

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 13 (272) ЛИПЕНЬ

2013

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

*За матеріалами
Третього Міжнародного педагогічного конгресу
„Розвиток особистості в сучасному медіа-просторі”*

№ 13 (272) липень 2013

Частина II

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

Збірник наукових праць внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)

Постанова президії ВАК України від 14.10.09 №1-05/4

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних
„Україніка наукова” (угода про інформаційну співпрацю
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 9 від 26 квітня 2013 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

Заступники головного редактора –

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

Випускаючі редактори –

доктор історичних наук, професор **Бур'ян М. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов О. А.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор філологічних наук, професор **Глуховцева К. Д.,**

доктор педагогічних наук, професор **Горошкіна О. М.,**

доктор сільськогосподарських наук, професор **Конопля М. І.,**

доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

Редакційна колегія серії „Педагогічні науки”:

доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.,**

доктор педагогічних наук, професор **Гавриш Н. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Докучаєва В. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Лобода С. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Максименко Г. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Ротерс Т. Т.,**

доктор педагогічних наук, професор **Сташевська І. О.**

доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чернуха Н. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чиж О. Н.**

Редакційні вимоги

до технічного оформлення статей

Редколегія „Вісника” приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, *.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лівє) — 3,8 см ; верхній колонтитул — 1,25 см , нижній — 3,2 см .

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***) , 2012.

Статті у „Віснику” повинні бути розміщені за рубриками.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга — номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13 – 14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова „Список використаної літератури” або після слів „Список використаної літератури і примітки” (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 15 рядків (українською, російською) та 22 рядки (англійською) мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ТА МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

1. **Бочнярц А., Грабовіч А.** Кібермоббінг – виклик для сучасної освіти..... 6
2. **Samuylu M. A., Samuylu B. A., Buchak A.** Use of Modern Information Technologies in Education 16
3. **Кубанов Р. А.** Якість освіти: суть поняття та особливості оцінювання..... 25
4. **Мардахаев Л. В.** Информационные технологии и их влияние на образовательный процесс..... 32

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

5. **Buchak A., Samuylu M. A., Samuylu B. A.** Cartoon Heroes as Health Behaviour Models 41
6. **Gvodzik B.** Media in Perception of Children with Sensory Integration 51
7. **Kowaluk-Romanek M., Bieganowska A.** The Child in the World of Electronic Media – Opportunities and Threats, that are Two Sides of the Coin..... 57
8. **Tomme-Jukevitsa I.** Problems of the Research on the Bilingual Preschoolers’ Language..... 70
9. **Tushyn’ska-Bogutska W., Bogutski J.** Using the Internet Versus Enhancing the Signs of Personality Disorganisation in the Artwork of Early-school Children..... 80
10. **Алеко О. А.** Проблема формування соціального досвіду дошкільників під впливом медіапростору..... 88
11. **Гавриш Н. В., Велика О. В., Кіндрат І. Р., Лащонава І. А.** Про результати підготовчого етапу дослідно-експериментальної роботи за темою „Формування світогляду дошкільників засобами художнього слова в інтегрованому освітньому просторі дошкільного навчального закладу”..... 94
12. **Гавриш Н. В., Клокова Г. А.** Вплив мультфільмів на формування моральної свідомості дітей..... 103
13. **Колеснік Є. І.** Формування особистісних якостей громадянина-патріота та основні його принципи..... 111
14. **Комарова И. А.** Теоретико-методические подходы к разработке модели поликультурного воспитания дошкольников..... 120

15.	Крюкова О. І. Психолого-педагогічні характеристики художнього сприймання дітьми музики в умовах сучасного медіопростору.....	128
16.	Кузьо О. Г. Вплив інформаційного простору на розвиток дитини дошкільного віку: погляд батьків.....	138
17.	Лопатіна Г. О. Вивчення особливостей діалогічного мовлення молодших дошкільників у білінгвальному середовищі.....	143
18.	Михеева Е. И. Игра как средство гармонизации отношения ребенка-дошкольника к себе и к миру.....	152
19.	Порядченко Л. І. Особливості навчання дітей 5 – 6-річного віку опису.....	159
20.	Резнік Н. В., Ткачова О. О. Мас-медіа технології у вивченні іноземної мови.....	169
21.	Федічева Н. В., Щаблева А. М. Негативний вплив мультфільмів на свідомість дітей.....	175
22.	Чепіга І. В. Шкільні об'єднання за інтересами як соціально-педагогічне середовище громадянської соціалізації старших підлітків.....	183
23.	Ярита І. І. Використання здоров'язберігаючих технологій в умовах ДНЗ.....	189

ІННОВАЦІЇ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

24.	Бєлих О. С. Ціннісно-потребнісна сфера як фактор духовного формування студентської молоді.....	198
25.	Гринько В. О. Активізація пізнавальної діяльності студентів на основі використання методу проектів.....	205
26.	Кокнова Т. А. Сучасний досвід формування професійних якостей в майбутніх перекладачів.....	210
27.	Рашидов С. Ф. Ціннісна свідомість сучасного студентства та проблеми її виховання.....	217

ОСВІТА ПЕДАГОГА

28.	Бондаренко Т. М. Веб-квест технологія як засіб активізації самостійної діяльності майбутніх вчителів початкових класів.....	224
29.	Желанова В. В. Використання відеозасобів у технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів.....	231
30.	Карпинская Н. В. Аксиологическая основа формирования ноосферного компонента личности будущего учителя начальной школы.....	242

31.	Луценко І. В. Формування дослідницької культури майбутніх учителів як психолого-педагогічна проблема.....	249
32.	Мазурік О. О. Моделювання процесу підготовки майбутніх учителів іноземної мови до взаємодії з учнями початкових класів.....	255
33.	Марініч Н. В., Козирєва О. А., Шварцкопф Е. Ю., Платоненко А. І. Вивчення основ соціальної педагогіки як модель формування гуманістичної спрямованості особистості майбутнього педагога.....	260
34.	Фуклєва Г. О., Мільченко О. С. Вирішення внутрішніх протиріч як передумова до подальшого професійного та особистісного розвитку вчителів іноземної мови у закладах післядипломної освіти.....	270
35.	Чепіга В. Т., Чугай С. М. Українська духовна музика як історико-культурний та виховний феномен.....	276
36.	Ясько О. М. Застосування ресурсу Інтернет для розвитку комунікативної культури майбутніх учителів іноземних мов.	283
	Відомості про авторів.....	288

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ТА МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

УДК 316.624.3 : 004.738.5

А. Бочнярц, А. Грабовіч

Кібермоббінг – виклик для сучасної освіти

Для дітей і молоді Е-покоління кібермоббінг є не лише знаряддям для пошуку інформації чи центр розваг, але також щораз важливіше, а інколи головне і автономне соціальне середовище функціонування. Як випливає з результатів опитування, проведеного в європейських країнах Лондонською школою економіки і політичних наук (London School of Economics and Political Science), в межах проекту „EU Kids Online”, користування інтернетом становить на сьогодні невід’ємну частину щоденного життя дітей. 50% дітей віком 6 – 7 років знають, що таке інтернет і регулярно користуються ним. Цей відсоток зростає разом з віком і в віковій категорії від 12 до 13 років становить 94%. В середньому 92% молодих користувачів інтернету в Європі входить в мережу принаймні раз в тиждень, і 57% реєструється щодня або майже щодня. В Польщі ці показники навіть дещо вищі – 96% молодих осіб реєструється принаймні раз на тиждень а 72% щоденно [1, с. 2; 2, с. 121].

Разом з поширенням загального доступу молодих людей до Інтернету, зростає також масштаб загроз, а активний розвиток інформаційних технологій впливає на безперервну еволюцію цих явищ. Технології, які використовують молоді люди конструктивно, напр. доля отримання знань або зміцнення знайомства, використовуються також деструктивно – наприклад з метою завдання болю іншим, а значну частину того, що молоді люди роблять в мережі, дорослі не зауважують.

Проблему під назвою „кібермоббінг” зауважили заledве кілька років тому, і вона стрімко набула масштабу серйозної, за своїми наслідками, суспільної проблеми і стала пріоритетною для профілактичних програм і інформаційних кампаній, спрямованих на забезпечення безпеки молоді в мережі.

Кібермоббінг (з англ. „cyberbullying”) – це використання інформаційних і комунікаційних технологій для цільової підтримки, повторюваного і ворожого ставлення особи або групи осіб, які діють з метою завдання шкоди іншим [5, с. 76]. Це психічне насилля з застосуванням нових технологій, передусім інтернету і мобільних телефонів. Частина визначення обмежує застосування цього терміну виключно до насилля серед ровесників, інші не ставлять вікових обмежень, однак, без сумніву, найчастіше цей термін використовується в контексті насилля серед дітей і молоді [7, с. 6].

До найчастіших форм цього явища належать:

- переслідування з використанням соціальних мереж;
- погрожування з використанням комунікатора;
- надсилання смс-повідомлень з погрозами;
- знімання фільмів телефонною камерою і розміщення їх на сайтах;
- висміювання, ображення в чаті, на інтернет форумі або з використанням спеціально створених сайтів;
- влямування на блог або сайт та розміщення там висміюючої інформації;
- розсилання мейлів з принижуючою інформацією, фотографіями чи фільмами [9, с. 74].

На відміну від традиційного насилля серед ровесників, молоді винуватці кібермоббінгу часто залишаються анонімними. У багатьох випадках жертви не можуть встановити, чи їх переслідує один винуватець чи це кілька осіб; чи винуватцем є хлопець чи дівчина, хтось знайомий чи чужа особа. Також обмеження часу і місця, характерні для традиційного насилля серед ровесників, у випадку кібермоббінгу не мають жодного значення. Жертва кібермоббінгу стає об'єктом постійної агресії ровесників, особливо за посередництвом мобільного телефону чи Інтернету [6, с. 32 – 33].

Масштаб проблеми

Кібермоббінг – це універсальна проблема, яка торкнулася культур і країн у всьому світі. Всі інформаційні суспільства зіткнулися з цим явищем. Як впливає з опитувань „Cyberbullying and Online Teens”, проведених в 2007 році Pew Internet & American Life Projects, кожний третій американський підліток (32%) заявляє, що був або є жертвою кібермоббінгу [5, с. 77].

Схожий масштаб явища спостерігається також і у Польщі. За результатами опитувань „Насилля серед ровесників і електронні медіа” фундації „Нічий діти” у співпраці з агентством „Gemius S. A.”, кожен другий підліток (52%) мав справу з принаймні однією формою кібермоббінгу – 47% учасників опитування зазнало вульгарного прозивання, кожен п'ятий приниження, висміювання і упокорювання і 16% залякування і шантажу. Близько третини молодих користувачів Інтернету зіткнулися в мережі з ситуацією, коли хтось інший вдавав їх а понад половина була принаймні раз об'єктом фотографій або фільмів, зроблених проти їх волі [8, с. 78 – 79].

Діти зазвичай не усвідомлюють, наскільки можуть кривдити дії онлайн а жертви кібермоббінгу, залишаючись наодинці з проблемою, часто відчують самотність, загрозу, приреченість і виключення. В крайніх випадках хронічне зазнавання кібермоббінгу може призвести до трагічних наслідків, таких як самогубство чи вбивство [6, с. 30 – 31].

Кожна дитина, яка стикалася з кібермоббінгом: жертва, винуватець а також свідок, потребує реакції з боку дорослих. Батьки,

вчителі та педагоги повинні швидко втручатися в ситуації, як тільки з'являється підозра, що дитина стала жертвою або винуватцем кібермоббінгу. Ця проблема вимагає також запланованих профілактичних дій з боку школи. Сучасний вчитель мусить стати поводителем у світі медіа, які динамічно розвиваються. Я. Морбітзер [3, с. 53 –54] вважає, що вчителі повинні ознайомлювати учнів з відповідними механізмами, які полегшують користування інтернетом. Серед них згадується зокрема підвищення рівня свідомості в сфері загроз з боку інформаційних технологій і створення аксіологічних фільтрів.

Освітні заходи в сфері запобігання кібермоббінгу повинні проводитися як вчителями предмету інформаційні технології, так і класними керівниками. Необхідно приймати міри, спрямовані на інформування батьків учнів про явище кібермоббінгу і його наслідки, а також про допомогу в опрацюванні методів контролю за користуванням дитиною інтернетом і мобільним телефоном. Важливо, щоб уся шкільна спільнота усвідомлювала, що таке кібермоббінг, які його наслідки та як необхідно творити безпечне шкільне середовище.

Методологічні принципи власних опитувань

Головною метою проведених опитувань була спроба визначення рівня знань вчителів початкової школи щодо явища кібермоббінгу, його проявів і методів протистояння.

В опитуванні взяли участь 82 вчителі, які навчають в I – III класах початкової школи на території Люблінського воєводства. В опитуванні використовувалася анкета, опрацьована автором, яка складалася з семи питань (в тому числі чотирьох відкритих).

Першим кроком аналізу даних опитування, була спроба відповісти на питання, чи вчителі знають що означає поняття кібермоббінг. Отримані дані вказують однозначно, що всі особи асоціюють поняття кібермоббінгу з насиллям з використанням інформаційних і комунікаційних технологій.

Наступним пунктом проведеного аналізу були відповіді респондентів на відкрите питання про форми кібермоббінгу. Усі опитані змогли вказати довільну кількість проявів кібермоббінгу, завдяки чому окреслився широкий спектр форм кривдження ровесників з використанням Інтернету або мобільних телефонів. Після врахування і аналізу всіх наданих відповідей, їх розділили на шість форм кібермоббінгу, вказаних в таблиці 1. Найбільш розповсюдженою формою кібермоббінгу було вербальне (згадувалося 60 раз) насилля яке, на думку опитаної групи вчителів, може проявлятися по різному, напр. в ображанні, турбуванні, залякуванні, погрожуванні, висміюванні, та шантажі з використанням Мережі. На другому місці опинилося розміщення в Інтернеті або розсилання, з використанням мобільного телефону, висміюючої, компрометуючої інформації, фотографій та відеофільмів (згадувалося 32 рази). 26 осіб вказало, як форму

кібермоббінгу, удавання в Мережі ровесників. Після аналізу відповіді виявилось, що багато хто плуває форми кібермоббінгу з іншими загрозами, пов'язаними з використанням інтернету такими, як контакти з небезпечними особами, чи загрози, пов'язані з небезпечним змістом. Розподілення до окремих форм кібермоббінгу вказаних видів та їх відсоткові значення представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

**Форми кібермоббінгу,
які найчастіше вказували опитані вчителі**

№п/п	Форми кібермоббінгу	№	%
1.	Вербальне насилля в мережі	60	50,86
2.	Публікування в інтернеті або розсилання за допомогою мобільного телефону висміюючої, компрометуючої інформації, фотографій	32	27,11
3.	Удавання в Мережі ровесників	26	22,03

Необхідно взяти до уваги той факт, що контакт із згаданими вище формами кібермоббінгу ніколи не залишається без впливу на дитину, її розвиток чи формування особистості. Тому ознайомлення дітей з загрозами віртуального світу і усвідомлення їм того, як з цим боротися, набуває ще важливішого значення. Під час занять з дітьми, вчителі повинні показувати їм, як уникати загроз, підказувати, де можна знайти допомогу, навчати критичного мислення у відношенні до доступного в Інтернеті змісту так, щоб вони самі вміли оцінити, яка інформація справжня та кому можна довіритися у віртуальному світі. Без сумніву Інтернет і інші сучасні технології відкрили широкий доступ до знань, полегшили комунікацію, тому вчителі разом з дітьми повинні шукати шляхів використання його переваг.

Подібно, як і у випадку інших форм насилля, жертва кібермоббінгу потребує допомоги і емоційної підтримки з боку дорослих. Однак, на протипагу фізичному насиллю, кібермоббінг не залишає слідів на тілі і його не видно неозброєним оком. Ситуацію відчуття дитиною кривди вчиненої за посередництвом електронних медіа, часто важко помітити батькам та вчителям, особливо, коли вони не мають достатніх знань і досвіду в користуванні медіа. Діти, жертви кібермоббінгу, почуваються скривдженими і дуже переживають те, що їх спіткало. Вони можуть відчувати сором, приниження, страх а часом і злість. Дитина, яку спіткала така ситуація, може вважати, що всі її друзі бачили або можуть побачити розміщені в мережі фотографії чи відеофільми. Це породжує побоювання, що його знайомі відвернуться від неї і вона не зможе розраховувати на їх підтримку, тому почувається самотньою у тому, що її спіткало.

Після врахування і аналізу всіх наданих відповідей, їх розділили на шість наслідків кібермоббінгу, вказаних в таблиці 2.

Таблиця 2

**Наслідки насилля серед ровесників
з використанням електронних медіа**

№п/п	Наслідки кібермоббінгу	№	%
1.	Гнів і агресія	48	32,43
2.	Заниження самооцінки	35	23,65
3.	Тривожність, депресивні стани	35	23,65
4.	Порушення в соціальному функціонуванні	21	14,19
5.	Конфлікт з законом	9	6,08

Найчастіше згадуваними наслідками кібермоббінгу було зазнавання таких емоцій, як стан розчарування і гніву та прояв агресивної поведінки. Дві категорії: заниження самооцінки та викликання тривожності і депресивних станів згадувалися більше ніж 30 разів. Це становить 47,3% від усіх отриманих відповідей. 21 респондент звернув увагу на те, що наслідком кібермоббінгу можуть бути порушення в соціальному функціонуванні. Натомість 9 осіб визнали, що наслідком кібермоббінгу стає конфлікт дітей з законодавством.

Чергове проаналізоване питання – методи протидії кібермоббінгу. Відповідаючи на відкриті питання, опитані вчителі могли вказати довільну кількість пропозицій профілактики, які розділили на чотири групи. Результати цього аналізу розмістили в таблиці 3.

Таблиця 3

Методи протидії кібермоббінгу

№п/п	Методи протидії кібермоббінгу	№	%
1.	Батьківський контроль сайтів	58	43,28
2.	Акції і кампанії для дітей, батьків і вчителів щодо підвищення усвідомлення загрози	32	23,88
3.	Контроль або блокування деяких сайтів	26	19,40
4.	Зголошення проявів кібермоббінгу до поліції і інших організацій	18	16,44

Переважає більшість вчителів визнали, що найбільш ефективним методом протидії кібермоббінгу є контроль сайтів батьками (58 згадок). Тим часом, як впливає з опитувань, проведених „EU Kids Online” серед дітей віком 9 – 16 років і їх батьків, в 2010 році, батьки часто не усвідомлюють проблеми кібермоббінгу: 90% польських батьків і 56% батьків в Європі - вважають, що їх діти ніколи не отримали жодних

злорадних, образливих повідомлень від ровесників через Інтернет, в той час, коли діти отримували такі повідомлення [1, с. 17].

На думку опитаних вчителів, серед методів протидії кібермобінгу важливу роль відіграють також різноманітні акції і громадські ініціативи, основною метою яких є підвищення свідомості головних зацікавлених, тобто дітей, батьків і вчителів (32 згадки). У таких діях слід звернути увагу в т.ч. на етикет, тобто правила доброго тону у віртуальному світі. Важливо розмовляти зі всіма суб'єктами про те, як необхідно поводитися в інтерн-спільноті, де знаходяться межі, що можна, а що заборонено. Діти повинні навчитися, що кривда, яку вони зазнали у віртуальному світі, може так само боліти, як і кривда, заподіяна у реальному світі. І хоч Інтернет створює ілюзію анонімності, необхідно відповідати за свою поведінку. Окрім того, слід приділити особливу увагу до підвищення рівня свідомості батьків і вчителів в сфері кібермобінгу, а також надати їм виховні знаряддя, за допомогою яких можна буде краще ознайомитися з негативним досвідом дітей у користуванні Інтернетом, більш влучно оцінити такий досвід і методи боротьби з ними [1, с.18]. Звісно протидія кібермобінгу не є простим завданням, та вимагає ознайомлення з технологічними новинками, та місцями активності дітей в інтернеті.

На думку опитаних вчителів, можна і слід приймати такі міри як: використання фільтрів, блокуючих надсилання образливих повідомлень, блокування доступу до дискусійних груп і форумів без адміністрування (згадується 26 разів) зголошування проявів кібермобінгу до поліції і інших організацій, які надають допомогу в ситуації зазнавання кібермобінгу (згадується 18 разів).

Школа - це місце, в якому повинні прийматися конкретні інтервенційні міри в ситуації виявлення або підозри кібермобінгу. Кожен з опитаних міг вказати довільну кількість осіб, до яких звернулися б за допомогою у випадку, якщо б її учень став жертвою кібермобінгу. Як впливає з даних таблиці 4, значна частина опитаних вчителів (61,04%) вказала, перш за все батьків дитини, яка стала жертвою та шкільного психолога. Зважаючи на частоту згадок, серед осіб і інституцій, які можуть підтримати вчителя в ефективному вирішенні проблеми кібермобінгу в школі, опитані вчителі також вказали шкільного педагога і поліцію (34 згадки) (згадується 28 разів), що становило понад 32% всіх відповідей. Однак може викликати занепокоєння те, що небагато серед опитаних осіб (лише понад 6%) звернулися б по допомогу при виконанні конкретних інтервенційних заходів до своїх колег з роботи, напр. вчителя інформатики. Отже постає питання, чи це пов'язано з відсутністю довіри, чи з сумнівами опитаних щодо вміння інших вчителів реагувати в конкретних ситуаціях, які загрожують безпеці учнів.

Таблиця 4.

**Особи, до яких можна звернутися про допомогу у випадку,
коли учень стає жертвою кібермоббінгу**

Категорія	№	%
Батьки дитини	58	30,52
Шкільний психолог	58	30,52
Шкільний педагог	34	17,89
Поліція	28	14,75
Колега/подруга з роботи	12	6,32

Вчителі, прагнучи гарантувати безпеку своїм учням, мусять володіти базовими знаннями на тему функціонування мереж, пов'язаних з цим юридичних питань та організації і інтернет-сайтів, які надають допомогу в ситуації зіткнення з кібермоббінгом. У зв'язку з вищезгаданим, наступним пунктом аналізу були відповіді опитаних на питання, про ознайомленості з організаціями і інтернет-сайтами, які можуть підтримати вчителів і школу в наданні допомоги. Результати аналізу представлено в таблиці 5.

Таблиця 5

**Ознайомленість з організаціями і інтернет-сайтами,
які надають допомогу в ситуації зіткнення з кібермоббінгом**

Категорія	№	%
Так, я знаю	60	73,17
Ні, я не знаю	22	26,83
Загалом	82	100

Дані, які містяться в таблиці, вказують, що більшість опитаних вчителів (понад 73%) знають інтернет-сайти та організації, які можуть надати допомогу вчителям і вихователям, представляючи їм щораз ширшу пропозицію профілактичних і освітніх програм в сфері сучасних технологій. Проте непокоїть факт, що серед опитаної групи понад 26% не володіє знаннями на вищезгадану тему. Це викликає особливе занепокоєння враховуючи те, що роль школи полягає в донесенні до відома учнів загроз, які впливають з користування інформаційними і комунікаційними технологіями вже з наймолодших років, що віддзеркалює нова програма загального навчання, яка покладає на школу обов'язок проведення навчання в сфері медіа і профілактики ризикованої поведінки в інтернеті [4]. Такі кроки необхідно здійснювати у співпраці з організаціями і сайтами, які займаються явищем кібермоббінгу.

Останнім кроком в аналізі даних опитування, було врахування частоти вказання організацій, інтернет-сайтів і громадських ініціатив, спрямованих на підвищення онлайн безпеки дітей. Серед поданих пропозицій, опитані вчителі могли вказати довільну кількість сайтів і організацій, що займаються кібермоббінгом, про які вони чули. Згадки

окремих організацій і інтернет-сайтів та відсоткові показники представлено в таблиці 6.

Таблиця 6

**Організації, інтернет-сайти і громадські ініціативи,
які вказали опитані вчителі**

№п/п	Організації, інтернет-сайти і громадські ініціативи	№	%
1.	Громадська ініціатива "Дитина в мережі"	48	31,16
2.	Фундація "Нічий діти"	38	24,67
3.	Sieciaki.pl	23	14,95
4.	Школа безпечного інтернету	17	11,04
5.	Helpline.org	14	9,09
6.	Safer Internet	9	5,84
7.	Dyżurnet.pl	5	3,25

На першому місці, серед вказаних вчителями організацій і інтернет-сайтів, опинилася громадська ініціатива „Дитина в мережі”, яка згадувалася 48 разів (31,16% всіх відповідей). Це ініціатива фондації „Нічий діти”, яка передбачає комплексні заходи спрямовані на підвищення безпеки дітей і молоді в інтернеті. Вона проводиться в межах програми Європейської Комісії „Safer Internet”.

На другому місці знаходиться фондація „Нічий діти” 38 відповідями, що становить понад 24% серед усіх згадок. Це громадська організація некомерційного характеру, мета якої – захист дітей від ображення та допомога скривдженим дітям, їх сім’ям і опікунам.

23 особи (що становить близько 15% всіх згадок) вказали також інтернет-сайт Sieciaki.pl, присвячений освіті наймолодших дітей в сфері безпечного користування інтернетом. Sieciaki.pl – це відповідь фондації „Нічий діти” та „Orange” на зростаючу зацікавленість соціальними мережами наймолодших користувачів інтернету. Сервіс містить каталог безпечних інтернет сторінок для дітей, який постійно оновлюється.

На наступних місцях, відповідно до кількості згадок опитаної групи, опинилися „Школа безпечного інтернету” та Helpline.org. Разом вони згадувалися понад 30 разів (тобто понад 20% всіх відповідей). „Школа безпечного інтернету” – це проект сертифікації шкіл, які дбають про безпеку своїх вихованців в Мережі, створений фондацією Kidprotect.pl. У свою чергу Helpline.org – це спільний проект фондації „Нічий діти” та фондації „Orange”, співфінансований Європейською Комісією в межах проекту „Safer Internet”, мета якого - надання допомоги дітям і молоді в ситуаціях, які загрожують безпеці під час користування новими технологіями та підтримці батьків і спеціалістів які, у своїй професійній роботі, зустрічаються з проблемами молодих користувачів інтернету.

Найрідше згадувалася програма „Safer Internet” – 9 раз та Dużurnet.pl – 5 раз. В межах програми Європейської Комісії „Safer Internet” проводились заходи з метою: підвищення громадської свідомості, боротьби з нелегальним і шкідливим змістом в інтернеті, забезпечення безпечнішого інтернет-середовища, створення бази знань, присвячених безпеці в інтернеті. Натомість колектив Dużurnet.pl працює при Науково-освітній комп'ютерній мережі в якості контактного пункту, який приймає заявки щодо нелегального змісту в інтернеті. Його основне завдання – аналіз інформації, вказаної користувачами, виконання технічної документації, передача інформації до поліції, прокуратури, адміністраторів інтернет-сайтів.

Висновки

Еволюція традиційної загрози щодо небезпеки, пов'язаної з користуванням електронними медіа, ставить перед освітою нові завдання. Підготовка дітей і молоді до правильного функціонування у світі нових медіа повинна перекладатися на вміння оцінити наслідки своїх дій, відповідати за використання доступних матеріалів в інтернеті та публікацію в мережі різноманітної інформації. Діти повинні знати як поводитися в ситуації зазнавання насилля в мережі і де шукати допомогу. Тому перед школою стоїть важке завдання - збагатити дотеперішні заходи, спрямовані на безпеку дітей і молоді, за рахунок дуже важливого, нового виміру - захисту від загроз, які виникають з використання дітьми сучасних технологій.

Проведені опитування показують, що вчителі правильно розуміють явище кібермоббінгу. Більшість з них усвідомлює різноманітність форм насилля, на які можуть наражатися діти, які користуються інформаційними і комунікаційними технологіями. Переважна більшість знає організації, компанії і інтернет-сайти, які надають допомогу і підтримку особам, які зустрічаються з проблемою кібермоббінгу.

Список використаної літератури

- 1. Kirwil L.** : Polskie dzieci w Internecie. Zagrożenia i bezpieczeństwo na tle danych dla UE. Szkoła Wyższa psychologii Społecznej, Warszawa 2010.
- 2. Olszewska E.**: Internetomania młodych – zabawa czy choroba, [y:] J. Izdebska, T. Sosnowski (під редакцію) Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa. Komputer i Internet w życiu dziecka i obraz jego dzieciństwa, Trans Humana, Białystok 2005, c. 121 – 124.
- 3. Popławska A. D.** : Korzystanie z komputera i Internetu a sytuacja szkolna ucznia, (y:) J. Izdebska, T. Sosnowski (під редакцію) Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa. Komputer i Internet w życiu dziecka i obraz jego dzieciństwa, Trans Humana, Białystok, 2005, c. 44 – 57.
- 4. Rozporządzenie** Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia

ogólnego w poszczególnych typach szkół – Dz.U. z dnia 15 stycznia 2009 r., nr 4, poz. 17. **5. Szpunar M.:** Cyberbullying – nowe technologie jako narzędzia stosowania przemocy psychicznej. [y:] J. Mucha (під редакцію): Nie tylko Internet. Nowe media, przyroda i „technologie społeczne” a praktyki kulturowe, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2010, c.76-87. **6. Walrawe M., Heirman W.:** Skutki cyberbullyingu – oskarżenie czy obrona technologii? „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, номер 1/2009, с. 27 – 46. **7. Wojtasik Ł.:** Cyberprzemoc – charakterystyka zjawiska. [y:] Ł. Wojtasik (під редакцію): Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół, Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa 2009, с. 6 – 10. **8. Wojtasik Ł.:** Przemoc rówieśnicza a media elektroniczne. „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, номер 1/2009, с. 78 – 89. **9. Zieja A.:** „Cyberprzemoc” jako zagrożenie dla współczesnej młodzieży – w kontekście adolescencji i degradacji norm społecznych. [y:] I. Pułal-Struzik (під редакцію): Młodzież a patologie i zagrożenia społeczne, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2011, с. 73-81.

Бочнярц А., Грабовіч А. Кібермоббінг – виклик для сучасної освіти

Нові технології, поруч без сумніву з багатьма позитивними аспектами, несуть також чимало загроз, стаючи черговим знаряддям агресії серед ровесників, відчутної, як з огляду на масштабність, так і труднощі, пов’язані з пошуком винуватця. У статті продемонстрували результати опитувань, проведених серед вчителів початкової школи, щодо їх ознайомленості з явищем кібермоббінгу, його проявами і методами боротьби.

Ключові слова: кібермоббінг, Інтернет, вчитель, школа.

Бочнярц А., Грабович А. Кибермооббинг – вызов для современного образования

Новые технологии, кроме своих несомненно многих позитивных аспектов, несут также немало угроз, которые становятся очередным инструментом агрессии среди ровесников, ощутимой своим масштабом и сложностью, связанными с раскрытием виновника. В статье подставлены результаты опроса, проведенного среди учителей начальной школы, относительно их знаний о таком явлении как кибермоббинг, его проявлениях и методах борьбы с ним.

Ключевые слова: кибермоббинг, интернет, учитель, школа

Bochniarts A., Grabowich A. Cyberbullying – a Challenge for Modern Education

New technologies, besides their undoubtedly many positive aspects, entail a good deal of threats as they become another instrument of peer aggression which is severe considering its enormous range as well as the difficulties in detecting the culprit. This article presents the results of research

carried out among the teachers in primary education concerning their knowledge of the phenomenon of cyberbullying, its symptoms and ways of countermeasure.

Key words: cyberbullying, Internet, teacher, school

Стаття надійшла до редакції 26.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Федічева Н. В.

УДК 376 – 056.24 : 378.091.33 – 028.22

M. A. Samuylo, B. A. Samuylo, A. Buchak

USE OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Introduction

Teaching of humanities, and especially sciences and technical subjects, seems nowadays to be one of key aspects of education, particularly in the initial period. Social and economic transformations, continuous and extremely dynamic development of technology, including broadly understood information technologies and their availability, cause that children come into contact with this type of technologies at an ever younger age. This is manifested in games, obtaining and exchanging information, presenting one's own views, creativity and education. Devices such as consoles, phones, smartphones, tablets, desktop computers and notebook computers are used in this process. They are ever more universal, fitted out with elaborate software and connected to the Internet, which leads to diminution of functional differences between them. The devices should and ever more often are used in education.

Implementation of modern information technologies into the didactic process depends on measures undertaken by the government and local self-governments, funds allotted for that purpose as well as on the educators and students. One of the factors determining the process of implementing those technologies in schools are IT competencies of teachers, possibilities to improve those competencies and ability to apply them practically in the didactic process. On one hand, every teacher starting work is ever better prepared for that process but also usually significantly behind in comparison to the skills and sometimes the knowledge of the students. Research presented in literature shows that majority of students have a computer at home, spend a dozen hours a week in front of it and that this time is not associated with school education [7]. At the same time, subjects associated with computer science are taught at every stage of education, and computer rooms are present

at every school. This makes it possible to conduct classes using information technologies as early as in the first stage of school education.

It is frequently not sufficient for teachers to keep up with the changes in information technologies, to master and use new technologies. A factor that still impedes the progress in this field are low outlays, especially on replacing fast ageing hardware and software, as well as on research and development and on improving the skills of teachers. Changes in the organization and equipment possessed by schools implemented so far were rather a consequence of technological progress and changes in the way the society is functioning. Nonetheless, those were slow reactions, unable to follow the changes in information technologies and transformations of the society evoked by them. This hindered schools from fulfilling creative functions with respect to the desired social processes and from educating responsible and successful members of the information society [9, p. 9 – 50].

An important aspect is emphasizing of that fact by the teachers, especially that the level of assimilation of those technologies by students, acceptance, ability to use them, and so assimilation in a multimedia society, depend on their attitudes and involvement, knowledge, skills and needs in this regard [9, p. 9 – 13]. In order to achieve that goal it is necessary to update the education programs, to apply new didactic methods, appropriate competencies of the teachers in the field of multimedia education, to appropriately use the multimedia, to prepare and skilfully use interactive educational materials and Internet services which are becoming an ever more important education tool [10, p. 217].

Information technologies

Information technologies themselves constitute or are used to generate various didactic tools, classified under different categories [15, p. 35]. Depending on the subject and context, they may constitute or generate real items and processes, static real images and dynamic images with sound or without, flat schematic images, 3D and dynamic images, spoken and printed language as well as other sounds – music, sounds of the surroundings [6, p. 86].

A computer, together with the necessary accessories and software, is used almost commonly in education. It is ever more frequently a multimedia tool, i.e. it contains many devices which make it possible to receive, process and transmit text, image and sound. It is used by the person learning at the stage of collecting information (conveying the contents, enriching information with illustrations, films and sound, animations, simulating processes and phenomena not available otherwise, presenting examples and exercises to be performed on one's own), processing information (arranging problem situations, integrating new information with information already possessed, organization and elaboration there of), presenting information (planning the presentation method, examining and assessing the resources) and storing information [2, p. 55; 4, p. 137 – 142; 16, p. 11].

Multimedia, sometimes identified as hypermedia, are defined as the entirety of information technology messages and tools available to humans in the learning process. Their characteristic feature is activeness of the recipient during the course of work with them (interactiveness) and ability to use them in the virtual world [5, p. 249]. As a matter of ordinary understanding, a multimedia computer has a built-in, cable-connected or wireless camera, scanner, microphone, modem, information recording devices or carriers, speakers and other data transmission devices. This list is continuously changing due to the technological progress. Nonetheless, hypertext, static image, moving image, animation and sound are always an element of the multimedia system [5, p. 250 – 251].

One of the latest resources that are not yet common in schools are interactive blackboards. They are connected to a multimedia projector and computer. They resemble a traditional white board which acts as a screen for displaying image projected by a multimedia projector. It constitutes a sort of a monitor that reacts to the touch of any sort of an indicator – pen, pencil or finger. It makes it possible to mark, draw and write on the image projected by the multimedia projector, to move selected elements, to browse websites, display animations and films, to add notes to the images, as well as to work with typical software applications. The interface and operation of the boards is relatively simple and does not require specialized knowledge and skills, and thus no specialized training in this regard. The interactive boards can be mounted permanently or can be mobile, it is also possible to adjust the height at which they are mounted. A standard is communication of the board with the computer thanks to infra-red, Bluetooth or cable connection.

Another resource that is used more frequently but still undergoing continuous development is a digital camera. The resolution of the image is increasing from year to year, and most of the models available on the market offer the possibility to shoot films in HD quality, they are only limited by the size of the internal memory or memory cards. They make it possible to take many more pictures than traditional cameras, to view the image right away and to select them directly on the built-in viewer or after transferring the image to the computer. In comparison to traditional cameras they are easier to operate, automatic selection and adjustment of settings allow every user to take good quality pictures. The pictures and films are recorded in digital format, which makes it possible to edit, send them, to attach them to other graphical files, film presentations, to reproduce them multiple times.

Another tool useful in the didactic process is a scanner, which makes it possible to make digital copies of paper documents such as: photos, text, images, tests. It also makes it possible to use classic materials, i.e. traditional photos or documents in a new, more attractive form.

The multimedia projector is one of the most popular devices used in education. It is used to display material prepared by the teacher or students in electronic form. The materials can be multimedia materials, combining text, image and sound. One of the most popular forms of preparing this type of

materials are presentations made in PowerPoint or similar application from the OpenOffice package [12; 5, p. 253 – 257].

The Internet is an ever more important and widely used tool. It is a collection of various types of elements which include WWW (World Wide Web), based on the Hypertext Transfer Protocol and Hypertext Mark-up Language developed and published by Tim Barnes-Lee in 1991 [11, p. 15]. The Internet, as a system, has the following characteristics: it is open, independent of the operating system, deprived of censorship and receptive to new users, available without any basic software and hardware restrictions, dynamic, which is demonstrated by the fact that it is being continuously updated and improved, dispersed, discreet, remembering, interactive, individualizing the education process, democratic, i.e. it does not take into account the users' individual traits, and automatic [4, p. 143].

Usage

It is possible to use information technologies in education in multiple fields. They can be and are used in the education, skill improvement and self-education processes, in pedagogic research, diagnostics and therapy, in the organization and management of the education process and are an institution carrying out the education process [2, p. 54].

Computer-aided education requires that numerous factors be coordinated:

- appropriate technological infrastructure,
- new teaching methods and changes in the didactic process,
- creative teachers able to hold classes using different sorts of equipment, among other things, laptops, cameras, cell phones, interactive blackboards and Internet tools – messengers, blogs, search engines, e-learning courses, Wikipedia [10, p. 218].

The Web contains various types of information in digital form, for instance, books, photos, films, graphics. It constitutes a commercial and information centre, a place for seeking work, contacts, for exchanging information, it is a learning place. The most important elements of the Internet include electronic mail (e-mail), created in 1971 by Ray Tomlinson, which is the most popular form of communication today. Various types of real-time messengers are of an ever greater importance, today they transmit not only text but also voice and images, other elements include discussion groups and blogs. Use of the Web to transmit music and film files, games, text is enormous, yet controversial due to the violation of the copyrights [11, p. 14 – 18].

In the teacher's work the Internet can be used in many ways. It is one of the most frequently used methods of preparing materials for class, such as searching for interesting materials, going over previously presented materials and preparing aids. A good example can be the educational platform szkolnictwo.pl, which contains a digital form of lectures from textbooks for elementary and junior high school. It is a tool that is useful to students but may also be used as a form of the teacher's preparation for class. Thanks to on-line resources teachers are able to improve their techniques by analyzing class outlines, innovative lecture proposals,

new ideas on how to use existing or to produce new didactic aids found on the Internet. Every new method and means make conducting classes more attractive and enrich the teachers' techniques used in class. However, this new, multimedia form of conducting classes cannot obscure their main goals and most important contents. These means should contribute to effective conveyance of knowledge and to the development of the necessary skills. Acquaintance with information found on the Internet allows teachers to keep their knowledge up to date and then to share the latest information and discoveries in class. Utilization of the communication capabilities of computers, phones and other devices hooked up to the Internet allows for integration with other teachers, experts, students and their parents through discussion fora, chat rooms, blogs, electronic mail or SMS and MMS [12].

Use of information technologies in teaching science is particularly useful. In this case multimedia presentations constitute an excellent supplement or are the only form of conveying information concerning certain technological processes, operation of machines and equipment, procedures, demonstrating how things work, making it possible to get to know and understand them better [1, p. 119]. One of the basic criteria of effectively teaching science is use of didactic resources, including multimedia ones [13, p. 230].

Functions of didactic computer programs

Students are able to contact their teachers at school directly. However, if a computer and the Internet are introduced into the teaching process, it will not only be possible for teachers to deliver information directly to students but students will also be able to seek the necessary information on the Net on their own. Implementation of information technologies makes it possible to apply specially developed computer programs in the teaching process. They can be assigned the following functions:

- „- conveying new contents of the teaching program,
- supplementing knowledge already possessed,
- checking the level of comprehension of knowledge and skills,
- stimulating interests in a given field of knowledge,
- individualization of teaching,
- student's communication with the computer” [4, p. 138].

In the early educational stages use of didactic programs may foster the process of enlarging vocabulary by the student, support the development of language skills, develop interests, practice perceptivity [2, p. 55]. Software plays the most important role in teaching computer science, supporting the process of solidifying knowledge and skills usually learnt by students before, as well as the process of supplementing and systematizing them. It also allows students to identify proper substantive goals and to develop methods of rational selection of available information [16, p. 16 – 17]. Software chosen according to the students' age makes it possible, at the initial stage, to become acquainted with how a computer works, to introduce the names of various elements of the computer in an attractive way and to teach how to use the

mouse and the keyboard, and later to use the software to edit text, graphics or use the Internet's resources [12].

Appropriately chosen and applied software is a useful tool in teaching mathematics, allowing students to better understand match functions and operations. As regards teaching of foreign languages, multimedia programs combine traditional form of teaching language skills with animations, films, audio sounds. Foreign language learning software allows students to learn how to properly pronounce words, expressions, sentences. An important aspect of their application is allowing the students to become involved in the course of study, to adapt its speed and degree of difficulty to one's own needs. Also in teaching art and music use of computer software and appropriate multimedia tools may support the creative development of the students, be used to disseminate and evaluate the works produced by the students [2, p. 55]. It may also constitute a significant and valuable supplement to a classic library by offering books in electronic form and various databases [16, p. 21].

An important aspect of application of information technologies is support of the school management process [16, p. 23 – 24]. They are currently the basic tool used in running accounting ledgers, the secretary's office, allow for rational and effective control of employees and students, serve as a means of contact with parents [2, p. 57; 16, p. 26 – 29]. An example can be the Class Register by ProgMan, which makes it possible to keep track of the grades and marks in descriptive form indicating the student's achievements and skills, attendance and remarks concerning the student's behaviour and attitude [8, p. 60-61]. Information concerning the school, class and students is also kept in the register. It makes it possible to generate reports on the students' progress over a specific time interval and to statistically process all the data, thus making it possible to compare different values describing various subjects, classes, grades and so on. It is possible to convey data concerning marks and attendance and other information to students and parents through a predefined and appropriately secured e-Register service, by forwarding information to a cell phone through the m-Register application or via SMS. Thanks to an option making it possible to generate summaries containing information about the attendance, marks, results and classification of students, presence in class, progress at school, educational achievements, behaviour, personal data, additional information about the student or the number of classes missed, it may replace the traditional register [8, p. 60 – 61].

Contemporary information technologies in work with students with special educational needs

Modern media can be used in work with students with special educational needs. „Spoken books” or films presenting, for instance, adaptations of compulsory readings can aid dyslexic students. Computers have also proven useful in therapeutic work with children having specific reading problems. From the child's perspective many of the therapist's activities are associated with fun and pleasure, while the therapy itself becomes attractive. The therapy's effectiveness increases thanks to the introduction of

polysensoric education, based on three senses: sight, hearing and touch. It has been observed that children quickly (often much faster than adults) learn to use computer software. Advantages of work with computers are:

- possibility to be used multiple times,
- possibility to repeat a given exercise,
- fast feedback about the instruction being carried out correctly or incorrectly,
- better, less stressful tolerance of comments about mistakes,
- possibility to work with a group of students, while ensuring contact comparable to an individual therapy,
- adaptation of computer programs to the child's individual needs – possibility for the student to choose the level of difficulty and type of exercises and, for instance, the duration of exposure to the stimulus and the number of repetitions,
- possibility to make, store, print notes using a text editor as an aid for students with a low graphomotoric level of writing. [14, p. 137 – 138].

In certain types of disabilities these technologies are the basic or even the only means of communication with the surroundings [2, p. 56].

Summary

Currently the teacher's function as a source of information is continuously diminishing. Especially in the field of technology the teacher is not able to assimilate and master the entire knowledge, particularly the most recent one. The quantity of the information on every subject cannot be embraced by a single person. Meanwhile, students are capable of acquiring knowledge from other sources, usually faster and more readily available than teachers. They have access to different types of databases containing an extensive and up-to-date, although not always complete, knowledge from almost every field. Teachers are also using ever better didactic aids. Relatively simple tools used not very long ago, such as blackboards, counting frames, globes, maps, geometric figures, schemes and photos, simple models of various devices, have been largely replaced first by audio and video recordings and then by computers with ever more modern multimedia functions. An excellent supplement is information, data which can be obtained or viewed through the Internet.

Computer programs may help in work with students with varied skills and educational needs. They make education more attractive and arouse motivation to learn, help develop creativeness, improve the perceptive and motoric functions, make it possible to be successful and to create a sense of self-worthiness [14, p. 138 – 139]. Computer games may entertain and, at the same time, teach. If they are educational, they can come in handy in teaching foreign languages or other subjects at school. They allow students to expand their knowledge and acquire new skills. Games arouse curiosity, motivate to exert effort and work on one's own [3, p. 99 – 100].

Positive aspects of multimedia education in comparison to traditional education is a significant (56%) increase in effectiveness, huge (38 – 70%) time saving, faster (60%) pace of learning and greater (25 – 50%) scope of

knowledge being assimilated. Negative aspects in some cases may include poorer formation of thoughts and justifications and lower value of creative activities [6, p. 96].

The diversity of didactic tools promotes interest in science and technical subjects, hence, apart from schemes, charts, models, samples, use of didactic films, multimedia presentations, simulations of how things work and effects of technological processes is recommended.

References

- 1. Barski T.** Technologie informacyjno – komunikacyjne w edukacji. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006.
- 2. Bobrowicz W.** Internet. Kultura. Edukacja. Oficyna Wydawnicza Verba, Lublin 2006.
- 3. Braun – Galkowska M.,** Ulfik – Jaworska I. Zabawa w zabijanie. Oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci, Wydawnictwo Gaudium, Lublin 2002. s. 99 – 100.
- 4. Gajda J.** Media w edukacji. Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP. Oficyna wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- 5. Gajda J.,** Juszczyk S., Siemieniecki B., Wenta K. Edukacja medialna. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002.
- 6. Grzesiuk A.,** Szatkowski J. Środki dydaktyczne w edukacyjnej infrastrukturze medialnej. Wydawnictwo Officina Simonidis Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Sz. Szymonowica w Zamościu, Zamość 2012.
- 7. Hetman J.** Szkoły nie potrafią korzystać z technologii informatycznych. http://www.web.gov.pl/reportaze/270_826.html (odczyt 20.02.2013 r.)
- 8. Jagiello A.** Kompleksowe zarządzanie infoameją o uczniu. Sprawozdawczość wyników kształcenia i frekwencji w szkole – Dziennik Lekcyjny (DDJ) firmy Drogman. (w:) Migdałek J., Zając M. (red.): Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela. Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie. Oficyna wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- 9. Kosmala J.** Nauczyciele wobec procesu informatyzacji edukacji. Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2009.
- 10. Kuźmińska-Solśnia B.** Nowoczesne narzędzia informatyczne istotnym wsparciem edukacji XXI wieku, [w:] Jastriebowa A. (red.), Informatyka w dobie XXI wieku. Technologie informatyczne w nauce, technice i edukacji, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu, Radom 2009. s. 217-220.
- 11. Lenardon J.** Zagrożenia w Internecie. Chroń swoje dziecko. Wydawnictwo Helion, Gliwice 2007.
- 12. Marczak I.,** Talaga-Michalska M., Skierska-Pięta K. Innowacje i technologie informacyjne przyszłością nowoczesnej edukacji – wdrażanie rozwiązań informatycznych w procesie kształcenia. Poradnik opracowany w ramach projektu Praktyka na miarę szyta. Program praktyk pedagogicznych podnoszących jakość kształcenia w zawodzie nauczyciela. Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych, Łódź. http://wspim.edu.pl/projekty/ndp/do_pobrania/materialy/m3.pdf (odczyt 20.02.2013 r.)
- 13. Masztalerz E.** Rola pokazu w edukacji ogólnotechnicznej – przykłady zadań. (w:) Migdałek J., Stolińska A. (red.): Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela. Nowe wyzwania edukacyjne. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego,

Kraków 2011, s. 228 – 236. **14. Pomirska Z.** Nowoczesne media szansą dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (na przykładzie terapii uczniów z dysleksją rozwojową), [w:] Borkowski I., Woźny A. (red.): Nowe media – nowe w mediach, Oficyna Wydawnicza Arboretum, Wrocław 2001. s. 137 – 138. **15. Skrzydlewski W.** Technologia kształcenia. Przetwarzanie informacji. Komunikowanie. Wydawnictwo Naukowe WAM, Poznań 1990. **16. Tadeusiewicz R.** Wielorakość wcieleń i ról komputera w szkole. (w:) Migdałek J., Stolińska A. (red.): Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela. Nowe wyzwania edukacyjne. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2011, s. 11 – 30.

Самуйло М. А., Самуйло В. А., Бучак А. Використання сучасних інформаційних технологій в освіті

У статті представлено сучасні інформаційні технології та їхню роль у соціальних змінах і освіти. Характеризується стан і можливість використання цих технологій у навчанні, особливо на ранніх стадіях, робота зі студентами з особливими освітніми потребами та школа функціонування.

Ключові слова: навчання, інформаційні технології, медіаосвіта.

Samujlo M. A., Samujlo V. A., Buchak A. Использование современных информационных технологий в образовании

В статье представлены современные информационные технологии и их роль в социальных изменениях и образования. Характеризуется состояние и возможность использования этих технологий в обучении, особенно на ранних стадиях, работа со студентами с особыми образовательными потребностями и школа функционирования.

Ключевые слова: обучение, информационные технологии, медиаобразование.

Samuylo M. A., Samuylo V. A., Buchak A. Use of Modern Information Technologies in Education

This article presents modern information technologies and their roles in social transformations and in education. It also depicts the state and possible uses of those technologies in education, especially during its initial stages, in work with children with special educational needs and in functioning of schools.

Key words: teaching, information technologies, media education.

Стаття надійшла до редакції 26.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Федічева Н. В.

УДК 378.14

Р. А. Кубанов

ЯКІСТЬ ОСВІТИ: СУТЬ ПОНЯТТЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ

Проблема якості вищої освіти є багатоаспектною, тому не можна стверджувати про її виключно педагогічний, дидактичний, управлінський чи світоглядний характер. Забезпечення високоякісної освіти на всіх її етапах і рівнях, оцінювання її результативності та управління якістю – одне з основних завдань сьогодення, яке має не лише педагогічний чи суто науковий контекст, але й соціальний, політичний та управлінський. З моменту набуття незалежності Україна вступила в період переосмислення всієї педагогічної, управлінської та філософської спадщини минулого вітчизняної системи освіти. Тому багато класичних і вічних питань, серед яких і проблема якості, набули нового змісту. Реформування всієї освітньої системи України ставить одним із актуальних завдань і проблему створення вітчизняної системи оцінки та забезпечення якості вищої освіти.

Сучасні науково-практичні дослідження сфокусовано на проблемі якості знань учнів (студентів) (В. Бочарнікова, В. Вонсович), професійної діагностики (С. Архангельський), педагогічного моніторингу (Л. Волошко, Н. Ларіна). Окреслена проблема перебуває в центрі наукових пошуків зарубіжних учених (К. Інгенкамп, К. Кюдер, К. Пірсон, П. Рюлон, М. Річадсон). Проблеми становлення та розвитку моніторингу якості освіти вивчають А. Белкіна, А. Волошко, А. Волохін, Ж. Ганєєва, Л. Генденштейн, А. Дахін, Г. Єльнікова, А. Ісаєва, В. Кальний, О. Локшина, Т. Лупіна, А. Майоров, В. Лактеєв, О. Островерх, Г. Січєєва, Дж. Уілмс, О. Шишов. Становлення та розвиток моніторингу якості освіти в Україні, сучасні підходи до організації моніторингових досліджень, об'єкти досліджень у системі освіти стали предметом обговорення на Всеукраїнських науково-практичних конференціях (2005 – 2010 р.), де моніторинг якості освіти потрактовано як основу для успішного розвитку педагогічної науки. Окреслена проблема набуває особливої значущості в умовах входження системи освіти України до Європейського освітнього простору.

Мета статті полягає у визначенні суті поняття „якість освіти”. Ми намагалися проаналізувати визначення поняття якості освіти в Україні та з'ясувати результати, критерії і показники оцінювання якості освіти у вищих навчальних закладах.

Проблема якості освіти стала однією з домінантних у процесі реформування національних освітніх систем, що розпочалося наприкінці ХХ століття і відбувається нині в багатьох країнах світу. Загально визнаним є той факт, що саме якісні показники розвитку освіти

свідчать про ефективність суспільного поступу держав в умовах світової глобалізації, а майбутнє країни залежить від якості освіти, оскільки саме в її системі формується найважливіше багатство держави – людський капітал. Тому забезпечення якості освіти при формуванні зони європейського освітнього простору є однією з головних умов привабливості та конкурентоспроможності європейської вищої освіти та довіри, мобільності й мотивації студентів. Приєднання України до Болонського процесу актуалізувало необхідність забезпечення сучасного рівня якості вищої освіти, яка має бути адекватною викликам часу, відповідати актуальним і перспективним потребам особи, суспільства і держави й узгоджуватися з європейськими стандартами якості.

Відповідно до програмного документа ЮНЕСКО „Реформа та розвиток вищої освіти” (1995 р.), якість вищої освіти розглядається як багатовимірна концепція, що охоплює всі основні функції та різновиди діяльності виші, спрямовані на забезпечення випускникові можливостей швидко й ефективно включитися в трудову діяльність в інтересах суспільства, роботодавця та задля власної користі [4, с. 35 – 36]. У Декларації, прийнятій Міжнародною конференцією з вищої освіти в листопаді 1998 р., вказується, що якість освіти – це поняття, яке охоплює всі аспекти діяльності вищого навчального закладу: навчальні та академічні програми, наукову і дослідницьку роботу, професорсько-викладацький склад і студентів, навчально-матеріальну базу і ресурси [5, с. 171].

Академік О. Ляшенко зазначає, що „якість освіти – це багатовимірне методологічне поняття, яке рівнобічно віддзеркалює суспільне життя – соціальні, економічні, політичні, педагогічні, демографічні й інші життєво значущі для розвитку людини сторони життя. Як системний об’єкт її характеризують якість мети, якість педагогічного процесу і якість результату” [1, с. 7 – 8].

Слід підкреслити, що вивчення наукових праць [1 – 7] дозволяє констатувати, що поняття „освіта” має дві інтерпретації. З однієї сторони, освіта – це сукупність знань і пов’язаних з ними умінь та навичок, які необхідні для практичної діяльності. З іншого боку, під освітою розуміють галузь суспільної діяльності, освітню систему, яка забезпечує отримання комплексу знань, умінь та навичок за допомогою технологій навчання. Це уключає в себе кадровий склад, навчальні матеріали і продукти, методики навчання й засоби передачі знань учням, які поєднані організаційно, методично і технічно.

Подвійне тлумачення поняття „освіта” має наслідком подвійне тлумачення поняття „якість освіти”. По-перше, це ступінь відповідності знань, навичок та вмінь випускника навчального закладу раніше узгодженим вимогам. По-друге, це якість освітньої системи, сукупність її властивостей, яка дозволяє задовольняти певні потреби у відповідності з її призначенням.

На наш погляд, об'єктивними проявами складної категорії якості освіти, інваріантними для будь-яких країн, виступають:

– багатоаспектність або багатогранність якості: якість кінцевого результату вищої освіти всього потенціалу освітянських систем, що забезпечують досягнення цієї якості;

– багаторівневність кінцевих результатів (якість знань навиків і умінь випускників ВНЗ);

– багатосуб'єктність (оцінка якості освіти здійснюється безліччю суб'єктів; основні суб'єкти – це студенти, учасники різних додаткових освітянських програм; їх батьки; роботодавці; державні органи і суспільство в цілому);

– багатокритеріальність якості освіти – її оцінка може здійснюватися за допомогою великої кількості критеріїв і показників;

– полісинхронність – поєднання поточних, тактичних і стратегічних аспектів якості, які в різний час одними й тими ж суб'єктами сприймається по-різному (випускники – протягом життя, наприклад, в трудовій діяльності з часом переоцінюють якість своєї освіти, цінність окремих дисциплін і особово-професійні характеристики викладачів; суспільство і держава залежно від свого стану переглядає пріоритети в якості і змісті освіти і т. д.);

– невизначеність в оцінках якості освіти (із-за високого рівня суб'єктивності оцінки якості освіти різними суб'єктами);

– змінюваність та керованість якості освіти з боку органів державного управління та громадськості під впливом зовнішніх чинників;

– інваріантність і варіативність – серед безлічі якостей освітянських систем, вищих навчальних закладів, їх випускників виділяють інваріантні (загальні якості для всіх випускників кожного рівня освіти, напряду підготовки, кожної спеціальності) і специфічні (саме для певної сукупності випускників або освітянських систем).

З викладеного виходить, що особливо важливо досліджувати всі аспекти якості вищої освіти, вести пошук компромісів об'єктивного (багатоаспектності і багатокритеріальності, полісинхронності) і суб'єктивного (у зв'язку з безліччю суб'єктів) характеру.

Н. Островерхова [2] розглядає якість освіти як сукупну, комплексну, системну, цілісну характеристику, яка включає в себе, окрім якості навченості, ще й цілу низку параметрів, завдяки врахуванню яких оцінка результатів навчання може бути і підвищена, і зведена до нуля або навіть стати негативною. До них належать:

1. *Знання, уміння і навички.* При цьому – *знання* розглядаються як перевірені практикою результати пізнання людиною навколишнього світу. *Уміння* визначаються як здатність особистості ефективно виконувати певну діяльність на основі набутих знань у змінених чи нових умовах. *Навички* – це здатність виконувати будь-які дії автоматично, без поелементного контролю, автоматизовані вміння.

2. *Показники особистісного розвитку*, а саме: розвиток інтелектуальної, емоційної, вольової, мотиваційної сторін особистості, рівень розвитку її пізнавальних інтересів і потреб, сформованість стійкої мотивації пізнання, рівень креативності студента, його вміння самовизначатися в усьому, бути суб'єктом власної освіти і розвитку, а також ступінь моральної, фізичної, екологічної та іншої розвиненості.

3. *Негативні ефекти (наслідки) освіти*: перевантаження і перевтома, поява дефектів здоров'я, поява відрази до навчання.

4. *Зміни професійної компетентності викладача і його ставлення до праці*. В освітньому процесі викладач набуває досвіду професійної педагогічної майстерності та поряд із цим – негативного досвіду. Одні поступово рухаються до свого апогею, інші вичерпують свої психічні та фізичні можливості, стають нездатними до сприйняття інновацій.

5. *Зростання (чи падіння) престижу навчального закладу в соціумі*.

Аналіз літературних джерел виявив [1 – 7], що результати освіти поділяються на три групи. Перша група – результати освіти, які можна визначити кількісно, в абсолютних чи відносних величинах або в яких-небудь інших, але обов'язково вимірюваних параметрах. Друга група – результати освіти, які можна вимірювати лише кваліметрично, тобто якісно, описово чи у вигляді бальної шкали, де будь-якому балу відповідає певний рівень вияву якості. Третя група – результати освіти, які неможливо легко і явно виявити, бо вони часто невидимі, тому що стосуються внутрішніх, глибинних переживань особистості студента [3, с. 52].

Під час дослідження з'ясовано, що критерії оцінки якості освіти науковці умовно поділяють на чотири групи: критерії факту – кількісні показники; критерії якості – дають уявлення про глибину і міцність процесів, що відбуваються у людини; критерії ставлення – дають змогу висновувати про мотиви поведінки і дії, про вибір, який здійснює людина; критерії часу – показують стійкість у часовому вимірі знань, умінь і навичок студентів, їхніх звичок, рис характеру тощо [3, с. 82]. С. Бібі, автор загальноприйнятого в США визначення поняття оцінювання освіти, вважає, що це „систематичне збирання і тлумачення фактів, за яким йде наступний етап – судження про їхню цінність і відповідне планування подальших дій” [7, с. 69]. Отже, оцінювання дає змогу формувати судження про цінність на основі фактів, отриманих через вимірювання ознак, рис, явищ, а результати пов'язуються з метою та цінностями, визначеними для навчальної й виховної діяльності.

Узагалі, сьогодні можна виділити три підходи [2; 3; 5] до оцінювання якості освіти. Перший – теоретичний, полягає в теоретико-методичному дослідженні проблеми. При цьому далеко не завжди проглядаються шляхи переходу від теоретичного рівня до практичних розробок методики оцінювання якості і запровадження її в навчальний процес. Другий – практичний підхід, передбачає створення засобів

(наприклад, контролю) для оцінювання якості, не замислюючись над концептуальними складовими дослідження.

З нашого погляду, доцільно вирізняти внутрішні й зовнішні чинники якості освіти, які характеризують освітній процес, його результат і систему освіти загалом. Слід підкреслити, що запроваджена в українських ВНЗ система внутрішнього забезпечення якості освіти реалізується через процедури ліцензування й акредитації. Ця система контролю здійснюється як через самооцінювання діяльності вищого навчального закладу за певними кількісними та якісними критеріями, визначеними стандартами вищої освіти, так і через регулярне опитування (анкетування) студентів, випускників, їх батьків і роботодавців. Система контролю за якістю освіти на рівні вищого навчального закладу охоплює: контроль якості навчального процесу: його організацію, кадрове та дидактичне забезпечення; контроль якості підготовки фахівців: оцінювання знань, результатів працевлаштування та подальшого кар'єрного зростання випускників [6, с. 124 – 126]. Внутрішня оцінка рівня забезпечення якості освіти у вищому навчальному закладі здійснюється також через систему ректорських контрольних робіт і систему державних екзаменаційних комісій. У провідних вітчизняних ВНЗ сьогодні створюються структури із внутрішнього забезпечення якості вищого навчального закладу відповідно до вимог Болонського процесу.

Зовнішня система забезпечення якості (зовнішнє експертне оцінювання діяльності ВНЗ) в Україні є на стадії проведення заходів щодо адаптації національної системи забезпечення якості до стандартів і рекомендацій із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. Так, розпочалося формування системи моніторингу і визначення рейтингу вищих навчальних закладів, яка при оцінюванні діяльності ВНЗ орієнтується на міжнародні показники (індикатори). З метою співробітництва і вивчення досвіду діяльності Європейської мережі забезпечення якості в державній акредитаційній комісії було створено спеціальний відділ, проте вже сьогодні окремі університети самостійно звертаються до міжнародних агенцій з акредитації.

Фактично ми можемо стверджувати, що на національному рівні існує налагоджена система забезпечення якості, яка охоплює всі навчальні заклади в системі вищої освіти і включає такі елементи оцінки якості вищої освіти: внутрішню і зовнішню оцінку та публікацію результатів.

Таким чином, якість освіти доцільно розглядати в двох аспектах:

– зовнішній аспект: якість результату освітнього процесу – відповідність рівня підготовки випускників попиту роботодавців (вимогам стандартів);

– внутрішній аспект: характеристики системи забезпечення цієї якості – зміст освіти, рівень підготовки абітурієнтів, студентів, викладацьких кадрів, інформаційно-методичний супровід, матеріально-

технічне забезпечення якості підготовки, використовуваних навчальних технологій, наукова діяльність тощо.

На наш погляд, до першочергових проблем належать наукове обґрунтування й конкретизація поняття «якість вищої освіти» з урахуванням думки зарубіжних дослідників, опрацювання принципів і методик вимірювання навчальних досягнень учнів і студентів, порівняльної оцінки рівня освіти в Україні і зарубіжних університетах, а також чіткої системи об'єктивних критеріїв оцінювання ефективності якості роботи навчальних закладів різних типів і форм власності.

Список використаної літератури

1. Ляшенко О. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1(46). – С. 5 – 12. **2. Островерхова Н.** Оцінка якості освіти / Н. Островерхова // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8. – № 1. – С. 109 – 113. **3. Управление качеством образования : практикоориентированная монография и методическое пособие ;** под ред. М. М. Поташника. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 448 с. **4. Реформа** и развитие высшего образования. Программный документ. – Париж : Изд-во ЮНЕСКО, 1995. – 49 с. **5. Вища** освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / авт. кол. : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин [за ред. В. Г. Кременя]. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2004. – 384 с. **6. Якименко Ю. І.** Вдосконалення системи контролю якості вищої технічної освіти та Болонський процес / Ю. І. Якименко // Матеріали Всеукраїнської наради ректорів вищих технічних закладів [„Вища технічна освіта України і Болонський процес”]. – Х. : НТУ „ХПІ”, 2004. – С. 124 – 126. **7. Beeby С. Е.** The meaning of evaluation. In *Sigrent Issues in Education* / С. Е. Beeby. – № 4: Evaluation (pp. 68 – 78). – Wellington: Department of Education, 1977.

Кубанов Р. А. Якість освіти: суть поняття та особливості оцінювання

У статті автор розглядає поняття „якість освіти”, аналізує підходи до його визначення та особливості застосування у навчанні студентів у вищих навчальних закладах. Аналізується проблема забезпечення якості вищої освіти в контексті приєднання України до Болонського процесу. Характеризуються сучасні критерії, стратегії, завдання управління та забезпечення оцінювання якості освіти. Визначено, що перспективними ми напрямками подальших досліджень є наукове обґрунтування й конкретизація поняття „якість вищої освіти” з урахуванням думки зарубіжних дослідників, опрацювання принципів і методик вимірювання навчальних досягнень учнів і студентів, порівняльної оцінки рівня освіти в Україні і зарубіжних університетах, а також чіткої системи об'єктивних критеріїв оцінювання ефективності якості роботи навчальних закладів різних типів і форм власності.

Ключові слова: якість вищої освіти, Болонський процес, категорії якості освіти.

Кубанов Р. А. Качество образования: суть понятия и особенности оценивания

В статье автор рассматривает понятие „качество образования”, анализирует подходы к его определению и особенности применения в обучении студентов в высших учебных заведениях. Анализируется проблема обеспечения качества высшего образования в контексте присоединения Украины к Болонскому процессу. Характеризуются современные критерии, стратегии управления и обеспечения оценивания качества образования. Определено, что перспективными направлениями дальнейших исследований является научное обоснование и конкретизация понятия „качество высшего образования” с учетом мнений зарубежных исследователей, обработка принципов и методик измерения учебных достижений учеников и студентов, сравнительной оценки уровня образования в Украине и зарубежных университетах, а также четкой системы объективных критериев оценивания эффективности качества работы учебных заведений разных типов и форм собственности.

Ключевые слова: качество высшего образования, Болонский процесс, категории качества образования.

Kubanov R. A. Quality of Education: the Essence of the Concept and Features of Evaluation

In the article an author examines a concept „Quality of education”, analyses going near his determination and feature of application in teaching of students in higher educational establishments. The problem of providing of quality of higher education is analysed in the context of joining of Ukraine to the Bologna process. Modern criteria, strategies of management and providing of evaluation of quality of education, are characterized. It is certain that perspective directions of further researches is a scientific ground and specification of concept „Quality of higher education” taking into account opinions of foreign researchers, treatment of principles and methods of measuring of educational achievements of students and students, comparative estimation of level of education in Ukraine and foreign universities, and also clear system of objective tests of evaluation of efficiency of quality of work of educational establishments of different types and patterns of ownership.

Key words: quality of higher education, Bologna process, categories of quality of education.

Стаття надійшла до редакції 01.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Хриков Є. М.

УДК 37.013 : 004

Л. В. Мардахаев

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Информационные технологии все активнее проявляет себя в образовательном процессе. С раннего возраста дети приобщаются к цифровой информационной технике и активно взаимодействуют с ней. Для них информационная техника доступна и является вполне привычным делом. Вот почему ее активное использование на различных уровнях образования становится совершенно естественным.

Адаптивность подростков и молодежи к различным видам информационных новинок создает благоприятные условия для ее активного использования в процессе обучения. Практически каждый обучаемый имеет многофункциональный мобильный телефон, аудиоплееры. Некоторые из них имеют ноутбук, коммуникаторы, карманные компьютеры и прочую цифровую технику, которая меняет их представления об информационных возможностях, побуждает к поиску новых подходов к ее использованию в различных жизненных ситуациях, в том числе и в своем образовательном процессе.

Опыт образовательных учреждений как школьного, так и вузовского уровня свидетельствует о том, что новые виды электронной техники все активнее внедряются (используются) как обучаемыми, так и обучающими в образовательном процессе. Преподаватели сталкиваются с их использованием в ходе занятий, особенно при проведении контрольных точек (срезов знаний студентов по результатам изучения разделов учебного курса, при реализации задач модульно-рейтинговой оценки процесса изучения учебной дисциплины. Особенно часто студенты используют технические средства в ходе зачетов и экзаменов. Можно не редко увидеть, как они на экзамене (зачете) „рассматривают” мобильный телефон, или как студент в рекреации диктует или набирает на SMS текст ответа на вопросы билета своему коллеге, сидящему в аудитории. Данный факт побуждает некоторых преподавателей просить студентов, заходящих в аудиторию на экзамен или зачет, оставлять свою информационную технику на отдельном столе или ее выключать.

Внедрение информационной техники в учебный процесс позволяет сделать вывод о том, подчеркивает американский профессор Дж. Мейдер (Jared Mader): „Нынешние студенты учатся по-другому: они в состоянии обработать огромное количество информации в один момент. – Было бы несправедливо с нашей стороны не присоединиться к ним и не начать осваивать современные высокие технологии”.

В подростковой и молодежной среде сегодня активно используются следующие технические (информационные) возможности:

– sms-сообщения – передача текстовых сообщений с одного телефона на другой;

– „texting” (текстограммы) – это передача текстовых сообщений с одного телефона на другой;

– „skyping” – пользование услугами Интернет-продукта. Skype – связь между устройствами, функционирующими на одном коммуникационном уровне в сети, которая осуществляется без промежуточного устройства посредством передачи голоса по IP – протоколу (VoIP). IP-телефония позволяет производить передачу голоса и данных по одной сети;

– podcasting – передача цифровых медиа файлов через Интернет с последующей возможностью их воспроизведения на переносных медиаплеерах;

– blogging (ведение блога) – создание Интернет-дневников и wi-kis – сайты, открытые для свободного доступа пользователей и предоставляющие им возможность легко редактировать и обновлять контент.

Изложенные, а также другие технические и технологические цифровые электронные возможности активно реализуются в мировой практике обучения в школьной и вузовской практике. Осмысление перспектив их использования ставят перед фактом профессорско-преподавательский состав о расширении и наиболее целесообразном использовании технических (информационных) средств в образовательном процессе. Заслуживающим внимания для осмысления перспектив использования таких возможностей является статья, опубликованная в журнале (США): Шуссет Н.У. Современные технические средства обучения. – Новости химии и инженерии: образование. – 2007. – № 36. Т. 85. – 3 сент. – С. 66 – 68. Shussett Noah U. Teachers are tapping into youths’ digital savvy to take science education into the future *Wired For Learning // Chemical & Engineering News: Education.* – 2007. – № 36, Vol. 85. – September 3. – PP. 66 – 68.

В научных статьях все чаще представляются наиболее интересные и перспективные использования цифровых возможностей информационных технологий в образовательном процессе различных образовательных учреждений: школе, колледже, университете.

Использование возможностей сайта для получения и обсуждения информации, необходимой для студентов в процессе их обучения. Опыт создания таких сайтов сложился как в России, так и в других странах мира. В настоящее время в ряде гимназий, колледжей, вузов созданы и активно функционируют подобные сайты. Они дают возможность самим обучаемым, их родителям получать необходимую для них информацию. Такая информация может иметь место по изучаемому предмету, ходу изучения предмета, предстоящей форме контроля и требованиях к подготовке к ней, получения консультации по

различным вопросам в ходе изучения предмета, успешности прохождения программы учебного плана и др.

Пионером создания такого сайта в США был Дейл Баслер (Dale Basler). Он создал экспериментальный ученический сайт в то время, когда только начинался бум высоких технологий. Основной целью сайта было вовлечь студентов и научить их работать на высокотехнологичном оборудовании. Посредством сайта Д. Баслер сделал доступными для родителей и учащихся данные об успеваемости. В последствие он отмечал, что поначалу сайт не вызывал никакого интереса, так как учащиеся и родители просто не умели работать в Интернете или не имели возможности (информационная техника была далеко не у каждой семьи и возможности ее приобретения были не всем доступны). Но со временем материальные и технологические возможности изменились. В настоящее время каждый ученик имеет доступ к школьному сайту. Повысился интерес к нему и информации, размещаемой на нем родителей. Теперь, когда родители имеют достаточно полную информацию об своих детях на компьютерах, они стали чаще обращаться к учителю с электронными письмами, в которых в режиме реального времени старались вникнуть в проблемы, возникающие (возникшие) у детей и советоваться по их преодолению (предупреждению). Учитель счастлив, что родители контактируют с ним, беспокоятся об экзаменах заранее, а не как раньше – накануне.

Сайты используют и для рассылки индивидуальной и групповой информации. Рассылка информации в режиме реального времени позволяет родителям следить за успехами или неудачами своего ребенка на протяжении всего учебного года. Учитель имеет возможность взаимодействовать с родителями, информируя их о ходе обучения, добиваясь участия в обеспечении успешности обучения их детей.

В России также в ряде гимназий, школ, колледжей и вузов используют свои сайты, которые выполняют аналогичные функции. По данным образовательных учреждений, активно использующих сайты в образовательном процессе, можно судить об их адаптивности, полезности для преподавателей, обучаемых и их родителей.

Практика свидетельствует о том, что для повышения действенности информационных сайтов образовательного учреждения необходимо учить студентов, их родителей общаться через Интернет, решать возникающие проблемы совместно с другими студентами, пользоваться другими возможностями сайта, Интернет технологиями.

Создание студентами своих блогов (периодически обновляемая лента сообщений на разные темы, каждое из которых может быть прокомментировано читателями; коллективная доска обсуждений) и открытие ими сайтов свидетельствуют о том, что они осознают важность общения. Через них создается возможность для студентов общения со сверстниками и с другими людьми в реальном времени. Содержание блогов и сайтов наполняются темами изучаемых

учебных дисциплин, решением учебных заданий, в обсуждении которых принимают участие не только студенты, но и сам преподаватель.

Перекачивание студентами информации – лекций преподавателей в свои медиаплееры (iPod) и, таким образом, формирование возможности прослушивать их несколько раз, а затем использовать в качестве опоры при выполнении домашнего задания. Не все преподаватели с большим энтузиазмом встретили факты, аудио записи их лекций студентами. Их смущал тот факт, что студенты, имея доступ к аудиоварианту лекций, перестанут посещать занятия. Проблема посещения занятий весьма актуальна для вузов всех стран. Ведь преподаватель тратит значительное время на подготовку к занятиям и, приходя в аудиторию, в которую не спешат студенты, всегда расстраивается.

Пропуски занятий ведут к упущениям в знаниях, трудностях в усвоении учебной дисциплины, отчетах по результатам ее изучения. Практика свидетельствует о том, что далеко не все студенты способны самостоятельно и глубоко изучить необходимый учебный материал, им нужны лекции, иметь возможность ее слышать. Пропуски занятий могут иметь различные причины, в том числе и уважительные. В последнем случае особенно важно иметь возможность прослушать лекцию преподавателя. Отдельные студенты нуждаются в дополнительном прослушивании текста лекции особенно, когда они готовятся к семинарским, контрольным занятиям, зачетам и экзаменам.

О полезности использования аудиоплеерных записей в процессе обучения свидетельствуют размышления американских преподавателей. Они, в частности отмечают, что нововведение – использование аудиоплеерных записи лекций ведут к некоторому снижению посещаемости занятий. Однако, студенты, наоборот находят это очень полезным. „Они снова и снова обращаются к моим лекциям, – подчеркивает Джей Фелан (Jay Phelan). – Студентам нравится, что они могут остановить меня и прослушать непонятный им момент несколько раз”Д. Фелан утверждает, что теперь он проводит меньше времени в образовательном учреждении, отвечая на одни и те же вопросы, а студенты стали формулировать более грамотные вопросы. Многие из них собираются вместе, чтобы еще раз прослушать лекции перед промежуточной аттестацией и перед выпускными экзаменами. В целом наличие возможности у студента иметь аудиозаписи лекций несет в себе положительный потенциал.

Возможность передавать мультимедийную информацию из компьютера в переносные плееры посредством Интернета (podcasting – звуковой живой журнал, непрофессиональное веб-радио, вещание на портативные аудиоплееры). Такая возможность расширяет границы образовательного учреждения и образовательного пространства. В 70 – 80-е годы XX века отдельные преподаватели рекомендовали студентам (слушателям академии) перед новой лекцией прочитать ее.

Это давало возможность на занятии вести речь на более высоком уровне, не задерживаясь на категориях, простых аспектах содержания темы лекции, а способствовать осмысленной деятельности на занятии при ее изучении. Такая форма обучения позволяла добиваться более глубокого и осмысленного усвоения учебного материала.

В новых условиях представляется возможность студентам прослушивать нужные им лекции как до занятий, так и после них, готовясь к выполнению заданий преподавателя, к практическим занятиям. Он может скачать тексты лекций из компьютера через Интернет. Особенно актуально это для студентов, которые по каким-либо причинам пропустили занятия, а также при подготовке к зачетам и экзаменам, если по какой-либо причине какая-нибудь лекция пропущена или записана не полно, имеют место какие-либо сомнения по тексту и пр.

Использование электронных версий учебных лекций предъявляет более высокие требования к преподавателям. От него требуется либо специально делать записи лекций, либо его будут записывать сами студенты. Преподаватель должен повышать к себе требования, к своей речи, структуре изложения лекции. Это требует повышение педагогической культуры от каждого преподавателя и постоянной работы как над текстом лекций, так и над собой, своим поведением, стилем изложения учебного материала.

В ряде учебных заведений существует такая практика, как вывешивание в Интернете вузовского сайта тексты лекций и рекомендаций к ним. Наиболее распространенным такой подход является в системе дистанционного и заочного обучения. Встречаются примеры вузов, вывешивания текстов лекций и для студентов дневного отделения.

Американский преподаватель Баслер (Basler) размещает записи своих лекций по пятницам на сайте, а к понедельнику большая часть обучаемых уже знает, о чем пойдет речь на занятии. Это существенно облегчает усвоение ими учебного материала. Другой преподаватель Смит (Smith) размещает на сайте свои лекции сразу же по их окончании. Он старается все, что может, переделать в цифровой формат и сделать доступным для своих студентов. Помимо лекций, в частности, старается размещать разные заметки и статьи, которыми могли бы воспользоваться студенты, работая в любом удобном месте над той или иной проблемой.

Возможности компьютерных программ позволяют размещать лекции в Интернете в течение 24 часов после лекции. Некоторые лекции могут быть закачены в плееры. Все зависит от формата, в котором записаны файлы, размещенные в Интернете.

Используют и другие формы информационного обеспечения учебных предметов. Наиболее популярными все больше и больше становятся электронные учебники, информационные компакт диски со всем комплексом учебно-методических материалов по учебному курсу: программа, учебное пособие, словарь, дополнительные информационные материалы (тексты), сайты поиска дополнительного материала и пр.

Использование беспроводного микрофона. При использовании такого микрофона можно обеспечить и громкость изложения учебного материала в аудитории, свободу рук для использования технических средств в ходе занятия, а также, при необходимости, получить аудиозапись лекции. Для комплексного представления лекции, преподаватель имеет возможность использования видео и аудиоматериалы. Для представления видеоматериалов на занятии используются возможности программы PowerPoint.

Брун Кастс (BrunCasts) не ограничивается только возможностями передачи университетских лекций через Интернет. Он обсуждает с компанией „Apple” возможность передачи их непосредственно на радиоприемники медиаплееров. Такая форма информационного насыщения учебным материалам побуждает студентов искать необходимый для их учебы материал и использовать его при подготовке к контрольным формам занятий.

Проведение уроков без использования тетрадей. Такое стало возможным при создании компьютерных классов. В некоторых образовательных учреждениях студенты для работы в аудиториях стали использовать ноутбуки, миникомпьютеры, коммуникаторы. Они имеют возможность работать либо на представленных в аудиториях технике, либо на принесенной личной. По результатам работы на аудиторной технике, студент имеет возможность перекачивать, сформировавшуюся информацию на занятия, в мобильник, флеш-память и пр. Возможности для сохранения цифровой информации, получаемой в ходе учебного процесса, в настоящее время значительные и студенты их активно используют в процессе обучения.

В одной из школ Пенсильвании Питер Вриленд (Peter Vreeland), глава отдела по научной работе, проводит уроки без использования тетрадей. Это стало возможным благодаря гранту, полученному по программе „Школьный кабинет будущего”. Основная цель программы – заменить школьные тетради и учебники ноутбуками, с которыми учащиеся работают в школе и дома. Программа способствовала тому, что Вриленд отошел от традиционных письменных планов уроков, а стал внедрять ученические проекты, что впоследствии привело к проведению уроков без учебников и тетрадей. Он выкладывает всю информацию: домашнее задание, заметки по темам, исследования, интересные и познавательные задания на сайт. Учащиеся могли задавать вопросы и отправлять свои домашние работы через местную сеть или по электронной почте. Они могли также пользоваться своими классными работами и проектами на сервере. „Сейчас вся информация находится в электронном виде, и мои студенты имеют возможность добиться больших результатов, так как теперь меньше тратится времени на тесты и контрольные задания в пользу исследовательской деятельности обучаемых”, – подчеркивает Вриленд. „Студенты ведут видеозапись

своих экспериментов и лабораторных работ и используют эти видеозаписи в своих отчетах. Информация становится мультимедийной”.

Такой подход к организации обучения позволяет преподавателю изучать отчеты о выполнении студентами лабораторной работы, видеть не только полученные ими цифры, а внимательно слушать и просматривать видеозапись, чтобы понять, что и как они делали, что они обсуждали в ходе работы. В этом случае преподавателю проще понять студентов, их уровень подготовки, характерные для них ошибки. Студенты получают возможность для более продуктивной деятельности. Они самостоятельно выбирают формат, в котором представят результаты своей работы и проявляют большую активность в учебе, обеспечивая лучшее качество.

В то же время следует иметь в виду, что информационные технологии, активное взаимодействие с ними ведет к тому, что обучаемый отвыкает писать обычной ручкой. Ему необходима электронная техника, что сказывается и на их подчерке.

Использование возможности устройств, которые преобразуют надпись, сделанную рукой, в цифровой формат. Такими средствами являются *mimio* и SMART доска. *Mimio* – это устройство, которое вешается на обычную белую доску и преобразует информацию на доске в цифровой формат. SMART доска – такое же устройство, но требует специальный SMART маркер и позволяет сразу же передавать информацию в компьютер. Информация на *mimio* может сохраняться весь день. Технические возможности позволяют студентам не поднимать руки, когда хотят ответить. Они нажимают на специальные кнопки, представляя соответствующую информацию, на основе которой преподаватель в свою очередь ставит им оценки в режиме реального времени. При подготовке к занятиям преподаватели имеют возможности использовать современное высокотехнологичное оборудование и программное обеспечение, которое позволяет им получать информацию с разных сайтов из разных стран мира и делать ее доступной для обучаемых.

SMART доска позволяет преподавателю перед занятием готовить необходимый наглядный материал для представления обучаемым. Эти материалы могут размещаться на сайте как до, так и после занятия, чтобы обучаемые могли еще раз просмотреть их. В подготовке материалов к занятиям используются программы Word Notebook, Excel и простые графические редакторы. Этими же программами пользуются и студенты.

В некоторых аудиториях образовательных учреждений вместо досок и проекторов используются видеодисплеи, на которые выводится вся необходимая информация.

Таким образом, развитие высокотехнологичного оборудования для образовательных учреждений – это шаг в будущее, который позволяет не ограничивать учебный процесс только стенами вуза. Они

создают благоприятные условия для студентов и поддерживают их интерес к учебе, позволяют успешно реализовывать свои образовательные потребности, получая профессию. Информационные технологии способствуют повышению индивидуализации обучения, повышают роль преподавателя, требования к его профессиональной компетентности, способности реализовать себя и удовлетворить образовательные потребности различных категорий обучаемых.

Список использованной литературы

1. Каменская Е. Н. Педагогические технологии / Педагогика: учеб. пособие / Е. Н. Каменская. – М. : Издат.-торг. корп. „Дашкова и К^о”, 2007. – С. 210 – 254. **2. Методика преподавания** в вузе : учеб. пособ. для аспирантов / рук. авт. колл. Л. В. Мардахаев ; под ред. В. И. Жукова. – М. : Изд-во РГСУ, 2006. **3. Полат Е. С.** Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М. : Издат. центр „Академия”, 2007. **4. Shusset Noah U.** Teachers are tapping into youths’ digital savvy to take science education into the future *Wired For Learning. Chemical & Engineering News: Education*. 2007. № 36, Vol. 85. September 3. P . 66 – 68 (Шуссет Н. У. Современные технические средства обучения // Новости химии и инженерии: образование. – 2007. – № 36. Т. 85. – 3 сент. – С. 66 – 68).

Мардахаев Л. В. Інформаційні технології та їхній вплив на освітній процес

У статті проаналізовано вплив інформаційних технологій на освітній процес. Залучення дітей та молоді до інформаційних технологій. Формування досвіду впровадження інформаційних технологій в освітній процес у вітчизняній і зарубіжній практиці. Використання можливостей сайту для здобуття і обговорення інформації, необхідної для студентів у процесі їх навчання. Створення студентами своїх блогів і відкриття ними сайтів. Використання студентами і викладачами інформаційних можливостей у навчальному процесі.

Ключові слова: інформатика, інформаційні технології, інформаційні технології у навчальному процесі.

Мардахаев Л. В. Информационные технологии и их влияние на образовательный процесс

В статье анализируется влияние информационных технологий на образовательный процесс. Приобщение детей и молодежи к информационным технологиям. Формирование опыта внедрения информационных технологий в образовательный процесс в отечественной и зарубежной практике. Использование возможностей сайта для получения и обсуждения информации, необходимой для студентов в процессе их обучения. Создание студентами своих блогов и

открытие ими сайтов. Использование студентами и преподавателями информационных возможностей в учебном процессе.

Ключевые слова: информатика, информационные технологии, информационные технологии в учебном процессе.

Mardakhaev L. V. Information Technology and Their Influence on Educational Process

In the article influence of information technology on educational process is analyzed. Familiarizing of children and youth to information technology. Formation of experience of introduction of information technology into educational process in domestic and foreign practice. Use of possibilities of a site for reception and discussion of the information necessary for students in the course of their training. Creation of blogs and sites by students. Use by students and instructors of information opportunities in educational process.

Key words: computer science, information technology, information technology in educational process.

Стаття надійшла до редакції 02.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Чиж О. Н.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК [004.738.5+654.19]-043.2 : 613.955

A. Buchak, M. A. Samuylo, B. A. Samuylo

CARTOON HEROES AS HEALTH BEHAVIOUR MODELS

Transformations in the sphere of culture cause that today children's contact with television and other electronic media starts early, takes place on a daily basis, is permanent, and, with time, lasts many hours [8, p. 213]. TV programs are frequently viewed by children without proper supervision, whereas the contents of popular cartoons pose a hazard to physical as well as mental health [4, p. 235]. Psychologists, educators, parents ask themselves a question: How to protect children against the negative effects of television, diverting their minds towards health cultivating behaviours? [3, p. 225].

The most frequent aim of theoretical deliberations and results of research on the impact of contemporary media on the child's personality and behaviour is to identify threats ensuing from watching television, playing computer games, using the Internet, and even a cell phone. The media may affect the individual's behaviour, and, in some cases, the individual's identification with the film characters. Sometimes it is possible to notice a similarity between one's own problems and life situations and those of the program or film character. Meeting of people's needs by providing information, evoking emotions, motivating to be active as well as offering entertainment is becoming the media's role [6, p. 155 – 159].

Media's impact – source of threats to child's health and development

If children are not prepared for skilful, selective use of television or the Internet, a risk of negative impact may occur – i.e. development or intensification of asocial, consumptive attitudes.

Many educators, psychologists and even parents see television programs – even those intended for children – as a source of aggressive behaviours, addictions, premature sexual initiation, deterioration of emotional ties and social relations. Moreover, passive spending of leisure time fosters the development of the problem of excessive weight and obesity in ever younger patients [12, p. 155 – 175].

Jadwiga Izdebska lists indicators which make it possible to determine improper use of television, computer or the Internet by a child. They include: too long a time devoted to the media (over 2 hours a day), improper time of the day for children (after 8 PM or early in the morning before going to school), type and content of the programs, games, websites, showing violence, as well as a non-critical reception of media messages. Incorrect relations between a child and the media may take place not only in the sphere of health but cover its social relations, organization of the day, which may lead to a

reduction of time which could be devoted to compulsory tasks, hobbies, reading of books, motoric outdoor games or sleep. Talking about the health aspect, radiation emitted by the TV set or computer monitor should also be mentioned. Looking at the monitor or sitting in one position for a long time may cause: myopia, irritation, stinging of the eyes, changes in colour perception as well as changes in the skeletal system: postural defects, dexterity limitations, decrease in muscle mass, neck and back pain [8, p. 214 – 215].

Other consequences of spending time in front of the TV may be: fatigue, isolation or aversion to performing tasks which require mental effort [15, p. 39 – 41].

From the psychology's point of view negative consequences of using the media have been pointed out for years by Maria Braun – Gałkowska. Among the media threats to the child's development she indicates erosion of imagination, development of „to have” attitudes, increased aggressiveness and alienation from the real world [1, p. 79 – 81]. Together with a group of co-workers from the Catholic University of Lublin, Maria Braun – Gałkowska negatively assesses American or Japanese cartoons readily watched by children, suggesting, at the same time, the positive impact of family films (for instance: „Full House”, „7th Heaven”) and television programs for children promoting Catholic values.

The negative impact of the media on children may be prevented by observing the principles of conscious use of television:

1. Every TV set can not only be turned on but also turned off.
2. It is a good idea to browse through TV listings placed in magazines, especially to read reviews published in them.
3. Television programs should be treated like other consumer goods, choosing the most valuable ones.
4. We pay for watching television not only with our time but also by paying subscription. This means that we have a right to complain about harmful and destructive programs.
5. Television may foster family integration by watching programs together and discussing what was seen. Such behaviours are particularly beneficial to children who frequently need for the scenes to be explained and clarified to them.
6. Some psychologists emphasize the therapeutic use of television - it does not always have to pose a health hazard.
7. Media education may contribute to the expansion of competencies related to the use of the media. Children may switch from a passive recipient to an active creator of media reality. Creative use of the media may become a means of achieving numerous educational goals [2, p. 34].

Unfavourable impact of the media on the child's development is also a subject of colloquial discussions devoted to education. Researchers dealing with the media emphasize difficulties with the methodology of research on the

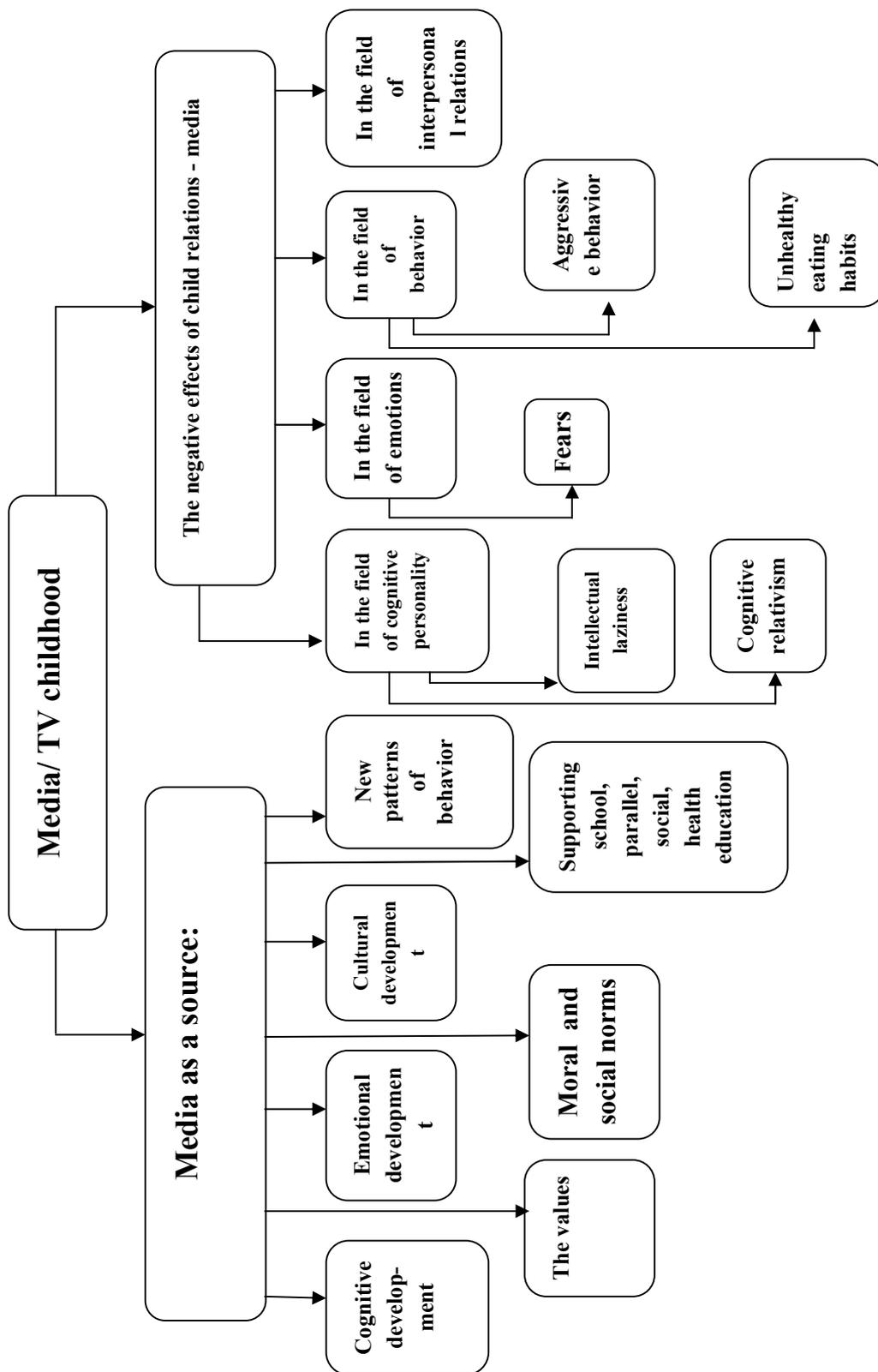
social impact of the media, which are a source of many simplifications and overinterpretations of conclusions.

Pedagogic media–child relation – methodological approach

Jadwiga Izdebska presented two key methodological orientations in pedagogical research on the media. The first one focuses on the **effects of the media on a child**, which is treated as an object of those effects, whose consequences are changes in the psyche, interpersonal relations, daily behaviours, ways of spending time. The other orientation originated from criticism of perceiving the media–child relation as being instrumental, one-sided. In this relation the child is the passive party, subordinated to the media. The alternative methodological orientation treats the **child as an active learning subject**, deriving experience from the media. In this concept the child is not an object manipulated by the media. What is important are the contents of the media messages which a child receives in an active manner. Media education supports the process of deriving benefits from the media, while parents act as the medium in the child-media relation [9, p. 36 – 44].

Jadwiga Izdebska, analyzing the pedagogical child–media relations, uses the term „media childhood”. The electronic media area constitutes an important educational environment, a proof of which is the time devoted to them by children between 5 and 12 years, which, on average, amounts to 3.5 – 4 hours a day. Based on research conducted in Poland as well as abroad, she developed an integrated model of media effects, which takes into account the development possibilities and opportunities as well as threats ensuing from media childhood [7, p. 205 – 210].

[Fig. 1. Media childhood – opportunities and threats to development and education. Source: Izdebska J. (2005), Dzieciństwo przed szklanym ekranem telewizora i komputera – nowe jego oblicze (w): Izdebska J., Sosnowski T. (red.): Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa, Trans Humana Białystok, s. 206].



The threats associated with the media's impact are largely owed to improper use thereof. Television, the Internet cannot be treated as evil „in itself”, lack of competencies in this regard [7, p. 208]. It is the parents, educators, teachers who are responsible for proper use of the media. Media education thus constitutes a not less important area than patriotic and religious education, fulfilment of the school obligation, vocational training. Insufficient competencies in using the media may also be a cause of threats to the development and education in the health area. The negative impact of the media on health may be associated with discrepant information about a healthy lifestyle. Television and the Internet propagate discrepant views expressed by different „experts” regarding vaccination of children, beneficial or harmful aspects of drinking milk, or using different diets. **Cognitive relativism** associated with an enormous quantity of information flowing from the media constitutes one of the threats to the health of children and youths. The media may also have an adverse impact on the **emotional development**. An example of that may be anxieties caused by watching TV programs, films, which children do not fully understand. Sometimes these can be programs intended for children, in which it is difficult to comprehend relations between fiction and reality. The harmful impact of the media also appears in the **sphere of behaviours**. Young media recipients may model aggressive behaviours of children's idols. Children which spend a lot of time in front of the computer or TV devote less attention to **interpersonal relations**, which has a negative influence on their social development.

Cartoon heroes as a threat and challenge in health education

Research conducted among 120 6-year old children from Lublin's nursery schools has shown that after coming home they play with toys (67% of respondents), watch TV (64%), play computer games (36%). As regards television, the respondents usually watch cartoons (76%), less frequently sports, entertainment or news programs. The most famous TV heroes include: Batman – chosen by 37% of the respondents, Superman – (14%), cartoon characters (49%). The children have also indicated that they like characters such as: Simba from „The Lion King”, Shrek, Harry Potter, Spiderman, Barbi from „Barbi as Rapunzel”, Cinderella, Rudolph The Red-nosed Reindeer, Bloom and Stella from the „Winx Club”. Nursery school aged children most frequently identified themselves with animé characters, with boys identifying themselves with masculine characters, mainly with unrealistic and negative characteristics (Spiderman, Bionicle, Batman, Dexter, Pokemons) and girls identifying themselves with realistic and positive characters [13, p. 97 – 99].

It should be noted that the popularity of cartoon characters and the associated advertisements lasts longer than just the pre-school period. The influence of the characters may hide behind children's magazines. Such research is presented by Małgorzata Lisowska – Magdziarz [11, p. 59 – 64]. Girls preferred the "Witch" (bi-weekly magazine „Czarodziejki W.I.T.C.H.”),

monthly magazine „Zabawy i marzenia z Barbie”. Illustrated press was less popular among boys.

The media offer new possibilities of supporting different areas of development and education, also by influencing the system of standards and values. Moreover, thanks to contemporary media new family, school and extracurricular education tools are appearing. Besides that, the media mechanisms of modelling and social impact constitute a source of patterns of behaviour.

One of significant areas of education supported by the media is health. In the **cognitive sphere** television as well as the Internet constitute an important source of knowledge about a healthy lifestyle. In addition to television programs and Internet portals emphasizing the importance of physical activeness, promoting healthy eating habits, pro-health contents can be found, among other things, in news or breakfast television shows. The healthy lifestyle is also being promoted through social advertising, i.e. product placement. In this way Polish viewers learn that drinking mineral water and fruit juices is healthy, that it is a good idea to drink milk every day or eat five portions of fruits and vegetables. Some of those advertisements are specifically targeted at children. Pro-health content can also be found in cartoons. Characters from popular cartoons for girls (Barbie, witches from the Winx Club) encourage children to do sports, live in harmony with nature, to eat healthy food. Many parents, psychologists and educators are undeservedly accused of only promoting attractive looks, a symbol of which is unnaturally slim figure. In the **sphere of social and emotional development** television programs for children emphasize the importance of close ties. Friendship and readiness to offer help, altruism, respect for the elderly, helping weaker ones is promoted by heroes of cartoons for girls as well as boys (Superman, Batman). Children's idols also influence the system of values and moral standards of young viewers. Critics of cartoon heroes accuse them of having a too provocative appearance, which fosters erosion of those characters (Barbie, Wings), using force or promoting a macho image among boys (Superheroes, for instance, Batman, Superman). It should be noted that there is no guarantee of socialization of positive standards and values promoted by the media, or **modelling of behaviours** in an automatic way. Media, acting as a means of education, cannot overtake the educational role of parents and teachers but can only support the process of educating children and youths. Toys associated with cartoon characters may play a certain educational role. An example can be the Barbie dolls, which show children the health problems of their peers. An overweight Barbie serves as a warning against eating too many sweets or too much fast food, a pregnant Barbie may serve as a didactic tool in sex education, and Barbie with cancer may easily demonstrate the problems of seriously ill peers. Parents, educators and teachers may utilize the natural need to have fun and interest in cartoon heroes to perform various educational tasks associated, for instance, with health education. Cartoons do not have to be educational films. However, conversations about their heroes, role playing,

artwork showing positive personal traits and behaviours of the idols may pose an interesting alternative to traditional methods of promoting a healthy lifestyle among children and youths.

Cartoons, also those containing brutal content, have helped diffuse emotions and control aggression for ages. This catharsis theory, controversial to many psychologists and educators, is present in the discussion on whether the negative behaviours of cartoon heroes are adopted by children automatically or whether they may have a positive contribution to dealing with stress [16, p. 483].

Cartoon heroes may become one of elements of advertising activities. Many products are being sold on the Polish market, associated with the cartoon characters (Barbie, Winx, Batman, Spiderman and others). These include food products (for instance: juice in cartons, candies, chocolate) as well as clothing, school articles (backpacks, pencil cases, notebooks), toys and colouring books, cosmetics and other ones (for instance: bed linen for girls and boys, adhesive bandages sold at pharmacies).

John Lenardon points out the threats ensuing from possible contact with contents inappropriate for children. He wrote about the Internet as an extremely precious source of information but, at the same time, he indicates that while browsing the Net there is a risk of children coming into contact with materials such as:

- „- pornography,
- news published by organizations spreading hatred,
- cyberbullying,
- identity theft,
- gambling,
- solicitation by adults,
- improper forms of advertising” [10, p. 22 – 23].

The author adds that the child does not have to seek such contents. It may come across them by accident while browsing the Internet looking for music or films [10, p. 140 – 141].

Conclusions

Frequent contact of the child with the media seems unavoidable today but the family, in particular, should pay attention to the choice of television programs and films as well as the type of information coming from the Internet. The art of choosing and differentiating messages that are valuable and constructive should be consciously shaped by the child's environment. This is the more so important that the child creating an image of reality may rely mainly on the image being conveyed by the media, and that image varies a lot, sometimes mixing what is valuable and precious with what is of little cognitive or moral value.

The child has difficulties noticing and understanding the differences between the real and cartoon world. The child does not always agree with the fact that in the film its favourite character is able to do different things while a toy brought home is static. Sometimes the child has problems with anticipating

the consequences of an individual attempt to imitate its brave hero, for instance, a hero jumping from high places to rescue someone. This may arouse a dissonance, and even a sense of inferiority when comparing oneself with the cartoon hero who has many commonly approved traits. It pays off to teach children to interpret the contents of various messages flowing from the electronic media and to turn those media into an element supporting the educational process and not an element that disturbs it.

The strength and bravery of boys' heroes and the beauty and subtleness of some of the girls' heroesses can be considered in terms of education understood as preparation for playing social roles associated with gender. Cartoon characters may either facilitate or disturb the child's understanding what the given role in specific social conditions involves. Talking to children and explaining reality to them may facilitate the process of preparing for life in the society.

It is necessary to be aware of the threats and to exercise parental control in order to be able to prevent the occurrence of factors which may disturb the physical and mental health of the child. Other educators may have their share in conducting media education in the contemporary world. This means an opportunity to use the positive aspects of the media, for instance, to encourage and inspire others to take steps promoting human health and development, to provide knowledge and show patterns of desired behaviours, for instance, pro-health behaviours [14, p. 221 – 226] and to ensure that the patterns evoke a desire to imitate, i.e. to assimilate oneself with the model, for instance, in terms of appearance, beliefs, way of expressing oneself [2, p. 16 – 17]. It would be a good idea to emphasize proper behaviour in cartoon heroes or to create more cartoons where the heroes will become a model for the children to follow.

References

- 1. Braun – Gałkowska M.** (2005), Oddziaływanie mediów na osobowość dziecka (w) Dyczewski L. (red.), Rodzina, dziecko, media, Wydawnictwo Gaudium, Lublin, s.73 – 85.
- 2. Braun – Gałkowska M., Ulfik – Jaworska I.** (2002), Zabawa w zabijanie. Oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci, Wydawnictwo Gaudium, Lublin.
- 3. Bryła M., Kulbacka E., Maniecka – Bryła I.** (2011), Rola telewizji w kształtowaniu zachowań zdrowotnych dzieci i młodzieży. Cz. I., Wprowadzenie do problematyki, Hygeia Public Health, 46(2), s. 224 – 229.
- 4. Bryła M., Kulbacka E., Maniecka – Bryła I.** (2011), Rola telewizji w kształtowaniu zachowań zdrowotnych dzieci i młodzieży. Cz. III., Zachowania antyzdrowotne, Hygeia Public Health, 46(2), s. 235 - 243.
- 5. Ciesielska B.** (2005), Telewizja jako środowisko wychowawcze (w): Dyczewski L. (red.), Rodzina, dziecko, media, Wydawnictwo Gaudium, Lublin, s. 27 – 35.
- 6. Gajda J.** (1987), Telewizja, młodzież, kultura, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 155 – 159.
- 7. Izdebska J.** (2005), Dzieciństwo przed szklanym ekranem telewizora i komputera – nowe jego oblicze (w):

Izdebska J., Sosnowski T. (red.): Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa, Trans Humana Białystok, s. 201 – 210. **8. Izdebska J.** (2008), Media elektroniczne zagrażające współczesnemu dziecku – przejawy, przyczyny, wyzwania edukacyjne (w): Guz S. (red.): Dziecko a zagrożenia współczesnego świata, Wydawnictwo UMCS, Lublin. **9. Izdebska J.** (2008), Niektóre metodologiczne przesłanki badań nad mediami w życiu dziecka (w): Izdebska J. (red.), Media elektroniczne kreujące obraz rodziny i dziecka, Trans Humana Białystok, s. 36 – 44. **10. Lenardon J.** (2007), Zagrożenia w Internecie. Chroń swoje dziecko. Niezbędny poradnik dla odpowiedzialnych rodziców. Wydawnictwo Helion, Gliwice. **11. Lisowska – Magdziarz M.** (2006), Barbie wyrusza do pokonsumpcji (i nie ma przy sobie gotówki). Trening postaw konsumpcyjnych w magazynach ilustrowanych dla dzieci (w): Bogunia – Borowska M. (red.): Dziecko w świecie mediów i konsumpcji, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków. **12. Sitarczyk M.** (2005), Bohater telewizyjny w percepcji dzieci 6-letnich (w) Dyczewski L. (red.), Rodzina, dziecko, media, Wydawnictwo Gaudium, Lublin, s. 155 – 175. **13. Sitarczyk M.** (2006), Interakcja dziecko – media w ocenie dzieci, rodziców i nauczycieli (w): Tuszyńska – Bogucka W. (red.), Media – przyjaciel czy wróg dziecka?, Wydawnictwo eMPI², Poznań. **14. Sosnowski T.** (2008), Edukacja medialna dziecka wobec zagrożeń multimediów (w): Guz S. (red.), Dziecko a zagrożenia współczesnego świata, Wydawnictwo UMCS, Lublin. **15. Tuszyńska – Bogucka W.** (2006), Dziecko w świecie telewizji (w): Tuszyńska – Bogucka W. (red.), Media – przyjaciel czy wróg dziecka?, Wydawnictwo eMPI², Poznań. **16. Włoszczak – Szubzda A., Jarosz M., Horoch A.** (2007), Rola mediów w promocji zdrowia, Zdrowie Publiczne 117 (4), s. 480 – 484.

Бучак А., Самуйло М. А., Самуйло В. А. Мультиплікаційні герої як моделі здорової поведінки

Вплив засобів масової інформації на психіку, здоров'я і поведінку дитини, як правило, оцінюється негативно. Дослідження, проведені фахівцями в галузі психології, зміцнення здоров'я, освіти, охорони здоров'я освіти, показав, що навіть, здавалося б, безневинні оповідання для дітей можуть сприяти розвитку проблем з фізичним здоров'ям (дефекти осанки, проблеми із зором, нездорове харчування), звикання до телевізора, агресивна поведінка, труднощі з розрізненням вимислу від дійсності. У сучасному вихованні дітей важко усунути ефекти телебачення, Інтернету і комп'ютерних ігор. У цьому випадку, може бути, це було б гарною ідеєю використовувати ЗМІ для формування здоров'язберігаючої поведінки. Один з найбільш важливих освітніх механізмів є моделювання. Популярні герої мультфільмів можуть стати позитивним прикладом у процесі формування здорової поведінки.

Ключові слова: здорова поведінка, вплив засобів масової інформації, медіаосвіта, моделювання.

Бучак А., Самуйло М. А., Самуйло В. А. Мультипликационные герои как модели здорового поведения

Влияние средств массовой информации на психику, здоровье и поведение ребенка, как правило, оценивается негативно. Исследования, проведенные специалистами в области психологии, укрепления здоровья, образования, здравоохранения образования, показали, что даже, казалось бы, невинные рассказы для детей могут способствовать развитию проблем с физическим здоровьем (дефекты осанки, проблемы со зрением, нездоровое питание), привыкание к телевизору, агрессивное поведение, трудности с различением вымысла от действительности. В современном воспитании детей трудно устранить эффекты телевидения, Интернета и компьютерных игр. В этом случае, может быть, это было бы хорошей идеей использовать СМИ для формирования здорового поведения. Одно из наиболее важных образовательных механизмов является моделирование. Популярные герои мультфильмов могут стать положительным примером в процессе формирования здорового поведения.

Ключевые слова: здоровое поведение, влияние средств массовой информации, медиаобразование, моделирование.

Buchak A., Samuylo M. A., Samuylo V. A. Cartoon heroes as health behaviour models

Media's impact on children's psyche, health and behaviour is usually evaluated in negative terms. Research conducted by specialists from the field of psychology, health promotion, pedagogy, health education has shown that even apparently harmless cartoons may contribute to physical health disorders (postural defects, vision problems, unhealthy eating habits), addiction to television, aggressive behaviours, problems with distinguishing fiction from reality. In modern child raising it is difficult to eliminate the effects of television, the Internet and computer games. In this case maybe it would be a good idea to use the media to shape pro-health behaviours. One of the most important educational mechanisms is modelling. Popular cartoon heroes may become positive models in the process of shaping health behaviours.

Key words: health behaviours, impact of the media, media education, modelling.

Стаття надійшла до редакції 26.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Федічева Н. В.

УДК [654.19 : 316.62]-053.2-056.34

B. Gvodzik

**MEDIA IN PERCEPTION OF CHILDREN WITH SENSORY
INTEGRATION DISORDER**

The essential problem of the present article can be reduced to an attempt to find the answers to questions: what is the relation between mass-media and the children with sensory integration disorder and in which area children with SID/SPD/SMD present different behavior in comparison to the children without any problems with senses? The analysis shows theoretical background of mass-media receiving, characteristic of the children with sensory integration disorders and concludes with answers to main research questions.

Media

There are a lot of research studies about the role of mass media in present – day. Looking to the past there were more analyses about television, now a days we have more and more information also about internet. The main result of spending too much time looking at the television by the children is the same as growing in dysfunctional family. Television creates isolation from parents. On the over side, parents are not sure of system of values of their children if they spent lots of time in front of TV [1, p. 883].

Television is now the most popular in the group of mass media. It's because it is prepared for all: adults, teenagers and children, and because it is

- providing new information,
- developing the knowledge about the language,
- growing all-round interests,
- developing personality,
- influencing emotions and feelings,
- inspiring to playing,
- developing arts skills,
- creating consumer attitude [2, p. 353].

These functions can have positive but also negative results in the process of child's development. It depends on preparation of the child for mass media use. Well prepared children, know for what to pay attention to, they notice more details and have a better memory of what they watch. Children not prepared to use mass media are mostly spending time alone in front of TV set without adult supervision and guidance. This group of children is in the big risk of destructive influence. It often happens if they watch television for too long. The truism is the sentence that television by this way develops a personality of the child. It's well known, that influence of the mass media can be positive but also negative. Research shows that as a result of negative influences on child's physic we can find:

- communication problems, because the dialog is only one sided,

- process of abstract from real life,
- destroying of imagination and arts skills,
- problems with pronunciations (especially in the group of younger),
- dysfunction of spatial perspective,
- non- critical thinking,
- artificial needs,
- induction of aggressive skills [2, p. 355].

When we are reading about the history of „word” we also know about the history of mass- media. Books, newspapers, television and computers (internet) are the main instruments of telling the people about the „word”. During the years we see how it changed. Many years ago we were receiving some information about the facts and people. Now a days they not only inform but also comment (plus shock, surprise and create enjoyment). We have new term called „infotainment” which is information plus entertainment. Information is now a product, and it is a cost of completeness and reliability. It should give a fear, aggression and anger or pleasure. The typical for infotainment is:

- very primitive language
- sayin „You” to the recipients
- journalist believe that their language is the best and everybody should use it
- using swear-words [6, p. 302].

It is very hard for everybody to receive mass media consciously, without any manipulations. It is not so easy for adults, and it is very hard for children and teenagers.

Sensory integration disorder

All that research about mass media and youngest are focused mostly on children. It doesn't include any diagnostic of how children function in area of their senses. If we look more deeply, the child (and also an adult) in the process of media perception is using its senses. It presents us with very interesting problem of how the children with sensory integration disorder percept mass media?

The term „sensory integration” was originally proposed by Ayres. The term was introduced to identify a field of study focusing upon individuals – primarily children – who demonstrated atypical behavioral responses to sensory stimulation [3, p. 1]. A. Jean Ayres was a pioneering occupational therapist and neuroscientist. She wrote about behavioral, social, and emotional issues that arise when a child's sensory foundation is not firmly established early in life [4, p. 23]. Now we can find three terms using in the discussion about that kind of problems: sensory integration disorders (SID), sensory processing disorder (SPD) and sensory modulation disorder (SMD) [3, p. 1].

Sensory integration is the organization of sensation for use. Our senses give us information about the physical conditions of our body and the environment around us. Sensations flow into the brain like streams flowing in to the lake. The brain must organize all of the sensations if a person is to move

and learn and behave normally. The brain locates, sorts, and orders sensations – somewhat as a traffic policeman directs moving cars. When sensations flow in a well-organized or integrated manner, the brain can use those sensations for perceptions, behaviors, and learning. But when the flow of the sensations is disorganized, life can be like a rush- hour traffic jam [5, p. 5].

Sensory processing is a term that refers to the way the nervous system receives sensory messages and turns them into responses. Everyone of us is constantly managing sensory messages. Sight, sound, touch, taste, smell- that senses let us hear the clock ticking in the background, feel the breeze blowing in the window, smell the cookies baking in the oven- come instantly to mind. But we are also constantly managing sensory messages from two less familiar sensory sources. Sometimes called the „hidden” senses. The proprioceptive and vestibular senses give us our perception of speed, movement, pressure on our joints and muscles, and the position of our bodies. Most of us are born with the ability to receive sensory messages and organize them effortlessly in to the „right” responses. If yummy cookie aroma coming from the kitchen turns into the smell of something burning, we don’t have to stop and think what to do. We automatically translate the smell message into the behavioral response and dropping the book we were reading and rushing to the kitchen. At the same time our nervous system produces a physiological response – an uptick in heart rate, a rise in blood pressure, the outbreak of a fine sweat. Sensory Processing Disorder (SPD) exist when sensory signals don’t get organized in to appropriate responses and the child’s daily routines and activities are disrupted as a result. Let’s say a boy is in play in the park when the ball careens toward his head. If the boy doesn’t connect the ball with danger and duck or raise an arm to self- defense, he could get hurt [4, p. 5].

Sensory modulation disorder (SMD) is a problem with turning sensory messages into controlled behaviors that match the nature and intensity of the sensory information. There are three subtypes of SMD: sensory over- responsivity, sensory under- responsivity and sensory seeking [4, p. 22].

Children with sensory over – responsivity, respond to sensory messages more intensely, more quickly, and/or more for a longer time than children with normal sensory responsivity. Over – responsivity may occur in one of the senses or in the combination of two or more. For example, a child who is over – responsive to the sense of touch might be fussy about the texture of the sheets and pillows on his bed. The child’s sensory responses include being frequently bothered by:

- fuzzy and furry textures
- mud or glue on his hands
- feeling crumbs around his mouth
- having his hair, fingernails, or toenails cut
- background noises when he is trying to concentrate
- playing on swings and slides
- bright lights or sunshine
- being upside down.

The child's behaviors frequently include being:

- aggressive and impulsive when overwhelmed by sensory stimulation
- irritable, fussy and moody
- unsociable
- excessively cautious and afraid to try new thing
- upset by transitions and unexpected changes [4, p. 25].

Children with sensory under-responsivity exhibit less of a response to sensory information than the situation demands, taking longer to react and/or requiring relatively intense or long-lasting sensory messages before they are moved to action. Mostly the child with that kind of problem, has these sensory symptoms:

- doesn't cry when seriously hurt
- doesn't seem to notice when someone touches him
- was slow or unmotivated to learn to dress and/or feed himself
- often seems unaware of what's going on around him
- doesn't hear his name being called
- does not notice noxious smells
- nearly always prefers sedentary activities like computer time to active physical games

- does not notice liquid or food left on his lips.

The child's behaviors frequently include being:

- passive, quiet and withdrawn
- difficult to engage in conversation
- easily lost in his fantasy world
- excessively slow to respond to directions or complete assignments [4, p. 26].

The third subtype of SMD is sensory seeking. Children actively seek sensation, often in ways that are socially unacceptable. Kids who are sensory seeking may prefer food with spices and flavors that children typically reject, like Tabasco sauce. They may find that no noise is ever „too loud”, and play their CDs or the TV at volumes people around them find ear-splitting. Mostly the child has these sensory symptoms:

- is on the move constantly
- likes crashing, bashing, bumping, jumping
- constantly touches objects
- takes excessive risks during play
- climbs high into trees, jump off tall furniture
- loves to play music and television at extremely high volume
- prefers food with strong flavors/tastes
- is unable to sit still in a chair
- smells or tastes objects when playing with them.

The child's behaviors frequently include being:

- angry or even explosive when he is required to sit still or stop what he is doing
- intense, demanding, hard to calm

- prone to create situations others perceive as „bad” or „dangerous” [4, p. 30].

Lots of adults think that if the child will grow and develop, that kind of problems disappear. Even some of the medicine doctors said it. It is not true. The result of SID/SPD/SMP first we will see in school. Reading, writing and arithmetic require a great deal of sensory integration and make very complex demands upon the brain. Learning to read and write may be major problems. But also the children with certain types of sensory integrative dysfunction has trouble dealing with the space around him. One of the most common complains of parents with teen-agers having SID/SPD/SMP is lack of organization. The brain that has trouble organizing sensations has trouble organizing other things as well. It is very difficult for that children, to plan a series of tasks. He does not know what to do first or how long each action will take. If he is interrupted, he forgets what he was doing. There are some days when it is impossible for these children to concentrate and finish anything [5, p. 58].

Conclusions

There are two ways of proposal what we can do with the media manipulating. One is control, the other is education. Combination of both looks very interesting. But when we think about the children with sensory integration dysfunction, we need to remember more. The children with SID/SPD/SMD:

- have the problems with education, and believe in what they hear and see, so they are very susceptible for manipulation,

- children with sensory under-responsivity always prefers sedentary activities like computer and television, so they are in the bigger risk in addiction compare to the children without that kind of problems,

- children seeking sensory stimulation love to play music and television at extremely high volume, but if their brain has too much of stimuli they easily start being angry and aggressive,

- children do not understand what is „good” and what is „bad” so they can have a problems understanding behavior of characters in movies and computers games.

It is very important for researchers who will plan to find out more deeply the connections between children and mass –media, to remember that there is also a group of children with sensory integration disorders whose behavior will be affected differently than rest of the group.

References

1. Łuszczek K. (2007): Podstawowe założenia edukacji medialnej, (w:) Rynio A.: Wychowanie chrześcijańskie, Lublin. **2. Sitarczyk M.** (2005): Bohaterowie telewizyjni w percepcji dzieci sześciolletnich. Kontekst emocjonalny i społeczny, (w:) Guz S. Rozwój i edukacja dziecka. Szanse i zagrożenia, Lublin. **3. Koziol L. F., Budding D. E., Chidekel D.** (2011): Sensory Integration, Sensory Processin, and Sensory Modulation Disorders: Putative Functional Neuroanatomic Underpinnings, Springer Science+

- Business Media 4. Miller L. J., Fuller D. A. (2006): Sensational kids, USA.
5. Ayres A. J. (1989): Sensory integration and the child, Los Angeles.
6. Zwoliński A. (2003): Słowo w relacjach społecznych, Kraków

Гводзік Б. Засоби масової інформації у сприйнятті дітей з порушеннями сенсорної інтеграції

Головна проблема представленої статті може бути зменшена до спроби знайти відповіді на питання: яке відношення між ЗМІ і дітьми з порушеннями сенсорної інтеграції і в якій області діти з порушенням сенсорної інтеграції (SID/SPD/SMD) показують різну поведінку порівняно з дітьми без яких-небудь проблем з сенсорикою? Аналіз представляє теоретичну основу мас-медіа, характеристику дітей з порушеннями сенсорної інтеграції і закінчується відповідями на головні досліджувані питання.

Ключові слова: засоби масової інформації, мас-медіа, діти з порушеннями сенсорної інтеграції.

Гводзик Б. Средства массовой информации в восприятии детей с нарушениями сенсорной интеграции

Существенная проблема представленной статьи может быть уменьшена к попытке найти ответы на вопросы: какое отношение между СМИ и детьми с нарушениями сенсорным интеграции и в какой области дети с нарушением сенсорной интеграции (SID/SPD/SMD) показывают различное поведение в сравнении с детьми без каких-либо проблем с сенсорикой? Анализ показывает теоретическую основу масс-медиа, характеристику детей с нарушениями сенсорным интеграции и заканчивается ответами на главные исследуемые вопросы.

Ключевые слова: средства массовой информации, масс-медиа, дети с нарушениями сенсорной интеграции.

Gvodzik B. Media in perception of children with sensory integration disorder

The essential problem of the present article can be reduced to an attempt to find the answers to questions: what is the relation between mass-media and the children with sensory integration disorder and in which area children with SID/SPD/SMD present different behavior in comparison to the children without any problems with senses? The analysis shows theoretical background of mass-media receiving, characteristic of the children with sensory integration disorders and concludes with answers to main research questions.

Стаття надійшла до редакції 25.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Федічева Н. В.

УДК [316.622 : 004.738.5]-053.6-043.2

M. Kowaluk-Romanek, A. Bieganowska

**THE CHILD IN THE WORLD OF ELECTRONIC MEDIA –
OPPORTUNITIES AND THREATS, THAT ARE TWO SIDES
OF THE COIN**

Introduction

The contemporary world is dominated by civilizational progress. Together with the invention of a telegraph, and then of a telephone, a breakthrough in communication technology occurred. The twentieth century brought new inventions – radio, television, computer. The progress of telecommunication and multimedia technology caused the society to advance from the industrial to the information era. Media has become not only an information relay but also a tool which allows us to learn about and form the reality that surrounds us. Mass media constitutes an important factor shaping our social culture and people's attitudes.

The word „media” comes from the English language. This term was already used in the eighteenth century in England and referred to the press which, due to its function (information medium), was defined as an advertising medium, or mass medium. When in the twentieth century a series of technological inventions extended the scope of mechanical media to include audio and video, people started to notice the common properties of mass communication. It was in the United States where the term „mass media” appeared for the first time in the 1940's. The word „mass” has been added to the Latin term „media”, thus emphasizing that the main property is mass production and mass reception of multimedia messages as well as conventionality, simplicity and fast availability of the messages being conveyed [9, p. 26].

Certain messages are being addressed to a very large group of diverse recipients through the mass media (traditional term that stands for the press, radio, television) as well as through the telecommunications media (the Internet, cell phones). The media are not only numerous, publicly received (more than half of the citizens of each country sit in front of the television every evening), systematic (the Internet works 24 hours a day), but thanks to their reach, regularity and recurrence, the impact on an individual's life is enormous [8].

The media are a source of permanent education – they inform about the world, develop interests and provide entertainment. They cause the human being not to feel left alone, and life seems to be simpler. Unfortunately, they also pose some threats – they flood us with information and make reality more colourful. The enormity of messages cause that only the shortest and simplest ones, not necessarily the most relevant ones, stand a chance of reaching the recipient's consciousness. In this case a human being needs a filter – a skill to make a conscious choice. This particularly applies to children and youth who

are not sure yet what to choose. The media, more often than family and friends, have an impact on children's behaviours and form their personality. On one hand, children shape an active attitude towards the world and people, while, on the other hand – due to the superficiality and contingency of reception – they inhibit original imagination and independent thinking thereby killing individuality.

The child and the electronic media

In recent years the child is becoming an ever more important consumer. The media, in an attempt to drain the parents' wallet, are outracing one another with offers addressed to the youngest recipients. In effect, ever more children spend their leisure time in front of a television or a computer – equipment that can be found in almost every home. Many children are well skilled in using a television or a computer. Access to them is not hindered in any way, on the contrary – the computer or television replace the babysitter [12].

Television is the second largest educational institution, after family, which enters the child's life, overtaking the child's relationship with its peer group. Since their early years children watch different media messages addressed to them as well as to adults. Before they start their elementary education, Polish children would have spent between 2 to 3 thousand hours in front of the tube [12].

Modern research in Poland and around the globe shows that children already watch television in the first year of their life. Two and three-year-olds spend from 45 minutes to 1 hour a day in front of a television. Children between the age of four and a half and twelve years are a more active recipient group. They devote 3 to 4 hours a day to television and other media. Children most eagerly watch programs such as good-night cartoons, commercials, entertainment programs, contests, quizzes, family films, children and adult programs. They prefer content that provides strong sensations, adventures, comedies, content that is emotional and does not require thinking [11].

The age of children using the Internet is also decreasing. Research conducted in 2010 by EU Kids Online of 25 thousand children and their parents from 25 EU member states shows that the average age of the first logging in to the Internet ranges from seven and eleven years of age. In Poland the majority of children had their first contact with the Internet at the age of nine. As the child grows, so does the time spent online. As many as 41% of children ages between seven and twelve years and 66% of children ages between thirteen and fifteen years declare that they use the Internet on a daily basis. Young Internet users usually visit services in the „culture and entertainment” category. They spend most of their time playing online games, visiting radio portals and social networks. 60% of children between the ages of nine and sixteen have opened an account on one of several social network portals. In Poland the most popular portal among children (88%) is NK (Nasza Klasa)[16; 26].

M. Wawrzak-Chodaczek [24, p. 197] points out that personal views become crystallized in the early adolescence. Television programs, films, computer games and the Internet may contribute to the development of a network of values in the recipient as well as to a dissonance in the field of values and needs.

The media, as a means of disseminating culture, are not good or bad on their own. It all depends whose hands they get into and what kind of content and values dominate in them. Television and the Internet not only create and offer cultural values but also play the role of the babysitter, provide patterns of behaviour, stimulate consumptive appetite and popularize adult trends (cartoon heroes drive cars, kill enemies, court women) [23].

What do children actually understand when they watch different programs? Research confirms that children under three years of age do not see the difference between reality and the television image. At the age of three they are capable of understanding that cartoon heroes are not real characters. However, they still believe that individuals appearing on shows live inside the television. Four year olds start differentiating real heroes from cartoon heroes but they are unable to evaluate what they see on the screen. Five year olds are not able to comprehend the entire action and do not remember the same character in different scenes of the same film. 48% of six year olds are not yet able to categorize the hero to an appropriate character category – people, dolls, cartoon characters. Seven and eight year old viewers are frequently unaware of the fact that the actors have nothing to do with the characters played by them and the events taking place in the film come from a screenplay. In younger school children the ability to focus one's attention is time limited, they frequently cannot follow the action for more than 30 minutes. At the age of ten, one out of four children have a problem with focusing on changing images. No child is still able to fully comprehend the concept of retrospect, the effects of moving images, the shot and the reverse shot, the differences between the main and secondary scenes [18, p. 28 – 29].

The researchers have discovered that frequent and prolonged watching of television programs, creating and processing reality causes more or less deep and irreversible changes in the psyche of the recipients. In children it delays the process of proper development of the brain's functions, destroys intelligence, encourages intellectual laziness, tones down sensitivity, weakens the sense of one's own identity and handicaps language skills. A child often becomes a victim of a habit, deprived of the ability to participate in the daily life of the family [19, p. 163].

Electronic media as a source of information and manipulation – study review

Majority of studies on the subject matter demonstrate the negative consequences of excessive use of the media – threats posed by the exposure to drastic and fear-producing content (aggression, violence) and their impact on children's and youth's behaviour. Newer studies highlight the role of media in

shaping the lifestyle (eating habits, use of stimulants), attitude towards things and phenomena („to have or to be”), relativism of values and consolidation of stereotypes.

The studies have proven that watching television programs and films saturated with aggression and violence as well as playing computer games where you hurt others may evoke aggression and a state of fear in the viewer/player. The impact is even stronger the longer the viewing/playing time and the younger the viewer/player is [5; 10]. Prolonged viewing of news, films and television series has an impact on the process of shaping states of fear in children and youth [20; 25].

In Poland studies on the consequences of exposure of minor viewers to strongly emotional film scenes were conducted by Kirwil [15]. They indicate that young viewers suffer from sleep disorders and from strong focus on thoughts of previously viewed emotional content. Some of the respondents reacted with behaviour characteristic of traumatization. In other respondents frequent contact with strongly emotional scenes led to the development of mistrust towards other people – to a formation of an image of the world as being hostile and threatening.

Studies conducted by M. Braun-Galkowska [4, p. 59] have shown that only 13% of boys and 27% of girls between seven and twelve years of age, preferring violent scenes on television did not display signals of aggression.

Researchers from the Stanford University School of Medicine in the United States believe that aggressive behaviour in children may be reduced by limiting the time spent watching television, films and playing computer games. They conducted studies on a sample of approx. 200 grade three and four elementary school students. The respondents were divided into two groups – an experimental group and a control group. The experimental group participated in a six-months course devoted to the impact of the media on psyche. These kids were asked not to watch television, films and not to use the computer for 10 days and then to reduce those activities to 7 hours a week. No restrictions were applied towards the control group. After the experiment was concluded, it demonstrated that children who attended classes on the impact of the media and watched a lot less television behaved less aggressively than their peers from the control group. In the experimental group there were 25% fewer acts of physical aggression and 50% fewer acts of verbal aggression observed [7, p. 72 – 73].

Researchers dealing with the media point to the negative phenomena of not completely true information addressed to children in commercials. It has been proven that the watching of a large number of commercials by children contributes to the development of demanding and consumptive attitudes. It leads to approval of a non-hygienic lifestyle, interest in stimulants and poor nutritional habits [17].

Interesting data concerning threats associated with the Internet is provided by research conducted as part of the project called „EU Kids Online” [16]. According to the study children become involved in many different

activities on the Internet. A significant portion of nine to sixteen year olds used the Internet to: study for school (81%), play games (74%), watch films and video clips (83%) and to contact one another using web messengers (61%). The studies have shown that the Internet, being a „window to the world”, is a source of many threats:

§ 29% of European children between the ages of nine and sixteen who use the Internet have communicated with someone whom they have never met before in person (outside of the Web),

§ 8% of children personally met with someone whom they met on the Internet,

§ 22% of children between the ages of eleven and sixteen were exposed to one or more types of potentially harmful content; associated with hatred (12%); encouraging behaviours leading to anorexia (11%); self-infliction of wounds (8%); taking of drugs (7%) and suicide (5%),

§ 14% of children between the ages of nine and sixteen saw sex-related images in the last 12 months.

The studies show that children’s exposure to all types of threats increases with age. 13% of children between the ages of nine and ten indicate having been exposed to one or more threats; this increases to 32% in children ages eleven to twelve; 49% for persons ages thirteen to fourteen; and 61% for persons ages fifteen to sixteen. The studies also confirm that boys, particularly those in their teens, are more exposed to sex-related content on the Internet while teenage girls are slightly more often bullied – they receive annoying or malicious messages. Girls are more concerned about the threats that they experience than boys.

Research on the positive impact of the media on children pertains mainly to the use of educational programs in increasing knowledge and supporting the process of acquiring new skills [2].

American researchers believe that television does not have to be harmful to children, on the contrary, it may be a good teacher. The authors indicate that television perverts only those children whose parents let them be influenced by it. Television should be used in a smart way – the viewing time should be limited and only the best of it should be chosen [7, p. 69].

The use of media means that we have a permanent and fast access to an abundance of news and information. An attractive (polysensory) form of the message makes understanding thereof easier. The massiness of information may promote conveying positive patterns and shape people’s tastes. The researchers are pointing out that Polish schools underestimate the media, while it should be the opposite – they should take advantage of the opportunities offered by the media [14].

Despite the presentation of mainly negative consequences of the impact of media on the minor viewer in this section, it is difficult not to agree that there is a whole range of previously mentioned positive consequences. The ways the content offered by the media is used vary extensively, and the extent of the positive and negative consequences depends on a number of factors

associated with the child (individual characteristics, age, interests, needs) and its educational environment (education level and economic status of the parents, type of relations with the child, preferred child-raising methods).

Own research – problem and the study group

The studies presented in this publication are an attempt to define whether and how frequently use of electronic media (television and the Internet) influences the psychosocial functioning of younger school age children.

The main study problem is contained in the question: What is the difference in varying aspects of psychosocial functioning between younger school children frequently using the media and their peers with limited access to television and the Internet?

Own questionnaire and the CBI Questionnaire designed by E. Schaefer and M. Aaronson, which makes it possible to assess various aspects of the child's functioning, were used in the study. These were: verbal expression, hyperactivity, benevolence towards peers, social alienation, perseverance in work, nervousness, sociability, absent-mindedness, considerateness, shyness, focus of attention and relentlessness.

110 pupils from grades 1 to 3 from elementary schools in the Lubelskie province participated in the study. 30 children were chosen on the basis of the individually designed questionnaire, who were then assigned to the experimental and control group. The experimental group was comprised of pupils who frequently use electronic media (television, Internet), while the control group was comprised of their peers. There was no statistically significant differences in the material and economic condition and the parents' education level between the groups studied.

Children from the experimental group spent on average approx. 3 hours a day in front of the television or computer. They watch films and programs for children (100% of respondents); television series and films for adults (86.6%); entertainment programs (i.e. „Bitwa na głosy”, „Mam talent”) (76.6%); reality shows (i.e. „Kuchenne rewolucje”, „Master szef”) (63.3%); quiz shows (i.e. „Jaka to melodia”, „Postaw na million” (56.6%), play games online) (73.3%); educational programs (63.3%); surfed the Internet (83.3%); and communicated with others (56.6%).

At many homes television and the Internet have become an inseparable element of family life. More than half of the children cannot imagine spending a day without using electronic media (56.6%). The respondents most often watched television in the company of adults (80%) but used the Internet on their own (53.3%).

Impact of television and the Internet on the child's functioning – study results

The results of the study conducted using the CBI Questionnaire indicate that there are statistically significant differences between the

respondent groups in six aspects of the child's functioning. Those results are presented in table 1.

Children that often use television and the Internet have problems with focusing their attention. Over-abundance of video and audio stimuli supplied by the media, experiencing what is displayed on the screen strains the nervous system, which, in effect, affects the child's cognitive sphere (process of assimilating information). The consequence of problems with focusing attention (for instance: in class or when doing homework) can be setbacks at school [see 3].

Table 1

Aspects of functioning of a child that frequently uses the media

Scale	Experimental group			Control group			Student's "t" test	p
	N	X	S	N	X	S		
Verbal expression	30	12,83	2,73	30	14,50	2,81	-2,32	0,02
Hyperactivity	30	9,80	2,74	30	9,20	3,81	0,69	n.i.
Friendliness	30	13,23	3,82	30	14,30	3,83	-1,07	n.i.
Perseverance	30	13,86	3,21	30	14,33	3,98	-0,49	n.i.
Social isolation	30	10,33	3,08	30	8,70	2,57	2,22	0,03
Nervousness	30	10,33	3,98	30	9,86	3,90	0,46	n.i.
Sociability	30	12,33	2,56	30	14,23	4,07	-2,16	0,03
Absent-mindedness	30	9,06	2,92	30	9,03	3,90	0,37	n.i.
Considerateness	30	13,50	3,05	30	15,53	3,20	-2,51	0,01
Shyness	30	8,00	3,44	30	10,06	2,57	-2,63	0,01
Concentration	30	12,20	3,91	30	14,36	3,19	-2,37	0,02
Pertinacity	30	10,36	3,17	30	9,03	3,16	1,62	n.i.

Children from the experimental group are characterized having a lower level of verbal expression. They reluctantly initiate conversations and talk about different topics. Excessive watching of films and television series,

visiting inappropriate websites – especially in a younger school age when the child starts enriching its vocabulary – may result in anomalies in speech and dysfunctions in communication. The dialogue with the screen is one-sided. Film characters frequently communicate using a kind of a „pseudo-speech”, which children pick up very quickly [see 13].

A higher level of shyness and social alienation was observed in children that often use electronic media. They are less sociable and are characterized by a lower level of considerateness.

Behaviours comprising the scale „verbal expression”, „sociability”, „considerateness” refer to extremely important characteristics associated with the process of initiating social relations and the child’s active participation in the life of the peer group (for instance: „whenever other children are around – readily strikes a conversation with them”, „readily joins a group of children playing together (working) and encourages others to do the same”). A child who lives in the world of media fiction stops being interested in the real world, starts becoming introverted, shy, which makes relations with other persons difficult.

A school age child has a very strong need to be accepted by peers and to belong to the group which they form. Failure to satisfy that need may lead to inappropriate attitudes towards the world, other people and activities. Television and the Internet have a negative impact on the social sphere, cause isolation, slacking of inter-human relations. Children who sit in front of the glass tube don’t have time to establish peer and friendly relations, and participate less in the life of the peer group. Television programs and films, online games and surfing the Internet substitute for natural activeness. Lack of emotional ties with peers, difficulties with being accepted and achieving a favourable social position often cause frustration.

Inappropriate use of television and the Internet also allows young recipients to adopt patterns of behaviour which are socially unacceptable.

Conclusions

An objective approach to the child-electronic media relationship makes it necessary to examine its consequences in two ways – positive and negative. The media influence the cognitive, emotional and social sphere. They play an important role in school, global and inter-cultural education.

The study results presented in this document indicate that frequent use of the media causes problems in certain psychosocial aspects of the child’s functioning. Statistically significant differences in six scales of the CBI Questionnaire were found between the experimental and control group that were studied. Children who often use television and the Internet have problems with establishing correct social relations. They are more shy, less sociable and less considerate. They have problems with verbal expression. They are more often socially alienated. They are also characterized as having a lower level of concentration.

No statistically significant differences between the study groups were determined in the other scales of the tool being applied. This means that children who often use television and the Internet are characterized by a level of hyperactivity, perseverance, benevolence, nervousness, absent-mindedness and relentlessness which is similar to that of their peers.

Summary

The media provide information about the surrounding world; are a source of news from different school subjects; foster the development of interests; and satisfy the cognitive, cultural, emotional and entertainment needs. The Internet makes virtual travel possible (makes it possible to get to know the world without the need to move around); offers quick and convenient access to many fields (use of databases, encyclopaedia); develops interests (educational programs); makes it possible to improve language skills (Polish language dictionaries, translators); and to communicate with others (send messages). Computer games develop perceptivity; improve visual and motor coordination; manual dexterity; imagination; creative thinking; ability to foresee and draw conclusions; reinforce the sense of self-esteem (win); and contribute to lowering of the level of tension (release of negative emotions) [6; 11].

The researchers point out that there is another side of the same coin – the negative one. The media are a major obstacle in communication between children and parents. On one hand, thanks to the media it is possible to gather all members of the family, on the other hand though, they contribute to dysfunctions of the „psychodynamics” in that social group, completely absorbing the recipients’ attention. They impede or even make contact between family members impossible, thus inhibiting the development of the emotional ties. The media also influence children indirectly through parents who spend ever more time in front of the television. Yielding to the influence of television, parents convey to children content which was not noticed by them or omitted as insignificant [21, p. 287; 22, p. 86].

Inappropriate use of television or the Internet causes a risk of the child suffering from health problems. The diversity of audio and video stimuli associated with watching television impedes the young viewer’s nervous system. Ceaseless work of the nervous system leads to continuous fatigue, which fosters sensitivity, hyperactivity, less dexterous performance of various tasks. Remaining in a state of tension for longer periods of time may lead to numerous, unwanted dysfunctions in the functioning of the entire body and to various psychosomatic disorders [3, p. 7].

The threats also pertain to other spheres of the child’s functioning. In the cognitive sphere inappropriate use of television and the Internet leads to: a false image of oneself and the world, unreflectiveness, cognitive inactiveness and limitation of creative activity. In the social sphere it limits contacts with others and shapes a pro-consumptive attitude. In the emotional sphere it results in hyperactivity, excessive fear, fright and emotional indifference [1, p. 174].

The contemporary family and school are facing a very important task of shaping the culture of reception of the contents being conveyed by the media. A young recipient should acquire the ability to sieve through the material, combine various facts into whole, recognize the intentions of the program's authors, recognize the positive elements, distinguish fiction from reality and, above all, to make evaluations.

Children should be taught how to use the media rationally – control and limit the time spent in front of the television or computer (organize the child's leisure time in a different way), teach how to actively, critically and selectively receive the contents (assist them with selecting and understanding programs), encourage them to use the media for cognitive purposes (choose the type and subject areas of the contents so that they do not raise doubts of social and moral nature) and, finally, serve as an example of "wise" use of the media.

References

- 1. Bednarek J.** (2005) Społeczeństwo informacyjne i media w opinii osób niepełnosprawnych, Warszawa: Wydawnictwo APS.
- 2. Bickham D. S.,** Wright J. C., Huston A. C. (2001). Attention, comprehension, and the educational influences of television (w:) D. G. Singer, J. L. Singer (red.) Handbook of children and media. Thousand Oaks, London, Delhi: Sage Publications, Inc., s. 101 – 134.
- 3. Braun-Galkowska M.** (2001) Media a odbiorca, „Wychowawca” nr 11, s. 6 – 8.
- 4. Braun-Galkowska M.,** Ulfik-Jaworska I. (2002) Zabawa w zabijanie. Oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci. Lublin: Wydawnictwo Gaudium.
- 5. Bushman B. J.,** Huesmann, L. R. (2001) Effects of televised violence on aggression (w:) D. G. Singer, J. L. Singer (red.) Handbook of children and media. Thousand Oaks, London, Delhi: Sage Publications, Inc., s. 223 – 254.
- 6. Dakowicz L.,** Dakowicz A. (2008) Relacja dziecko-dруги człowiek a relacja dziecko – media drukowane i elektroniczne (w:) J. Izdebska (red.) Media elektroniczne - kreujące obraz rodziny i dziecka. Białystok: Trans Humana, s. 54 – 59.
- 7. Drożdż M.** (2008) Widz telewizyjny w ponowoczesnym świecie (w:) M. Kowalski, M. Drożdż (red.) Przemoc i zdrowie w obrazach telewizyjnych. Edukacja przez „codziennosc” telewizyjną. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 16 – 58.
- 8. Goban-Klas T.** (2004) Media i komunikowanie masowe. Teorie prasy, radia, telewizji i Internetu. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- 9. Goban-Klas T.** (2005) Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja, eksplozja. Warszawa: WSiP.
- 10. Huesmann R. L.,** Kirwil L. (2007) Why Observing Violence Increases the Risk of Violent Behavior? (w:) D. J. Flannery, A. T. Vazsonyi, I. D. Waldman (red.) The Cambridge Handbook of Violent Behavior and Aggression. Cambridge: Cambridge University Press, s. 545 – 570.
- 11. Izdebska J.** (2007) Dziecko w świecie mediów elektronicznych. Białystok: Trans Humana.
- 12. Izdebska J.** (2001), Rodzina, dziecko, telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji. Białystok: Trans Humana, Wyd. 2.
- 13. Jaszczyszyn E.,**

Kozłowski A., Pietrowicz B. (1993) Wpływ telewizji na rozwój dziecka, „Wychowanie w Przedszkolu” nr 6, s. 333 – 340. **14. Juszczyk S.** (2000) Wartości humanistyczne w edukacji medialnej (w:) J. Gajda (red.) O nowy humanizm w edukacji. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 267 – 277. **15. Kirwil L.** (2010). Czy kontakt z przemocą na ekranie pozostawia lękowe/traumatyczne doświadczenia? Raport z realizacji badań statutowych BST ISS 2008 – 2009. **16. Kirwil L.** (2011) Polskie dzieci w Internecie. Zagrożenia i bezpieczeństwo. Dwuczęściowy raport z badań EU Kids Online II, przeprowadzonych wśród dzieci w wieku 9 – 16 lat i ich rodziców. Warszawa: SWPS- EU Kids Online-PL. **17. Kunkel D.** (2001) Children and television advertising (w:) D. G. Singer, J. L. Singer (red.) Handbook of children and media. Thousand Oaks, London, Delhi: Sage Publications, Inc., s. 375 – 393. **18. Laniado N., Pietra G.** (2006) Gry komputerowe, Internet i telewizja. Kraków: Wydawnictwo eSPe. **19. Łaciak B.** (2003) Wizerunek dziecka w reklamie telewizyjnej (w:) B. Łaciak (red.) Dziecko we współczesnej kulturze medialnej. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych, s. 141 – 166. **20. Propper R. E.,** Robert Stickgold R., Keeley R., Christman S.D. (2007) Is Television Traumatic? Dreams, Stress, and Media Exposure in the Aftermath of September 11, 2001, „Psychological Science” 18 (4), s. 334 – 340. **21. Rotkiewicz H.** (1983) Pedagogiczne aspekty teorii środków masowego przekazu Marshalla McLuhana. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich. **22. Schneider H. J.** (1992) Zysk z przestępstwa. Środki masowego przekazu a zjawiska kryminalne. Warszawa: PWN. **23. Sosa J.** (1999) Czy telewizja jest reklamą przemocy? „Nowa Szkoła” nr 1, s. 21 – 25. **24. Wawrzak-Chodaczek M.** (2000) Kształcenie kultury audiowizualnej młodzieży. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. **25. Wilson B. J.** (2008) Media and Children’s Aggression, Fear, and Altruism. – „Children and Electronic Media” 18, s. 87 – 118. **26. Wojtasik Ł.** (2011) Zagrożenia dzieci w Internecie (w:) Dzieci się liczą. Informacje o stanie zagrożenia, bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, nr 3 (36), s. 172 – 179.

Ковалюк-Романек М., Бегановська А. Дитина в світі електронних технологій – можливості та загрози як дві сторони медалі

Стаття містить роздуми про вплив засобів масової інформації на функціонування дитини. Автори представляють перегляд польських та закордонних досліджень на тему позитивних і негативних наслідків масової інформації на розвиток молодих глядачів.

Автори також публікують результати свого випробування, які намагаються визначити, чи впливає і як часто використання електронних ЗМІ (TV та Інтернет) на психосоціальні функціонування дітей в ранньому віці.

Представлені результати тестування вказують, що часте використання ЗМІ викликає проблеми в певних аспектах психосоціального функціонування дитини. Між групами випробовуваних (основної та порівняльної) знайдено основні статистичні відмінності у шести шкалах анкети на СВІ. Діти, які часто дивляться телебачення та використовують Інтернет, мають труднощі у створенні правильних соціальних відносин. Вони більш боязкі, менш дружні та уважні, мають проблеми зі словесним вираженням, швидше ізолюються від суспільства. Відзначено також проблему в концентрації уваги.

Ключові слова: мас-медіа (ЗМІ), психосоціального функціонування дітей, шанс, ризику.

Ковалюк-Романек М., Бегановская А. Ребенок в мире электронных технологий – возможности и угрозы как две стороны медали

В статье авторы представляют обзор польских и зарубежных исследований, касающихся положительных и отрицательных воздействий средств массовой информации на развитие молодой аудитории. На основании собственных исследований авторы пробуют определить, влияет ли и каким образом частое пользование СМИ (телевидения и интернета) на социально-психологическое поведение детей в младшем школьном возрасте.

Результаты исследований показывают, что частое использование СМИ вызывает проблемы в некоторых аспектах социально-психологического функционирования ребенка. Между исследуемыми группами (основной и сравнительной) установлено статистически значимые различия в шести уровнях анкеты СВІ. Дети, которые часто пользуются телевидением и Интернетом, с трудом устанавливают нормальные социальные отношения. Они более застенчивые, менее общительные и последовательные в поведении, чаще изолируются от общества. У таких детей проблемы со словесным выражением. Также у них замечен более низкий уровень концентрации внимания.

Ключевые слова: СМИ, социально-психологическое функционирование детей, возможности, угрозы.

Kowaluk-Romanek M., Bieganowska A. The Child in the World of Electronic Media – Opportunities and Threats, that are Two Sides of the Coin

The article contains reflections on the impact of the media on the child's functioning. The authors talks about Polish and foreign research on the positive and negative impact of the mass media on the development of the young recipient. The publication also contains results of own research, constituting an attempt to define whether and how frequent use of electronic media (television and the Internet) influences the psychosocial functioning of younger school age children.

The study results presented in this document indicate that frequent use of the media causes problems in certain psychosocial aspects of the child's functioning. Statistically significant differences in six scales of the CBI Questionnaire were found between the experimental and control group that were studied. Children who often use television and the Internet have problems with establishing correct social relations. They are more shy, less sociable and less considerate. They have problems with verbal expression. They are more often socially alienated. They are also characterized as having a lower level of concentration.

Key words: Mass Media, psychosocial functioning, children, opportunities, threats

Стаття надійшла до редакції 25.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к.п.н., доц. Федічева Н. В.

УДК 81-114

I. Tomme-Jukevitsa

**PROBLEMS OF THE RESEARCH ON THE BILINGUAL
PRESCHOOLERS' LANGUAGE**

In contemporary society, due to processes of globalization and Europeanization the number of bilingual children increases, and the necessity to develop multi-lingual skills raises. In Latvian linguistics purposeful children's language studies are carried out [12] but no thorough research has been conducted about bilingual preschool age children, whose mother tongue or second language is Latvian.

The *aim* of the article is to provide insight into the research of bilingual preschool child language in Latvia, as well as other countries of the world, briefly characterize the child's second language (sequential bilingualism) research problems and data collection techniques, their usability in the research of preschool children Latvian language. In the article child language research issues are examined related to: 1) sociolinguistic situation in Latvia, 2) research situation in Latvia, 3) recent developments in other countries in the research of early bilingualism, 4) the usability of the experience of these countries in the research of the Latvian language.

Sociolinguistic situation

Minorities are a traditional part of Latvian society, which for generations have lived in Latvia. Historically, the Latvian language has been subjected to different languages, affected by both economic and political factors. In different time spans the Latvian language has functioned in one political and economic space with German, Russian and English. In the 1950-s of the previous century 1.5 million Soviet Union inhabitants came to Latvia, from who approximately half remained to live there. After 1992 young immigrants from countries outside the EU (mostly from the former Soviet republics) arrived in Latvia. Over the past decade, with the Latvia accession to the European Union, also the citizens of the European Union have settled down in Latvia. In the result of all these processes, in Latvia a large number of mixed families and bilingual children has formed, as well the proportion of minority children, who can not speak Latvian.

Riga among other Latvian cities is characterized by high level of multilingualism population, determined by both the ethnic and linguistic situation in employment, education and entertainment, and other factors. Riga environment is distinctively a bilingual one, as opposed to that of the Latvian countryside and some rather monolingual Russian-language surroundings in Latgale.

At present Riga has 158 preschool educational establishments, in 75 of them instruction is in Latvia, in 32 preschool educational establishments the language of instruction is Latvian and Russian, while in 51 preschool

educational establishments children are instructed in Russian. The head of Riga City Council of Education, Culture and Sports Committee Eiženija Aldermane claims that some non-Latvians send their children to preschool educational establishments with Latvian language of instruction. In Riga currently there are no such preschool educational establishments, which are attended only by Latvian children. In minority preschool educational establishments 26 percent of all Latvian preschool children are educated [26]. One can agree with Margarita Kaltigina opinion that „the intensity of the exposure of various family children to language pluralism is different. For some, it is routine in a multicultural environment or family, for others: acquisition of foreign language (a few hours a week) in kindergarten...” [7, 1].

Currently the acquisition of the Latvian language in preschool educational establishments is held two or three times a week. One class for 3 year olds lasts for 12-15 minutes, for older children: 20 minutes. Ivars Balamovskis, the Head of Riga City Council Department of Education [26] believes that „the biggest problem in the minority preschool educational establishments is the use of Latvian by preschool pedagogues. Most of them do not have adequate knowledge of Latvian”. If nursery school pedagogue linguistic preparedness and language quality is not adequate – her speech is poor, children acquire language as they hear it, then learning process does not provide the child the opportunity to learn the proper Latvian language.

Realizing the transition to bilingual instruction in preschool educational establishments, the following issues should be addressed: 1) pedagogue education in the terms of knowing the Latvian language, 2) this fact must be taken into account in the development of primary school education programs.

Guidelines on National Identity, Civil Society and Integration Policy (2012 – 2018) state that the acquisition of the Latvian language and its use should be supported from an early age, hence the state has to ensure the opportunity that in preschool educational establishments all minority children can acquire the Latvian language to such a level that they are able to start learning at schools with the Latvian language of instruction. It should be noted that of the same importance and topicality would be a comprehensive study on minority children’s Latvian language linguistic competence. Its results would provide an opportunity to create a high-quality preschool program for the acquisition of the Latvian language, which is not yet designed, as well as on its basis develop the program for the acquisition of the Latvian language for the pupils of the first grade of the primary school.

Joining the European Union opened new opportunities also for the Latvian people. Many Latvian people have gone to work abroad. Necessary and topical for the preservation of the Latvian language and culture is the research into such preschool age children’s Latvian, whose parents have settled in their host countries both for a short time and planning to stay there for long. An increasing number of Latvian youth is obtaining education in European and the world’s schools and universities, a lot of ethnically mixed

families are formed. Topical problem is the question, what happens to the Latvian language of those family children? What characteristics and qualities does it possess?

Situation in Scientific Research in Latvia

The first studies of the Latvian child language in Latvian linguistics are connected with the name of an outstanding scholar, Professor Velta Ruke-Dravina (1917 – 2003), who had conducted her research in Sweden since the 1950s, studying the language development of Latvian children living in exile. In Latvia people are much more familiar with her monographs: „*From Five Months to Five Years*” („*No pieciem mēnešiem līdz pieciem gadiem*”) [16] and „*A Latvian Girl Learns her First Language*” („*Latviešu meitene apgūst savu pirmo valodu*”) [17] as well as the work, which is available in the libraries of higher schools „*A Fairy Tale about Little Red Riding Hood as Told by Parents and Children*” („*Pasaka par Sarkangalvīti vecāku un bērna stāstījumā*”) [18]. In her works the scholar studies and analyses the formation of the Latvian child language as well as she focuses a bit on the manifestation of the child second language (Swedish) in speech.

In modern linguistics, a well-known linguist, a leading researcher of Riga Teacher Training and Educational Management Academy Child's Language Research Centre (RTTEMA CLRC), Dace Markus has made a major contribution into the child language research, whose research was devoted to the feel for a native language, the similarities and differences in children's language, the children's creative linguistic activity, imaginative thinking and emotional aesthetic perception of the world. The scholar has summarized and analyzed the samples of the child language in her monographs: „*A Child's Language: From the First Cry to the Fairytale*” („*Bērna valoda: no pirmā kļiedziņa līdz pasakai*”) [9] and „*A Child Speaks in the World of Culture*” („*Bērns runā kultūras pasaulē*”) [10].

The other researchers of RTTEMA CLRC have carried out the targeted research in various directions of preschool children's language studies since 2005: Anna Vulane has studied the diminutives in the child's emotional experience and the Latvian children word-formation patterns; Inese Freiberga's studies touch upon the mother tongue devaluation, the preschool age and preliminary reading as the beginning of reading skills acquisition, the features of the literary work understanding at the older preschool age, the formation of a personal sense in acquisition of creative aspects of literature, the reflection of the world's picture in children's creative literary work, the belles-lettres impact on the older preschool children's personality development; Agrita Taurina has studied the speech formation and development conditions at the younger preschool age, 5 – 6 years old children's speech development and concepts of their social roles, the fairytale dramatization for the creativity development of the preschool children's personality; Agita Abele has dealt with the problem how to promote the preschoolers' dialogical speech development during sports play activities; Liga Aboltina and Ruta Inara Kanepēja have studied the children's literature

during the child's adaptation period in preschool; Daina Dzintere's research field is the language as a means of communication between preschoolers during the games; Tija Zirina writes about the finger games in Latvian folk songs as the sensory skills activator at the nursery age; Skaidrite Tubele studies the reading disorders and dyslexia, the interest for reading as an important factor of reading skills formation; Jekabs Raipulis deals with the creativity manifestation in childhood; Viktorija Kuzina studies the child language and its perfection possibilities in preschool, the games and their language linguistic statistical research as well as the use of foreign words in children's language [11].

RTTEMA CLRC works on the child's language database development, writing down, storing and classifying the specific vocabulary used by children. Such database would reflect the state of the Latvian language in the 21st century and its acquisition at the age group of children. In the future, the database will be very useful for scholars in their further research projects. For all that, in this database, there are a few facts of Latvian language used by the minority children, for this reason, it is necessary to supplement the joint children's language database with the speech facts of Latvian language of the minority children.

In the field of the preschoolers' language research very little research has been carried out in bilingualism studies direction. Basically, the speech facts of Latvian monolingual children are analyzed. Only a very few linguists have turned to the subject of bilingualism: Dace Markus has provided interesting speech samples of the vocabulary used by the minority children, she compared the diphthongs [ie] and [uo] phonology in the speech of Latvian and Lithuanian children; Baiba Trinite [21] has studied the lexical grammatical component development peculiarities in the group of 5 – 8 years old bilingual children. It should be mentioned that at the end of the previous century Indra Sinka, who lives in Great Britain, began to study the Latvian – English child's simultaneous bilingualism. At present Thomas Lewandowski studies the German – Latvian child's simultaneous bilingualism.

On the grounds of the analysis of the theoretical sources, one can draw a conclusion that in Latvian linguistics little attention is paid to the research of the Latvian language of bilingual children, only a few aspects of linguistics are studied. There are no such orders for studies in the country, however, this is a problem of multi-direction and multi-layer. While studying the Latvian language of preschoolers, the scholars have to be guided by and make use of the experience gained by other countries as well as their methods and techniques.

Contemporary trends in the research of early bilingualism in Europe and other countries around the world

In the world child language researchers pay more and more attention to the research of early bilingualism. The development of early bilingualism is characterized by two basic principles:

1. *Simultaneous* bilingualism: a child acquires two languages at once. This situation occurs when parents talk to children in their own languages.

2. *Sequential* bilingualism: a child first acquires one language and afterwards the other. The sequential bilingualism is associated with second language acquisition. It develops when after the acquisition of the first language the second language is acquired.

Linguists and psychologists working on bilingualism address these questions in different aspects with a variety of methods and types of data. For instance, current psycholinguistic models of the bilingual lexicon (Concept Mediation Model and the Word Association model [15], and Revised Hierachial Model [8]) take into consideration proficiency level, age and context of acquisition and have much great explanatory power. Psycholinguists also have used the latest functional neuroimaging technologies to investigate the cognitive organisation of languages in the bilingual brain [1]. The key research question is the relationship between the neurobiological substrate for multiple language and environmental influences such as age of acquisition, exposure and proficiency. In terms of acquisition of bilingual knowledge the question has emerged whether bilingual acquisition is the same as monolingual acquisition [13].

Child language researchers use cross-group (monolingual first language children, bilingual first language children, second language children and second language adults) comparisons to determine whether there are age, transfer and input effects. Regarding second language children, cross-group comparisons investigating maturational effects in L2 acquisition have focused on the route learners take in their acquisition process, the rate at which they progress, and the end state which they reach. Child L2 data is considered to provide a testing ground for theories on the effects of transfer. By comparing groups for whom the amount of input systematically varies (e.g., in different acquisitional context – instructed vs. naturalistic), researchers test the differing predictions made by nativist vs. usage-based theories of language acquisition about the role of the input [25] as well as pinpoint to what extent and for what target properties input effects exist [23]. At the same time smaller attention has been devoted to areas of individual differences – including personality, motivation, preferred language learning strategies, anxiety, gender. Paradis points out that „factors accounting for individual differences in acquisition have been studied extensively for monolingual child first language learners (.), but they have been studied much less in child second language (L2) learners” [14, p. 213].

Topical issues of how children acquire the second language are:

- when simultaneous bilingualism (bilingual first language acquisition (2L1) ends, and sequential bilingualism (second language acquisition (cL2)) starts;
- whether there is a critical age in preschool years, which limits the ability to learn the second language as the first language (L1);

- in what ways child simultaneous bilingual language (2L1) and child second language (cL2) acquisition differ;
- whether child L2 language acquisition develops in a manner more resembling monolingual L1 or adult L2 acquisition;
- which language categories more resemble child L1 acquisition, and which: adult L2 acquisition [5; 22].

The theoretical analysis of the sources allows drawing the conclusions that there are few studies comparing child L2 development with child simultaneous bilingual language (2L1) development. Understanding of the development of preschool children second language, and its acquisition is complex and often inaccurate:

- several researchers in their studies do not distinguish between simultaneous and sequential bilingualism, including all in the same category: „bilingual”. As a result, preschool second language learners’ data are collected and analyzed together with simultaneous bilingualism children data;

- age groups are not strictly separate: some children are older than preschoolers age groups (over 7 years), when they are for the first time being exposed to second language exposure, and / or in the moment of data collection.

Child second language research mostly is longitudinal. From the research methods the most widely used are research observation (audio and video recordings) and the methods of the analysis of acoustic instrumental speech. Both child second language comprehension and production skills are researched. For the assessment of general language skills, lexical, grammatical and pragmatic competences specific tests have been developed and adapted. Data are collected using child spontaneous speech, picture description, sentence building according to the pattern, parent surveys, researcher-designed tests and other methods [6; 24]. The most planned and already used research methods in Latvia are research observation, questionnaires, theoretic analysis of interviews, writing down and classification of vocabulary in form of dictionaries, as well as instrumental speech analysis methods [11].

Other Countries’ Experience in the Studies of the Preschoolers’

Latvian Language

When conducting the research in Latvian, the theoretical basis must be formed from the point of view of other countries, applying and adapting their developed methods. Since Latvian as the second language (L2) may both include and exclude the child’s previous knowledge of Latvian, it is necessary to develop a parent survey, in order to determine the child’s previous experience of learning the Latvian language, as well as an integrated interview for children, in order to clarify the level of Latvian language skills. So that the data are accurate, the simultaneous and L2 learners must be set apart. It is necessary to adapt or develop the data collection methods and the assessment tests of lexical, grammatical and pragmatics competences of the Latvian language meant for preschoolers, with respect to the preschool educational programs, peculiarities of the children’s development and linguistic factors of

the Latvian language. It is essential to inquire about the development of the Latvian language of the preschool minority children living in Latvia in informal surroundings (naturalistic acquisitional context) – in the Latvian children's group of preschool educational establishments, and in formal surroundings (instructed acquisitional context) - in the minority children's group of preschool educational establishments, who are learning Latvian 2-3 times per week at Latvian lessons. It is advisable to compare these children's language with the Latvian language of the simultaneous bilingual children.

Conclusions

- Historically, as a result of globalization and Europeanisation processes in Latvia, especially in Riga, a high level of inhabitants' multilingualism has developed, there is a great number of mixed families and bilingual children as well as a large proportion of the minority children, who do not speak Latvian. The Latvian diasporas are being formed in other countries of the world.

- The lack of linguistic training and language quality of the minority nursery schools teachers do not provide an opportunity for a child to master the proper Latvian language. When passing on to bilingual training in preschool establishments 1) it is necessary to resolve the issue of the teachers' education in the Latvian language mastering; 2) this fact must be taken into account in the development of primary school education programs.

- In Latvian linguistics, at the heart of preschoolers' child language research, the monolingual Latvian children's speech facts are being analyzed, only a few linguistic aspects are being studied, there is some deficiency in the studies of bilingual research direction. Nowadays, this is a multi-direction, multi-layer and topical problem.

- When carrying out the preschoolers' research in Latvian, the theoretical basis must be created from the standpoint offered by other countries, using and adapting their developed methods.

- The preschool environment is favourable for such studies for the reason that there the targeted training takes place and it is an observation environment of equal ranking.

References

- 1. Abutalebi, J.,** Cappa, S.F., and Perani, D. (2005): What can functional neuroimaging tell us about the bilingual brain? In J. Kroll and A.M.B. de Groot (Eds.), *Handbook of Bilingualism*. Oxford University Press, Oxford, 497-515.
- 2. Armon-Lotem, S.** (2012): Between L2 and SLI: inflections and prepositions in the Hebrew of bilingual children with TLD and monolingual children with SLI. [http://journals.cambridge.org/download.php?file=%2F32520_90C9A090F61EAB5EF935B7A971FB3635_journals_JCL_S0305000912000487a.pdf&cover=Y&code=3cbce886302794245eecd461067b11c3]
- 3. Blom, E.,** Paradis, J. (2012) Effects of Input Properties, Vocabulary Size, and L1 on the Development of Third Person Singular –s in Child L2 English.

[http://www.ualberta.ca/~jparadis/Johanne_Paradis_Homepage/Publications_files/BPSD_LL.pdf]. **4. Ceytlin, S.** (2009): Grammar Errors in Acquiring Russian As a First and a Second Language. *Ad verba liberorum: Linguistics & Pedagogy & Psychology*, 4-10. **5. Granfeldt, J., Schlyter, S., Kihlstedt, M.** (2007): French as cL2, 2L1 and L1 in pre-school children [<http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=837807&fileId=837808>]. **6. Hoff, E.** (eds.) (2012): *Research Methods in Child Language: A Practical Guide*. Blackwell Publishing Ltd. **7. Kaltigina, M.** (2006): Bērns un valodu plurālisms [A Child and Pluralism of Languages]. *Valodas apguve: Problēmas un perspektīva*. Liepāja, 21-24. (in Latvian). **7. Kroll, J. And Stewart, E.** (1994): Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory and language* 33, 149 – 174. **8. Markus D.** (2003): Bērna valoda: no pirmā klieziena līdz pasakai [A Child's Language: From the First Cry to the Fairy-Tale] Rīga: Rasa ABC (in Latvian). **9. Markus, D.** (2007): Bērns runā kultūras pasaulē [A Child Speaks in the World of Culture]. Rīga: Rasa ABC (in Latvian). **10. Markus, D.** (2008): Latviešu bērnu valodas pētījumi: problēmas un risinājumi [Studies on the Latvian Children's Language: Problems and Solutions]. *Valodniecības raksti-2*. Letonikas otrais kongress. Rīga: LZA, LU aģentūra „LU LVI”, 136-145. (in Latvian). **11. Markus, D.** (2009): Kāpēc pētīt dažādu vecumu grupu valodu? [Why to Study the Language of Different Age Groups?]. *Valodniecības raksti-3*. Letonikas trešais kongress. Rīga: LZA, LU aģentūra „LU LVI”, 195-201. (in Latvian). **12. Meisel, J.** (2004): The Bilingual Child. In T. Bhatia & W. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism*. Blackwell, Oxford, 91 – 113. **13. Paradis, J.** (2011): Individual differences in child English second language acquisition [http://www.linguistics.ualberta.ca/en/CHESL_Centre/~media/linguistics/Media/CHESL/Documents/Paradis_IndividualDifferences_2011.pdf] **14. Potter, M. C., So, K. F., Von Erhardt, B., and Feldman, L.B.** (1984): Lexical and conceptual representation in beginning and more proficient bilinguals. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 23, 23 – 38. **15. Rūķe-Draviņa, V.** (1992): No pieciem mēnešiem līdz pieciem gadiem [From Five Months to Five Years]. Rīga: Zvaigzne. (in Latvian). **16. Rūķe-Draviņa, V.** (1993): Latviešu meitene apgūst savu pirmo valodu [A Latvian Girl Learns Her First Language]. Rīga: Dio Nordik. (in Latvian). **17. Rūķe-Draviņa, V.** (1995): Pasaka par Sarkangalvīti vecāku un bērnu stāstījumā [A Fairy Tale about Red Riding Hood as Told by Parents and Children]. Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskola. (in Latvian). **18. Steinlen, A. and Rogotzki, N.** (2008): Comprehension of L2 grammar in a bilingual preschool: A developmental perspective [https://www.reading.ac.uk/web/FILES/cls/CLS_Steinlen_Rogotzki.pdf]. **19. Tauriņa, A.** (2009): Preconditions of Speech Formation and Development in the Earlier Stages of Primary School. *Ad verba liberorum: Linguistics & Pedagogy & Psychology*, 71 – 79. **20. Trīnīte, B.** (2006): Leksiski gramatiskā komponenta attīstības īpatnības 5-8 gadus veciem

bilingvāliem bērniem. Valodas apguve: Problēmas un perspektīva. Liepāja, 310-317. (in Latvian). **21. Unsworth, S.** (2005): Child L2, Adult L2, Child L1: Differences and Similarities. A study on the acquisition of direct object scrambling in Dutch [<http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2006-0428-200202/full.pdf>] **22. Unsworth, S. and Blom, E.** (2010): Comparing L1 children, L2 children and L2 adults. In Blom, E. and Unsworth, S. (eds.) Experimental Methods in Language Acquisition Research. Amsterdam. John Benjamins. **23. Wei, L.** (2009): Assessing second language competence of preschool children in dialect-dominated environment: problems and methodological issues [<http://www.celea.org.cn/teic/88/10020901.pdf>] **24. Zyzik, E.** (2009) The role of Input Revisited: Nativist versus Usage-Based Models [pieejams:<http://www.escholarship.org/uc/item/647983hc>] **25. Information** portal [<http://www.kasjauns.lv/lv/zinas/75250/krievu-berndarzniekiem-latviesu-valodu-maca-tikai-12-minutes-diena>] (in Latvian). **26. Journal** „Ad verba liberorum: Linguistics & Pedagogy & Psychology” [http://www.rpiva.lv/pdf/makets_270509.pdf]

Томме-Юкевица І. Проблематика дослідження мови двомовних дітей дошкільного віку

Вивчення дошкільного навчання мові дітей була предметом обширних досліджень за кордоном впродовж багатьох років. Воно зростає і розвивається в Латвії порівняно недавно. В результаті діяльності Центру дослідження дитячої мови Ризької Академії педагогіки і управління освітою вивчення дитячої мови в Латвії розвинулося в цілеспрямовану і стабільну область досліджень. Слід, проте, відзначити, що не існує яких-небудь значних досліджень по двомовних дітях дошкільного віку, для яких латиська мова є першою і / або другою мовою. Метою статті є розгляд питання про недавні дослідження про розвиток першої і другої мови у двомовних дітей дошкільного віку в Латвії і інших країнах світу, аби отримати уявлення про нинішню ситуацію, проблеми і тенденції в цій області. У статті дається короткий огляд найбільш вживаних методів дослідження і збору даних і пропозиції про розробку відповідних інструментів для оцінки знань латиської мови у двомовних дітей дошкільного віку.

Ключові слова: двомовні діти дошкільного віку, дослідження дитячої мови, засвоєння другої мови дітям.

Томме-Юкевица И. Проблематика исследования языка двуязычных детей дошкольного возраста

Изучение дошкольного обучения языку детей была предметом обширных исследований за рубежом на протяжении многих лет. Оно растет и развивается в Латвии сравнительно недавно. В результате деятельности Центра исследования детской речи Рижской Академии педагогической и управления образованием изучение детской речи в Латвии развилось в целенаправленную и стабильную область исследований.

Следует, однако, отметить, что не существует каких-либо значительных исследований по двуязычным детям дошкольного возраста, для которых латышский язык является первым и / или вторым языком. Целью статьи является рассмотрение вопроса о недавних исследованиях о развитии первого и второго языка у двуязычных детей дошкольного возраста в Латвии и других странах мира, чтобы получить представление о нынешней ситуации, проблемах и тенденциях в этой области. В статье дается краткий обзор наиболее применяемых методов исследования и сбора данных и предложения о разработке соответствующих инструментов для оценки знаний латышского языка у двуязычных детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: двуязычные дети дошкольного возраста, исследования детской речи, усвоение второго языка ребенком.

Tomme-Jukevica I. Problems of the Research on the Bilingual Preschoolers' Language

Preschool children language has been the subject of extensive research abroad throughout the years. Its rising and development in Latvia is relatively recent. As a result of activities of the Child's Language Research Centre of the Riga Teacher Training and Educational Management Academy research of child language in Latvia has developed into purposeful and stable field of research. It should, however, be noted that there are no substantial studies on bilingual preschool children's Latvian language as the first and/ or the second language. The aim of the article is to address the issue of recent research on the development of the first and second language of bilingual preschool children in Latvia and other countries in the world to get insight into the present situation, problems and tendencies in the field. The article briefly reviews the most applied research and data collection methods and concludes with a proposal to develop appropriate instruments for assessing bilingual preschool children's Latvian language.

Key words: bilingual preschool children, research on child language, child second language acquisition

Стаття надійшла до редакції 25.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Федічева Н. В.

УДК 373.3.015.31 : 004.738.5-043.2

W. Tushyn'ska-Bogutska, J. Bogutski

**USING THE INTERNET VERSUS ENHANCING THE SIGNS
OF PERSONALITY DISORGANISATION IN THE ARTWORK
OF EARLY-SCHOOL CHILDREN**

Introduction

The studies conducted by Gemius in 2008 indicate that pre-school children belong to a group with the highest percentage of children starting to use the Internet (as illustrated in table 1). That is why it seems necessary to undertake exploratory actions on groups of children who to a different degree use various media transmissions (especially those who seem to overuse them).

Table 1

Statistical age of children' start using the Internet

Age (in years)	Percent
4 and less	16
5 - 9	58
10 - 12	23
13 - 15	2

source: Dzieci on-line w oczach rodziców, Gemius, 2008, available on WWW: https://www.gemius.pl/pl/archiwum_prasowe/2008-03-19/01 [access: 14.02.2013]

The results obtained from the research to date indicate that in the case of a child, especially a younger one, so a pre-school and early-school child, some specific traits, attitudes and behaviours may occur as a result of media overuse. This will include a specific personality profile, sometimes called „*media awareness*”, which comprises magical thinking/ an illusion of the world, a pseudorealistic image of the world, interpretation stereotypes, specific socialisation mechanisms, the desensitisation effect, the habituation effect or the routinisation of life organisation [24].

A phenomenon arousing considerable anxiety is also the so-called „*restless agitation*” which emerges in the case of persons that are under the influence of media transmissions. Watching violence or other extreme content is thought to cause considerable agitation in the viewer. The rise in muscle tonus, intensity of associations, images and the stimulation of endocrine glands that regulate the hormone metabolism are characteristics of this state, hence its name – „*restless*” agitation. It constitutes the basis of all emotional reactions, so also other emotions that accompany aggression can be stimulated [3].

Another phenomenon that has recently fallen into the field of interest of researchers is the „*addiction effect*” produced by the media, which

manifests itself on the most direct level (but also impacts on the secondary level) of the child's interpersonal relations. At first the addiction is imperceptible. However, with time, when it develops, it leads to irreparable damage. The child starts to live in progressing isolation, and he or she does not strive for relationships with other people – this need is quickly met by a machine. Finally, the child starts developing an emotional relationship towards it. He or she does not know how to communicate with other people, losing any emotional relations and living far away from the real world. Such children, for example, can move on the path of games, visit computer flea markets to buy them, then exchange them, play them at home and talk about them online. Children addicted to computers experience anxiety in contacts with other people, sometimes carefully concealing this state and manifesting their ostensible superiority. The long-lasting use of computers connected to the Internet makes the pupil relieve all their stress through a machine. The next step on the way to addiction is the feeling of safety only when sitting in front of computer or TV.

„*Transferring aggression*” is also a phenomenon formulated as a result of research on media effects. Hence it is considered that:

- watching violence and aggression in films evokes aggressive responses in the viewers;
- pictures of the pain, blood and suffering of victims provoked aggression as effectively as scenes of aggressive behaviour;
- the study participants who watched a film with strong aggression scenes imposed heavier punishment for errors in the control group than persons who watched a peaceful sports game;
- pupils who were not subject to verbal aggression (their personal dignity was not violated), but who watched emotional scenes of physical aggression, imposed heavier punishments than the pupils who were offended, laughed at but who did not watch the aggression scenes.

Children learn by mimicry. Observing aggression in a film they often re-play it in their relationships with peers. When children strongly identify themselves with a character who is aggressive, their aggression increases. A child learns about the possible ways of killing someone, which punch is the most effective, etc. The characters in films for young viewers are often the personification of different forces in the fight of good with evil. Physical violence, ruthlessness or reaction speed and efficiency are often means on the way to victory. According to research, the more violent scenes one watches, the higher the probability of aggression [9, 3].

All the described phenomena suggest that media overuse may increase, especially among young recipients, the so-called personality disorganisation which seems to be a predictor of the dysfunctional phenomena mentioned above.

The model of own research

All the designed research was based on the assumption that children who spend considerable time in the “virtual world” (the Internet) will exhibit

in their art works an increased number of indicators of personality and social relationship disorganisation, when compared with children who reduce time spent in this way.

The extent of the phenomenon (the influence of TV on children) allows us to assume that it is social in character, for which reason it merits scientific interest. Consequently, it seems justified to offer the answers to the following research questions:

1. Does using the Internet modify one's self-perception and does it reduce contact with others – if so, to what extent?

2. What personality disorganisation indicators are characteristic of the art works of children who spend considerable time using the Internet, in comparison with children from the control group?

The study involved two groups of 9-12 year-old children (50 in each group) from the Lubelskie Voivodeship. The average time they spend on the Internet was calculated on the basis of an interview. It was about 21 hours a week, which gives us an arithmetic average of 3 hours a day. This average corresponds with the results obtained by Braun-Gałkowska [4], Miecugow [14] Sikorski [23] and Napora [16] and relating to the time devoted to watching television, where it was about 4 hours a day. The difference between the groups of „Internet children” (the primary group) and "non-Internet children" (the control group) was statistically significant ($s. < 0.05$), as regards the time spent on-line (measured using the t-Student test) – per week, the former group devoted about 20-22 hours, while the latter about 7 – 10 hours of their time to the Internet.

Human figure drawings (HFDs) are particularly useful assessment tools. drawing is used as a method of communication and represents an individual's self-concept, anxiety, attitude, or conflict [11] and many other psychological phenomena as developmental level, evidence of emotional indicators [21] or stress level [30].

In order to test self-perception and contacts with others the thematic psycho-drawing method entitled „Me and my friends” was used, and the selected indicators were analysed (Table 2). They were defined on the basis of the research conducted earlier [25; 26; 27].

Table 2

An analysis of the selected indicators in a psycho-drawing, analysed with the Pearson's chi-squared test *

Analysed indices in a psycho-drawing		s
Realisation:		
• realistic type		-
• abstract type		
Realisation:		
• extender type		0.05 * ↓

• simplified type		
Author:		
• in others company		
• lonely/alone	-	
• absent		
Self valuation:		
• valorisation	-	
• devalorisation		
Relations:		
• closeness	-	
• distance		
Komunikation:		
• present on the drawing	0.01	↓
• absent		
Cooperation:		
• present on the drawing	0.01	↓
• absent		
Emotionality:		
• present on the drawing	0.05	↓
• absent		
Agression:		
• present on the drawing	0.05	↑
• absent		
Depression:		
• present on the drawing	-	
• absent		
Anxiety:		
• present on the drawing	0.01	↑
• absent		
Schizothymia:		
• present on the drawing	-	
• absent		

* *the arrow defines the rise or fall tendency in the case of the "Internet children"*

The analysis proved that between the selected self-perception indices and the social relationships indices of children who use the Internet in different ways, certain statistically significant differences can be observed.

The first analysed area is the manner of producing the works. And so, visibly more „Internet children” produced their works in a schematic way, deprived of many details both relating to the natural environment (elements of

nature, weather, etc.) and the inanimate surroundings (additional objects) in comparison with the „non-Internet children”.

The second explored area is related to social relationships. It turned out that there was no statistically significant difference between the presentation of oneself among the others – the analysed groups are the same with regard to picturing oneself as lonely, accompanied by others or censuring oneself out of a drawing. Similarly, the analysed groups do not differ when it comes to relationships they have with other people - closeness or remaining at a distance. Also the differences in treating oneself, so in tendencies towards valorisation or devalorisation were not observed.

Cooperation and communication were an important element of social relationships that made the works in two different groups significantly statistically different. Their indices were not so common in the works by the „Internet children” in comparison with the works of the „non-Internet children”.

The third area concerned personality-disorganisation indices. As the study revealed, the works of the „Internet children” were different from the works of the „non-Internet children” in many important elements: live emotionalism – considerably less common in the „Internet children”; aggression – considerably more common in the works of the „Internet children”; and anxiety – more often displayed by the „Internet children”. No statistically significant differences in terms of the number of depression and schizothymia indices were observed.

Conclusion and discussion

On the basis of this research it can be concluded that:

1) using the Internet modifies certain areas of self-perception and picturing relationships with others in the case of early-school children who were analysed by way of the thematic psycho-drawing titled „Me and the others”, and relating to communication and entering into relationships with peers;

2) art works of children who spend a lot of time using the Internet, in comparison with the children from the control group, are characterised by a higher number of personality disorganisation indices in terms of aggression or anxiety.

Thus it appeared that children who use the Internet for about 20 – 22 hours a week (sometimes even more) in their works place themselves in cooperation and communication relationships less often and their works indicate higher levels of aggression (the themes) and anxiety (empty, white spaces, the position of the drawing on the sheet of paper, poorer colours and no additional elements, etc.) and also a lower level of emotionalism (poor colours, lack of „action”, additional elements, etc.).

This suggests that the higher *tendency (readiness?) to aggression*, indicated in numerous studies [4; 3; 1; 29; 16] can be confirmed.

In a sense this also corresponds with the *addiction effect* suggested in numerous papers which, in its first stage may take the form of passive social

interactions - hence the phenomenon of the lack of communication and cooperation, which was visible in the analysed art works of the „Internet children”.

In the presented research the presence of the phenomenon of „*restless agitation*” connected to Internet activity was not confirmed – in the works of the „Internet children” there were less signs of so-called live emotionalism. It should be noted that this live emotionalism in the drawing is connected with colours, the number of added elements, and some specific atmosphere of the work, and it is rather a summary of the elements mentioned above than intended agitation. So it seems that this element of functioning should be taken into account in the next research attempts, by applying some other, more measurable physical indices.

The analysis of the number of *personality disorganisation indices* provided us with some important data. And so it resulted that the works of the „Internet children have some clear disorganisation signs in comparison with their peers who use the Internet in a more moderate way. This disorganisation comprises mainly aggression and anxiety tendencies; the indices of depression and schizothymia indices are not higher. This is consistent with the studies that have so far been conducted in this field” [13; 17].

The reservations over this project concern mainly the real-time measurement spent in virtual space and the research method. So it seems that in the tested group the picture of using the Internet could have been distorted - younger respondents seem to understate the actual time spent in virtual space. In the future, when conducting research of this type, it would be worth taking the opinion of the tested children’s parents into account (however this makes the research process complicated and considerably longer).

We also take into consideration some reservations concerning the method of the research and the analysis of the accessible data, where, as the leading method, the projection method was used. „*Drawings are not diagnostic, but provide strong cues for follow-up interviews with children and parents and referral to psychologists for further evaluation*” [22, p. 15]. However, it is clear that human figure drawings have been shown to serve as indicators of many psychological features, including: the drawer’s perception of him or herself [2; 11] an insight into a person’s representation of self and others [12; 15], anxiety [5] and aggression and acting out behaviour [10; 11]. Drawings also enable us to understand social relationships. Expressive techniques make implicit information more explicit by increasing awareness of the inner self [8; 19] and allow expression on both the conscious and unconscious levels [6]. So, despite a number of reviews questioning the reliability and validity of projective drawing techniques [7; 31], drawings are still among the most used tests by psychologists [20; 18; 28].

We would like to mention that the catalogue of the variables analysed in the drawing was developed on the basis of long-term research renewed in different research groups. It should also be noted that although drawings are not completely diagnostic, but provide strong cues for follow-up interviews

with children and parents and referral to psychologists for further evaluation. Therefore, this article will explain how knowledge of the normative developmental and dysfunctional indicators provides the basis for interpreting their psychological content.

References

1. **Bandura, A.**, Ross, D., Ross, S., (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. „Journal of Abnormal and Social Psychology”, 63, p. 575 – 573.
2. **Berryman, E.** (1959). The self-portrait: A suggested extension of the HTP. „Perceptual and Motor Skills”, 9, p. 411 – 414.
3. **Braun-Galkowska M.**, Ulik I. (2000). Zabawa w zabijanie. Warszawa.
4. **Braun-Galkowska, M.** (1995). Telewizja dzieciom – analiza treści programów. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 10, p. 10 – 14.
5. **Fox, C.**, Davidson, K., Lighthall, F., Waite, R., & Sarason, S. B. (1958). Human figure drawings of high and low anxious children. „Child Development”, 29, p. 297 – 330.
6. **Gleister J. A.** (1996). Serial Self-Portrait: A Technique to Monitor Changes in Self-Concept. „Archives of Psychiatric Nursing”, Vol. X, No. 5 (October), p. 311 – 318.
7. **Hagood, M. M.** (1992). Diagnosis or dilemma drawings of sexually abused children. „British Journal of Projective Psychology”, 37, p. 22 – 23.
8. **Kaufman B.**, Wohl A. (1992). Casualties of Childhood. New York: Brunner/Mazel.
9. **Kołodziejska D.** (2002). Telewizja wpływa na rozwój dziecka. „Edukacja i Dialog” 3, p. 47 – 50.
10. **Koppitz, E. M.** (1968). Psychological evaluation of children’s human figure drawings. New York: Grune & Stratton.
11. **Koppitz, E. M.** (1984). Psychological evaluation of human figure drawings made by middle school pupils. New York: Grune & Stratton.
12. **Leibowitz, M.** (1999). Interpreting projective drawings. New York: Brunner/Mazel.
13. **Melnyk, B.**, Brown, H., Jones, D., Novak, J., & Kreipe, R. (2003). Improving the mental/psychosocial health of U.S. children and adolescents: Outcomes and implementation strategies from the National KySS summit. „Journal of Pediatric Health Care” (Supplement), 17, p.1 – 24.
14. **Miecugow, D.** (1995). Czy mass media muszą oświecać?. „Wychowawca”, 4, p. 54 – 57.
15. **Milne, L. C.**, Greenway, P., Best F. (2005). Children’s behaviour and their graphic representation of parents and self. „The Arts in Psychotherapy”, 32 p. 107 – 119.
16. **Napora E.** Wpływ telewizji na zachowanie dzieci. „Niebieska Linia”, 3, p. 21 – 24.
17. **Norford, B.**, & Barakat, L. (1990). The relationship of human figure drawings to aggressive behavior in preschool children. „Psychology in the Schools”, 27, p. 318 – 324.
18. **Oguz, V.** (2010). The factors influencing children’s drawings. „Procedia Social and Behavioral Sciences”, 2, p. 3003–3007.
19. **Oster G. D.**, Gould P. (1987). Using Drawings in Assessment and Therapy. New York: Brunner/Mazel.
20. **Piotrowski, C.**, & Zalewski, C. (1993). Training in psychodiagnostic testing in APA-approved PsyD and PhD clinical training programs. „Journal of Personality Assessment”, 61, p. 394 – 405.
21. **Ryan-Wenger, N.** (2001). Use of children’s drawings for measurement of developmental level and emotional status. „Journal of Child

and Family Nursing”, 4, p. 139 – 149. **22. Skybo T.,** Ryan-Wenger N., Su Y. (2007). Human Figure Drawings as a Measure of Children’s Emotional Status: Critical Review for Practice. „Journal of Pediatric Nursing”, Vol 22, No 1 (February), p. 15-28. **23. Sikorski, W.** (1999). Funkcje wychowawcze telewizji. „Edukacja i Dialog”, 4, p. 64 – 68. **24. Tuszyńska-Bogucka W.** (2005). Telewizja w życiu dziecka hiperkinetycznego. [w:] Tuszyńska-Bogucka W. (Ed.). Media – przyjaciel czy wróg dziecka? Wyd. eMPI², Poznań, p. 83 – 96. **25. Tuszyńska-Bogucka W.** (2007). Funkcjonowanie systemu rodziny z dzieckiem przewlekle chorym dermatologicznie. Wyd. UMCS, Lublin. **26. Tuszyńska-Bogucka W.** (2009a). Propozycja analizy systemowej rysunkowych wskaźników dysfunkcji rodzinnej typu przemocy w pracach plastycznych dzieci. [in] Deptuła M. (Ed.) Profilaktyka ukierunkowana na grupy ryzyka. Cz.I: Diagnoza. Wyd. ParpaMedia, Warszawa, p. 189 – 208. **27. Tuszyńska-Bogucka W.** (2009b). Projekcja problemów emocjonalnych w pracach plastycznych dzieci. [in:] S.Popek i in. (Eds.) Psychologia twórczości. Nowe horyzonty. Wyd. UMCS, Lublin, p. 374 – 382. **28. Watkins, C. E.,** Campbell, V. L., Nieberding, R., & Hallmark, R. (1995). Contemporary practice of psychological assessment by clinical psychologists. „Professional Psychology: Research and Practice”, 26, p. 54 – 60. **29. Wawrzak-Chodaczek M.:** Czy programy telewizyjne i filmy wideo są źródłem agresji u dzieci? [In:] A.Frączek, I. Pufal-Struzik (Eds.): Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna. Kielce, p. 87 – 88. **30. Willis, L. R.,** Joy, S. P., & Kaiser, D. H. (2010). Draw-a-Person-in-the-Rain as an assessment of stress and coping resources. “The Arts in Psychotherapy”, 37, p. 233 – 239. **31. Veltman, M. W. M.,** & Browne, K. D. (2003). Trained raters’ evaluation of Kinetic Family Drawings of physically abused children. “The Arts in Psychotherapy”, 30, p. 3 – 12.

Тушинська-Богущка В., Богущкі Я. Використання Інтернету у боротьбі з ознаками особистісної дисорганізації у творчій діяльності дітей молодшого шкільного віку

Результати дослідження показують, що діти (вік: 9 – 12, n = 50), які використовують Інтернет протягом 20 – 22 годин на тиждень у своїх творах мистецтва, мають більш високий рівень агресії і тривожності, а також більш низький рівень емоційності, більш високу тенденцію агресії і ефекту залежності (у вигляді пасивних соціальних взаємодій). Наявність „неспокійної агітації”, пов’язаної з інтернет-активністю, не підтвердилася.

Ключові слова: Інтернет, дезорганізація особистості, молодший шкільний вік, проєкційна техніка.

Тушинська-Богущка В., Богущки Я. Использование Интернета в борьбе с признаками личностной дисорганизации в творческой деятельности детей младшего школьного возраста

Результаты исследования показывают, что дети (возраст: 9 – 12, n = 50), которые используют Интернет в течение 20 – 22 часов в неделю в своих произведениях искусства, имеют более высокий уровень агрессии и тревожности, а также более низкий уровень эмоциональности, более высокую тенденцию агрессии и эффекта зависимости (в виде пассивных социальных взаимодействий). Наличие „беспокойной агитации”, связанной с интернет-активностью, не подтвердилась.

Ключевые слова: Интернет, дезорганизация личности, младший школьный возраст, проекторы.

Tushyn'ska-Bogutska W., Bogutski J. Using the Internet Versus Enhancing the Signs of Personality Disorganisation in the Artwork of Early-school Children

Results of study show that children (age: 9– 12, n=50) who use the Internet for about 20-22 hours a week in their art works indicate higher levels of aggression and anxiety and also a lower level of emotionalism, higher *tendency to aggression* and *addiction effect* (in the form of passive social interactions), the presence of the of „*restless agitation*” connected to Internet activity was not confirmed.

Key words: Internet, personality disorganisation, early-school children, psycho-drawing.

Стаття надійшла до редакції 26.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Федічева Н. В.

УДК 37.015.31:316.77

О. А. Алєко

**ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ
СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ДОШКІЛЬНИКІВ
ПІД ВПЛИВОМ МЕДІАПРОСТОРУ**

На сучасному етапі розвитку українського суспільства особливого значення набувають проблеми соціалізації підростаючого покоління, накопичення молодими особистостями первинного соціального досвіду. Потреби суспільства в самостійній, творчій, ініціативній особистості визначають нові параметри перебігу соціалізації, перегляду традиційних настанов виховання дітей. Більшою мірою це стосується наймолодшого покоління, в свідомості та поведінці якого ще не сформувалися та міцно

не закріпилися знання, вміння та навички, які пов'язані з суспільними відносинами. Це зумовлює необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу на формування у дітей соціального досвіду як важливої умови їх успішної самореалізації.

Формування у дітей соціального досвіду є одним з основних виховних завдань, які відображені в Державній цільовій соціальній програмі розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року, Національній програмі виховання дітей і учнівської молоді в Україні, у Законах „Про освіту”, „Про дошкільну освіту”, у Базовому компоненті дошкільної освіти (нова редакція), Базовій програмі розвитку дітей дошкільного віку „Я – у світі”.

Нині стрімко підвищується увага українських учених до осмислення, правильного формулювання і розв'язання педагогічних проблем, що безпосередньо стосуються соціалізації, соціального становлення дітей і молоді. Ці питання порушено у працях І. Бега, О. Безпалько, І. Звереві, І. Єрмакова, В. Мадзігона, А. Капської, Л. Коваль, Н. Лавриченко, Г. Лактіонової, В. Москаленко, Н. Ничкало, В. Оржеховської, С. Савченко, С. Харченка, С. Хлебик, В. Циби та інших.

Науковці Л. Артемова, А. Богуш, Л. Варяниця, Н. Гавриш, Н. Кирста, О. Кононко, С. Курінна, В. Кузь, Н. Лисенко, Т. Поніманська, І. Рогальська та ін. визначають соціалізацію як набуття дошкільниками соціального досвіду, що здійснюється через діяльність, спрямовану на орієнтування в ситуації, пристосування до навколишнього. Соціальний досвід дитини, на думку вчених, є основою соціалізації, засвоюючи який, вона здійснює саморозвиток та самореалізацію, стає соціально компетентною.

Сучасні дошкільники і в стихійному, і в педагогічно контрольованому процесі набувають різноманітного соціального досвіду, що забезпечує розвиток особистості протягом усього життя. Цей досвід дозволяє людині виявитися як справжньому суб'єктові життєдіяльності. Успішність і результативність процесу формування у дітей соціального досвіду залежить від багатьох показників: ступеню участі педагогічних працівників і батьків у процесі його формування; ступеню засвоєння соціальних знань, умінь, навичок; рівня розвитку самосвідомості; ступеню прояву у дитини активної позиції стосовно свого найближчого оточення. Натомість на сьогодні одним з найвпливовіших факторів набуття дошкільниками соціального досвіду, на нашу думку, стають засоби масової інформації. Є об'єктивні підстави розглядати медіа-розвивальне середовище як простір життєдіяльності сучасної дитини, де засоби масової інформації стають важливим фактором її соціалізації.

Отже *метою* статті є проаналізувати вплив медіа простору на процес формування соціального досвіду у дітей дошкільного віку.

20 травня 2010 р. Україна прийняла схвалену постановою президії Національної академії педагогічних наук України „Концепцію

впровадження медіа-освіти в Україні”. Головними чинниками створення Концепції визначено:

- сприяння формуванню медіа-імунітету особистості, який робить її здатною протистояти агресивному медіа-середовищу;
- формування та розвиток навичок критичного мислення як механізму медіа-грамотності;
- розвиток здатності до медіа-творчості для самовираження особистості та реалізації її життєвих завдань, різних аспектів медіа-культури (візуальної, музичної, опосередкованих мас-медіа, сучасних напрямів медіа-арту тощо).

Концепція спрямована на підготовку і проведення повномасштабної поетапної роботи з упровадження медіа-освіти в Україні. Форми медіа-освіти визначено, згідно з Концепцією, за віковими рівнями здобуття освіти.

Медіаосвіта дошкільна є принципово інтегрованою і спрямована на збалансований естетичний та інтелектуальний розвиток особистості дитини (включаючи різні форми інтелекту, зокрема емоційний, соціальний і практичний інтелект), забезпечує її захист від агресивного медіа-середовища (від інформаційного „сміття”, невідповідних віковим можливостям психіки дитини інформаційних впливів, зокрема продукції, що містить елементи насильства, жахів, еротики), уміння орієнтуватись, обирати і використовувати адаптовану відповідно до вікових норм медіа-продукцію [1]. Але, на жаль принципи, закладені в Концепції дещо розбігаються з реальною дійсністю.

Роль ЗМІ у формуванні особистості розглядали Н. Горячев, С. Дем’янчук, В. Єгоров, Н. Іванова, Ю. Лошкар’юв, А. Мудрик, О. Петрунько, С. Семчук, М. Тиморшин та ін. Проблемам „медіаосвіти” й „аудіовізуальної грамотності” молодого покоління присвятили свої дослідження Ж. Берже, А. Моль, Л. Поршер, М. Тарді, С. Френе.

Науковцями (В. Абраменкова, Г. Апостолова, Н. Повякель) доведено, що сучасний дошкільник більшість часу перебуває під впливом ЗМІ, що неухильно позначається на її індивідуальному розвитку і соціальному становленні.

Дослідниця О. Петрунько вважає, що на сьогодні традиційні інститути (сім’я, дошкільний заклад) істотно послабили свій вплив на соціалізацію дитини, а їх функції поступово перейшли до ЗМІ. У своєму дослідженні ми не настільки категоричні і ні в якому разі не викреслюємо провідну роль родини і дошкільного закладу у соціалізації особистості. Але ми не можемо не погодитись з думкою дослідниці, яка стверджує, що поступово психосоціальна система соціум – „особистість” змінюється за своєю структурою, змістом і набуває вигляду „соціум – мас-медіа – особистість” [2].

Науковець С. Семчук зауважує, що соціальний розвиток дитини-дошкільника в контексті впливу ЗМІ здійснюється за двома взаємопов’язаними лініями. З одного боку, суспільство завдяки

поширенню ЗМІ надає зростаючій особистості інформацію у вигляді певних стереотипів поведінки. Через інформацію, що надається у ЗМІ, дитина поступово оволодіває суспільним досвідом (здобуває знання, уміння, формує особистісні потреби, здібності, почуття), відповідно до власного досвіду і розуміння їх розширює та систематизує. З іншого боку, дитина не лише усвідомлює, а й реалізує себе як суб'єкт широкого кола суспільних взаємин [5, с. 7].

Ми не можемо заперечувати той факт, що медіа сьогодні – одна з найважливіших сфер у житті людей всієї планети. На межі ХХ – ХХІ ст. екранні медіа (а саме – телебачення й Інтернет) безповоротно потіснили друковані ЗМІ і дістали левову частку світового інформаційного простору, перетворивши його на медіа простір [2, с. 226]. Більшість читачів перетворилися на глядачів, яким, незалежно від віку доступна будь-яка інформація в необмеженій кількості. Навіть діти дошкільного віку стають свідками небезпечних і травматичних подій на екрані (сцени жорстокості та насильства), а також споживають інформацію, яка чинить деструктивний вплив на їхню психіку і поведінку.

Стрімкі зміни в інформаційному освітньому просторі не залишили осторонь від цих процесів дитину-дошкільника. Порівнюючи темпи життя та обсяги знань дитини нашого століття і дитини, яка жила 200 – 300 років тому, дослідниця М. Саакянц доводить, що результати цього порівняння не завжди будуть на користь дітей третього тисячоліття. Серед негативних факторів, які сьогодні здійснюють небажаний вплив на здоров'я та психіку дитини, науковець виокремлює наступні: екологічні фактори (забруднення життєвого середовища, хімічні й мутагенні продукти харчування); надзвичайний обсяг інформації (телебачення, радіо, Інтернет, література, спілкування); зростання ролі техніки в житті людини (іноді батьки дитини в силу життєвих ситуацій значну частину часу проводять біля комп'ютера, різних механізмів, а відпочинок – біля телевізора); недостатній фізичний ритм життя (іноді рух дитини обмежується лише шляхом до дошкільного закладу чи школи); патологічний вплив телебачення, преси, Інтернету (нав'язлива реклама, фривольні програми, втома очей). Надзвичайний обсяг інформації, який сьогодні її оточує, вимагає підготовки дитини до життєдіяльності і освіти в такому насиченому середовищі вже на етапах підготовки до школи [4, с. 192].

Дуже часто дитина залишається самотньою в цьому людино-машинному світі. Майже повна відсутність спілкування з однолітками, недостатня увага з боку батьків, за причин зайнятості. Усі ці причини дуже часто підштовхують дитину до занурення в комп'ютерне задзеркалля, з якого вона і накопичує первинний соціальний досвід, іноді дуже спотворений. Комп'ютерні засоби мають бути для дитини інструментом отримання знань, а не засобом створити таку віртуальну реальність, за якої можна сховатись від реалій життя.

М. Саакянц вбачає два можливих напрями розвитку подій для дитини-дошкільника в сучасному інформаційному суспільстві. Один із них полягає в тому, що батьки, які власне самі досконало володіють комп'ютерними технологіями, знають як позитивні, так і негативні впливи, які персональний комп'ютер здійснює на організм, та уникають його, поступово вводять дитину у світ сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Позитивний розвиток таких подій передбачає: пояснення дитині тривалості роботи-гри за комп'ютером і те, як вона може заподіяти лиха здоров'ю; дотримання встановленого часу роботи на комп'ютері; дуже ретельний підбір техніки за параметрами мінімальної фізичної шкоди дитячому організму; особливий контроль за тими програмами, з якими буде працювати дитина. Одна з найскладніших проблем полягає у фільтрації батьками тих програмних продуктів, які пропонує сучасний ринок для дітей дошкільного віку [4, с. 193].

Другий напрям розвитку подій має негативні тенденції. Коли батьки, придбавши сучасну комп'ютерну техніку, не здійснюють контролю за комп'ютеризованою ігровою діяльністю дитини, а саме: не контролюють час, проведений за комп'ютером, та не приділяють уваги і контролю за програмами, які використовують їхні діти. Не кожна ігрова програма, і далеко не кожний дитячий мультиплікаційний фільм дасть дитині користь. Науковці всього світу б'ють тривогу з причин негативного впливу на дитячу психіку ряду мультиплікаційних серіалів, які несуть бездушність, агресію, жорстокість.

Ми погоджуємось з думкою О. Петрунко, яка зауважує, що відповідальність за вплив медіа на дошкільника повністю покладатиметься на дорослих, які „мають достеменно знати, що саме дивляться їхні діти, бути готовими обговорювати з ними побачене, висловлювати свої думки і зауваження з цього приводу, відповідати на запитання дітей, а також ставити свої запитання дітям” [3, с. 110]. Безвідповідальне ставлення батьків і педагогів до споживання дітьми інформації, яку пропонують медіа масового призначення, часто стає причиною їх деструктивного впливу на психіку дітей, активації різноманітних страхів у дітей.

Німецький дослідник у галузі медіа-психології Р. Пацлаф вважає, що рішення дорослих „не допускати до телевізора” дітей дошкільного віку є цілком слухним і обґрунтованим. І, як свідчить педагогічно-виховна практика, дошкільники цілком задовольняються тією інформацією про влаштування світу і соціальне життя, яку їм надають батьки, вихователі дошкільних закладів та інші близькі дорослі, на яких покладено відповідальність за їхній психоемоційний добробут [2].

Дорослі, які оточують дитину-дошкільника мають чітко усвідомлювати свою відповідальність за емоційне здоров'я, процеси соціалізації і формування соціального досвіду дітей, які зростають у медіа суспільстві; вони повинні ставити собі завдання із посилення власної медіа грамотності і медіа культури, щоб почуватися

спроможними здійснювати належний психологічний супровід власних дітей у сучасному – перенасиченому насильством і агресією, ненадійному медіа просторі.

Список використаної літератури

1. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні / Постанова Президії Національної академії педагогічних наук України 20 травня 2010 року, протокол № 1-7/6-150. **2. Петрунько О. В.** Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіасередовищі / О. В. Петрунько : монографія. – 2-ге вид. – Ніжин: ТОВ „Видавництво „Аспект-Поліграф”, 2011. – 480 с. **3. Петрунько О. В.** Медіасоціалізація, або соціалізація з медіа замість соціалізації з дорослими / О. В. Петрунько // Психологічні перспективи: Спеціальний випуск. – Луцьк, 2010. – С. 103 – 113. **4. Саакянц М. С.** Зміна парадигми теорії ігрової діяльності в сучасному освітньому просторі / М. С. Саакянц // Дитинство в сучасному світі: перші 7 років і все життя : матеріали конф. – Запоріжжя, 2010. – Ч. 2. – 344 с. **5. Семчук С. І.** Особливості впливу засобів масової інформації на соціалізацію дітей дошкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.08 „Дошкільна педагогіка” / С. І. Семчук. – Одеса, 2010. – 20 с.

Алеко О. А. Проблема формування соціального досвіду дошкільників під впливом медіапростору

У статті розглянуто медіа-розвивальне середовище як простір життєдіяльності сучасної дитини, де засоби масової інформації стають важливим фактором її соціалізації. Проаналізовано вплив медіапростору на формування соціального досвіду дітей дошкільного віку. Висвітлено позитивні і негативні аспекти медіа освіти дошкільників. Автор доводить, що комп'ютерні засоби мають бути для дитини інструментом отримання знань, а не засобом створити таку віртуальну реальність, за якої можна сховатись від реалій життя.

Ключові слова: соціалізація, соціальний досвід, дитина дошкільного віку, медіа простір, медіа освіта.

Алеко О. А. К проблеме формирования социального опыта дошкольников под влиянием медиaprостранства

В статье рассмотрена медиа-развивающая среда как пространство жизнедеятельности современного ребенка, где средства массовой информации становятся важным фактором его социализации. Проанализировано влияние медиа пространства на формирование социального опыта детей дошкольного возраста. Освещены положительные и негативные стороны медиа образования дошкольников. Автор доказывает, что компьютерные средства должны быть для ребенка инструментом получения знаний, а не средством

створення такої віртуальної реальності, в якій можливо сховатися від дійсності життя.

Ключевые слова: соціалізація, соціальний досвід, дитина дошкільного віку, медіа простір, медіа освіта.

Aleko O. A. To Problem of the Formation of the Social Experience of Preschool Children under Influence Mediaspace

In article is considered a mediadeveloping environment as a space of vital functions of modern child is considered in the article, where mass medias become the important factor of its socialization. It is analyzed influence media space on the formation of the social experience of preschool children. Lit positive and negative sides media education of preschool children. Author proved, that computer facilities must be for a child by the instrument of receipt of knowledges, but not mean to create such virtual reality at which it is possible to hide from realities of life.

Key words: socialization, social experience, child of the preschool age, media space, media education.

Стаття надійшла до редакції 03.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Докучаєва В. В.

УДК 373.2.015.311. : 82

Н. В. Гавриш, О. В. Велика, І. Р. Кіндрат, І. А. Лащенко

ПРО РЕЗУЛЬТАТИ ПІДГОТОВЧОГО ЕТАПУ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ ЗА ТЕМОЮ „ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОГО СЛОВА В ІНТЕГРОВАНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ”

Актуальність обраної теми дослідно-експериментальної роботи зумовлена важливістю переосмислення проблем формування дитячого світогляду в умовах глобалізації світової економіки та культури, закладання системи особистісних цінностей з дошкільного віку, виховання ціннісного ставлення дошкільників до художньої літератури як засобу впливу на світобачення і світорозуміння, а також проблеми осучаснення змісту і способів роботи з книгою в освітньому процесі дошкільного навчального закладу на інтеграційних засадах.

Дослідно-експериментальна робота за темою „Формування світогляду дошкільників засобами художнього слова в інтегрованому освітньому просторі дошкільного навчального закладу” була

організована відповідно до наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 15.05.2012 № 581 на базі експериментальних дошкільних навчальних закладів всеукраїнського рівня № 47, 67 м. Краматорська Донецької області, № 39, 40 м. Луганська, № 23 м. Мукачевого Закарпатської області, навчально-виховного комплексу № 1 м. Рівного.

Окрім науково-теоретичного значення, започаткована робота має важливе практичне значення, оскільки націлена на розроблення та апробування педагогічної технології, основу якої складатиме система (цикли) занять з використанням авторських і фольклорних літературних творів для різних вікових категорій дітей, а також створення навчально-методичного супроводу процесу формування світогляду дошкільників засобами художнього слова і моделювання інтегрованого освітнього простору дошкільного закладу з орієнтацією на формування дитячого світогляду.

Мета статті - коротко представити основні результати проведеної на першому етапі роботи. Згідно з програмою дослідно-експериментальної роботи у період з травня 2012 року до квітня 2013 року тривав саме підготовчий етап. З метою реалізації його завдань здійснено необхідні практичні кроки:

1. Уточнено **науковий апарат** (мету, завдання, об'єкт, предмет дослідження).

2. Відпрацьовано **гіпотезу дослідження**. В узагальненому вигляді вона являла собою основну концептуальну ідею, що вимагала експериментального підтвердження.

Було припущено, що формування і збагачення світогляду дошкільників забезпечуватиметься системною організацією освітньої роботи в інтегрованому просторі дошкільного закладу, орієнтованого на освоєння дітьми життєвотислових художньо-мовленнєвих конструктив у процесі різних форм сприйняття та опрацювання літературних і фольклорних текстів; заохочення і підтримку педагогами конструктивних форм пошуку дошкільниками власних смислів, особистісного самовизначення в різних видах дитячої діяльності на основі набуття ними власного досвіду пізнання й побудови стосунків з іншими.

3. Вивчено **теоретичні засади** формування світогляду дошкільників засобами художнього слова. Зокрема:

- опрацьовано положення психолого-педагогічної науки *щодо формування світогляду як структурного компоненту особистості* (К. Абульханова-Славська, Р. Бернс, М. Веракса, О. Дьяченко, І. Зимня, О. Кононко, В. Котирло, В. Кудрявцев, А. Петровський, С. Рубінштейн); наукові положення *про дитину як активного суб'єкта предметно-практичної, пізнавальної і комунікативної діяльності* (А. Богуш, В. Кудрявцев, К. Крутій, С. Ладивір, М. Лісіна, Т. Піроженко, В. Слободчиков); *теорії художньо-творчого розвитку особистості в*

ранньому онтогенезі, в тому числі засобами художнього слова (Л. Виготський, Н. Карпинська, О. Мелік-Пашаєв, В. Сухомлинський, О. Ушакова, К. Ушинський, О. Шибицька та ін.);

– уточнено *понятійне поле* дослідження, до якого увійшли такі поняття, як „світогляд”, „компонентна структура світогляду”, „дитяча картина світу дошкільника”, „складники дитячої картина світу”, „процес формування світогляду”, „художнє слово”, „літературні твори” (в широкій жанровій та авторській палітрі), „художньо-мовленнева діяльність дошкільників”, „інтегрований простір”, „освітнє середовище дошкільного закладу”.

Вивчення теоретичних засад наукової проблеми відбувалося на підставі сукупності методологічних підходів: *системного*, що полягає в розумінні світогляду як системи поглядів дитини на світ та своє місце в ньому, на ставлення до навколишньої дійсності та самої себе, а також зумовлених цими поглядами позицій, переконань, ідеали, ціннісних орієнтацій; *суб'єктного*, який дає змогу підкреслити в характеристиці особистості, в її поведінці роль активного, творчого начала дитини, що є не лише об'єктом виховних впливів; *діяльнісного*, що висвітлює взаємопов'язаність діяльності дитини та пізнання нею світу; *особистісно-орієнтованого*, що зумовлюється гуманістичною спрямованістю освітнього процесу та передбачає цілеспрямований систематичний педагогічний вплив на особистість дитини з урахуванням її індивідуальних і вікових особливостей; *культуровідповідного*, що дозволяє усвідомити взаємозв'язки цілісного світу для присвоєння дитиною цінностей культури; *інтегративного*, який забезпечує формування у дошкільника цілісних знань про життя, світ, у якому живе дитина, природу, людей, саму себе.

4. Розроблено **концептуальні ідеї створення цілісної системи формування світогляду дошкільників** в інтегрованому освітньому просторі дошкільного закладу за провідною роллю художнього слова. Основні з них:

– опора на принципи формування світогляду дошкільників в інтегрованому просторі дошкільного закладу (науковості; системності; послідовності; поступового ускладнення змісту; унаочнення змісту інформації та процесу її здобуття і осмислення);

– урахування принципів відбору літературних творів для дітей дошкільного віку (зв'язку тематики літературних творів із життям та інтересами дітей; динамічності розгортання сюжету; чіткої структурно-композиційної організації тексту тощо);

– організація занять на основі чи з використанням літературних творів за умови забезпечення емоційного проживання дітьми змісту та ідеї твору, синтезу різних видів дитячої художньо-естетичної діяльності, організації багатоканального сприймання тексту, радісного навчання, інтеграції тощо;

– урізноманітнення форм набуття дітьми пізнавального досвіду в освітньому середовищі дошкільного навчального закладу;

– системне впровадження занять інтегрованого типу на основі чи з використанням літературних творів з елементами філософствування, експериментування, проектною діяльністю;

– комплексне застосування різноманітних методів, прийомів, засобів формування світогляду дітей, зокрема системи завдань для різних способів організації вихованців в освітньому середовищі: індивідуального, парного, під групового, фронтального.

– гнучкість моделей конструктивної психолого-педагогічної взаємодії педагогів і дітей в освітньому процесі.

5. Розроблено **змістовно-процесуальні моделі системи освітньої роботи** з формування світогляду дошкільників засобами художнього слова.

Вивчення термінологічного поля, теоретичних основ дослідження дало змогу унаочнити сутність досліджуваного феномену через розробку моделей „Компонентна структура світогляду”, „Шляхи формування світогляду дитини”, „Етапи формування світогляду дитини”, „Шляхи інтеграції художнього слова в освітній процес” та підійти до моделювання системи формування світогляду дошкільника засобами художнього слова в інтегрованому просторі дошкільного закладу. Так, у структурі світогляду дошкільника на основі наукового аналізу було виокремлено сукупність взаємопов’язаних компонентів: *соціально-моральний* (передбачає засвоєння дитиною основних моральних законів, і пов’язаних з ними елементарних правила соціального буття), *когнітивний* (уявлення, знання, елементарні поняття про образ Світу, що стають платформою для формулювання власних суджень і переконань) *емоційно-ціннісний* (емоційно-ціннісні уявлення), *поведінковий* (способи вирішення різноманітних життєвих проблем на основі системи життєвих цінностей, ставлення до себе, людей та світу), *мовленнєвий*, що є умовою та засобом виявлення, презентування дитиною елементів власного світогляду широкому соціуму. На основі фундаментальних психологічних досліджень діалектики світогляду людини змодельовано „сходинок” – етапи формування світогляду дитини, основними з яких є розвиток сенсорних відчуттів, формування уявлень, на їх основі знань, потім – системи понять, далі – емоційно-оцінних суджень, на їх основі – переконань, цінностей, життєвої позиції. Модель демонструє рівень, що досягається у дошкільному дитинстві за умов традиційної практики пізнавального розвитку різними засобами (до знаннєвого етапу), і можливість подальшого поетапного руху.

Модель інтеграції художнього слова в освітній процес була зорієнтована передусім на застосування літературних засобів у різних видах дитячої діяльності. З огляду на це вона побудована на тижневих циклограмах розвивального спілкування педагога з дітьми на основі застосування художньо-мовленнєвої роботи в усі види дитячої діяльності

протягом дня, перспективному плануванні освітньої роботи за тематичними блоками з використанням художнього слова у різних формах роботи з дітьми, зокрема нетрадиційних (літературні хвилинки, інформаційно-мовленнєві ігри, валеологічні цікавинки, літературно-математичні розминки, літературні вікторини, інтегровані заняття за технологією казкотерапії, з елементами театралізацій тощо).

За результатами науково-теоретичних розвідок було підготовлено науково-методичні статті, що висвітлюють наукові підходи до розроблення досліджуваної проблеми.

6. Спільно з обласними інститутами післядипломної педагогічної освіти Луганської, Донецької, Рівненської та Закарпатської областей, Луганським, Краматорським, Мукачівським, Рівненським міськими відділами освіти, спеціалізованими кафедрами Луганського, Слов'янського (нині Донбаського), Ужгородського університетів, які здійснюють підготовку фахівців з дошкільної освіти, розроблено *програму науково-теоретичної підготовки педагогів до роботи за проблемою*. Програмою передбачено: установчі засідання, інструктаж для педагогів експериментальних дошкільних закладів, які беруть участь в експерименті; створення в експериментальних дошкільних закладах творчих груп з вивчення нормативно-інструктивної, програмно-методичної, дидактичної бази експерименту, розроблення змістовно-процесуальних моделей системи освітньої роботи з формування світогляду дошкільників засобами художнього слова, створення навчально-методичної бази для проведення експерименту; включення питань формування світогляду дошкільників до навчальних планів і програм курсового підвищення кваліфікації фахівців з дошкільної освіти обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти; роботу з педагогами у міжкурсовий період (виступи перед педагогами наукового керівника, консультантів, координаторів, відповідальних виконавців та інших учасників дослідно-експериментальної роботи з питань реалізації програми експерименту); заняття обласних творчих груп педагогів дошкільних закладів з теми експерименту (за звітний період їх проведено 4); засідання обласних Шкіл новаторства для педагогічних працівників дошкільної освіти; проведення постійно діючих міських і обласних навчальних семінарів;

– проведення міжобласних та міжрегіональних науково-практичних семінарів.

У межах розроблення зазначеної програми реалізовано завдання даного етапу роботи із *започаткування постійно діючого семінару для педагогів „Інтегрований освітній простір дошкільного навчального закладу: художнє слово у системі роботи з формування світогляду дошкільника”* (у період з вересня 2012 до березня 2013 року проведено 9 засідань у базових регіонах).

7. Вивчення потенційних можливостей суб'єктів дослідно-експериментальної роботи.

Проведення огляду готовності дошкільних закладів до участі в дослідно-експериментальній роботі передбачало оцінювання різних складників такої готовності: розвивального потенціалу освітнього середовища дошкільного закладу як тла формування світоглядних уявлень дошкільників; його потенціалу в аспекті реалізації принципу інтеграції; літературної і методичної бази дошкільних закладів згідно з особливостями художньо-естетичного сприйняття та читацьких інтересів дошкільників; готовності педагогів до реалізації принципів гуманістичної педагогіки як найвагомішого чинника й умови забезпечення особистісного розвитку дітей; своєчасності, доцільності й розвивально-навчального потенціалу технологій роботи з літературними творами; читацьких інтересів дітей та їхніх родин, ціннісного ставлення дітей і батьків до книги, місця книги в житті родин.

Врахування багатоаспектності проблеми дослідження переконало в необхідності полікритеріального підходу до оцінки різних складників наукової проблеми, що буде реалізований на наступному етапі дослідження. На даному ж етапі зроблено такі загальні висновки:

– в освітньому процесі сучасного дошкільного закладу світоглядний аспект не є глибоко осмисленим та усвідомленим педагогами, адже, незважаючи на задекларовані зміни пріоритетів освіти, визначальною залишається знаннева модель, орієнтована на формування знань, умінь, навичок переважно у контексті „шкільної” орієнтації;

– головною залишається інформаційна наповненість освітньої роботи за умовно предметним поділом, а глибинні, філософські смисли, цінності та переконання залишаються поза увагою педагогів;

– у практиці дошкільних закладів неповно реалізуються можливості інтегрованого освітнього простору, сприятливого для розуміння дитиною доступних віку взаємозв’язків та взаємозалежностей, формування у дитини цілісної картини світу;

- в освітньому середовищі дошкільного закладу книга не посідає належного місця, педагогами не використовуються потенційні розвивально-виховні можливості художнього слова (фольклорного та авторського), не ведеться планомірне, цілеспрямоване, мотивоване збагачення розвивального середовища та не впроваджуються нові цікаві форми, методи, прийоми роботи з художньою літературою і включення дітей у взаємодію з дорослим, спроможні позитивно позначитися на особистісному, зокрема, світоглядному зростанні дошкільника;

– педагогічні колективи, в цілому, професійно готові до здійснення даного дослідження згідно з його програмою;

– напередодні вступу до школи вихованці дошкільних закладів виявляють інтерес до художньої літератури і книги як слухачі, 28% випускників читають книжки самостійно, але при цьому діти недостатньо обізнані з програмовими авторськими творами, краще орієнтуючись у народних казках, мають у 18% високий рівень володіння

основними компонентами мовлення, у 40% – достатній, у 42% – середній рівень;

– батьки вихованців переконані у важливості книги для розвитку і підготовки дітей до школи, підтримують зусилля педагогів на долучення дітей до книги як засобу формування світогляду, проте традиції книгочитання підтримуються лише у 45 – 50% сімей, решта віддає перевагу комп'ютерному читанню, Інтернету як джерелу інформації про світ, 80% батьків не працюють систематично над вихованням у дітей інтересу, бажання, звички до слухання/читання, не обговорюють прочитане з дітьми, не мають чітко визначених літературних уподобань і не знають про читацькі інтереси власних дітей.

Зроблено висновки підтверджують актуальність теми експерименту, адекватність розробленої програми дослідження і потенційну готовність його основних суб'єктів до участі в дослідно-експериментальній роботі.

8. Підготовка навчально-методичної бази експериментальних дошкільних навчальних закладів відбувалася на основі опрацювання теоретичних засад дослідження за результатами попереднього вивчення готовності суб'єктів дослідно-експериментальної роботи до участі в ній.

Пріоритетними напрямками виконання цієї змістової складової підготовчого етапу експерименту стали:

– добір літературних фольклорних і авторських текстів для різних вікових категорій вихованців, підготовка каталогів програмової та позапрограмової дитячої художньої літератури за темами;

– добір аудіовізуальних та мультимедійних матеріалів до відібраних літературних текстів (забезпечення технічними засобами для їх демонстрації та відтворення);

– виготовлення, придбання, упорядкування матеріалів для театралізованої діяльності дітей за змістом літературних творів (елементи костюмів і декорацій, мікрофони, різні види театрів: пальчиковий, тіньовий, ляльковий та ін.);

– облаштування спеціалізованих осередків для роботи з книгою, організованої і самостійної інформаційно-пізнавальної діяльності дітей (групові та загальні бібліотеки, книжкові куточки у групових приміщеннях, куточки рукописної книги);

– поповнення фондів методичних кабінетів словниками, хрестоматійними збірками, альбомами ілюстрацій, комплектами репродукцій і слайдів;

– складання словника образних засобів, тлумачного словника за художніми творами;

– укладання методичного накопичувача дидактичних і рухливих ігор з використанням художнього слова, інформаційно-мовленнєвих творчих ігор з використанням авторських коректурних таблиць для дітей старшого віку, мистецтвознавчих „хвилинок” для занять з малювання, літературно-екологічних „хвилинок”, літературно-математичних

цікавинок та інших допоміжних матеріалів для забезпечення інтегрованого освітнього впливу на дитину засобами художнього слова.

9. Проведення *міжрегіонального науково-практичного семінару „Психолого-педагогічна діагностика особливостей світогляду дітей у дошкільному навчальному закладі”*.

Захід проведено 14 – 15 березня 2013 року в м. Луганську для всіх учасників дослідно-експериментальної роботи з метою обговорення підсумків I етапу експерименту і визначення перспектив, завдань і змісту роботи на наступному (діагностико-концептуальному) етапі.

Результати дослідно-експериментальної діяльності експериментальних дошкільних закладів на підготовчому етапі також узагальнено й презентовано під час науково-практичних семінарів „Вивчення психолого-педагогічних аспектів формування світогляду дітей у дошкільному навчальному закладі” (березень 2013, м. Донецьк), „Інтегровані підходи до використання літературних засобів формування світогляду дітей в освітньому просторі дошкільних навчальних закладів” (листопад 2012, м. Рівне), в межах Міжнародної науково-практичної конференції з актуальних проблем дошкільної освіти на базі ДНЗ № 23 м. Мукачєвого (листопад 2012).

Результати підготовчого етапу дослідно-експериментальної роботи за темою „Формування світогляду дошкільників засобами художнього слова в інтегрованому освітньому просторі дошкільного навчального закладу” засвідчують активний старт дослідження та можливість його продуктивного продовження відповідно до програми другого (діагностико-концептуального) етапу впродовж травня – грудня 2013 року на базі визначених експериментальних дошкільних навчальних закладів всеукраїнського рівня № 47, 67 м. Краматорська Донецької області, № 39, 40 м. Луганська, № 23 м. Мукачєвого Закарпатської області, навчально-виховного комплексу № 1 м. Рівного.

Список використаної літератури

1. Гавриш Н. Організувати, але не обмежувати. Управління розвитком дітей в освітньому середовищі ДНЗ / Н. Гавриш, О. Ліннік // Дошкільне виховання. – 2013. – № 1. – С. 8 – 13. **2. Гавриш Н.** Активізація інтелектуальної та мовленнєвої діяльності дошкільників на основі застосування коректурних таблиць / Н. Гавриш // Вихователь-методист. – 2012. – № 9. – С. 31 – 39. **3. Кіндрат І.** Формування світогляду дошкільників в інтегрованому просторі дошкільного закладу [Електронний ресурс] / І. Кіндрат // Вісн. Луган. держ. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – Режим доступу: nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN18/12kiriop.pdf **4. Кіндрат І.** Інтегрований простір дошкільного закладу як чинник формування світоглядних уявлень дошкільників [Електронний ресурс] / І. Кіндрат // Науковий вісник Донбасу: електрон. наук. видання. – 2012. – № 2. – Режим доступу: alma-mater.luguniv.edu.ua/magazines/elect.../index.htm. **5. Барна Х.** Педагогічні умови формування

ціннісного ставлення до книги у старших дошкільників / Х. Барна, Н. Гавриш // Формування особистості дошкільника засобами освітніх технологій : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (11-12 жовтня 2012 р., м. Кривий ріг). – Кривий Ріг : КПІ ДВНЗ „КПІ”, 2012. – С. 6 – 11.
6. Барна Х. Діагностика читацьких інтересів старших дошкільників Х. Барна // Вісн. Прикарпат. ун-ту. Педагогіка. – Івано-Франківськ, 2012р. – Вип. XLIII-XLIV. – С. 180 – 184.

Гавриш Н. В., Велика О. В., Кіндрат І. Р., Лащонава І. А. Про результати підготовчого етапу дослідно-експериментальної роботи за темою „Формування світогляду дошкільників засобами художнього слова в інтегрованому освітньому просторі дошкільного навчального закладу”

Стаття відображає організацію та основні результати підготовчого етапу експериментально-дослідної роботи всеукраїнського рівня, яка проводилась на базі дошкільних закладів чотирьох областей України і полягала в дослідженні теоретичних засад формування у дошкільників світоглядних уявлень засобами художнього слова в інтегрованому просторі дошкільного закладу та у вивченні потенційних можливостей ДНЗ до здійснення такої роботи. В результаті проведеного дослідження на першому етапі було визначено методологію дослідження, розроблено концепцію та встановлено необхідність полікритеріального підходу до оцінки різних складників проблеми.

Ключові слова: світогляд, інтеграція, освітній процес, дошкільний заклад, дошкільники, методична робота.

Гавриш Н. В., Великая Е. В., Киндрат И. Р., Лащонава И. А. О результатах подготовительного этапа экспериментальной работы по теме „Формирование мировоззрения дошкольников средствами художественного слова в интегрированном образовательном пространстве дошкольного учреждения”

Статья отражает организацию и основные результаты подготовительного этапа экспериментально-исследовательской работы всеукраинского уровня, которая проводилась на базе дошкольных учреждений четырех областей Украины и состояла в изучении теоретических основ формирования у дошкольников мировоззренческих представлений средствами художественного слова в интегрированном пространстве дошкольного учреждения и в изучении потенциальных возможностей детского сада к осуществлению такой работы. В результате проведенного исследования на первом этапе было определено методологию исследования, разработано концепцию и установлена необходимость поликритериального подхода к оценке разных аспектом исследуемой проблемы.

Ключевые слова: мировоззрение, интеграция, образовательный процесс, дошкольное учреждение, дошкольники, методическая работа.

**Gavrish N. V., Velyka H. V., Kindrat I. R., Lashchonova I. A.
About Results of the Preparatory stage of the Experimental Work on the
Theme „Forming of World-view of Pre-schools by Means of Artistic
Word in Computer-integrated Educational Space of Preschool
Educational Establishment”**

The article represents organization and basic results of the preparatory stage experimentally experimental work of allukrainian level, which was conducted on the base of preschool establishments of four areas of Ukraine and consisted in research of theoretical principles of forming for the under-fives of world view presentations facilities of artistic word in computer-integrated space of preschool establishment and in the study of potential possibilities of preschool educational establishment to realization of such work. As a result of the conducted research on the first stage research methodology was certain, conception is developed and the necessity of the criterional going is set near the estimation of different components of problem.

Key words: world-view, integration, educational process, preschool establishment, pre-schools, methodical work.

Стаття надійшла до редакції 10.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Желанова В. В.

УДК 372.461 +376.56

Н. В. Гавриш, Г. А. Клокова

**ВПЛИВ МУЛЬТФІЛЬМІВ НА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ
СВІДОМОСТІ У ДІТЕЙ**

Актуальність проблеми формування моральної свідомості дітей зумовлена тими суспільно-політичними та економічними процесами, що відбуваються в сучасному суспільстві та їх роллю як чинників становлення у зростаючої особистості етичних орієнтирів і цінностей. Науковці визнають, що, як ніколи, в сучасному суспільстві відчувається особливо гостра потреба у закріпленні чітких моральних принципів. Гуманістичні цінності зазнають трансформаційні зміни в новому світоглядному вимірюванні – економічному, який породжує ряд важливих проблем для освіти й культурного буття, що вимагають обов'язкового розгляду і рішення.

Потреба у твердих духовних, моральних засадах суспільної взаємодії та життєтворчості зумовлюється не просто інтересами культури і суспільства. Вся сучасна соціально-економічна реальність з її суворими законами примушує переосмислити підоснови буття в життєвих умовах, що змінилися і швидкоплинно змінюються постійно. Сучасне життя

демонструє нескінченний ряд ідей, поглядів, концепцій, теорій, в яких видимі спроби осмислити кардинальні зміни, що відбуваються в суспільстві. Людина опинилася в нових умовах, коли перед нею виникають несподівані, з позиції традиційного гуманізму, випробування, в яких добро і зло, віра і зрада, свобода і свавілля, гідність і підлота начебто помінялися місцями, а подекуди взагалі втратили своє суттєве значення в параметрах системи цінностей. Таким чином, необхідність осмислення питань, пов'язаних з вихованням моральності у дітей в сучасній парадигмі освіти, очевидна.

Теоретичну платформу вивчення процесу формування моральної свідомості дітей становлять такі наукові положення.

Формування моральності є якщо не найважливішим, то, в усякому разі, одним з найістотніших завдань педагогіки і суспільства в цілому (А. Горохович, І. Степаненко).

Моральність народжується у людини на соціальному ґрунті. Поза суспільством і у несоціальної істоти вона була б абсолютно немислима, оскільки вона не може бути продуктом виключно власної творчості людини, звільненої від всяких соціальних дій. Якийсь час назад моральність в нашій освіті визначали три ознаки – підпорядкування, слухняність, наслідування, спрямовані на неухильне виконання кожним заданого зверху морального закону, осмислювати який не було необхідності. Філософію сучасної освіти повинна визначати філософія людиноцентризму, яка підкреслює ключове значення людини як найважливішого смислового моменту в соціально-економічній аурі, що змінилася, де, як ми вже відзначали, „генералюють” нові цінності. Отже, орієнтована на сучасні економічні відносини і породжувані ними етичні установки, залежна від них, людина повинна навчитись робити самостійний вибір, приймати рішення стосовно свого духовного і матеріального буття.

Осмилення міри впливовості різних чинників на процес формування моральної свідомості дитини у світлі концепції розвитку в її синергетичному обґрунтуванні, також підводить до висновку щодо резонансності цього процесу. Це означає, що в розвитку такої складної і тонкої системи, як моральна свідомість, важлива не лише сила зовнішнього впливу сама по собі, а правильна середовищна організація резонансного впливу. Адже пережита дитиною певна життєва ситуація, вчинок-вибір, про який навіть і не знають дорослі, може виявитися більш вагомим для морального характеру дитини, ніж ціла низка виховних методів (К. Крутій, Д. Фельштейн).

Процес становлення й розвитку моральної свідомості маленької дитини знаходиться під впливом багатьох чинників, що й зрозуміло, адже вона зростає не у вакуумі. Проте сучасна культура, точніше, численні її елементи занадто рано відкривають їй зміст того, що для дитячої свідомості є невчасним, що вона адекватно сприйняти та об'єктивно оцінити поки що не в змозі.

Неможливо уявити собі життя сучасної дитини без телевізора, мультфільмів, які є найулюбленішими та найпоширенішими елементами її довкілля, що за впливовістю на свідомість можуть в багатьох випадках позмагатися навіть із батьками та іншими значимими чинниками виховного впливу. Водночас результати численних досліджень доводять, що не всі батьки відповідально ставляться до відбору медіа-продукції, яку переглядають їхні діти, розуміючи, що, на жаль, далеко не кожний мультфільм у сучасному медіа-просторі може позитивно впливати на культурну соціалізованість та моральну свідомість дитини. У межах нашого дослідження, попередні результати якого ми презентуємо в цій статті, також вивчалось актуальне питання впливу мультфільмів та іншої телепродукції на розвиток моральної свідомості дитини.

Зауважимо, що науковцями досліджувались різні питання, пов'язані з використанням медіа-продукції в навчанні та вихованні дітей, в результаті чого було показано, що сучасні мультимедіа технології здійснюють сильний вплив на сприйняття інформації та її засвоєння (О. Араптанова, В. Коротова, В. Красевський, Б. Лихачов, І. Лернер та ін.). Це відбувається тому, що вони дозволяють поєднувати різні види представлення інформації: текст, статичну і динамічну графіку, відео- та аудіозаписи у єдиний комплекс, що дає змогу дитині бути учасником подій, які з'являються на екрані, створюється ефект присутності та активного включення, що для дієвої природи малюка є надзвичайно важливим аргументом. Фізіологи доводять, що під час перегляду відеоматеріалів зоровий аналізатор полегшує дитині сприйняття і розуміння мовлення на слух. Такі зорові опори, як органи мовлення, жести, міміка, кінеми тощо підкріплюють слухові відчуття, полегшують осмислення та привласнення інформації [2]. Проведені нами розвідки з вивчення впливу попереднього перегляду мультфільмів на глибину сприймання дітьми літературних творів також підтвердили, що дошкільники краще сприймають й усвідомлюють зміст літературного твору, характери і вчинки персонажів, якщо читанню твору передувє перегляд мультфільму за одноіменним твором.

Відзначаючи позитивні моменти у сприйнятті телеінформації, автори стверджують, що екран дозволяє зробити процес засвоєння різноманітної інформації більш живим, цікавим, проблемним, переконливим і емоційним, оскільки вона за допомогою відео подається у сенсорному і субсенсорному (один із проявів несвідомого) планах. Під субсенсорним сприйняттям вони розуміють безпосереднє психічне відображення дійсності, що обумовлюється такими подразниками, які не усвідомлюються особистістю (Г. Гершуні, У. Найссер І. Сеченов, Г. Фехнер) [5].

Одночасно науковці вказують на реальну небезпеку зрушення моральних орієнтирів, соціальних цінностей під впливом неякісної мультимедійної продукції.

Надзвичайна популярність мультфільмів серед дітей дошкільного та молодшого шкільного віку загальновідома. Цьому факту не суперечать і результати опитування, що проводилося в дошкільних закладах та початкових класах у навчальних закладах Луганську та Луганській області: майже стовідсотково діти (було обстежено близько 30 молодших школярів та понад 50 дітей дошкільного віку) підтвердили свою прихильність до перегляду мультфільмів як найулюбленішого виду діяльності. На жаль, книгу як джерело інформації, спосіб пізнання, розваги тощо назвали серед невід'ємних, навіть улюблених атрибутів свого життя лише 42% дошкільнят і 34% молодших школярів. На наш погляд, втрата книгою пріоритетної позиції вже на етапі дошкільного дитинства може бути пояснена помилками з боку батьків у виборі і поданні дитині книги, наданні переваг пасивним способам прийому інформації, таким, як телебачення. Зниження ціннісного ставлення до книги, порівняно з мультиплікацією, у молодших школярів, вважаємо, можна пояснити емоційно негативним сприйняттям самого процесу навчання читання, який далеко не у всіх учнів відбувається успішно. Ціннісне ставлення дітей до книги і мультфільмів, на нашу думку, значною мірою зумовлюється відповідним ставленням до цих засобів батьків дітей.

Вивчення пріоритетів дітей дошкільного і молодшого шкільного віку щодо вибору найулюбленіших мультфільмів показали, що серед виборів дітей перші позиції зайняли американські та японські мультфільми, серед яких виявилися не лише казкові: „Русалонька”, „Пригоди Алладіна”, „Попелюшка”, „Кіт у чоботях”, а й Симпсони, „Ліло і Стіч”, „Том і Джері” та інші (69%). Більшість з них, на думку фахівців, можуть мати небезпечні для дітей і суспільства наслідки, оскільки створені з урахуванням іншої ментальності, інших цінностей [1; 4]. На превеликий жаль, низка названих й інших мультиплікаційних фільмів і серіалів відверто пропагує антисоціальну поведінку, неповагу, цинізм, жорстокість до людей, дискредитує статус дорослих, спонукає до здійснення протиправних дій тощо (О. Араптанова). Другу позицію серед пріоритетних виборів посіли популярні радянські мультфільми: „Ну, погоді”, „Пригоди Вінні Пуха”, „Простоквашино”, „Про папугу Кешу”, що і не дивовижно, адже кожен деталь у них було продумано до дрібниць, щоб вносити в свідомість дитини тільки позитивну інформацію (48%). Останнім часом популярності набули мультиплікаційні серіали „Лунтик”, „Смішарики”, „Маша і ведмідь” (72%) та інші.

Вивчення ставлення дорослих, зокрема батьків до застосування мультипродукції як засобу виховання дітей засвідчило, що стовідсотково батьки визнають надзвичайну роль мультфільмів у житті своїх дітей. Група відповідальних батьків (їх виявилось лише 34%) відзначили, насамперед, значення мультфільмів для формування свідомості дітей, підкреслили неабияку виховну, пізнавальну і розвивальну функції мультфільмів, вказали на те, що під час перегляду мультфільмів вони

намагаються дати дитині роз'яснення стосовно дій героїв, висловлюють своє оцінне ставлення щодо окремих вчинків і ситуацій. Значна група батьків підкреслили також роль мультфільму як способу формування первинних уявлень про довкілля (67%) та засобу розважити, створити позитивний настрій, забавити дітей (49%). Відповідальні батьки підтвердили таке своє ставлення до використання мультфільмів у формуванні моральності дітей тим, що критично обирали канали, на яких демонструють мультики для дітей, обов'язково самотійно переглядали їх, перш ніж дозволили дітям перегляд, намагалися створити вдома банк улюблених мультфільмів і впливали на смакові передбачення дітей щодо вибору мультфільмів. Ці батьки усвідомлюють, що сюжети мультфільмів представляють дітям у різних казкових чи побутових ситуаціях соціальні норми, правила, гендерні ролі, цінності і моделі поведінки тощо. Саме тому вони намагаються через книги і мультфільми, власну поведінку надати дітям гарні приклади для наслідування та копіювання.

Водночас виявлено, що понад 60% батьків не критично ставляться до вибору каналів, які показують мультфільми, не здійснюють супровід їх перегляду, тобто намагаються використати цей час як вільний для себе, час вільний від дитини. Як засвідчив аналіз проведеного опитування, більшість цих батьків розглядають мультфільми, передусім, як засіб відволікти увагу дитини на певний час, щоб зайнятися власними справами (87%); як інструмент маніпулювання поведінкою дітей: мультфільм – нагорода за „правильні” вчинки і спосіб покарання за порушення норм поведінки (53%). Прикрим є факт, що значне число батьків використовують перегляд мультфільмів як інструмент впливу на поведінку дитини під час її годування (46%), погоджуючи водночас, що за таких умов малюк майже не відчуває, що саме він їсть, що дає змогу зняти момент протистояння прийому їжі. Тобто погоджуючись на такі дії, батьки передусім полегшують собі життя (сумнівна перевага, на наш погляд).

В організації вивчення впливу мультфільмів на моральну свідомість дітей ми спирались на результати попередніх досліджень, зокрема тих, у яких представлено саме цей аспект (В. Абраменкова, О. Араптанова, О. Коненко та ін.). Так, фахівці стверджують, що мультфільми впливають на формування в дітей соціально-моральних настанов і цінностей, первинних уявлень про добро і зло, закріплення еталонів гарної і поганої поведінки.

Серед негативних моделей поведінки, які можуть унаслідуватися дітьми за результатами систематичного перегляду мультфільмів психологи виокремлюють: надлишок агресії та насильства на екрані, здатність героїв неодноразово воскресати, що може порушувати у дітей інстинкт самозбереження; наділення жінки чоловічими рисами характеру і навпаки, що може порушувати гендерні стереотипи, що засвоюються дітьми; повна безкарність, що сприяє формуванню стереотипу

вседозволеності; відсутність чіткої межі між добром і злом, що утруднює укріплення дитини в моральних принципах [1; 4].

Спостереження за поведінкою дітей у вільній взаємодії з оточуючими дорослими і дітьми, а також проведене інтерв'ювання засвідчило, що діти нерідко зіставляють себе з персонажами мультфільмів; копіюють їхню поведінку, наслідують дії героїв мультиплікаційних фільмів. Водночас частіше так буває з дітьми, у кого ще не сформувалися чіткі моральні орієнтири, не відбулося свідомого прийняття соціально-морального правила. Дорослі, зокрема педагоги відносять таких дітей до категорії „складних”. Ці діти виявляли розуміння того, що герої мультфільмів вчиняли погано, проте не відмовлялися повторити в життєвій ситуації аналогічні дії. Міміка дітей під час бесіди свідчила про розуміння, що їхня відповідь не співпадає із соціальними нормативами, не є гарною, проте вони вперто стояли на своєму, так би мовити, кидали виклик дорослому співрозмовнику. Розумних пояснень щодо цього вони дати не могли: „Так, прикольно”, „Так, я б так зробив... Ну і що...”, „Не знаю чому”. Число таких дітей становило 13%; проте, на нашу думку, в усних відповідях не всі діти були відвертими і чесними. Вони відчували, якої відповіді від них очікують дорослі, і відповідали саме так, хоч спостереження за діями цих дітей свідчило, що негативні приклади агресивної поведінки, мовленнєві кліше „злих” героїв нерідко вживалися ними у відповідних ситуаціях. На запитання: „Хотів би ти дружити із злими героями мультфільмів, якби це було можливо?” діти відповідали: „Так, ми б посміялися”, „Було б весело”, „Було б прикольно” (11% молодших школярів).

Діти ж із засвоєними моральними нормами на запитання: „Подобаються тобі герої, які роблять погані вчинки і хотів би ти бути таким, як вони” відповідали переконано: „Ні, вони вчиняють погано і роблять зле іншим”, „Я не буду так робити, бо так можна образити друзів чи просто людей, зробити їм погано” (64% опитуваних). Окремих дітей стримував страх перед покаранням з боку батьків чи інших дорослих: „Якщо я так само буду робити, мене тато сильно покарає”, „Я не можу так погано робити, мене Боженька покарає”, „Це гріх, так не можна”, „будуть боліти очі та будеш носити окуляри” (12% дошкільників і 18% молодших школярів). Відповіді дітей засвідчили, що більшість з них, навіть діти дошкільного віку, можуть адекватно оцінити гарні і погані вчинки героїв. Так, 28% дітей відповіли, що мультфільми з жорстокими героями, кровавими подіями, підступними героями дітям дивитися не можна: „Дітям не можна це дивитися, бо вони самі такими будуть”, „На погані вчинки дивитися дітям не можна тому, що вони будуть повторювати за злими героями”, „Діти маленькі все в цьому віці повторюють. Їм погані мультики дивитися не можна”. На нашу думку, передусім, тут проявляється вплив оцінних дій батьків, які намагаються сформулювати правильні переконання дітей. Водночас, більшість дітей залюбки сприймає «негативно забарвлений» інформаційний потік,

поступово звикаючи до самого факту присутності в нашому житті зла у різних його формах. Розмова з дітьми про героїню мультфільму „Маша і ведмідь” засвідчила, що діти дошкільного віку в переважній більшості можуть критично оцінити дії Маші, пояснюють, чому саме так вчиняти не можна, проте сам мультфільм дивляться із задоволенням, оскільки „він смішний”. Таким чином, є ризик поступового підвищення порогу чутливості до розуміння межі між гарним і поганим, що проявлятиметься у спокійному, некритичному ставленні до поганого.

Отже, одержані результати підтвердили зроблені науковцями висновки про те, діти, ідентифікуючи себе з негативними героями, наслідуючи їм, повільно засвоюють агресивні моделі поведінки, приймаючи їх як норму. У результаті регулярного зіткнення з тим, що девіантна поведінка на телеекрані не карається і навіть не осуджується, у дитини відбувається формування і легітимація деструктивних соціальних установок і цінностей (О. Араптанова). Зауважимо про особливу актуальність і необхідність соціального контролю ціннісного змісту мультиплікаційних фільмів.

Таким чином, можна вважати доведеним, що мультиплікаційні фільми можуть впливати на формування моральної свідомості дітей як позитивно, так і негативно. Важливо правильно відібрати мультипродукцію, яка позитивно впливатиме на моральний розвиток дитини.

Список використаної літератури

- 1. Араптанова О. А.** Анализ современного детского мультфильма как аудиовизуального медиатекста с воспитательным потенциалом (на примере российского мультфильма «Маша и медведь») / О. А. Араптанова // Медиаобразование. – 2012. – № 3. – С. 8 – 26.
- 2. Гальскова Н. Д.** Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издат. центр „Академия”, 2004. – 336 с.
- 3. Коменский Я. А.** Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци ; сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1989. – 416 с.
- 4. Сперанская Г. Л.** Развитие речи дошкольников с использованием сюжетной видеозаписи : метод. пособ. / Г. Л. Сперанская, И. А. Ледник. – СПб. : Речь, 2007. – 208 с.

Гавриш Н. В., Клокова Г. А. Вплив мультфільмів на формування моральної свідомості дітей

У статті представлено окремі результати теоретичного та експериментального дослідження впливу, який здійснює мультиплікаційна продукція на процес становлення й розвитку моральної свідомості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Визначено теоретичні позиції, що становили теоретичну платформу

дослідження. Подано результати смакових передбачень дітей щодо вибору мультфільмів та засвоєння їх змісту, а також вивчення ставлення батьків до вибору мультипродукції для дітей, способів здійснення керівництва переглядом мультфільмів.

Ключові слова: моральна свідомість, мультипродукція, сприймання мультфільмів, вплив мультфільмів на свідомість дітей

Гавриш Н. В., Клокова А. А. Влияние мультфильмов на формирование морального сознания детей

В статье представлены отдельные результаты теоретического и экспериментального исследования влияния, которое производит мультимедийная продукция на процесс становления и развития морального сознания детей дошкольного и младшего школьного возраста. Определены научные позиции, которые определили теоретическую платформу исследования. Представлены результаты вкусовых предпочтений детей относительно выбора мультфильмов и понимания их содержания, а также данные изучения отношения родителей к выбору мультипродукции для детей, способов осуществления руководства просмотром мультфильмов.

Ключевые слова: моральное сознание, мультипродукция, восприятие мультфильмов, влияние мультфильмов на сознание детей.

Gavrish N. V. Klokov G. A. Effect of Cartoons on the Formation of the Moral Consciousness of Children

The paper presents some results of theoretical and experimental study of the influence, which carries cartoon production process for the formation and development of the moral consciousness of preschool and primary school age. Theoretical positions that were theoretical research platform. The results of the taste of children predictions on the choice of cartoons and learn their content and the study of parents to choose multiproduktsiyi for children, how to exercise leadership watching cartoons.

Key words: moral consciousness multyproduktsiya, perception cartoons, cartoons impact on the minds of children.

Стаття надійшла до редакції 02.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Сущенко О. Г.

УДК 373.3.015.31:316.42

Є. І. Колеснік

**ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ
ГРОМАДЯНИНА-ПАТРІОТА
ТА ОСНОВНІ ЙОГО ПРИНЦИПИ**

Всебічний розвиток людини як особистості та формування її національної самосвідомості становить головну мету концепції гуманізації та гуманітаризації системи освіти, яка проголошена державною національною програмою освіти „Україна ХХІ століття” [1]. Про виховання особистості в дусі любові до Батьківщини й усвідомлення свого громадянського обов’язку на основі національних духовних цінностей в поєднанні із загальнолюдськими йдеться і в законах України „Про освіту” та „Про загальну середню освіту” [2]. Проект „Концепції 12-річної середньої загальноосвітньої школи” [3] також виділяє формування особистісних якостей громадянина-патріота України серед пріоритетів змісту освіти.

Любов до Батьківщини є однією з визначальних рис кожного справжнього громадянина. Будучи якістю синтетичною, „патріотизм включає в себе емоційно-моральне і дієве ставлення до себе та інших людей, до рідної природи, до своєї нації, до матеріальних та духовних надбань суспільства” [8]. Проте легко виховувати любов до країни, яка забезпечує належний фінансовий добробут і впевненість у майбутньому. Важче це робити, коли діти щодня стикаються з матеріальними нестатками та постійними розбіжностями між бажаним і реальним. Але ж якщо до виховання патріотів навіть не братися, кращого майбутнього для України досягти буде важко.

У сучасній педагогічній науці патріотичне виховання визначається як історично зумовлена сукупність ідеалів, поглядів, переконань, традицій, звичаїв та інших форм соціальної поведінки, спрямованих на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, у процесі якої засвоюється духовна і матеріальна культура нації, формується національна свідомість і досягається духовна єдність поколінь. На думку І. Д. Беха, патріотичне виховання передбачає „широкі знання конституційних і правових норм, державної політики, сформованість патріотичних думок та дієвих заходів з відстоювання національних форм життєдіяльності і поведінки в усіх сферах суспільного життя” [4]. Мета патріотичного виховання, як стверджують автори Державної національної програми „Освіта” (Україна ХХІ століття) [1], є формування національної свідомості, самосвідомості та патріотизму у вихованців різного віку.

Патріотичне виховання ґрунтується на засадах родинного виховання, на ідеях і засобах народної педагогіки, наукової педагогічної

думки, що уособлюють вищі зразки виховної мудрості українського народу – любов до рідної землі, до свого народу, його традицій, звичаїв, готовність до мирної та ратної праці в ім'я України, почуття гордості за Батьківщину, вірність Україні, власну відповідальність за її долю [6, с. 25].

Національне виховання передбачає надання широких можливостей для пізнання української історії, культури, традицій, звичаїв, мови, формування національної гідності, розвитку особистісних рис громадянина української держави.

В науці виділяється два поняття патріотизму – конституційний та етнонаціональний [9, с. 12 – 13]. Конституційний патріотизм – дотримання рамок конституції держави, де поняття Батьківщини базується на всьому комплексі ідей, що лягли в основу основного документа держави. Етнонаціональний патріотизм – це любов до Батьківщини, бажання створити суверенну державу й проголосити свою незалежність; захист своєї Вітчизни від будь-якої агресії, іноземного панування; підтримка знедолених народів.

Із змістової точки зору патріотичне виховання школярів в сучасних умовах – це, насамперед, „становлення національної свідомості, належності до рідної землі, народу” [15, с. 109]. Цей процес має два етапи, що відповідно вказують на різні рівні засвоєння національних цінностей. На першому етапі здійснюється етнічне самоусвідомлення на основі засвоєння рідної мови, родинних звичаїв, традицій, національної міфології, фольклору, мистецтва; народних поглядів, переконань, ідеалів, загальноприйнятих норм поведінки тощо. На другому етапі – громадсько-патріотичне самоусвідомлення – в процесі включення учнів у активну творчу діяльність, спрямовану на розбудову власної держави, її впорядкування і зміцнення; вивчення історії Вітчизни, героїки минулих епох, трудових подвигів, подвижництва в ім'я вільного життя, її культурної спадщини; відновлення різних елементів української культури у власній життєдіяльності; встановлення дружніх партнерських відносин з представниками інших країн та народів, культивування кращих рис української ментальності, розвитку самобутності кожної особистості тощо.

Завдання патріотичного виховання – виховання громадянина-патріота незалежної України, готового до життя і праці. Звідси випливають головні складові програми – громадянського та власне патріотичне виховання.

Громадянське виховання передбачає:

1. Усвідомлення громадянами своїх прав та обов'язків щодо держави, суспільства.
2. Формування готовності до життя і праці, а також дотримання загальнолюдських цінностей [12].

Власне патріотичне виховання передбачає, що якості дійсного патріота формуються гармонійно за такими напрямками:

1. Історико-патріотичне виховання – має на меті знання історичного минулого України:

2. Героїко-патріотичне виховання має на меті формування готовності до подвигу в ім'я Батьківщини, у тому числі – до самопожертви заради життя наступних поколінь.

3. Фізичне виховання має на меті формування здоров'я нації.

4. Військово-патріотичне виховання має на меті – формування патріотичних почуттів відповідно до вимог Конституції України та Законів України про захист Батьківщини та готовності до служби у Збройних Силах України [11].

Ефективність патріотичного виховання молодших школярів забезпечується неухильним дотриманням таких основних принципів: науковості, національної свідомості й українського патріотизму, етнізації, історизму, європеїзму, народності, гуманності й демократизму, природо-відповідності, культуровідповідності, працьовитості, самодіяльності, активності й ініціативи учнів, гармонії родинно-громадсько-шкільної педагогічної взаємодії.

Принцип науковості кличе будувати виховну діяльність у початкових класах на основі сучасної науки виховання молодших школярів, що об'єктивно відображає його суть, репрезентує систему наукових знань про закономірності виховного процесу та раціональні способи впливу на формування особистості. Тому вчитель початкових класів у своїй педагогічній діяльності має неухильно дотримуватись наукової теорії національного виховання довірених йому учнів. Принцип науковості надає виховному процесові ясності, чіткості й зрозумілості.

Принцип національної свідомості й українського патріотизму вимагає утвердження в учнів громадянських почуттів, української національної гордості й людської гідності громадянина України, державницької ідеї, вболівання за долю самостійної Української держави, готовності стати на захист незалежності України, виявляти пошанне ставлення до українських державних символів – тризуба, синьо-жовтого прапора, гімну „Ще не вмерла Україна”. Адже Українській державі потрібні громадяни національно свідомі, горді її історією, культурою і мовою українського народу – істинні патріоти незалежної України. Саме таких людей і покликана виховувати початкова школа.

З метою втілення ідеї державності треба інформувати учнів про найважливіші суспільно-політичні й економічні події в Українській державі та за кордоном. Весь виховний вплив спрямовувати на відродження української нації, виховання в кожній дитини високого громадянського почуття приналежності до України, її народу [13].

Принцип національної свідомості й патріотизму передбачає розв'язання виховних завдань у контексті становлення вільного, активного громадянина, патріота незалежної, демократичної Української держави. У зв'язку з цим національне питання трактується як основа буття й розвитку української нації, етнічних груп та меншостей України, їхньої інтеграції в єдиний соціум держави, ядром якого є народ, що дав назву своїй національній державі.

Згідно з принципом національної свідомості й патріотизму виховання у початковій школі на Україні має бути пройняте українським патріотичним духом.

У поняття принципу етнізації вкладається етнічна соціалізація дитини на основі родинного, культурно-освітнього, економічного, духовного життя й історичного досвіду свого етносу, народу, нації, належно поставленої виховної роботи вчителя у початковій школі. До основних засобів етнізації належать рідна (материнська) мова, традиційна родинно-побутова й громадська культура, національна школа й освіта, посильна участь у трудовій та господарській діяльності, зокрема в сфері підприємництва, народних ремесел і промислів, національні звичаї, традиції, свята, обряди, символи.

Фундамент етнізації закладається в сім'ї, і вона повинна знайти своє органічне продовження в дитсадку, початковій школі. Тому завдання виховної роботи в початкових класах з дотриманням принципу етнізації полягає в тому, щоб максимально сприяти входженню молодших школярів у життя, побут, виробничу й культурну сферу свого етносу. Це означає, що вчитель початкових класів має подбати, аби його учні сформувалися як справжні українці, бо етнізація є національна цивілізація й національна освіта, вхід учнів у світ життя й історичного досвіду українського народу, нації, а через них – і в сферу найпередовіших здобутків усього людства.

Завдяки реалізації принципу етнізації у вихованні молодших школярів: кожен етнос і етнографічна група мають змогу продовжити й розвивати себе в своїх потомках. У зв'язку з цим одним із найважливіших наших завдань, як національної спільноти, було, є і буде: пізнавати себе. І тут без дотримання принципу історизму не обійтись [5, с. 13].

Принцип історизму – це плекання історичної пам'яті підростаючих поколінь через прищеплення молодшим школярам шанобливого ставлення до рідної мови, своїх предків, національної віри, до світлих і водночас трагічних сторінок історії України, до національних борців, які змагалися й погибали в битвах за щастя й волю українського народу. Усвідомлення минулого України будить у дітей бажання торнутися до свого рідного, національного, народного, допомагає їм збагнути суть сучасного й бачити футурологічну прогностичну перспективу майбутнього, вселяє життєвий оптимізм [12].

Успішне впровадження принципу історизму відбувається тоді, коли сам вчитель початкових класів добре обізнаний з українською історією, з українським традиційним вихованням молодших школярів. Внаслідок трансформації цих знань у свідомості учнів початкових класів утверджуються глибокі почуття гордості за славну історію українського народу, ясне розуміння величі боротьби за волю й незалежність України. Цим викорінюється нав'язаний українцям комплекс меншовартості. Плідні наслідки щодо цього дає виховна робота з українознавства, складання кожним учнем свого родовідного дерева, історико-краєзнавча діяльність, участь школярів у написанні історії рідної школи, свого села чи міста, бесіди про видатних історичних осіб, державних, наукових, громадських діячів, національних героїв України, приклади подвигів визвольних змагань українського війська у боротьбі за честь і незалежність Батьківщини.

В обов'язок учителя початкових класів входить також висвітлення в доступних для молодших школярів формах тем з історії України, української державності, культури, науки, освіти, літератури й мистецтва, релігійного просвітництва, залучення дітей до відзначення знаменних дат з історії української держави, ознайомлення з українським народним мистецтвом, традиційними ремеслами і промислами, фольклором, творами призабутих та репресованих письменників на історичну тематику, спадщиною видатних українських істориків М. Грушевського, Д. Дорошенка, І. Крип'якевича, Д. Яворницького.

Принцип історизму виходить з того, що, розгортаючись в теперішності й виходячи з прогресивного досвіду минулого, виховання спрямовується для підготовки до майбутнього. А тому воно мусить враховувати актуальність для виховання дітей футурологічних перспектив. Він виключає неправильні відповіді й багато чисельні способи ухилення від відповідей на гострі питання, якими цікавляться учні, зобов'язує говорити завжди правду й тільки правду відповідно до віку молодших школярів і можливості розуміння.

Педагогічна культура українського народу носить європейський характер, бо сформувалась на Україні як такий, що розташована в самому центрі Європи. То й цілком логічно, що в основі виховання учнів має лежати принцип європеїзму. Він висуває на перший план Людину як структурний складник суспільства, а не середньоарифметичний складник авторитарного колективу, „маси”, що розчавлює, поглинає, нівелює індивідуальність.

Принцип європеїзму зобов'язує вчителя всю свою увагу сконцентрувати на дитині, на формуванні людської особистості, становленні людини-європейця в душі вимог європейської культури, спонукає дотримуватися у вихованні європейського підходу. Технічний прогрес й ринкова економіка вимагає ініціативного трудівника. А оскільки залишатися збоку від технічного прогресу не може дозволити

собі жодна нація, то й країни з найбільш колективістичними традиціями мусять сприяти вихованню самостійності свого громадянина, аби зробити з нього відповідального, підприємливого, ініціативного трудівника. Тому реалізація принципу європеїзму в діяльності вчителя початкових класів нині набирає особливої ваги [11].

Принцип народності, гуманності й демократизму спонукає вчителя початкових класів виховувати молодших школярів у дусі ідей, ідеалів, почуттів, прагнень, моралі, знань і помислів, виробничого досвіду, історичних досягнень, етнопедагогічних засад та світогляду українського народу, нації, завжди прислухатися до голосу народу.

Обов'язок учителя початкових класів – подбати про те, аби виховання дітей завжди відповідало інтересам нашого народу, народним засадам гуманності й демократизму у взаєминах учнів, організації шкільного життя, постійно живилося цілющими народними джерелами. Виховання на ґрунті народності – сильне й високорезультативне, а без неї – кволе й безнадійне.

Принцип природовідповідності та культуровідповідності постійно нагадує, що виховання у всьому має узгоджуватися з природою, її закономірностями, щоб зберегти й примножити природне в природі та людське в людині. Принцип цей постав із народної педагогіки і знайшов наукове обґрунтування у працях Г. Сковороди, Я. Коменського, О. Духновича, Г. Ващенко, В. Сухомлинського та інших педагогів. Він вимагає вважати кожну людину невід'ємною частиною природи, а також неодмінно природу (натуру) самої дитини, її вікові, індивідуальні та статеві особливості.

Знання свого народу, любов до батьків, рідної культури, школи, повага до вчителів, старших і літніх людей у сім'ї (дідуся й бабусі), знання історії українського народу, рідного краю (села, міста), шанування предків, піклування про батьків у старості, бережливе ставлення до всього, що залишалось у спадок на пам'ять від батьків, діда й прадіда – ось основні віхи реалізації принципу культуровідповідності. Він накладає на батьків і вчителів чимало обов'язків [10].

Принцип працьовитості – виводиться із „золотого правила” народної педагогіки й педагогічної науки, яке гласить, що „людина виховується в праці, через працю і для праці”, „без праці людини не виховаєш”, бо праця є метою людського життя і його суттю („Аби вмів робити, навчиться, як жити”). То й цілком слушним є народний девіз: „Вік живи, вік учись і вік трудись”. Навіть час визначений, коли треба прилучити дитину до праці: „відтоді, відколи вміє сама орудувати ложкою – набирати з миски їжі й нести до рота”. Фундаментальне наукове обґрунтування принципу працьовитості з соціально-філософських і психолого-педагогічних позицій дав К. Ушинський у статті „Праця в її психічному і виховному значенні”, де він підкреслив,

що „тільки внутрішня, духовна, животворна сила праці є джерелом людської гідності, а разом з тим і моральності, і щастя” [14].

Принцип самодіяльності, активності й ініціативи учнів означає спрямування виховного впливу на дітей з метою їх особистого вияву, розвитку власної волі й самостійного мислення, творчої думки й ініціативи, винахідливості й підприємливості, вироблення рис господаря на рідній землі, який вміє вправно вести свою справу і в майбутньому бути ошадливим хазяїном, рентабельним приватним власником бізнесменом, фермером чи промисловцем, торговцем, громадським діячем, добрим сім'янином.

Добра початкова школа та, що більше нагадує родину, ніж школу. Цим зумовлена важливість дотримання принципу гармонії родинно-громадсько-шкільної педагогічної взаємодії у вихованні молодших школярів. Даний принцип націлює на ґрунтовну обізнаність учителя початкових класів із народною педагогікою та основами наукової теорії виховання учнів 1–4 класів, місцевими виховними традиціями та застосування їх у вихованні школярів, забезпечення єдності вимог батьків, учителів, школи, родини, громадськості до поведінки учнів, взаємодії всіх виховних ланок і напрямків.

Принцип гармонії родинно-громадсько-шкільної педагогічної взаємодії диктує планування й оцінку тих чи інших конкретних виховних дій учителя початкових класів розглядати як структурний елемент загальної системи виховання, етнічної соціалізації й освіти учнів [12, с. 79].

Всі вищезазвані принципи важливі, бо в педагогіці немає принципів головних і другорядних. Дотримання їх у вихованні учнів обов'язкові. Навіть незначний відступ хоч би від одного з них шкодить вихованню, підриває педагогічну позицію початкової школи.

Повне, комплексне застосування принципів патріотичного виховання у взаємозв'язку з трудовим утверджує життєвий оптимізм, ставить реальний заслін бездуховності, національному нігілізму, історичному безпам'ятству, допоможе дітям усвідомити свій громадянський обов'язок спадкоємців народних цінностей і традицій, національної культури, навчить їх продовжувати й далі розвивати справу своїх батьків, учителів, попередніх поколінь, всього українського народу.

Список використаних джерел

1. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття). – К. : Райдуга, 1994. – 112 с. **2. Закон України** „Про професійно-технічну освіту” // Законодавство України про освіту : Зб. законів. – К. : Парламент. вид-во. 2002. – 144 с. **3. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа)** // Педагогічна газета. – 2002. – Січень. – №1. – С. 4 – 7. **4. Бех І. Д.** Виховання особистості / І. Д. Бех : у 2 кн. – К. : Либідь, 2003. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-

технологічні засади. – 280 с. **5. Бойченко В.** Сучасний стан патріотичної вихованості молодших школярів / В. Бойченко // Початкова школа. – 2005. – № 5. – С. 12 – 14. **6. Гевко О.** Суть та особливості національно-патріотичного виховання засобами декоративно-ужиткового мистецтва / О. Гевко // Рідна школа. – 2003. – № 5. – С. 25 – 26. **7. Коваль В. О.** Науково-методичні основи патріотичного виховання учнів засобами трудового навчання / В. О. Коваль // Збірник наукових праць. – К., 2000. – С. 102 – 110. **8. Кошіль М.** Народне мистецтво – джерело національного виховання / М. Кошіль // Рідна школа. – 2000. – № 6. – С. 52 – 54. **9. Мартинюк І. В.** Національне виховання : Теорія і методологія : Метод. посібник. – К. : ІСДО, 1995. – 160 с. **10. Олійник Ю. В.** Етапи патріотичного виховання учнів засобами трудового навчання / Ю. В. Олійник // Історичне краєзнавство в системі освіти України: здобутки, проблеми, перспективи : Наук. зб. – Кам'янець-Подільський, 2002. – С. 153 – 158. **11. Пащенко Д.** Патріотичне і національне виховання – складові становлення громадянина / Д. Пащенко // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 9 – 14. **12. Савченко Л. В.** Патріотичне виховання як важливий чинник формування національної гідності школярів / Л. В. Савченко // Черкаський держ. ун-т ім. Б.Хмельницького. Вісник. – Черкаси, 2000. – Вип. 18: Сер. Педагогічні науки. – С. 77 – 80. **13. Тхоржевський Д.** Виховання національної самосвідомості учнів – невідкладне завдання загальноосвітньої школи // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 28 – 30. **14. Ушинский К. Д.** Избранные педагогические произведения / К. Д. Ушинский. – М. : Просвещение. 1968. – 357 с. **15. Яроцький Л. В.** Роль традицій у патріотичному вихованні молоді / Л. В. Яроцький // Україна: минуле, сучасне, майбутнє: До 10-річчя незалежності України : [Матеріали обл. міжвуз. конф. Житомир, 30 трав. 2001 р.]. – Житомир, 2001. – С. 109 – 115.

Колесник Є. І. Основні принципи патріотичного виховання молодших школярів

Стаття присвячена проблемі формування патріотичних якостей особистості молодших школярів. Автором аналізується поняття патріотичне, національне виховання. У цілому патріотичне виховання розглядається з позиції формування громадянина – патріота. Розкрито цілі та завдання патріотичного (громадянського) виховання, доводиться, що ефективність патріотичного виховання молодших школярів забезпечується неухильним дотриманням основних принципів: науковості, національної свідомості й українського патріотизму, етнізації, історизму, європеїзму, народності, гуманності й демократизму, природо-відповідності, культуровідповідності, працьовитості, самодіяльності, активності й ініціативи учнів, гармонії родинно-громадсько-шкільної педагогічної взаємодії.

Ключові слова: патріотичне виховання, національне виховання, громадянин, принципи виховання, молодші школярі.

Колесник Е. И. Основные принципы патриотического воспитания младших школьников

Статья посвящена проблеме формирования патриотических качеств личности младших школьников. Автор анализируется понятие патриотическое, национальное воспитание. В целом патриотическое воспитание рассматривается с позиции формирования гражданина – патриота. Рассматриваются цели и задачи патриотического (гражданского) воспитания. Эффективность патриотического воспитания младших школьников обеспечивается неуклонным соблюдением основных принципов: научности, национального сознания и украинского патриотизма, историзма, европеизма, народности, гуманности и демократизма, природосоответствия, культуросоответствия, трудолюбия, самостоятельности, активности и инициативы учеников, гармонии, семейно-общественно-школьного педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, национальное воспитание, гражданин, принципы воспитания, младшие школьники.

Kolesnik E. I. The Basic Principles of Patriotic Education of the Junior Schoolchildren

The article is devoted to the problem of formation of Patriotic qualities of the personality of young learners. The author analyzes the concept of Patriotic, national upbringing. In General Patriotic education is considered from a position of formation of the citizen - patriot. Discusses the goals and objectives of the Patriotic (civil) education. The effectiveness of the Patriotic upbringing of the younger students is ensured by the strict observance of the basic principles: science, national consciousness and Ukrainian patriotism, historicism, Europeanism, nation, humanity and democracy, природосоответствия, культуросоответствия, diligence, initiative, activity and initiative of the disciples, harmony, family-public-school-teacher interaction.

Key words: Patriotic education, national education, citizen, principles of education, the younger students.

Стаття надійшла до редакції 10.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Чиж О. Н.

УДК 373.2.035.4

И. А. Комарова

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
К РАЗРАБОТКЕ МОДЕЛИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ
ДОШКОЛЬНИКОВ**

В связи с происходящими в настоящее время глобализационными процессами в мировой педагогической теории и практике широкое развитие получила проблема поликультурного воспитания личности. Поликультурное воспитание рассматривается как приобщение подрастающего поколения к этнической, общенациональной и мировой культурам в целях духовного обогащения и формирования готовности молодежи к изменениям для жизни в многокультурной среде. Особую актуальность данная проблема приобретает в связи с активизацией международного сотрудничества, расширением информационного пространства, а также с возрастающим количеством межнациональных конфликтов. Поликультурное воспитание ориентирует на культурный плюрализм, признание равноправия всех этнических и социальных групп, на недопущение дискриминации людей по национальному признаку, обеспечивает интеграцию представителей различных народов в мировое социально-культурное пространство с обязательным сохранением национального своеобразия.

Теоретические основы современной концепции поликультурного воспитания были заложены педагогами и мыслителями прошлого. Так, великий чешский педагог Я. А. Коменский в своем труде „Всеобщий совет об исправлении дел человеческих” обосновывал необходимость проведения реформ в сферах образования и культуры, направленных на создание общества, в котором преобладало бы гуманистическое отношение к личности, а также осуществлялась защита достоинств и прав каждого человека независимо от его национальной принадлежности. Он призывал к мировому сплочению различных народов, предложил универсальные образовательные программы для всего человечества, где наряду с решением ряда теоретических и практических задач воспитания и обучения говорил о необходимости формирования у каждого человека умения жить в мире с другими людьми, выполнять взаимные обязанности, уважать представителей других народов. Его идея пансофизма, т.е. обобщения всех имеющихся знаний, добытых цивилизацией, и их распространение через организацию школьного обучения для всех людей независимо от религиозной и расовой принадлежности, являлась центральной идеей его педагогической концепции [1].

Немецкий педагог Ф. А. В. Дистервег в труде „Руководство к образованию немецких учителей” раскрыл ряд основополагающих

принципов, которые в дальнейшем легли в основу концепции поликультурного воспитания. Одним из таких принципов стал принцип культуросообразности воспитания и обучения, который предполагал организацию учебно-воспитательного процесса с учетом единства трех культур: внешней (нормы морали, быта), внутренней (духовная жизнь человека) и общественной (социальные отношения и национальная культура) [2, с. 353 – 414].

В раскрытии сущности поликультурного образования особую роль играют философско-гуманистические и педагогические идеи К. Д. Ушинского. Он заложил идейно-теоретические основы национального воспитания, которые в настоящее время являются составной частью теории поликультурного образования. Одним из средств воспитания К. Д. Ушинский считал приобщение к народной культуре, с помощью которой развиваются основные качества личности и свойства национального характера. Особое место в воспитании он отводил родному языку, как части народной культуры. В своей статье „Родное слово” им впервые раскрыта роль языка национальной принадлежности в становлении и развитии личности и как эффективного средства воспитания. К. Д. Ушинский, являясь основоположником принципа народности в воспитании, считал, что у каждого народа есть собственный идеал человека и должна быть выстроена своеобразная воспитательная система, основанная на традициях народной педагогики и включающая достижения национальной культуры. Воспитание, созданное самим народом и основанное на национальных началах, имеет особую силу, которой нет в самых лучших системах, базирующихся на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа [3].

Вопрос сочетания национального и общечеловеческого воспитания, который широко освещается в теории и практике поликультурного образования, был поднят русским педагогом П. Ф. Каптеревым. К особенностям педагогического процесса, обусловленным национальными ценностями, он относил язык, религию и быт. Освоение родного языка он рассматривал как приобщение к национальным и духовным ценностям и, вместе с тем, к общечеловеческим знаниям, формирующим научное мировоззрение [4, с. 295 – 302].

В отечественной педагогике XX века проблема поликультурного воспитания решалась через задачу воспитания интернационализма. Интернациональное и поликультурное воспитание имеют много общего. Прежде всего, это наличие общей задачи – формирования уважения к иным культурам, межнациональной солидарности и готовности к сотрудничеству. Интернациональное и поликультурное воспитание противостоят национализму и расизму. Вместе с тем, интернациональное воспитание преследует политико-идеологические задачи. Так, пролетарский социалистический интернационализм, который получил широкое распространение в педагогических теориях XX века в СССР,

предполагал приоритет классовых ценностей и не признавал иные социальные ценности, что способствовало ассимиляции малых этнических культур. Поликультурное воспитание направлено на этнокультурные и общечеловеческие ценности личности, обеспечивая ее эффективную социализацию в многокультурной среде с сохранением национальной самобытности. Поликультурное воспитание развивает такие качества как патриотизм, толерантность, интерес к культуре своего и других народов мира, культуру межнационального общения и др. [6].

К концу XX века получили широкое распространение вариативные модели, новые концепции и образовательные программы, направленные на осмысление социально-психологической и социально-культурной ситуации в мире. Они нашли широкое применение в этноориентированных учебных заведениях – национальных школах, гимназиях, лицеях. Концептуальным основанием этих образовательных моделей является поликультурность, поливариативность, многоуровневость, а также приоритетность как этнокультурных, так и общенациональных ценностей [7, с. 12 – 18].

Для определения сущности понятия „поликультурное воспитание” необходимо установить словарное значение слова „поликультурность”. Префикс „поли” указывает на множество и всесторонний охват или разнообразный состав чего-либо. Под „культурой” понимают исторически сложившийся определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях. В большой современной педагогической энциклопедии понятие „поликультуризм” включает принцип культурного плюрализма, основанный на признании равноценности и равноправия всех этнических и социальных групп, составляющих данное общество, на недопустимости дискриминации людей по признакам национальной или религиозной принадлежности, пола и возраста. Поликультуризм в образовании позволяет обратить разнообразие общества в полезный фактор его развития, а также обеспечить более быструю приспособляемость человека к меняющимся условиям существования в социуме [8].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования выявил неоднозначность подходов в определении понятия „поликультурное воспитание”. Наряду с данной категорией исследователями употребляются термины „поликультурное образование”, „воспитание поликультурности личности”, „мультикультурное воспитание”, „воспитание культуры межнациональных отношений”, которые часто выступают в качестве синонимичных.

Ряд исследователей рассматривает различные подходы к определению поликультурного образования в контексте с категорией „образование”. Согласно межпарадигмальной рефлексии педагогическая

реальность понимается ими принципиально по-разному. В технократической парадигме суть поликультурного образования заключается в приобретении научных знаний о многокультурном мире. В парадигме традиции поликультурное образование рассматривается как приобщение к „общечеловеческим” ценностям через „открытие” общего в разных суб- или этно- культурных традициях. В гуманитарной парадигме поликультурное образование рассматривается как создание образовательного пространства, в котором ребенок, иногда с педагогической поддержкой, накапливает опыт культурных практик утверждения ценностей поликультуризма в окружающей жизни [5, с. 202].

А. Н. Джуринский отмечает тесную взаимосвязь нравственного, гражданского и поликультурного воспитания [6, с. 43 – 53]. Поликультурный подход обеспечивает включение в процесс нравственного воспитания культурных традиций и универсальных моральных законов, что подразумевает единство и многообразие в сфере нравственности и культуры. Эффективность гражданского воспитания в условиях многонационального социума будет выше при осуществлении поликультурного воспитания, которое является одним из условий выхода из кризиса межэтнических отношений и направлено на формирование поликультурного гражданского общества. Поликультурное воспитание дает возможность формировать гражданственность молодежи на основе уважения и учета культурного многообразия.

Поликультурное воспитание тесно взаимосвязано с процессом социализации и гуманизации.

Уровень развития гуманистического мировоззрения зависит от накопленного человеческого опыта по реализации норм совместной жизни: сотрудничества, толерантности, лояльности и терпимости к другим. Гуманистические идеи универсальны, так как они выходят за рамки национальных, расовых, религиозных, социокультурных, половых, экономических и других различий людей и способствуют формированию нового взгляда на мир – синергетическому видению мира. Общество с высоким синергизмом – это общество, члены которого прислушиваются не только к голосу разума и рассудка, но и к голосу сердца, чувству любви ближнего. Следует отметить, что термин „синергизм” впервые введен в социальную психологию Р. Бенедиктом и первоначально использовался для обозначения качества межличностного общения и сотрудничества в обществе [9, с. 126].

Философия гуманизма и синергетика могут выступать значимыми характеристиками взаимосвязи образования и культуры. Философия гуманизма должна способствовать созданию определенной образовательной системы социально-педагогической работы, через которую каждый человек может реализовать себя, раскрыть свои потенциальные возможности в разнообразной культурной среде.

Соціалізація – це процес усвоєння людиною соціальних норм, досвіду, цінностей, а також елементів культури. Головною передумовою успішної соціалізації індивіда є усвоєння того, що людина – це вища цінність, незалежно від її національної приналежності і віросповідання. В процесі етнічної соціалізації індивід освоює притаманні етносу світогляд і поведінку, в результаті чого формується його когнітивне, емоційне і поведінкове співзвуччя з носіями даної культури і відмінність від членів інших культур. Результатом даного процесу є людина, компетентна в культурі свого народу, в мові, цінностях, а також в взаємодії з іншими культурами.

Успіх полікультурного виховання залежить від цільованості формування полікультурності особистості дитини дошкільного віку – порівняльно нового аспекту педагогічної теорії і практики. В багатьох країнах світу вже проводиться робота в цьому напрямку. Досвід зарубіжної і вітчизняної педагогіки показує важливість професійного, грамотного підходу до здійснення полікультурного виховання дітей дошкільного віку.

Полікультурне виховання дошкільників як цільоване і свідомо здійснюване педагогічне процес виконує наступні *функції*:

- *культурологічну* – формування уявлень про різноманітність культур і їх взаємозв'язки;
- *освітньо-розвивальну* – усвідомлення значущості культурного різноманітності для самореалізації особистості;
- *гуманістичну* – виховання позитивного ставлення до культур інших народів;
- *комунікативно-інтеграційну* – розвиток умінь і навичок взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності і взаєморозуміння.

Зміст освіти в дошкільних закладах, що має культурно-практичну спрямованість, повинен бути націлений на виховання і розвиток основ національного самосвідомості дитини, на відтворення її історичної, духовної і діяльно-практичної спадщини поколінь. З урахуванням вищесказанного в педагогічному процесі полікультурно-освітнього простору О. В. Гукаленко визначила найбільш важливі компетенції суб'єктів педагогічного процесу:

- загальнокультурні і соціальні компетенції: передбачають знання основ і закономірностей розвитку культур, полікультурного виховання, вміння організовувати різні види діяльності в полікультурному освітньому просторі;

- компетенції, пов'язані з життям в полікультурному суспільстві: здатність до здійснення міжкультурного взаємодія,

овладение эффективными социокультурными методами организации деятельности;

- компетенции, связанные с организацией и управлением продуктивной коммуникацией: коммуникативные способности детей при осуществлении межнационального общения, культуре вербального и невербального взаимодействия при общении [9, с. 274].

Удивительная открытость чувств и переживаний, разнообразие притязаний и достижений ребенка в игре позволяют многое понять в его личностном становлении и поликультурном развитии. Эта особенность игры была отмечена известными психологами и педагогами (Р. И. Жуковская, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. В. Менджерицкая, Н. Я. Михайленко, С. Л. Новоселова, С. Л. Рубинштейн, А. П. Усова, Д. Б. Эльконин др.). Классическими стали слова К. Д. Ушинского о необходимости внимательно вглядываться в детские игры, ибо все, что переживает ребенок в игре, не проходит бесследно, а путем связывания различных ассоциаций непосредственно отражается в его личном опыте, во взаимоотношениях с людьми, в отношении к миру.

Возрастающая поликультурная ориентированность современного дошкольного образования определяет необходимость дальнейшего изучения игры и ее роли в поликультурном воспитании детей дошкольного возраста, в становлении его субъектных свойств, в проявлении детской самостоятельности, активности и творчества. В игре, как свободной и самостоятельной деятельности, создаются реальные возможности развития ребенка как личности, способной к самореализации, развивается способность к самостоятельному выстраиванию ребенком собственного опыта, что является показателем его активной социализации. Таким образом, тщательное изучение игры, доказывает, что она заключает в себе механизмы поликультурного воспитания личности ребенка.

На основе теоретического анализа педагогической, психологической и методической, литературы нами разработана экспериментальная модель поликультурного воспитания дошкольников посредством игры, включающая целевой, содержательный и процессуальный блоки. Реализуя задачи поликультурного воспитания дошкольников, целевой блок предполагает выполнение нескольких функций: культурологической, гуманистической, образовательно-развивающей и коммуникативно-интеграционной.

Содержательный блок включает ряд компонентов: культурологического, лингвистического, социально-нравственного, каждый из которых предполагает решение комплекса содержательных задач и методик.

Процессуальный блок модели поликультурного воспитания дошкольников направлен на информационное насыщение предметно-развивающей среды, формирование у детей поведенческих норм и

эмоциональной отзывчивости на происходящее средствами игровой деятельности.

Технология поликультурного воспитания детей дошкольного возраста посредством игры, включает три взаимосвязанных этапа: когнитивный, мотивационно-ценностный, нравственно-деятельностный.

Когнитивный этап предполагает формирование у дошкольников представлений о языке, истории, традициях и ценностях культуры не только своего народа, но и народов других стран.

Мотивационно-ценностный этап основывается на коммуникативно-продуктивном взаимодействии педагогов с детьми, при котором ребенок должен выступать в роли субъекта, стремится к реализации собственных потребностей и интересов.

Нравственно-деятельностный этап предполагает образовательную и духовную деятельность дошкольников с целью формирования основ национального самосознания, уважения к людям других национальностей, их обычаям и традициям.

Реализация каждого из вышеперечисленных этапов технологии возможна при выполнении следующих условий:

– профессиональной подготовки педагогов дошкольных учреждений к работе по поликультурному воспитанию детей посредством игры;

– создания предметно-игровой развивающей среды в дошкольном учреждении;

– тесного взаимодействия дошкольного учреждения и семьи в данном направлении.

Дальнейшая исследовательская работа предполагает разработку методических рекомендаций по поликультурному воспитанию детей дошкольного возраста посредством игры для педагогов дошкольных учреждений и родителей.

Список использованной литературы

- 1. Коменский Я. А.** Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М. : Учпедгиз, 1955. – 651 с. **2. Пискунов А. И.** Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / сост. и авт. вв. статей А.И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1981. – 528 с. **3. Ушинский К. Д.** Избранные педагогические произведения / К. Д. Ушинский. – М. : Просвещение, 1968. – 557 с. **4. История педагогики в России:** Хрестоматия: для студ. гуманитарных фак. высш. учеб. заведений / сост С. Ф. Егоров. – 2-е изд. стереотип. – М. : Издат. центр „Академия”, 2000. – 400 с. **5. Хакимов Э. Р.** Поликультурное образование как фактор формирования конкурентоспособности учащихся / Э. Р. Хакимов // Вектор науки Тольяттинского Государственного Университета. Сер. Педагогика, психология. – 2011. – № 2 (5). – С. 202. **6. Джуринский А. Н.** Поликультурное воспитание в России и за рубежом: сравнительный

анализ : монография / А. Н. Джуринский. – М. : Прометей, 2006. – 160 с.
7. **Валицкая А. П.** Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса / А. П. Валицкая // Педагогика, 1998. – С. 12 – 18.
8. **Педагогика:** Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : „Современное слово”, 2005. – 720 с.
9. **Гукаленко О. В.** Поликультурное образование: теория и практика / О. В. Гукаленко. – Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 2003. – 510 с.

Комарова І. А. Теоретико-методичні підходи до розробки моделі полікультурного виховання дошкільників

У статті представлено теоретичні аспекти полікультурного виховання, позначено деякі позиції полікультурного виховання дітей дошкільного віку, розроблено модель полікультурного виховання дошкільників за допомогою гри. Автор доводить, що зростаюча полікультурна орієнтованість сучасної дошкільної освіти визначає необхідність подальшого вивчення гри і її ролі в полікультурному вихованні дітей дошкільного віку, в становленні його суб'єктних властивостей, в прояві дитячої самостійності, активності і творчості.

Ключові слова: полікультурність, полікультурне виховання, міжкультурна взаємодія, діти дошкільного віку, ігрова діяльність.

Комарова И. А. Теоретико-методические подходы к разработке модели поликультурного воспитания дошкольников

В статье представлены теоретические аспекты поликультурного воспитания, обозначены некоторые позиции поликультурного воспитания детей дошкольного возраста, разработана модель поликультурного воспитания дошкольников посредством игры. Автор доводит, что возрастающая поликультурная ориентированность современного дошкольного образования определяет необходимость дальнейшего изучения игры и ее роли в поликультурном воспитании детей дошкольного возраста, в становлении его субъектных свойств, в проявлении детской самостоятельности, активности и творчества.

Ключевые слова: поликультурность, поликультурное воспитание, межкультурное взаимодействие, дети дошкольного возраста, игровая деятельность.

Komarova I. A. Theoretical-methodological Approaches to the Development of Model of the Pre-schoolers' Multicultural Education

The authors offer theoretical aspects of multicultural education, indicate some approaches of the preschoolers' multicultural education, work out a model of the preschoolers' multicultural education by means of play activity. An author proves that the growing multicultural oriented of modern pre-school education determines the necessity of subsequent study of game and its role for multicultural education of children of pre-school age, in

becoming of him subject properties, in the display of child's independence, activity and creation.

Key words: multi-culture, multicultural education, cross-cultural interaction, preschoolers, play activity

Стаття надійшла до редакції 03.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Желанова В. В.

УДК 373. 3. 036

О. І. Крюкова

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ
ХУДОЖНЬОГО СПРИЙМАННЯ ДІТЬМИ МУЗИКИ В УМОВАХ
СУЧАСНОГО МЕДІОПРОСТОРУ**

Згідно з філософськими, музикознавчими й психолого-педагогічними поглядами розвиток особистості дитини засобами музики передбачає вивчення індивідуальних особливостей дітей, характеру їх виявлень до сприйняття оточуючої дійсності в процесі музичного виховання й організації музичної діяльності дітей. Вважаючи, що в умовах сучасного медіопростору сприймання дітьми музичного мистецтва має неорганізований хаотичний характер, педагогічно доцільним є проаналізувати основні типи художнього сприймання дітьми музики, що спрямує організацію музичної діяльності дітей до впровадження сучасних інтерактивних технологій, а також забезпечить природній зв'язок внутрішнього світу дитини з високохудожніми зразками музичного педагогічного репертуару. Проблема сприймання музики дітьми достатньо обґрунтована у наукових дослідженнях, які виділені нами у наведеній бібліографії. Метою даної статті є впровадження психолого-педагогічних та музикознавчих підходів до аналізу художнього сприймання дітьми музики в межах освітнього інформаційного простору.

Для аналізу художньо-естетичного сприймання дітьми музики необхідно розглянути його змістовне й процесуальне підґрунтя. У зв'язку з цим доцільно виділити як структурні основи художньо-естетичного сприймання дітьми музики дві галузі свідомості – світоглядну та мотиваційну. Світоглядна основа художньо-естетичного сприймання обумовлює його змістовно-смісловий компонент. Ураховуючи, що світогляд дітей формується на основі досвіду дошкільного дитинства, ми виділили такі складові світоглядної основи художнього сприймання дітьми музики: музичні образи природи, фантастичного світу, людини, суспільства. Змістовно-смісловий компонент у цій структурі зумовлює

розуміння змісту й смислу художніх образів, забезпечує інтеріоризацію ціннісного смислу музичних образів залежно від вікових особливостей дітей, збагачує дитину вишуканістю й шляхетністю емоційної палітри художніх образів. Мотиваційна основа художньо-естетичного сприймання являє собою його організаційно-діяльнису, процесуальну характеристику й обумовлює виявлення індивідуальних особливостей дітей в основних видах їхньої діяльності – навчанні, спілкуванні, грі. З метою вивчення мотиваційної основи художньо-естетичного сприйняття дітьми музики ми виділили емоційно-когнітивний, комунікативно-рефлексивний та організаційно-поведінковий його компоненти, які актуалізують домінування художніх образів музичного мистецтва в основних видах діяльності дітей – навчанні, спілкуванні, грі й забезпечують процес присутності музичних образів у життєдіяльності дітей.

Аналіз впливу музичного мистецтва на формування внутрішнього світу дітей у процесі сприйняття музики зумовило вивчення трьох складників цього процесу: 1) усвідомлення дітьми художності музичних творів у процесі їх сприйняття; 2) розвиток у дітей художньо-естетичної цілісності сприйняття музичних творів, які відображають дійсність; 3) самоорганізація пізнавальної, комунікативної та ігрової діяльності дітей у процесі сприйняття музики. Для надання психолого-педагогічної характеристики основним типам сприймання музики дітьми, ми звернулися до визначених О. Рудницькою таких критеріїв: загальна музично-естетична ерудиція й художньо-естетичний досвід сприйняття музичних творів; музичний тезаурус (активний фонд спеціальних знань); вибірковість у характері оцінювання музичних творів; творча активність дітей у процесі сприйняття музики; частота спілкування дітей з музичними творами; прагнення дітей до самостійної музично-художньої діяльності.

Для аналізу особливостей художнього сприймання дітьми художніх творів, творчої активності дітей і ступеня сформованості світоглядних й мотиваційних характеристик свідомості ми використовували такі музичні твори, художня образність яких відповідає конкретним вимогам розробленої нами методики, а саме, художні образи і інтонаційно-логічні комплекси обраних нами музичних творів мали відповідати смисловими елементами виділених нами показників сформованості у дітей здібностей сприймати художні характеристики музичних творів. Так, ми використовували ті музичні твори, у яких інтонаційно-логічні комплекси мали яскраво виражений зображальний характер, а семантика музичних засобів давала імпульс до сприйняття дітьми музичних образів природи, людини й фантастичних явищ. Таке інтонаційно-логічне й семантичне навантаження цих творів створювало умови для споглядання художньої значущості творів у відображенні явищ навколишньої дійсності й формування світоглядних основ свідомості молодших школярів. З метою аналізу мотиваційної основи

художньо-естетичного сприйняття музики й конкретизації пізнавального, комунікативного та ігрового потенціалів свідомості дитини, у використаних творах було визначено відповідну цьому потенціалу спрямованість художніх образів і семантичних значень. Визначені змістовно-сміслові та організаційно-діяльнісні компоненти свідомості, які спрямовані на процес об'єктивного впливу музичних образів, є адекватні тому змісту художньо-інтонаційних характеристик природи музичного мистецтва, який зумовлює активізацію діяльності школярів, та особистісно значному аспекту музичних образів. У процесі сприйняття музики діти роблять свій вибір, тобто виявляють для себе ціннісні аспекти музичних образів. Так розкривається об'єктивна можливість інтеріоризації, привласнення художніх потенціалів музичних образів.

Для аналізу характеру сприймання художності музичних творів ми використали три музичні твори оптимістичного, рухливого характеру, і три – сумного, повільного характеру. Музична образність цих творів спрямована на відображення природи, людини і фантастичного світу. Різний характер цих творів та однакова змістовна спрямованість зумовили диференціацію емоційного сприйняття при однаковому змісті. Визначаючи характер сприймання рухливих, життєрадісних творів, ми запропонували дітям для сприйняття такі твори: 1. В. Косенко, „За метеликом”; 2. М. Сіманський, „Пустун” і 3. С. Майкапар „Маленька казочка”. Для визначення особливостей оцінювання творів сумного, повільного характеру дітям були запропоновані такі твори: 1. П. Чайковський, „Осінь пісенька”; 2. О. Гречанинов, „Скарга”; і 3. Г. Фрід, „Осінь казка”. Ураховуючи, що в дітей переважають візуальні картини сприйняття дійсності, а звукові зустрічаються рідко, ми, спираючись на зображальні характеристики музичного мистецтва, ставили завдання спрямувати сприйняття дітей на виразно-інтонаційну природу музики, а зображальний компонент сприйняття закріпити виключно на рівні початкового етапу й дати йому подальший розвиток як виразальної основи музичного образу.

Для аналізу характеру сприймання дітьми музичних творів доцільно виділити дві частини. У першій частині ми запропонували твори веселого, рухливого характеру. Слухання музики передувало підготовчий етап, у процесі якого увага дітей була спрямована на те, що всі енергійні, рухливі, твори мають програмовий характер. З цією метою було проведено колективний аналіз назви кожного твору, засобів музичної виразності й відповідності художнього образу засобам музичної виразності та назві твору. Дітям була також дана установка: слухаючи музичний твір „За метеликом”, спробувати зосередитися на сприйнятті й інших образів природи, щоб проникнутися образами і красою природи. Слухаючи твір „Пустун”, дитяче сприйняття було спрямовано у сферу людських стосунків, а у творі „Казочка” пропонувалося почути таємні, фантастичні події, порівняти їх з реальними подіями, і знайти незвичні явища в житті. Ураховуючи обмежений лексичний словник дітей, ми

запропонували список слів-орієнтирів для аналізу кожного твору. Слова-орієнтири мали по 4 визначення логічного, емоційного й рефлексивного смислів. Після прослуховування кожного твору дітям було запропоновано описати свої враження. Діти дошкільного віку та першокласники описували свої враження усно, а школярі другого й третього класів – письмово. Перед дітьми було поставлено завдання: слухаючи твір, заглибитися у свій внутрішній світ, свої почуття й думки та описати їх.

Аналізуючи описи дітьми своїх настроїв, почуттів, думок, викликаних музикою, і здатність дітей за допомогою музики дати оцінку навколишній дійсності, актуалізувати наявні в досвіді ставлення до природи, людини, її почуттів, а також до казкових явищ, ми розділили їх на чотири групи. Діти, які були віднесені до першої групи, описали свої враження, отримані як у процесі сприйняття музики, так і конкретно уявляючи ті життєві враження, які актуалізувалися в процесі сприйняття музики. Діти легко могли зіставити свої емоції з характером музичного твору. Так, Катя О. з першого класу, слухаючи твір В. Косенка „За метеликом”, сказала: „Я відчуваю, що метелику дуже весело, він хоче летіти до сонечка, і мені стає весело, коли я пригадую літо і метеликів”. А Костя П. з другого класу, слухаючи твір М. Сіманського „Пустун”, написав, що цей Пустун – він сам, тому що „відчуває, як хлопчику хочеться пустувати, а мені теж хочеться пустувати й бути веселим”. За висловлюваннями дітей видно, що в характері сприймання дітьми музичних творів і навколишньої дійсності переважають елементи рефлексії. При цьому діти велику увагу приділяли назві твору й у характеристиках художніх образів і своїх вражень апелювали до назви творів. Особливості сприйняття художнього образу пов’язували в основному зі своїм життєвим досвідом і в особливостях засобів музичної виразності, знаходячи зображальні елементи, проводили зіставлення з життєвим першоджерелом. Така операція супроводжувалася емоційною реакцією. У двох хлопчиків виникли труднощі в оцінці власного сприйняття. Вони, зосередившись на своїх враженнях, вони намагалися схарактеризувати свій стан словами: „Відчуваю в собі легкість”, а також „Мої ноги самі стрибають”.

Висловлення дітей змішаного характеру – емоційного й раціонального – ми віднесли до другої групи. Ці висловлювання мали певну спрямованість на оцінку музичного твору. Однак діти сприймали музику фрагментарно, в основному уявляли її як ілюстрацію до життєвих подій та оцінювали в основному життєві події. При такому характері сприймання діти часто виражали мімікою й рухом своє сприйняття музичних творів. Художня значущість музичних образів мала для дітей інтерес: вони просили послухати ще раз ці твори. Наведені факти свідчать, що при змішаному характері сприймання музичних творів діти сприймають музику на рівні своїх життєвих подій, виділяючи в музичному мистецтві його художньо-естетичний потенціал і естетичний

смысл. Можна припустити, що при такому характері сприйманні музичних творів діти починають усвідомлювати цінність музичного мистецтва та його спрямованість у сферу їхньої життєдіяльності. Емоційні реакції дітей при змішаному характері сприймання виявлялися в початковій стадії сприйняття. Діти реагували на характер твору рухами рук, тіла, мимікою обличчя, жестами. Однак яскравий вияв емоцій був відзначений у дев'яти школярів (четверо з першого класу, троє – з другого, двоє – з третього). Аналізу діти піддавали в основному зображальні елементи творів. Такий характер розумової діяльності можна було знайти після запропонованих нами питань: „Чому п'єсу названо „За метеликом” або „Пустун”?” „Як би ти назвав цю п'єсу „? „Чому”?” „ Чи бажаєш ти зловити метелика”?” „Який характер у хлопчика-пустуна”?” тощо.

Суттєвою особливістю змішаного характеру сприймання музики є зв'язок емоційного й раціонального підходів до сприйняття музики. Емоційні реакції дітей при цьому завжди були первинними. Однак наявність яскраво вираженої емоційності свідчив той факт, що емоційні коментарі постійно супроводжували логічний аналіз. Так, аналізуючи мелодію п'єси „Пустун”, Марійка Н. написала: „Мелодія виділяється, вона яскрава, але вона відчувається не так, як мелодія, тому що негарна”. Ця група дітей виявила інтерес до пізнання музики: до засобів музичної виразності; їх зв'язку, виразності інтонацій; залежності характеру твору від його структури. При цьому діти недостатньо чітко сприймали розвиток музичних образів і не змогли оцінювати зміни в характері музичних образів. До третьої групи ми віднесли висловлювання школярів емоційного характеру. Діти виявили емоції до характеру музичних образів, визначаючи їх словами: „веселий”, „швидкий”, „смішний”, „легкий”, „завзятий”, „задерикуватий” та ін. Висловлювання часто складалися зі слів-визначень. Кожне визначення обов'язково супроводжувалося відповідною мимікою, жестами, рухами рук, тіла, та пританцьовуванням. Яскравий емоційний відгук викликали в дітей зображальні елементи музичного мовлення, які діти сприймали з підвищеною зацікавленістю, „узнаючи” той або інший музичний персонаж, або його дію. Слід зазначити таке явище, що „радість впізнавання” музичних персонажів значно заважала школярам проінятися художнім смыслом музичного розвитку, сприймати виразність музичних образів, їхній характер розвитку.

У вісьмох школярів (п'ятеро з першого класу, троє – з другого) така реакція мала неконтрольований характер. Після запропонованих питань, спрямованих на аналіз творів, „радість впізнавання” супроводжувала й повторне прослуховування творів і продовжувала доповнюватися відповідними рухами, жестами й мимікою. Інші діти, аналізуючи твір, визначали лише емоційні характеристики творів: „Музика весела, метелик маленький, швидко махає крилами. Сміється. У нього немає турбот. Він сміється сонечку”, – написав Сергійко В. з

третього класу. Відмітною ознакою емоційного характеру сприймання творів є фрагментарність сприйняття. Так, діти виражали емоційне ставлення винятково до окремих фрагментів творів і при слуханні зазначили, що саме той або інший фрагмент їм подобався. „Тут музика гарна”, „У цьому місці музика весела” – це типові визначення фрагментарного сприйняття. Наступною особливістю емоційної оцінки є її нестійкість. Виявивши „радість впізнавання” музичного персонажа, діти при повторному прослуховуванні, після запропонованих питань для аналізу твору втратили інтерес до музичних образів, лише повторили, але вже пасивно, початкові враження. Не дивлячись на те, що ця група дітей була найчисленнішою, вона не була однорідною. У ній диференціація мала найбільш яскраве виявлення. Кожна дитина по-різному виражала свої емоції, і немає можливості описати всі індивідуальні градації емоційного ставлення й емоційної оцінки музичних творів дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку.

До четвертої групи ми віднесли дітей, які, описуючи свої враження про прослухану музику й виражені за допомогою художніх образів життєві явища, намагалися знайти зв'язки між художніми образами та дійсністю („наївний реалізм”), часто вживали слова: „я думаю”, „я розумію”. У їхніх описах зустрічаються позитивні або негативні коментарі прослуханої музики чи життєвих подій, пов'язаних з характеристикою людини. Наприклад, Сашко К. з другого класу, прослухавши твір „За метеликом” В. Косенка, розповів про колекцію метеликів, яку він допомагав збирати своїй старшій сестрі. Наталка А. з третього класу, після прослуховування твору С. Майкапара „Маленька казка”, описала свої дитячі спогади про інсценування казок у дитячому садку. Діти, яких ми віднесли до четвертої групи, при сприйманні музичних творів продемонстрували раціональний підхід. У їхніх висловлюваннях були відсутні звернення до почуттів, які повинні були б виникнути в процесі слухання. При цьому слід відзначити, що під час підготовчого етапу при колективному аналізові велика увага зверталася на емоційний бік художніх образів. Особливості раціонального підходу виявилися при сприйнятті окремих елементів музичних творів. Діти виділяли при цьому смисл назви твору, а також фіксували зображення окремих інтонаційно-логічних комплексів. Діти не змогли виділити цілісність музичного розвитку й загальний характер твору й, продемонструвавши наївність мислення, намагалися пояснити назву творів окремими зображальними елементами. Емоційний або раціональний характер оцінювання музичних творів не сприяв виділенню дітьми суб'єктивної, особистої значущості художньо-естетичного смислу музичних творів. Діти у кращому випадку, визначивши загальний емоційний або раціональний характер музичних творів, не відчували себе суб'єктом музично-художнього сприйняття.

У другій частині нашого дослідження дітям були запропоновані для слухання три музичних твори повільного, сумного характеру:

П. Чайковського „Осінь пісенька”, О. Гречанінова „Скарга”, Г. Фріда „Осінь казка”. Перед проведенням експерименту увагу дітей було зосереджено на характері й назві твору. При колективному аналізові особливостей художніх образів і засобів музичної виразності діти самі вказували на протилежний характер цих творів тим творам, які вони слухали в першій частині нашого дослідження й на однакову спрямованість їхніх художніх образів – сфера природи, сфера людини, її почуттів, настроїв і сфера казкових явищ. Відповідно до першої частини дослідження ми розділили висловлювання дітей на чотири групи. Слід зазначити, що сумна музика викликає більш сильні рефлексивні враження в дітей першого класу. Так, Настя І. сказала, що відчуває, як плачуть дерева, небо й повітря, тому що прийшла осінь. „Я відчуваю, як зітхає сумно природа, і мені сумно”. А слухаючи твір Г. Фріда „Осінь казка”, Марійка К. сказала, що уявляє себе в цьому страшному лісі і вона шкодує за маленькими звірками. Третьюкласники описали свої враження дуже стисло: „Мені сумно, тому що осінь” (Сашко М., Сергійко К.).

Отже, аналіз результатів першого етапу нашої роботи дав підставу зробити такі висновки: характер сприймання музики дітьми залежить від тих життєвих вражень, які мали місце в їх життєвому досвіді. При сприйнятті музики в дітей в основному переважають зображальні зорові картини. На якість сприймання музичних творів мала вплив попередня установка й слова-орієнтири. Діти дошкільного та молодшого шкільного віку ще не володіють самостійними навичками сприймання музичних творів. Вивчаючи характер сприймання дітьми музичних творів, ми виділили групу дітей, які продемонстрували здатність оцінювати свої емоції, уявлення, думки, які виникають у процесі сприйняття того чи іншого твору. Цю здатність ми розглянули як вияв рефлексивного характеру сприймання, який є визначальним для формування особистісних якостей дошкільників і молодших школярів.

На нашу думку, рефлексивний характер сприймання музичних творів для дітей був найскладнішим. Слухаючи музичні твори, діти відчували їх суб'єктивний смисл і сприймали особистісну значущість кожного твору. Цей характер сприймання музичних творів спрямовано безпосередньо у сферу власної свідомості. У сфері художньої діяльності він дозволяє розгорнути особистісно-смыслову художню комунікацію. Тому саме цей характер сприймання є визначальним для формування системи особистісних цінностей дитини. Змішаний характер сприймання містить емоційний і раціональний компоненти художньої діяльності, що має суттєве значення для реалізації цієї діяльності у сфері музичного сприйняття і формування особистісних якостей дошкільників і молодших школярів в умовах освітнього медіопростору. Емоційний або раціональний характер сприймання музики містить по одному компоненту художньої діяльності. Така ситуація значно обмежує процес художньої комунікації й формує обмежений характер сприйняття музичних творів. Таким чином, характеристика художньої діяльності

дошкільників і молодших школярів є важливим показником формування їхніх особистісних якостей. У результаті проведеного дослідження визначені основні групи дітей, які виявили рефлексивний, змішаний, емоційний і раціональний характер сприймання музичних творів у межах освітнього медіопростору.

Список використаної літератури

- 1. Берхин Н. Б.** Роль сопереживания в восприятии и создании художественных произведений / Н. Б. Берхин // *Вопр. психологии.* – 1988 – № 4. – С. 155 – 160.
- 2. Дорошенко Т. В.** Развитие у младших школьников навыков музыкального восприятия / Т. В. Дорошенко // *Мистецтво та освіта.* – 1996. – № 1. – С. 13 – 17.
- 3. Дорошенко Т. В.** Вчити дітей чути музику / Т. В. Дорошенко // *Початкова школа* – 1998. – № 12. – С. 22 – 24.
- 4. Дорошенко Т. В.** Методи навчання сприйняття музики / Т. В. Дорошенко // *Початкова школа.* – 1999. – № 5. – С. 18 – 20.
- 5. Кечхуашвили Г. Н.** К характеристике наглядных образов при восприятии музыки / Г. Н. Кечхуашвили // *Вопросы психологии.* – 1957. – № 1. – С. 116 – 124.
- 6. Кечхуашвили Г. Н.** К проблеме психологии восприятия музыки / Г. Н. Кечхуашвили // *Вопросы музыкознания : сб. статей / [отв. ред. Ю. Б. Келдыш].* – Вып. 3. – М. : Музгиз, 1960. – С. 302 – 323.
- 7. Колесніков С. А.** Развитие понимания музыкальной речи у младших школьников как одна из важных проблем музыкального воспитания / С. А. Колесніков // *Шляхи поліпшення підготовки вчителів початкових класів до роботи в національній школі : тези доп. міжвуз. наук практ. конф.* – Дрогобич, 1992. – С. 178 – 179.
- 8. Костюк О. Г.** Восприятие музыки и художественная культура слушателя / О. Г. Костюк. – К. : Наукова думка, 1965. – 123 с.
- 9. Костюк Г. С.** Начально-воспитательный процесс и психическое развитие личности / Г. С. Костюк. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
- 10. Крупник Е. П.** Психологические механизмы воздействия искусства на личность / Е. П. Крупник // *Психологический журнал.* – 1988. – Т. 9. – № 4. – С. 89 – 99.
- 11. Крупник Е. П.** Психологические проблемы воспитательного воздействия искусства / Е. П. Крупник // *Вопросы психологии.* – 1989. – № 4. – С. 102 – 109.
- 12. Крупник Е. П.** Экспериментальное изучение взаимосвязей художественного и общего развития личности / Е. П. Крупник // *Психологический журнал.* – 1991. – № 1. – С. 108 – 117.
- 13. Назайкинский Е. В.** О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 383 с.
- 14. Петрушин В. И.** Музыкальное восприятие как средство изучения личности школьника / В. И. Петрушин // *Вопросы психологии.* – 1986. – № 1. – С. 157 – 164.
- 15. Ростовський О. Я.** Педагогіка музичного сприймання : навч. посіб. / О. Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с.
- 16. Рудницька О. П.** Формування музичного сприймання в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя / О. П. Рудницька : дис. ... д-ра пед. наук. – К., 1994. – 431 с.
- 17. Слободчиков В. И.** Психологические проблемы становления внутреннего мира человека /

В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1986. – № 6. – С. 14 – 22.
18. Собкин В. С. Художественное образование и эстетическое воспитание / В. С. Собкин, В. А. Левин // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 24 – 31. **19. Старчеус М.** К проблеме типологии музыкального восприятия / М. Старчеус // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования. – К. : Україна, 1986. – С. 29 – 44.
20. Тарасов Г. С. О психологии искусства / Г. С. Тарасов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1 – 2. – С. 105 – 111. **21. Усов Ю.** Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства / Ю. Усов // Искусство в школе. – 2000. – № 6. – С. 3 – 6.
22. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия / П. М. Якобсон. – М. : Искусство, 1964. – 86 с.

Крюкова О. І. Психолого-педагогічні характеристики художнього сприймання дітьми музики в умовах сучасного медіопростору

У статті проаналізовано чотири типи художнього сприймання дітьми музичного мистецтва в умовах освітнього медіопростору. Показано значущість педагогічної організації процесу сприймання дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку художніх образів різних музичних творів. На основі проведеного аналізу психолого-педагогічної та музикознавчої літератури впроваджено розроблену автором діагностику сприймання дітьми музики. Враховуючи, що внутрішній світ особистості розвивається засобами музичного мистецтва виключно завдяки залученню механізмів розуміння мови мистецтва, впроваджена нами діагностика базується на використанні інтонаційної природи музики. В результаті визначені такі типи сприймання дітьми музики: 1. Емоційний; 2. Раціональний; 3. Змішаний; 4. Рефлексивний. Матеріал статті являє собою узагальнення автором власного педагогічного досвіду у якості музичного керівника дитячого садку, вчителя музики початкової школи, викладача музичної школи, та аналізу педагогічної практики студентів.

Ключові слова: медіопростір, сприймання музики, музичний твір, художній образ, емоційність, раціональність, рефлексивність, молодші школярі, дошкільники.

Крюкова А. И. Психолого-педагогические характеристики художественного восприятия детьми музыки в условиях современного медиопространства

В статье проанализированы четыре типа художественного восприятия детьми музыкального искусства в условиях образовательного медиопространства. Показано значение педагогической организации процесса восприятия детьми дошкольного и младшего школьного возраста художественных образов различных музыкальных произведений. На основе проведенного анализа психолого-

педагогической и музыковедческой литературы использована разработанная автором диагностика восприятия детьми музыки. Учитывая тот факт, что внутренний мир личности развивается исключительно средствами музыкального искусства, использованная нами диагностика основывается на учете интонационной природы музыки. В результате определены такие типы восприятия музыки: 1. Эмоциональный; 2. Рациональный; 3. Смешанный; 4. Рефлексивный. Материал статьи представляет собой обобщение автором собственного педагогического опыта в качестве музыкального руководителя детского сада, учителя музыки начальной школы, и анализа педагогической практики студентов.

Ключевые слова: медиопространство, восприятие музыки, музыкальное сочинение, художественный образ, эмоциональность, рациональность, рефлексивность, младшие школьники, дошкольники.

Kryukova A. I. Psychological and Pedagogical Characteristics of Artistic Perception of Music by Children in Conditions of the Contemporary Information Space

The author analyses an us sue of musical development of children and substantiates the necessity his improvement on the principles of the new pedagogical approach. The research is devoted to the analysis of the four types of artistic perception of musical art by children in condition of the educational information space. The author considers that significance of pedagogical organization relative process of perception by children under school age and youngest school age of artistic images, there are in different musical compositions, is determinant. On the basis of analysis of the psychological, pedagogical and musicological literature the author is attempting to make use of diagnostics of perception of music by children. Taking into account the fact, what inner life of the personality developed exceptionally by means of musical art, the diagnostics, that author put into practice, is founded on the calculation of intonational nature of music. The result of the scientific investigation is following. There are such types of perception of music by children: 1. Emotional; 2. Rational; 3. Mixed; 4. Reflex. The material of this article is an generalization by author of the personal pedagogical experience in the capacity as a musical instructor in kindergarten, a singing-master in primary school, and methodologist of the pedagogical practice of the students.

Key words: information space, perception of music, musical composition, artistic image, emotional, rational, reflex, children of under school age, children of youngest school age.

Стаття надійшла до редакції: 01.04.2013 р.
Прийнято до друку 26.04.2013 р.
Рецензент – д. п. н., проф. Гавриш Н. В.

УДК 373.2 : 004.738.5

О. Г. Кузьо

ВПЛИВ ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ НА РОЗВИТОК ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ПОГЛЯД БАТЬКІВ

Бурхливий розвиток інформаційних технологій, який розпочався в середині 20-го сторіччя заклало основу формування суспільства абсолютно нового типу – інформаційного суспільства.

Живучи в сучасному світі, ми постійно стикаємося із засобами масової інформації. Вони настільки міцно заснувалися в нашій повсякденності, що ми навіть уявити собі не можемо свого існування без них. Значення засобів масової інформації в житті сучасного суспільства важко переоцінити, вони займають у розвитку суспільства особливе місце. Їх вплив на людину починається в самому ранньому віці і продовжується все життя. У сучасному світі засоби масової інформації взяли на себе значну частину функцій з формування свідомості людей, виховання їх смаків, поглядів, звичок, уподобань.

В останні роки радикально змінилися критерії та оцінки ступеня розвиненості та свободи суспільства. Зараз головним чинником успішного життя виступає кількість інформації та рівень можливого доступу до неї. Ми не уявляємо свого життя без комп'ютера, Інтернету, а про телефони взагалі мова не йде. Діти з народження вміють користуватися мобільними телефонами та привчені звітувати батькам про кожен свій крок. Безумовно, таке блискуче володіння засобами зв'язку з самого дитинства полегшить опанування вже більш складної техніки в подальшому, але чи сприяє це елементарній самостійності майбутнього повноцінного громадянина здорового суспільства; чи прищеплює самостійність; чи дає можливість мислити та приймати рішення самостійно? Очевидно, що відповіді на поставлені питання ми отримаємо вже через декілька років, коли на зміну нині діючим управлінням, робітникам, вчителям та лікарям прийде нова генерація [1].

Уже з дошкільного віку дитина потрапляє у так званий інформаційний простір, що визначається як сукупність баз і банків даних, інформаційно-телекомунікаційних мереж і систем, а також технологій їх ведення та використання, які функціонують на основі загальних принципів і правил, що забезпечують інформаційну взаємодію організацій [2, с. 9]. Поряд із терміном „інформаційний простір” існує поняття „інформаційне середовище”, що розглядається як світ інформації навколо людини і світ його інформаційної діяльності.

Сучасна людина занурена в інформаційне середовище, адже живе серед телебачення, книг, журналів, та комп'ютерних ігор. Таким чином, інформація відіграє все більшу роль в життєвому циклі людини,

пронизує всю її діяльність та формує інформаційний спосіб життя [3, с. 28].

Звичайно, що дитина дошкільного віку також занурена в інформаційний простір, має можливість отримувати інформацію з різних джерел.

Проблему впливу інформаційного простору на формування особистості дитини дошкільного віку розглядали в своїх дослідженнях Ю. Горвіц, О. Іванов, Я. Марголіс, С. Новосьолова, С. Пейперт, Г. Петку.

Процес використання новітніх інформаційних технологій під час навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку розкривався в працях В. В. Александрова, Т. О. Бороненко, О. П. Єршова, М. К. Маркова, І. В. Роберта, И. О. Румянцева [4].

У даній статті ми спробували в'яснити, який вплив на дітей дошкільного віку має інформаційний простір з точки зору сучасних батьків і наскільки батьки використовують інформаційні технології для виховання і навчання своїх дітей.

У процесі досягнення даної мети нами було проведено анкетування, яке було проведено у Луганському обласному центрі розвитку дитини серед батьків дітей старшого дошкільного віку. У анкетуванні взяло участь 38 батьків (21мама і 17 тат). Анкета (див. додаток А) складалася з 10 питань, у яких батьки повинні були зазначити, які джерела інформації оточують дитину і які з них вони використовують для виховання та розвитку своїх дітей.

При відповіді на перше питання, „З яких джерел дитина дошкільного віку може отримувати інформацію”, більшість батьків (98%) відповіли – від батьків, родичів. 86% опитаних вважають, що дитина може отримати інформацію від вихователів у дитячому садку. Менш популярними джерелами інформації батьки назвали книги, газети (34%), телебачення (20%) та Інтернет (16%). Найбільшу кількість інформації дитина, на думку опитаних, отримує від батьків, родичів (98%) і вихователів (96%). Найбільш „непотрібним” джерелом інформації, з точки зору батьків, є телебачення (100%) та Інтернет (64%).

На питання про негативний вплив телебачення і Інтернету, 46% батьків відповіли, що дані джерела інформації негативно впливають на людей, відповідь „іноді” дали 54% опитаних. Більшість батьків (62%) систематично дивляться з дитиною телевізор, 38% опитаних – дивляться телевізор лише іноді. За результатами анкетування ми з'ясували, що в середньому батьки дивляться з дітьми телевізор від однієї до трьох годин на день. При цьому вони дивляться такі передачі, як „Україна має талант”, „Х-фактор”, „Даша-слідопит”, мультфільми „Маша і Ведмідь”, „Лунтік” та інші сучасні і вітчизняні мультфільми.

Також ми мали на меті визначити, чи користуються самі батьки різними джерелами інформації, зокрема, Інтернетом, для виховання та розвитку своїх дітей. За допомогою анкети ми з'ясували, що велика

частина батьків (68%) не використовує Інтернет в якості джерела інформації для розвитку дитини, а ті, хто використовує (32%), користуються такими сайтами, як „Точка Росту”, „Планета Дитинства” і ін. При цьому 74% батьків вважають, що Інтернет може бути корисним дітям.

Також у анкеті ми розмістили питання „З якого віку дітям необхідний мобільний телефон?”, щоб з’ясувати думку батьків стосовно необхідності даного пристрою сучасній дитини. При відповіді на це питання батьки вказали вік 7 – 10 років (з моменту навчання дитини в школі для зв’язку з ним).

Таким чином, результати проведеного анкетування яскраво продемонстрували нам, що сучасні батьки, так само, як і діти, занурені у світ інформаційного простору. Вони самі та разом із дітьми використовують різні засоби масової інформації для різних цілей: розваги, як джерело інформації для себе та для виховання й розвитку своїх дітей. Крім того, дані анкети дають можливість стверджувати, що Інтернет, як засіб отримання інформації, стає все більш популярним, хоча й містить в собі інколи негативний вплив. Проте, не зважаючи на це, батьки все-ж таки вважають себе та вихователів дошкільних навчальних закладів найважливішим джерелом інформації для маленької дитини.

Отже, сучасний інформаційний простір дає можливість використовувати різноманітні джерела інформації, в яких можна знайти відповіді на будь-яке питання. Проте для маленької дитини, зануреної в сучасний інформаційний простір, найважливішим джерелом інформації все ж таки повинні бути дорослі, саме від них дитина має отримувати інформацію про навколишній світ.

Список використаної літератури

- 1. Каменщикова И.** Знания, настоянные на совести. [Електронний ресурс] / И. Каменщикова. – Режим доступу : <http://newacropolis.org.ua/ru/culturei/nterview/?DETAIL=5468>
- 2. Мудрик А. В.** Соціальна педагогіка / А. В. Мудрик. – М. : Академія, 2000. – 194 с.
- 3. Розенфельд Л.** Библиотечное дело: Терминологический словарь / Розенфельд Л., Морвиль П. – 3-е издание. – М. : Символ-Плюс, 1997. – 65 с.
- 4. Хаптаев Ф. Р.** Роль ЗМІ у соціальній роботі. [Електронний джерело] / Ф. Р. Хаптаев Ф. Р. – Режим доступу : <http://www.spf.bsru>

ДОДАТОК

Анкета

Уважаемые родители,

просим Вас ответить на вопросы анкеты

„Влияние информационного пространства на развитие ребенка дошкольного возраста”,

чтобы выявить, какие источники информации окружают Вашего ребенка, и откуда он получает информацию.

Заранее спасибо за ответы.

Фамилия, имя родителя _____

1. Из каких источников, по Вашему мнению, ребенок дошкольного возраста может получать информацию?
 - а) от родителей, родственников
 - б) от воспитателей в детском саду
 - в) из книг, газет
 - г) из телевидения
 - д) из интернета
2. Какой из перечисленных источников информации, на Ваш взгляд, дает ребенку наибольшее количество информации?
 - а) родители, родственники
 - б) воспитатели в детском саду
 - в) книги, газеты
 - г) телевидение
 - д) интернет
3. Из какого источника информации, по-вашему, ребенок получает наименьшее количество полезной информации?
 - а) родители, родственники
 - б) воспитатели в детском саду
 - в) книги, газеты
 - г) телевидение
 - д) интернет
4. Считаете ли Вы, что современное телевиденье и интернет негативно влияет на людей в общем и на детей в том числе?
 - а) да
 - б) иногда
 - в) нет
 - г) свой вариант
5. Смотрите ли Вы с ребенком телевизор?
 - а) да
 - б) иногда
 - в) нет
6. Сколько часов в день Вы смотрите с ребенком телевизор?
7. Какие передачи, шоу, мультфильмы Вы смотрите с детьми?
8. Используете ли Вы интернет как средство получения информации для развития Вашего ребенка?

а) да

б) нет

какие сайты Вы используете для этой цели?

9. Может ли, на Ваш взгляд, интернет быть полезен детям?

а) да

б) нет

Почему и в каких случаях?

10. С какого возраста, по-Вашему, детям необходим мобильный телефон?

Кузьо О. Г. Вплив інформаційного простору на розвиток дитини дошкільного віку: погляд батьків

Сучасна дитина знаходиться під впливом різних джерел інформації, з яких дізнається про процеси та події, що відбуваються у навколишньому середовищі. Проте не всі вони є однаково корисними для маленької дитини. У даній статті наведені результати анкетування батьків старших дошкільників стосовно впливу інформаційного простору на розвиток дошкільника, у якому ми намагалися визначити, які сучасні джерела інформації використовують батьки для виховання та розвитку своїх дітей та продемонструвати їхнє ставлення до даних джерел.

Ключові слова: інформаційний простір, інформаційне середовище, засоби масової інформації.

Кузьо О. Г. Влияние информационного пространства на развитие ребенка дошкольного возраста: взгляд родителей

Современный ребенок находится под влиянием различных источников информации, из которых узнает о процессах и событиях, происходящих в окружающей среде. Однако не все они одинаково полезны для маленького ребенка. В данной статье приведены результаты анкетирования родителей старших дошкольников относительно влияния информационного пространства на развитие дошкольника, в котором мы пытались определить, какие современные источники информации используют родители для воспитания и развития своих детей и продемонстрировать их отношение к данным источникам.

Ключевые слова: информационное пространство, информационная среда, средства массовой информации.

Kuzyo O. G. The Influence of the Informational Space on the Development of the Child of Pre-school Age: the View of the Parents

The modern child is under the influence of different sources of information, of which learns about the processes and events occurring in the environment. However, not all of them are equally useful for a small child. In this article are the results of a survey of parents of senior preschool children about the impact of the informational space on the development of a preschooler, in which we tried to determine what the modern sources of

information used the parents for the upbringing and development of their children and to demonstrate their attitude to the data sources.

Key words: information environment, information environment, and mass media.

Стаття надійшла до редакції 05.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Гавриш Н. В.

УДК 372.461

Г. О. Лопатіна

**ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ
МОЛОДШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ
У БІЛІНГВАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Базовий компонент дошкільної освіти (2012 р.) визначає одним з пріоритетних завдань мовленнєвого розвитку формування діалогічної компетенції та конкретизує її зміст [1].

Основними завданнями нашої роботи стали: вивчення перспективного та календарного планування вихователів груп дітей молодшого дошкільного віку; визначення ставлення педагогів щодо формування діалогічних умінь молодших дошкільників у сучасній практиці роботи дошкільних навчальних закладів; виявлення спрямованості розвивального середовища дошкільного навчального закладу на формування діалогічного мовлення молодших дошкільників; виявлення ставлення батьків та характеру їхньої участі у формуванні діалогічних навичок дитини.

З метою вивчення стану методичної роботи з педагогічними кадрами щодо навчання діалогічного мовлення дітей молодшого віку, які відвідують дошкільні навчальні заклади нами були проаналізовані плани освітньої роботи вихователів груп для дітей молодшого дошкільного віку, проведено анкетування педагогів з метою визначення стану роботи щодо формування діалогічного мовлення молодших дошкільників. До анкетування були залучені 200 вихователів дошкільних навчальних закладів Дніпропетровської, Донецької, Запорізької та Луганської областей. В експериментальній роботі брали участь 238 вихованців молодших груп дошкільних закладів, 84 з них взяли участь в основному експерименті.

Для реалізації мети першого етапу експериментальної роботи було окреслено такі завдання: проаналізувати перспективні й календарні плани освітньої роботи вихователів дошкільних навчальних закладів (розділ „Навчання діалогічного мовлення”), а також кількісне та якісне

методичне забезпечення аналізованого розділу чинних програм; з'ясувати рівень підготовленості вихователів до реалізації обраної програми.

У ході пошуково-розвідувального етапу експерименту нами були проаналізовані 54 плани освітньої роботи вихователів дошкільних навчальних закладів Дніпропетровської, Донецької, Запорізької та Луганської областей. Аналіз планів здійснювався за такими показниками: кількість мовленнєвих занять (комплексних і тематичних) на тиждень, квартал, рік; кількість завдань щодо навчання діалогічного мовлення під час одного заняття, зміст завдань на занятті; кількість фронтальних, групових, індивідуально-групових та індивідуальних занять за рік, планування та види роботи з батьками щодо зазначеної проблеми; форми методичної роботи в дошкільному навчальному закладі за останні три роки з питань навчання мови і розвитку мовлення дітей дошкільного віку.

Завдання щодо роботи з навчання діалогічного мовлення на комплексних заняттях упродовж кварталу розв'язувалося в середньому 15 разів, на тематичне заняття виносяться переважно ті ж завдання, що і на комплексне. Зазначимо, що зміст завдань із навчання діалогічного мовлення, переважно має хвилеподібну тенденцію. Нами проаналізований зміст чинних програм із навчання мови і розвитку мовлення, за якими працюють вихователі, і виведено середній кількісний показник обсягу завдань для дітей молодшого дошкільного віку. Так, кількість завдань щодо навчання діалогічного мовлення для дітей молодшого дошкільного віку за програмами становила до 9, фактично пропонувалося для засвоєння дітьми – 4-5.

У середньому, упродовж тижня, у плані роботи фіксується 13-15 епізодів. Так, в основному, зранку вихователі планують бесіди із дітьми щодо правил поведінки з вогнем, на сходах, на дорозі, на прогулянці тощо. Аналізуючи планування бесід із дітьми на прогулянці, ми звернули увагу на відсутність системи та будь-якого ускладнення матеріалу. Так, вихователі впродовж одного тижня планували бесіди з дітьми з тем: „Чому не можна рвати квіти на квітнику”, „Про допомогу вихователю скласти іграшки”, „Про основні прояви органів відчуття”, „Про безпеку поведінки на ігровому майданчику”, „Транспорт – як ми дістаємося до дитячого садка”, „Правила поведінки в іграх із піском”, „Про назву дитячого садка, групи, ім'я, прізвища”, причому деякі з них повторювалися. Бесіди на морально-етичні теми, які плануються в другій половині дня, на нашу думку, мають повчальний характер і лише деякі з них містять у собі завдання щодо виховання культури діалогу: „Як поводити себе в дитячому садку”, „Слова ввічливості”, „Як побороти невпевненість у собі, страх та сором'язливість”, „Як поводитися з дорослими”, „Про бережливе ставлення до книги” тощо.

Аналіз планів не виявив ускладнення завдань з навчання діалогічного мовлення молодших дошкільників, оскільки формування

в планах були надзвичайно загальними („Розвивати діалог дітей”) або одноманітними („Учити відповідати повними відповідями”, „Учити відповідати на запитання” тощо). Аналізуючи плани освітньої роботи, особливу увагу було приділено тому, як використовується художнє слово для навчання діалогічного мовлення дітей. Виявилося, що, плануючи керівництво художньо-мовленнєвою діяльністю, діалогічні завдання вихователями не ставилися.

Отже, вивчення педагогічної документації показало, що відсутня система навчання діалогу з поступовим ускладненням або повторенням програмового змісту, взаємозв'язку роботи на заняттях і в спільній діяльності вихователя з дітьми. У змісті роботи знаходимо деякі недоліки: увага педагогів спрямована на запитально-відповідальну форму діалогу або взагалі переважає монолог вихователя; серед методів переважають бесіди та розмови, майже не використовуються можливості казок або віршів з перевагою діалогових форм.

Аналіз форм організації навчання мови дошкільників свідчить про наявну різноманітність, але в кількісному відношенні ці форми зазнають таких змін упродовж усього періоду навчання: з дітьми молодшого віку найбільше планується фронтальних занять – 24, групових – 8. Зазначимо, що з дітьми проводяться індивідуальні заняття, проте їх зміст спрямований, як правило, на виконання завдань щодо формування звукової культури мовлення, рідше – зв'язного мовлення (для порівняння – 7 занять із дітьми і 4). Якісний аналіз знову ж відбиває тенденцію до частішого планування завдань із розділів „Звукова культура мовлення”, рідше – „Зв'язне мовлення”.

Кількісний аналіз річних планів роботи дошкільних навчальних закладів щодо обсягу методичної роботи з педагогічними кадрами та взаємодії з батьками з аналізованої проблеми засвідчив наявність певних заходів, проте якісний аналіз довів їх одноманітність і непослідовність у проведенні. Так, педагоги найчастіше пропонують батькам інформацію про шляхи розвитку мовлення дітей на батьківських зборах, рідше – під час індивідуальних консультацій, використовують папки-пересувки. Не було зафіксовано такої форми взаємодії з батьками як патронаж. Наочність, яку пропонують вихователі, частіше торкається проблем звукової культури мовлення, ніж розвитку всіх сторін мовлення дитини, тим більше – діалогічного. Індивідуальні бесіди з батьками переважно спрямовані на загальний розвиток дитини, а мовленнєвого розвитку педагоги торкаються побічно.

Науковий аналіз практичного досвіду є основою вдосконалення освітнього процесу, виявлення найбільш ефективних шляхів і засобів здійснення роботи з конкретної проблеми, а також визначення існуючих труднощів у діяльності педагогів, у вирішенні того або іншого питання. З метою виявлення залежності стану сформованості діалогічного мовлення в молодших дошкільників від змісту та характеру освітньої роботи було проведено вивчення досвіду роботи дошкільних навчальних закладів.

У ході дослідження перед нами стояло завдання виявити зміст і форми роботи педагогів щодо навчання дітей молодшого дошкільного віку діалогічного мовлення. Для обстеження стану роботи щодо навчання діалогічного мовлення в молодших дошкільників використовувалися такі методи: аналіз насиченості й особливостей створення мовленнєвого середовища вікової групи; анкетування вихователів, взаємодія з батьками щодо формування діалогічної компетенції дітей.

Аналіз стану означеної проблеми в практиці роботи дошкільних навчальних закладів розпочали з аналізу насиченості мовленнєвого середовища. Нами були виокремлені критерії насиченості мовленнєвого середовища, зокрема: осередок книги, ігрове обладнання і театральне обладнання. Аналіз насиченості мовленнєвого середовища дав підстави стверджувати про неуважне і необґрунтоване ставлення з боку вихователів до осередків і обладнання. У більшості випадків (87%) педагоги не надавали значення створенню середовища з метою навчання діалогічного мовлення, передусім наполягаючи на проведенні спеціально організованих занять. Найбільш уразливим були театральні осередки, наявність достатньої кількості костюмів для рядження, на думку вихователів, повинна була спонукати молодших дошкільників до діалогу з однолітками.

У процесі анкетування вихователів ми мали намір виявити розуміння ними термінів „діалогічне мовлення”; визначити регулярність проведення роботи щодо навчання діалогічного мовлення та види діяльності, у яких частіше проводиться робота щодо навчання діалогічного мовлення; проаналізувати причини складності організації діалогу в роботі з молодшими дошкільниками та оцінки реальних можливостей формування діалогічних умінь дітей молодшого дошкільного віку на заняттях з навчання діалогічного мовлення та інших видах занять; визначити режимні моменти та види діяльності, у яких діти частіше та більше спілкуються між собою; одержати відповіді на запитання щодо джерел поповнення знань вихователів із питань навчання діалогічного мовлення та особливості добору літературних творів; шляхом спостережень визначити особливості діалогу дітей молодшого дошкільного віку та вплив позиції вихователя на розвиток діалогічних умінь дітей; одержати експертні оцінки щодо найбільш ефективних методів і прийомів розвитку діалогу та відповідності змісту методичних посібників програмовим завданням з навчання діалогічного мовлення, а також щодо стану відтворення роботи щодо навчання діалогічного мовлення у пропонованих конспектах занять інших авторів, якими користуються педагоги.

Більшість опитаних вихователів мали значний досвід освітньої роботи з дошкільниками. Це дозволяло вважати їхні відповіді відображенням існуючих тенденцій у процесі навчання діалогу молодших дошкільників.

Аналіз анкет дає підстави стверджувати, що переважна більшість (67 %) респондентів „діалогічне мовлення” розуміє як бесіду двох або більше осіб, а до змісту навчання діалогу молодших дошкільників відносить тільки вміння відповідати і формулювати запитання. Такий звужений зміст роботи щодо розвитку діалогу не був для нас несподіванкою, оскільки більша частина методичних джерел орієнтує вихователів саме на запитально-відповідальну форму діалогу, у той час як сучасні програми передбачають більш повний, науково-обґрунтований зміст. Тож виявлений факт обмеження змісту роботи формуванням у дітей тільки вміння відповідати на запитання і формулювати їх говорить про те, що програмний зміст недостатньо осмислений вихователями, а, отже, не реалізований в повному обсязі. Отже, вихователі мають не повні знання про діалогічне мовлення. У дійсності, його сутність набагато ширша, діалог охоплює не тільки запитання та відповіді на них, але й інші ініціативні репліки (повідомлення, спонування) і відповідні реакції на них. Роботу щодо навчання діалогічного мовлення 95 % респондентів проводять „щоденно”, інші 5% опитаних таку роботу проводять щотижня, або менше.

На запитання анкети щодо складності організації діалогу в роботі з молодшими дошкільниками серед запропонованих варіантів відповідей більшість вихователів обрали такі: діти не підготовлені до діалогу, діти не можуть сформулювати запитання або відповідь, низький рівень мовленнєвого розвитку. Однак, деякі вихователі відзначили низький рівень мовленнєвої культури дітей цього віку та недостатню методичну підготовленість вихователя до організації діалогу з молодшими дошкільниками (77 % і 69 % респондентів).

Іншим важливим аспектом аналізу практики навчання діалогічного мовлення молодших дошкільників було виявлення основних видів діяльності, у процесі яких педагоги здійснюють рішення зазначеного завдання. Аналіз результатів анкетування вихователів довів, що такими видами діяльності є заняття та гра. Заняття як спеціально організована навчально-мовленнєва діяльність та ігрова як провідний вид діяльності дитини дошкільного віку. Проте, аналіз календарних планів виявив, що в основному у своїй роботі респонденти використовують заняття (98 %), тоді як ігрова діяльність як засіб розвитку діалогу використовується вкрай рідко (87 %). Визначаючи, режимні моменти та види діяльності, у яких діти активніше та частіше спілкуються між собою, вихователі зазначили, що це прогулянка, ігрова діяльність, заняття.

Однак, аналіз цілей мовленнєвих занять виявив, що завдання з навчання дітей діалогічного мовлення ставилися рідко, хоча на заняттях постійно використовувалися бесіди, у ході яких можливо було б вирішувати різні завдання з навчання діалогічного мовлення. Вирішення цих завдань зрідка планувалося в процесі колективних розмов, бесід за змістом літературних творів, але найчастіше вони переслідували пізнавальні та виховні цілі.

Ігрова діяльність дітей, як правило, планувалася вихователями в часи самостійної діяльності дітей (у 77 % респондентів). І хоча в цьому блоці планування слід указувати тільки умови, створювані для виникнення самостійної діяльності дітей, у планах нерідко фіксувалися педагогічні завдання, але серед них не зустрічалися завдання щодо навчання діалогічного мовлення дітей.

Прагнення вихователів підвищити свою компетентність із навчання діалогічного мовлення своїх вихованців не виявилось ані в бесідах з вихователями, ані в анкетах. Так, їхні відповіді щодо джерел поглиблення знань в області методики навчання діалогічного мовлення дошкільників засвідчили майже відсутність інтересу до цього аспекту роботи (17 % респондентів). Загалом, вихователі посилалися на журнал „Дошкільне виховання”, не називаючи конкретних статей або на Інтернет. Зокрема, серед відповідей вихователів зустрічалися такі: журнали, газети, художня та методична література, телебачення, базова програма, досвід вихователів-практиків, методичні об'єднання, семінари-практикуми. Тільки 5 % опитаних назвали деякі літературні новинки, присвячені питанням навчання діалогічного мовлення в дошкільників.

Цікавим, на нашу думку, було отримати експертну оцінку вихователів щодо особливостей діалогу, характерних для дітей молодшого дошкільного віку. Отримані дані свідчать про те, що діти цього віку, на думку вихователів, до діалогу не підготовлені, дуже швидко втомлюються, спілкуються тільки за власним бажанням, використовуючи прості речення. Вихователі зазначають, що обмежений словниковий запас та недоліки звуковимови призводять до однотипних короткочасних діалогів, що складаються з 2-3 слів. Отримані дані свідчать про те, що в діалогах дітей превалюють запитання: Хто?, Куди?, Коли? Навіщо?, діти відповідей не чекають, здається, вони їм не потрібні. Лише 5 % респондентів зазначили, що діти все ж таки спілкуються з однолітками, але такий діалог недосконалий, характеризується незавершеністю думок, частою зміною теми бесіди, нестримністю, порушеннями мовленнєвих норм.

Аналіз результатів анкети показав, що найбільш ефективними методами та прийомами навчання діалогу дошкільників є дидактичні ігри, бесіди з дітьми, словесні доручення. Лише 17 % вихователів зазначили, що найбільш впливовим засобом розвитку діалогу є сюжетно-рольові ігри та театралізована діяльність. У багатьох анкетах використовувався термін „гра”, що припускає всі ігри, що сприяють мовленнєвому розвитку дошкільників. У жодній анкеті не згадано українські народні хороводні та рухливі ігри з текстом. Подібна тенденція виявила низький рівень підготовленості вихователів до активізації діалогічного мовлення дітей: мовленнєва спрямованість із чіткою певною метою не тільки активізувала б мовленнєвий розвиток, але й збагачувала ту чи іншу діяльність (наприклад, рухливих ігор або театральньо-ігрової діяльності).

Ми визначили, що вихователі майже завжди спеціально добирають літературні твори для навчання діалогічного мовлення. Прикро зазначати, що відповіді вихователів на запитання: „Які літературні твори ви використовуєте для навчання діалогічного мовлення”, були узагальненими, не конкретизованими: „казки, оповідання, вірші, скоромовки, чистомовки, потішки”. Ми передбачали, що педагоги назвуть ті твори, які найчастіше використовують для виконання зазначеного завдання.

Вихователям, які працюють з дітьми молодшого дошкільного віку, також запропонували провести саморефлексивний аналіз діяльності. У вільний час педагоги заповнювали бланк, у якому перераховані професійні знання і вміння, необхідні для успішного формування навичок діалогічного мовлення в дітей вікової групи. Аналіз анкет щодо з'ясування стану саморефлексії у вихователів підтвердив отримані нами попередні результати, майже 77 % респондентів обрали відповіді: це положення зафіксоване в програмі навчання, але мною не виконується; формально – виконую, але практично – ні; виконується не повною мірою, від випадку до випадку, за великим рахунком стан справ мене не влаштовує.

Спостереження за педагогічною діяльністю вихователів, за їхнім спілкуванням з дітьми не надало фактичного матеріалу для твердження, що робота щодо навчання діалогового мовлення проводиться компетентно, системно і планомірно. У протоколах спостережень за спільною діяльністю вихователів з дітьми було зафіксовано, що педагоги не завжди прагнули підтримувати незаплановані діалоги з дітьми, або не створювали комунікативних ситуацій, які б стимулювали дітей до діалогічного мовлення. Якщо були діалогічні відносини дорослих з дітьми, то вони були короткочасними. Основний прийом залучення дітей до діалогу – запитання. Спостереження доповнили дані аналізу планів і анкет про недостатнє використання ігрових вправ у навчанні діалогу дітей.

Отже, на основі результатів аналізу анкет, саморефлексивного аналізу діяльності, бесід із вихователями та спостережень за їхньою педагогічною діяльністю можна було констатувати, що робота щодо формування в дітей діалогічних умінь ведеться педагогами не системно. В окремих фрагментах цієї роботи немає наступності, логіки розвитку, немає зв'язку організаційних компонентів педагогічного процесу під час виконання завдань для навчання діалогічного мовлення: завдання, розв'язувані на спеціально організованих заняттях, не закріплюються в самостійній діяльності дошкільників. Завдання для навчання діалогічного мовлення епізодичні та не передбачають поступового ускладнення, повторення або певної послідовності в роботі. Украй рідко планується та проводиться робота щодо навчання діалогічного мовлення молодших дошкільників за допомогою художнього слова.

Відтак, вивчення практики навчання діалогічного мовлення молодших дошкільників у дошкільному навчальному закладі дозволяє зробити такі висновки: відсутня система роботи щодо навчання діалогічного мовлення дітей, немає взаємозв'язку між заняттями та спільною діяльністю вихователя з дітьми; у змісті роботи виявляються значні прогалини: увага вихователів зосереджена на запитально-відповідному боці діалогу, поза увагою залишаються інші структурні елементи діалогу, недостатньо повно реалізуються завдання з мовленнєвого етикету, зокрема – культури діалогу; серед методів, використовуваних вихователями дошкільних навчальних закладів щодо навчання діалогу дітей, переважають бесіди та розмови, недостатньо використовуються потенційні можливості художнього слова та різноманітних ігор комунікативної спрямованості; взаємодія з батьками щодо формування в дітей діалогічних умінь ведеться не системно.

Безумовно, зведене до мінімуму повсякденне спілкування дітей з дорослими спричинює низку недоліків мовленнєвого розвитку. Таку ситуацію батьки пояснюють, по-перше, обмеженістю в часі для спілкування, адже значний час вони зайняті роботою, по-друге, нестачею інформації щодо особливостей розвитку, навчання та виховання дітей цього віку. Дитині молодшого дошкільного віку необхідна не стільки близька присутність дорослого, а щире мовленнєве спілкування з матір'ю або батьком як особистості з особистістю. Дошкільник хоче переживати почуття спільності з ними, приналежності до сім'ї до родини, прагне до того, щоб його поважали, ставилися з розумінням, з його думкою. Важливим є те, як саме проводити з сином або донькою час. Дитині цього віку важлива не кількість проведеного з нею часу, а як він використовується для мовленнєвого спілкування з близькими.

Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богущ. – К. : Видавництво ДВ, 2012. – 26 с. **2. Лопатіна Г. О.** Методика навчання діалогічного мовлення дітей молодшого дошкільного віку : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Г. О. Лопатіна. – Луганськ., 2012. – 213 с.

Лопатіна Г. О. Вивчення особливостей діалогічного мовлення молодших дошкільників у білінгвальному середовищі

У статті представлено стан методичної роботи з педагогічними кадрами щодо навчання діалогічного мовлення дітей молодшого дошкільного віку. Розглянуто перспективне і календарне планування вихователів груп дітей молодшого дошкільного віку. Визначено ставлення педагогів щодо формування діалогічних умінь молодших дошкільників у сучасній практиці роботи дошкільних навчальних закладів. Виявлено спрямованості розвивального середовища дошкільного навчального закладу на формування діалогічного мовлення

молодших дошкільників. Виявлено ставлення батьків та характеру їхньої участі у формуванні діалогічних навичок дитини. Спостереження автора доповнили дані аналізу планів і анкет про недостатнє використання ігрових вправ у навчанні діалогу дітей.

Ключові слова: діалог, діалогічне мовлення, молодший дошкільний вік.

Лопатина А. А. Изучение особенностей диалогической речи младших дошкольников в билингвальной среде

В статье представлено состояние методической работы с педагогическими кадрами по обучению диалогической речи детей младшего дошкольного возраста. Рассмотрено перспективное и календарное планирование воспитателей групп детей младшего дошкольного возраста. Определены отношения педагогов по формированию диалогических умений младших дошкольников в современной практике работы дошкольных учебных заведений. Выявлены направленности развивающей среды дошкольного образовательного учреждения на формирование диалогической речи младших дошкольников. Выявлено отношение родителей и характер их участия в формировании диалогических навыков ребенка. Наблюдения автора дополнили данные анализа планов и анкет о недостаточном использовании игровых упражнений в обучении диалогу детей.

Ключевые слова: диалог, диалогическая речь, младший дошкольный возраст.

Lopatina A. O. Study of Peculiarities of Dialogic Speech of Junior Pre-school Age in Bilingual Environment

The article presents the state of methodological work with pedagogical staff to train dialogic speech of young preschool children. Considered promising and scheduling groups of primary caregivers of preschool age. Definitely the attitude of teachers to form dialogic skills under fives in the modern practice of pre-schools. We found developmental orientation environment kindergarten to form dialogue speech under fives. We found the attitude of parents and the nature of their participation in the formation of dialogical skills of the child. Observation supplemented by data analysis plans and profiles of underutilization playing exercises in teaching children the dialogue.

Key words: dialog, dialogic speech, junior preschool age.

Стаття надійшла до редакції 02.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Гавриш Н. В.

УДК 373.2.015.311

Е. И. Михеева

ИГРА КАК СРЕДСТВО ГАРМОНИЗАЦИИ ОТНОШЕНИЯ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА К СЕБЕ И К МИРУ

Внимание современной педагогической науки к проблеме детской игры свидетельствует о многогранности этого вида деятельности и его огромном влиянии на становление личности ребенка.

Игра сопутствует человечеству на протяжении всей его истории. Ей посвящено множество работ ученых самых разных специальностей: философов, этнографов, психологов, педагогов.

Анализ психолого-педагогических исследований данной проблемы позволяет выделить следующие функции игры, которые дают достаточно емкую характеристику этого уникального феномена:

- потребность дать выход избыточной жизненной силе;
- подчинение врожденному инстинкту подражания;
- удовлетворение потребности в отдыхе и разрядке;
- своеобразная предварительная тренировка перед серьезным делом, которую может потребовать жизнь;
- врожденная потребность что-то уметь или что-то совершать;
- стремление к лидерству или соперничеству;
- невинная компенсация вредных побуждений;
- необходимое восполнение монотонной деятельности;
- удовлетворение невыполнимых в реальной жизни желаний и тем самым поддержание чувства личности [2; 4; 6; 7].

Для нашего исследования актуально мнение известного психолога Э. Эриксона, который, различая игру взрослых и детей, пишет, что взрослый, играя, уходит в сторону от действительности и входит в иную реальность; ребенок, играя, продвигается вперед к новым ступеням мастерства в овладении этим миром и собой. Игру он рассматривает, как возможность осваивать жизненный опыт, создавая модели ситуаций; овладевать действительностью через эксперимент и планирование [7].

Именно эти возможности игровой культуры позволили нам выделить гармонизирующую функцию игры. Как известно, внутренняя гармония, которая является основанием душевного комфорта и успешности деятельности, определяется особенностями отношения человека к себе и взаимодействия с миром. Данные положения позволили нам сформулировать **цель статьи**: определение и обоснование некоторых возможностей игры в контексте ее влияния на отношение ребенка-дошкольника к себе и к миру.

Исследованиями психологов установлено, что данное личностное образование возникает у человека в процессе социального взаимодействия как неизбежный и всегда уникальный результат

психического развития, как относительно устойчивое и в то же время подверженное внутренним изменениям и колебаниям психическое приобретение. Оно накладывает неизгладимый отпечаток на все жизненные проявления человека [1; 2].

Игру традиционно связывают с детством и описывают ее как деятельность в условной, воображаемой ситуации. Развивающая функция игры в психологической литературе репрезентована наиболее полно, особенно в контексте ее значимости для становления личности ребенка [4; 6]. По мнению психологов Н. Анисимовой, А. Жичкиной, К. Лютовой и др., другая функция игры – компенсаторная – вытекает из того, что игра выступает как иная реальность, как оазис в хаосе реальной жизни. В русле обсуждаемой нами проблемы внимания заслуживают обе функции игры.

Цель данной части нашего исследования: определить возможности игры, как фактора, гармонизирующего отношение ребенка к миру и к себе и способствующего успешности перехода из одного периода детства в другой. Показательны слова Ф. Фребеля: „Игра порождает радость, свободу, довольство, покой в себе и около себя, мир с миром”.

Основой для определения исходных позиций нашего исследования выступили следующие положения:

- каждый ребенок имеет право быть таким, какой он есть, и у каждого ребенка достаточно потенциальных сил для того, чтобы развиваться и стать счастливым;

- именно игра дает ребенку свободу, возможность самому оценивать свое поведение, понимать собственный творческий потенциал, поддерживать позитивный образ „Я” ребенка.

Видимо, необходимо еще раз, с позиций нашего исследования, обратить внимание на значимость и ценность детской игры, посмотреть, какие механизмы она закладывает в личном развитии ребенка, позволяющие ему впоследствии легко, радостно, и с большим интересом перейти к следующему этапу развития.

В исследовании детского психолога Е. Кравцовой определен достаточно продуктивный, на наш взгляд, подход к периодизации детских игр и соотнесенности разных их видов с разными возрастными периодами [5]. Было выявлено, что игра в индивидуальном развитии ребенка проходит (или должна пройти) определенную логику: режиссерская игра – образная игра – сюжетно-ролевая игра – игра с правилами – режиссерская игра. Мы считаем, что каждый из видов игры специфичен и играет важнейшую роль в психическом и личностном развитии вообще, и в развитии всех компонентов „Я-концепции” в частности.

Первой является режиссерская игра. Ее появление связано со становлением определенного уровня воображения. Ребенок начинает видеть в уже знакомых ему предметах нечто другое, свое, вымышленное,

он придумывает героев, с которыми играет, разворачивает с ними действия, придумывает их „судьбу”. Игра является индивидуальной, ребенок в ней одновременно выступает и режиссером, и актером. Мы заметили, что чаще всего для такой игры ребенок выбирает самые неподходящие, на наш взгляд, предметы: не куклы, машинки, зайчики, а кубики, палочки, карандаши, всевозможные коробочки. В этой игре ребенок приобретает умение выстраивать сюжет. Эта игра индивидуальна, помогает становлению монологической речи, так как ребенок проговаривает вслух и придуманный им сюжет, и действия вымышленных героев. Рассматривая значение режиссерской игры для личностного развития, можно сказать, что она позволяет выделению субъектной позиции ребенка и учит субъекта управлять ситуацией.

Следующий вид игровой деятельности – игра образная – возникает практически одновременно с режиссерской игрой и тоже является индивидуальной. Примеряя на себя множество образов, „вживаясь” в выбранный им персонаж, ребенок, с одной стороны, учится эмпатии, с другой стороны – начинает понимать, что есть „Я” вне образа, есть тот, кто решает, каким именно будет выбранный ребенком герой, есть его „Я”, которое управляет выбранной ролью.

Сюжетно-ролевая игра возникает из двух предыдущих (режиссерской и образной), когда ребенок умеет строить сюжет и управлять выбранной ролью. Эта игра уже предполагает партнера и строится на межролевом взаимодействии. Именно этот вид игровой деятельности Д. Б. Эльконин считал основным, а все остальные игры – производными [6]. Очень важны для нашего исследования такие его слова: „В сюжетно-ролевой игре происходит первичная эмоционально-действенная ориентация в смыслах человеческой деятельности, возникает осознание своего ограниченного места в системе отношений и потребность быть взрослым” [6, с. 277]. Именно благодаря сюжетно-ролевой игре личность учится осознавать себя и управлять собой. По словам Л. С. Выготского, „ребенок учится в игре своему Я” [3, с. 291]. Если есть Я-играющий, есть Я-неиграющий. Это очень важно для того, чтобы чувствовать себя источником, чтобы отчетливо понимать и осознавать собственную позицию, свое „Я”. Создавая точки идентификации с игровой ролью и соотнося себя с ними, ребенок выделяет себя и осваивает свое Я. В сюжетно-ролевой игре ребенок одновременно занимает две позиции: участника игры и позицию управляющего игрой (по выражению Л. С. Выготского „ребенок плачет, как пациент и радуется, как играющий” [3, с. 293]). Именно благодаря двухпозиционности сюжетно-ролевая игра может выступать и как средство развития, и как средство обучения, и как средство коррекции.

Следующий вид игровой деятельности, который возникает как продолжение сюжетно-ролевой игры – игра с правилами. Этот вид игровой деятельности называют „воротами” в учебную деятельность. Основное ее значение в том, что она учит ребенка принимать чужие

правила как свои, и действовать исходя из этих правил. В этой игре ребенок по-новому учится управлять ситуацией, хотя организует эту деятельность и руководит ею обычно взрослый.

Анализируя различные виды игровой деятельности, мы считаем необходимым выделить еще один важнейший для решения обсуждаемой проблемы вид: психологическая игра. Несмотря на то, что в психологической игре присутствуют все компоненты, свойственные данному виду деятельности, ее обычно не вспоминают в исследованиях, посвященных игровой деятельности. Хотя и развивающая, и, особенно, корректирующая функции ее очевидны. Результаты, которые достигаются при регулярном проведении психологических игр – оптимизм, вера в собственные силы, чувство общности с другими.

Анализ психолого-педагогической литературы, собственные наблюдения и практический опыт работы с детьми, ретроспективный самоанализ позволили нам выстроить такую логическую цепочку:

- устойчиво-позитивное отношение к себе и к миру, самопринятие и самоуважение значительно снижают воздействие деструктивных факторов стрессующих факторов социальной ситуации развития ребенка;

- насыщение жизни ребенка в дошкольном детстве игрой; создание условий для развития игровой деятельности способствует становлению перечисленных выше качеств наиболее эффективно и естественно для психологической природы ребенка;

- ребенок должен научиться играть в дошкольном детстве и наиграться; именно это дает возможность преодолеть отчужденность школьного обучения и объединить две возрастные категории в условиях психологического комфорта;

- особое место в становлении устойчиво-позитивного отношения к себе занимают сюжетно-ролевая, психологическая и режиссерская игра;

- использование системы специальных психологических, психогимнастических, экспрессивно-творческих, режиссерских игр способствует развитию положительного отношения к себе, независимо от физических данных, успехов в учебе и т.д.

Данные положения позволили нам определить систему коррекции отношения к себе и к миру детей старшего дошкольного возраста, включающую разнообразные игры. Прежде чем охарактеризовать данную систему, мы хотим обозначить проблему, которая на наш взгляд является ключевой при определении педагогической позиции: „Целесообразно ли культивировать в ребенке стремление соответствовать, заслужить одобрение?“ Мы полагаем, что следует предоставить ребенку право быть самим собой, уважать себя как личность, любить себя и заботиться о себе. Конечно, у детей дошкольного возраста возможно заложить лишь начала становления данных личностных качеств, но это представляется нам целесообразным и соответствующим процессу гуманизации образовательного процесса.

Исходя из данных положений, нисколько не уменьшая роль и значение сюжетно-ролевой игры в развитии ребенка-дошкольника, основное внимание в своей работе мы уделили особенностям педагогического сопровождения режиссерской и психологической игр.

Остановимся подробнее на игровых методиках, которые были использованы в нашем исследовании.

Режиссерские игры. Режиссерская игра имеет социальную природу и строится на основе представления детей о жизни взрослых. Поведение ребенка опосредуется образом другого человека: он встает на позиции разных людей, отражает в игре отношения между ними, особенности поведения в разных ситуациях. Для развития самостоятельной режиссерской игры (умения создавать сюжет, быть его постановщиком и героем), особое значение имеет создание специальных условий:

- организация соответствующей предметно-игровой среды;
- общение взрослого с ребенком.

Необходимым компонентом, который служит стимулом и опорой для развития ребенком режиссерской игры с мелкими игрушками, может быть макет, то есть уменьшенный образец пространства и объектов воображаемого мира.

Универсальные макеты условно можно поделить на два типа:

- макеты-модели, которые являются уменьшенными целостными объектами;

- макеты-карты, которые отражают определенное пространство и направляет дошкольника на развертывание сюжетных действий, которые происходят на этом пространстве и вокруг объектов, составляющих оформление. Нам удалось определить наиболее эффективные приемы руководства режиссерской игрой со стороны педагогов:

- стимулирование возникновения режиссерской игры: целевой подбор игрового материала, знакомство с новой игрушкой, рассматривание иллюстраций, чтение художественной литературы;

- привлечение детей к сотворчеству с воспитателем: совместная изобразительная деятельность для оформления макета, изготовление атрибутов для макета;

- сопровождение ребенка в процессе игры: проблемные и дополнительные вопросы к ребенку, создание условных игровых ситуаций, включение взрослого в игру ребенка по его позволению на партнерских началах.

В контексте обсуждаемой нами проблемы замечательно то, что став автором, режиссером и артистом, ребенок добровольно и динамично перевоплощается в своих героев, стремясь через них выразить то, что его больше всего волнует и тревожит.

Психологические и психогимнастические игры. Наш опыт доказывает, что организация подобных игр с детьми способствует развитию их „эмоционального интеллекта” и помогает педагогу создать в

группе атмосферу взаимопомощи, доверия, доброжелательного общения. Мы полагаем, что именно эти ценности способствуют усилению психологических связей между детьми, развивают их способность устанавливать и поддерживать контакты, так как все больше детей в современном мире страдают от одиночества и изоляции. Данные игры задают пространство действия, в котором ребенок может свободно двигаться и решать поставленные задачи. Необходимость принятия решений дает ребенку ощущение того, что он контролирует происходящее. При этом у детей развиваются самодисциплина, способность к концентрации, творческий потенциал, выдержка и способность к сотрудничеству. Дальнейшая констатация собственных успехов, которая происходит в процессе обсуждения, укрепляет положительную самооценку и личностную идентичность ребенка.

Целенаправленное и систематическое наполнение педагогического сопровождения развития личности ребенка-дошкольника психологическими играми способствует осознанию детьми ценностей и установки приоритетов, помогает стать более терпимыми и внимательными, испытывать меньше страхов и чувствовать себя менее одинокими. Важнейшим результатом использования системы психологических игр является осознание ребенком на когнитивном уровне и переживание на эмоциональном уровне таких жизненных правил:

- проанализируй ситуацию, в которой ты оказался и прими решение;
- взаимоотношения людей – большая ценность, и важно уметь поддерживать их;
- не ожидай от других, что они прочтут твои мысли, говори им о том, что ты хочешь, чувствуешь и думаешь;
- не обижай других людей и не нарушай их личностное пространство;
- не нападай на других, когда тебе плохо.

Следует отметить, что какие бы игры не использовались для повышения самооценки, самоуважения детей, важнейшей составляющей этой работы является та атмосфера, в которой они проводятся. Взрослый (педагог, психолог, родитель) должен и может создать обстановку психологической поддержки и безопасности, что безусловно является необходимым условием развития позитивного отношения ребенка к себе и к миру.

Эффективность организованного нами игрового взаимодействия проявилась в том, что дети стали более дружелюбными, уравновешенными, приобрели умения ориентироваться в нестандартных ситуациях, стали замечать эмоциональное неблагополучие другого ребенка и определять причины, вызвавшие его. Значительно более стабильными стали положительные оценки и самооценка детей, позитивные чувства к другим.

Безусловно, проведенное нами исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы. Перспектива дальнейшего ее изучения состоит в поиске условий реализации потенциальных возможностей игровой культуры в педагогическом сопровождении ребенка-дошкольника.

Список использованной литературы

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М. : Наука, 1989.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М: Просвещение, 1968.
3. Выготский Л. С. Роль игры в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966 – № 6. – С. 62 – 67.
4. Жичкина А. Значимость игры в развитии человека // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 4. – С. 28 – 34.
5. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы подготовки детей к обучению в школе. – М., 1991.
6. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М. : Педагогика, 1978.
7. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб. : ЛЕНАТО, 1996. – С. 300.

Міхєєва О. І. Гра як засіб гармонізації ставлення дитини-дошкільника до себе та світу

Резюме: в статті аналізується роль гри в оптимізації самоставлення, самоприйняття та прийняття світу дитиною-дошкільником. Визначаються особливості використання режисерської та психологічної ігор в освітньому просторі дошкільного дитинства. Автором визначено та обґрунтовано можливості гри в контексті її впливу на ставлення дитини-дошкільника до себе і до світу.

Ключові слова: ставлення до себе, ставлення до світу, функції гри, режисерська гра, психологічна гра.

Михеева Е. И. Игра как средство гармонизации отношения ребенка-дошкольника к себе и к миру

В статье анализируется роль игры в оптимизации самоотношения, самопринятия и принятия мира ребенком-дошкольником. Определяются особенности использования режиссерской и психологической игр в образовательном пространстве дошкольного детства. Автором определены и обоснованы возможности игры в контексте ее влияния на отношение ребенка-дошкольника к себе и к миру.

Ключевые слова: отношение к себе, отношение к миру, функции игры, режиссерская игра, психологическая игра.

Mikheyeva H. I. The Game as a Means of Harmonizing Relations Pre-schooler to Self and the World

The role of the game in the optimization self-relation, self-acceptance and acceptance of the world of the preschool child is analysing in the article. Features of directing and psychological games in preschool education space are defined. The author identified and justified by the possibility of the game

in the context of its impact on the attitude of the preschooler to himself and to the world.

Key words: self-attitude, attitude to the world, game functions, game director, psychological game.

Стаття надійшла до редакції 05.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Сущенко О. Г.

УДК 373.2.016:81-028.31

Л. І. Порядченко

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ 5 – 6-РІЧНОГО ВІКУ ОПИСУ

Вміння чітко, логічно і грамотно описати об'єкт або подію, донести до співрозмовника певну думку, відстояти у словесній суперечці свою позицію – це справжнє мистецтво, яким володіє далеко не кожен з нас. У чому ж причина? А причина в тому, що починаючи з раннього дитинства, нас не вчили мистецтву живого слова, не заклали тієї мовної бази, якою ми могли б вміло користуватися в процесі вираження своєї думки.

Сенситивним періодом у становленні промови людини, у формуванні вмінь правильно і чітко висловлювати свою думку, використовуючи для цього різноманіття засобів рідної мови, є період дошкільного дитинства і початковий етап навчання в школі.

Велике значення в розвитку мови і мислення дитини має робота над функціонально-смысловим типом мови – описом, як одним з видів монологу, безпосередньо на уроках розвитку мовлення, а також і на уроках читання, рідної мови, образотворчого мистецтва, художньої праці, природознавства та музики.

Проблематика навчання опису була предметом дослідження як у дошкільній (В. В. Гербова, О. Я. Зрожевська, С. В. Ласунова), так і в шкільній лінгвометодіці (О. П. Глазова, З. О. Доморацкая, Л. М. Міненко, Г. І. Сорокіна, В. А. Собко). Вченими описано варіативні методики навчання описового мовлення дітей дошкільного (М. М. Алексеева, А. М. Богуш, А. М. Бородич, Л. В. Ворошиніна, Н. В. Гавриш, Е. П. Короткова, Г. М. Ляміна, Е. І. Тихеева, О. С. Ушакова, В. І. Яшина та ін.) та молодшого шкільного віку (Н. О. Будна, Н. А. Головань, Л. О. Верзацька, М. С. Вашуленко, Т. О. Ладиженська, Н. І. Лепська, М. Р. Львов, М. М. Наумчук, К. С. Прищепа, Н. Ф. Скрипченко, Г. А. Фомічова та ін.).

Але, як показує практичний досвід, не завжди вчителі та вихователі мають достатні знання про опис, не володіють інформацією про особливості продукування опису дітьми 5–6 річного віку, що допомогло б їм у їхній подальшій практичній, безперервній, послідовній роботі з дітьми в процесі засвоєння цього функціонально-сміслового типу мовлення.

Тому, метою нашої статті є представлення методичних особливостей навчання опису дітей 6-и років у першому класі з урахуванням вимог наступності, в основі яких лежить **формування умінь висловлюватись у формі опису**.

Насамперед зазначимо, що для здійснення процесу розвитку мовлення дітей на основі опису, що спрямований на реалізацію наступності, необхідним є вирішення таких **завдань**:

1. Удосконалення й подальший розвиток навичок будувати описи, здобуті в дошкільному віці:

- Удосконалення мовленнєвих навичок аудіювання висловлювань – описів;
- збагачення словника дітей лексикою, яка точно й виразно передає ознаки описуваних предметів, явищ, дій;
- збагачення синтаксичної будови дитячого мовлення синтаксичними конструкціями, за допомогою яких утворюються описові контексти;
- активізація в усному мовленні дітей доречних лексико-граматичних засобів, характерних для опису – для оптимального відтворення властивостей і якостей об'єктів та дій.

2. Формування в дітей **початкових умінь будувати висловлювання – описи**:

- формувати вміння аудіювання (сприймання й розуміння) описів, спостереження за специфікою мовного матеріалу;
- формувати в дітей первісні елементарні знання про опис як функціонально-смісловий тип мовлення, про його структуру;
- учити дітей об'єктивувати опис як метамовну одиницю;
- розвивати в першокласників вміння рефлексувати створені ними описи як найвищу одиницю мовлення, як особливий його тип.

Відповідно до визначених завдань наступність у змісті навчання опису забезпечується, по-перше, опорою на мовний емпіричний, неусвідомлений досвід дитини, який є показником змісту мовної дошкільної освіти, по-друге, логічним його продовженням і поступовим ускладненням змісту навчання опису в 1 класі, який передбачав озброєння початковими знаннями, що є показником поступального розширення й поступового ускладнення навчального матеріалу, вивчення його на вищому – усвідомленому рівні (дітям надаються елементарні знання про те, що таке опис, які його види, із яких частин складається опис, що має відобразитися в кожній із частин опису), і формування на основі цих знань мовленнєвих

умінь – усвідомлених і довільних дій дитини (дітей учили будувати описи, осмислено відбираючи із власного мовленнєвого арсеналу ті словосполучення, речення та контексти, що є складовими елементами опису, спиратися при цьому на експліцитні знання про опис; контролювати власне мовлення, визначаючи правильність підбору синтаксичних конструкцій до відповідного виду опису).

Для реалізації визначених завдань у реальному процесі навчання опису дітей 6-річного віку нами розроблено зміст згідно з принципом наступності. Він формується за такими блоками:

Блок № 1 – *комунікативний* – мовний зміст для формування в дітей навичок і умінь будувати висловлювання-описи в усній формі.

Специфіка цього змісту полягає в тому, що це не просто перелік синтаксичних конструкцій, а саме ті словосполучення й речення, що утворюють опис. Це зміст суто комунікативної роботи. Він конкретизує в лексико-синтаксичному та стилістичному відношеннях завдання, передбачені Державним стандартом початкової школи, і містить усі різновиди словосполучень та речень, притаманних опису дій, явищ, предметів. Кожне із запропонованих словосполучень передає реальні відношення між явищами і предметами об'єктивної дійсності, представлені в мові як граматично-сміслові відношення між компонентами. Розрізняються основні типи відношень за такими значеннями: атрибутивні, об'єктні, суб'єктні, обставинні, що можуть мати різні підтипи. Використання дитиною кожного з видів словосполучень є показником багатства розвитку її індивідуального мовлення й мислення, її спроможності в подальшому сприймати та чітко усвідомлювати навчальні тексти шкільних предметів. Цей мовний зміст ми використовували у формуванні навичок і умінь будувати опис з метою забезпечення ефективної комунікації у дітей 6 років.

Мовний матеріал комунікативного змістового блоку подано в п. 2. 2.

Блок № 2 – *лінгвістичний* – зміст для здійснення метамовної роботи щодо опису (як необхідна умова для об'єктивації опису як одиниці мови і подальшого **формування мовленнєвих умінь**).

Оскільки діти у своєму мовленні спираються не на наукові, а „життєві” поняття опису, необхідно на наступному етапі досягти осмислення дітьми первинних знань про мову, підвести їх до усвідомленого використання здобутих знань у процесі своєї мовленнєвої діяльності, осмисленого відбору й уживання у власному мовленні специфічного добору мовного матеріалу для опису.

Отже, у процесі навчання слід давати дітям такі знання про **суттєві ознаки опису**: описувати – це означає висловлюватися за допомогою мови: слів та речень, словесно малювати – повідомляти про те, що бачиш у цей момент часу (наяву, на фото, на картинці); за допомогою опису передаються ознаки та властивості предмета. (До них можна поставити запитання: яка?, який?, яке?, які? Наприклад: „*Оченята*

в дівчинки (які?) небесного кольору”). У висловлювання також відтворюються ознаки і властивості дій. (До них можна поставити запитання: як саме?, яким чином? Наприклад: *Хлопчик спускався з гірки, (як саме?) сидячи на санчатах*); в описі завжди відтворюються події, які відбуваються одночасно (*малюють, грають, читають, пишуть*).

Ураховуючи специфіку змісту другого блоку, необхідним є формування в дітей умінь об’єктивувати найпростіші за формою тексти-описи як синтаксичні одиниці найвищого ярусу, тобто сприймати і розуміти їх як мовну дійсність, як мовну одиницю, за допомогою якої будується мовлення, висловлювання та передаються якості і властивості предметів. В об’єктивації описів дітям допоможуть суттєві ознаки, які вони мають виокремити й усвідомити.

Для вивчення дітям пропонуються також і **формально-структурні ознаки опису**: опис складається із зачину, у якому називається об’єкт, що описується, основної частини, де передаються основні ознаки і властивості описуваного об’єкта, та кінцівки, у якій зазначаються відношення до описуваного об’єкта тієї особи, котра здійснює опис, або ж підводиться підсумок вищезазначеного). Усі речення оформляються інтонаційно: на початку речення голос підвищується, в кінці – понижується. Такими самими інтонаційними мають бути початок і закінчення частин опису. На письмі ця інтонація позначається великою літерою на початку і крапкою вкінці речення.

Окрім цього, змістом передбачено розрізнення описів, розповідей та міркувань як функціонально-смыслових типів мовлення за формально-граматичними запитаннями: розповідь відповідає на запитання хто?, що робить?; опис відповідає на запитання який?, яким чином?; міркування відповідає на запитання чому саме так, а не інакше?

Блок № 3 – **Рефлексивний** – зміст для первинного **формування умінь будувати описи**.

У змісті цього блоку містяться знання про мовлення людини, зокрема про опис як мовленнєву, комунікативну одиницю, яка підлягає рефлексії.

Цей блок, як і попередній, передбачає вироблення в дітей 6-річного віку вмінь користуватися отриманими експліцитними знаннями у власній мовленнєвій практиці продукування описів; при створенні описових висловлювань рефлексувати їх (самопостереження, самоаналіз, роздуми над власним мовленням, самовідчуття мови, самооцінювання), контролюючи власне мовлення.

Таким чином, у навчанні дітей опису відбувається логічний перехід: від спонтанного, неусвідомленого мовлення, тобто від утвореної мовленнєвої навички, до її удосконалення й опертя на неї в озброєнні елементарними знаннями про опис та поступове формування початкових мовленнєвих умінь будувати описи на основі отриманих первісних знань про опис і рефлексії мовлення, тобто елементарної об’єктивації,

рефлексивності, усвідомленості й довільності як основи будь-якого мовленнєвого вміння.

Отже, реалізація принципу наступності у змісті розвитку зв'язного мовлення дитини на основі опису на межі між дошкільною та початковою ланками освіти полягає в тому, що діти першого класу початкової загальноосвітньої школи виконують навчальні дії не лише як практичне застосування під час створення описів різних видів засвоєного емпіричним шляхом неусвідомленого ними синтаксичного матеріалу (період дошкільного дитинства), а й на осмислення істотних ознак опису, його значення у спілкуванні, а відтак – і свідоме використання початкових знань про опис при побудові різноманітних його видів. Утім добір мовних засобів при формуванні мовленнєвих умінь залишається на рівні чуття мови, а не свідомості, оскільки види речень діти вивчають у середніх класах школи.

Методика введення в мовлення дітей специфічно-описового мовного матеріалу передбачає й відповідне специфіці кожного змістового блоку застосування **методів** навчання опису, адекватних до практичної й теоретико-практичної діяльності дітей. „Практичні” і „практико-теоретичні” (Л. П. Федоренко) підібрані з урахуванням специфіки засвоєння мови: або емпіричного, неусвідомленого, практичного шляху, характерного для оволодіння навичками, або довільного, усвідомленого, метамовного, рефлексивно-комунікативного шляху, притаманного опануванню лінгвістичними знаннями і комунікативними вміннями.

Із **практичних (дотеоретичних) методів** використовуються бесіди, перекази, загадки, мовні дидактичні ігри, лексичні вправи, вправи на побудову описів та ін. Вони спрямовуються на практичне використання мови опису в мовленні й удосконалення навичок висловлюватися за типом опису. Із **практично-теоретичних методів** застосовуються такі: спостереження над реченнями, словосполученнями, що здатні утворити описи, над структурою опису, мовний аналіз, синтез, моделювання структури опису, порівняння різних типів висловлення, співставлення, абстрагування, класифікація мовних одиниць, виокремлення суттєвих ознак тощо. Усі вони сприяють осмисленню дітьми сутності опису, його об'єктивації; усвідомленню специфіки мови опису, свого мовленнєвого досвіду; формуванню мовленнєвих умінь.

Крім лінгвометодичних методів, необхідно використовувати й **загально-дидактичні методи**. **Інформаційно-рецептивні**: пояснення педагога, читання творів з аналізом їх змісту, структури, бесіди узагальнювального характеру тощо – використовуються для повідомлення знань про істотні ознаки опису, їх уточнення та розвитку вмінь об'єктивувати опис. **Репродуктивні**: вправи, дидактичні ігри – використовуються з метою формування в дітей умінь аналізу текстів із наступним виокремленням із них описів та їх об'єктивації. **Евристичні** бесіди використовуються для осмислення й усвідомлення дітьми суттєвих ознак опису. **Евристичні** запитання використовуються для перевірки

усвідомленості дітьми суттєвих ознак опису, наприклад: Що означає описувати? Що можна описати? Із чого ми починаємо описувати? Про що говоримо всередині опису, а про що вкінці? **Частково-пошукові** методи застосовуються при виконанні дітьми проблемних пошукових завдань, коли вони мали знайти відповідні мовні засоби для створення описових контекстів. **Дослідницькі** методи змушують дітей бути „маленькими дослідниками”, які самостійно та під керівництвом педагога будують різні види описів, підбираючи відповідний, доречний синтаксичний мовний зміст, об’єктивують опис як одиницю мови, контролюють описові висловлювання однолітків та рефлексували власне мовлення.

Отже, наступність у використанні методів навчання опису полягає в тому, що вони підібрані з урахуванням комунікативного й лінгвістичного досвіду дітей, специфіки імпліцитного й експліцитного характеру їхніх знань про мову, емпіричного й наукового шляхів засвоєння мови та особливостей удосконалення мовленнєвих навичок і початкового формування мовленнєвих умінь.

Реалізація наступності в **організаційних формах** навчання опису проявляється у використанні їх з поступовим ускладненням: починати слід із звичних для дітей дидактичних ігор, що побудовані на мимовільних процесах, і поступово переходити до форм, які потребують від першокласників довільності. Серед організаційних форм, що використовуються в навчанні, є такі: *групові* (уроки, спостереження, дидактичні ігри, екскурсії тощо), *тематичні, інтегровані, комплексні*.

Групові організаційні форми застосовуються з метою удосконалення навичок будувати описи в певній групі дітей. Для мотивації дитячих описів добираються форми роботи, які активізують дитяче мовлення. Це різноманітні конкурси, вікторини, змагання, коли група ділиться на команди і розв’язує певні комунікативні завдання, мовні дидактичні ігри з елементами змагань, вправи, що зацікавлюють дітей щодо створення описів. Наприклад, під час опису портрета проводиться змагання: „Хто більше помітить красивих рис обличчя товариша”, „Хто краще опише ляльку” і т. ін.

Тематичні уроки використовуються для ознайомлення першокласників з певним видом опису, осмислення його суттєвих ознак. На цих уроках діти не лише знайомляться з особливостями будови даного виду опису, а й усвідомлюють його структуру, вчаться відбирати синтаксичний матеріал, що потрібний для його побудови, й контролювати процес створення власних описів цього виду.

Інтегровані уроки, у яких поєднуються елементи декількох уроків, використовуються під час навчання дітей 6-річного віку описам з метою повноти сприйняття та уявлення дітьми суттєвих ознак, притаманних описовим контекстам. Наприклад, на уроці з розвитку мовлення, коли діти знайомляться з художніми творами, у яких були описи природи, слід застосовувати елементи уроків з образотворчого

мистецтва, тобто показ картин природи, а також підбирати відповідний музичний твір, при цьому дитина сприймає на слух, бачить зображення на картинці – зорове сприймання, і до того ж відчуває ритми відповідної музики, що сприяє творчій мисленнєво-мовленнєвій діяльності.

Комплексні уроки використовуються з метою закріплення вивченого матеріалу та виявлення вмій та навичок дітей продукувати описи різних видів, усвідомлюючи їх зміст, структуру та особливості будови та побудови.

Під час навчання шестиліток опису на уроках, заняттях, у процесі ігор, екскурсій, спостережень необхідно використовувати такі форми роботи: *фронтальні, індивідуальні, індивідуально-групові* і т. ін.

Здебільшого слід надавати перевагу *фронтальним* формам роботи, але, коли потрібне додаткове пояснення дітям особливостей опису як функціонально-сислового типу мовлення, можна використовувати й додаткову роботу з формування усного мовлення-опису, зокрема *індивідуально-групові* форми. *Індивідуальні* форми роботи з дітьми 6 років застосовуються у тому випадку, коли дитина не сприймала матеріал одночасно з групою, тому потрібно працювати з нею окремо. Їй пропонується виконати вправи та завдання в індивідуальному порядку, під постійним контролем і корегуванням процесу оволодіння уміннями будови описів. При необхідності індивідуальні форми роботи з дітьми використовуються і в післяурочний час.

Основною формою організації діяльності дітей є традиційний шкільний урок, на якому використовуються різноманітні методи: дидактичні ігри, мовленнєві вправи, вікторини, ігри-змагання тощо. При цьому розвиток мовлення шестиліток відбувається не лише на спеціально відведених уроках з розвитку зв'язного мовлення, метою яких є навчання дітей будувати висловлювання-описи із спеціальним “будівельним” матеріалом для нього, а й на інших уроках, що передбачені навчальним процесом першого класу. Так, уроки з образотворчого мистецтва використовуються для ознайомлення першокласників з видами опису. Розглядаючи відповідні малюнки, діти одночасно вчать добирати синтаксичні конструкції для опису портрета, пейзажу, давати характеристику головному герою чи словесно малювати натюрморт. На уроках з математики діти визначають місце знаходження предмета у просторі, напрямку руху предмета і разом з тим училися будувати опис дії та предмета з притаманною їм одночасністю, яка передбачає правильне використання видо-часових форм дієслів, зокрема теперішнього часу. На уроках читання знайомилися з різними персонажами та давали їм характеристику. Таким чином забезпечувалися міжпредметні зв'язки.

Крім уроку розвитку монологічного мовлення дітей – висловлювань-описів, слід використовувати екскурсії у природне середовище для ознайомлення з описом природи – пейзажем; екскурсій-огляди – для ознайомлення з певним предметом, його функціями та

властивостями (це може бути окремий куточок інтер'єру кімнати – вікно, стіл), де дається його загальна характеристика; для навчання дітей складати описи натюрморту з дітьми проводиться „Свято квітів”.

Під час упровадження методики навчання опису дітей 6-річного віку доречним є використання лінгвістичних **засобів** навчання, які забезпечують ефективність розвитку мовлення дітей – мовний матеріал: словосполучення, речення, тексти; дидактичний матеріал: загадки, прислів'я, казки, приказки; наочний матеріал: підручники, книги для позакласного читання, предметні та сюжетні картинки, предмети, іграшки, об'єкти навколишньої природи; технічні засоби навчання: комп'ютерні програми, діапроектори (слайди), відеомагнітофон, телевізор, магнітофон. Застосування названих засобів навчання розраховано як на розвиток комунікативних навичок, так і на усвідомлення дітьми особливостей структури й істотних ознак описів різних видів, на формування мовленнєвих умінь будувати описи. Використання наочного матеріалу сприяє правильному з'ясуванню дітьми особливих якостей та властивостей предмета, дії чи явища, що підлягали опису, подальшому наповненню власних описових контекстів доречним, точним і виразним мовним змістом.

Навчання шестирічок здійснюється у три **етапи**. Відповідно до **комунікативно-збагачувального етапу** формування мовленнєвих навичок дітей відбувається з урахуванням видів опису (портрет, пейзаж, характеристика, натюрморт, інтер'єр, опис дії, опис стану природи чи людини), обсягу опису (5 – 6 речень), кількості мікротем (3 – 4) та ступеня їх розгорнутості, інформативності опису (всіх якісних ознак), синтаксису зв'язного цілого і граматичних способів міжфразового зв'язку (займенниковий, числівниковий зв'язок, синонімічна заміна і т. д.), синтаксичних особливостей описів (характерних для них словосполучень та речень).

Когнітивно-збагачувальний етап навчання дітей передбачає усвідомлення змісту поняття „опис” як тексту, висловлення, осмислення його як одиниці мови за істотними ознаками, об'єктивацію опису і початкове оволодіння поняттям „опис”, тобто здобуття експліцитних знань.

На **мовленнєво-творчо-рефлексивному етапі** навчання дітей здійснюється згідно з формуванням умінь рефлектувати опис як особливу одиницю мовлення з початковим формуванням умінь вибирати і вживати доречні, найефективніші мовні засоби, що адекватні опису, вмінь контролювати й оцінювати власне мовлення й мовлення товаришів.

Робота з навчання дітей 6-ти років засобами опису має здійснюватися згідно із запропонованими етапами. Зміст цих етапів реалізовується на кожному уроці, що забезпечує єдність лінгвістичних знань та комунікативних умінь і навичок, доступність та поступовість введення нового змісту навчання, а також поступальність дидактичного руху,

послідовний зв'язок, взаємодію навичок, знань і умінь протягом усього навчального періоду.

Послідовність у роботі над описом проявляється у тому, що спочатку шляхом аудіювання та аналізу зразкових текстів-описів, насичених описовими синтаксичними конструкціями, вводяться у пасивний склад мовних засобів дитини відсутні в її мовленнєвому досвіді граматичні форми, притаманні опису. На цьому етапі навчання відбувається первинне сприйняття та осмислення дітьми 6-и років суттєвих ознак опису, розуміння змісту повідомлень, наявних у реченнях та виокремлення зв'язків реальності, виражених за допомогою опису.

Коли в дітей сформувалося мовне чуття описових граматичних форм, коли вони запам'ятали моделі описових синтаксичних конструкцій, відбувається, по-перше, збагачення усного мовлення дитини (говоріння) різноманітними описовими конструкціями, які необхідні в майбутньому для складання описів різних видів, а, по-друге, осмислення й усвідомлення шестилітками особливостей будови й побудови текстів описового типу.

Навчальна робота над описом завершується активним управлінням дитини в побудові різних видів опису як функціонально-сміслового типу мовлення. Це активізує розумову діяльність та творчість дітей 6-ти років, а також сприяє повному осмисленню та усвідомленню особливостей опису як одного з видів монологу, рефлексії над власним мовленням і контролю над мовленням однолітків при створенні опису.

Отже, методика розвитку мовленнєвих умінь дитини в галузі опису як функціонально-сміслового типу мовлення – це не звичайне емпіричне засвоєння дітьми 6-річного віку словосполучень та речень, які можна використовувати при створенні описів різних видів, а багатогранний процес осмислення значення та необхідності добору його змісту, доречного відбору мовних засобів у мовленнєвій діяльності та рефлексія як над утворенням власного мовлення, так і контроль за мовленням однолітків. Цей перехідний етап у розвитку мовлення від неусвідомленого опанування мови в дошкільні роки до свідомого і є сенситивним періодом, найоптимальнішим для реалізації наступності й розкриття потенційних мовленнєвих та інтелектуальних задатків дітей, які розкриватимуться при застосуванні даної методики.

Порядченко Л. І. Особливості навчання дітей 5 – 6-річного віку опису

У статті представляються особливості навчання дітей 5-6 річного віку опису як одного з функціонально-сміслових типів мовлення. Дається характеристика всіх компонентів методики навчання опису (мета, завдання, зміст, методи, організаційні форми, засоби), які побудовані за принципами, послідовності, поетапного навчання, доступності, наступності, опори на раніше засвоєні знання, вміння та

навички, їх подальше удосконалення та розвиток відповідно до вікових особливостей дітей цього віку.

Ключові слова: опис, уміння, навички, методи, комунікативний, лінгвістичний, рефлексивний зміст навчання опису, етапи навчання опису, організаційні форми, засоби навчання опису.

Порядченко Л. И. Особенности обучения детей 5 – 6-летнего возраста описания

В статье представляются особенности обучения детей 5-6 летнего возраста описанию как одному из функционально-смысловых типов речи. Дается характеристика всех компонентов методики обучения описанию (цели, задачи, содержание, методы, организационные формы, средства), построенные на принципах: последовательности, поэтапного обучения, доступности, преемственности, опоры на ранее усвоенные знания, умения и навыки, их дальнейшее совершенствование и развитие в соответствии с возрастными особенностями детей этого возраста.

Ключевые слова: описание, умения, навыки, методы, коммуникативный, лингвистический, рефлексивный содержание обучения описанию, этапы обучения описанию, организационные формы, средства обучения описанию.

Poryadchenko L. I. Peculiarities of teaching children 5 – 6 years old description

The article seems especially teaching children 5-6 years of age described as one of the functional-semantic types of speech. A characteristic of all the components of teaching methodology description (aims, objectives, content, methods, organizational forms, tools), built on the principles of consistency, gradual training, availability, continuity, building on previously acquired knowledge, skills and abilities, their further development and improvement of according to the age characteristics of children of this age.

Key words: description, skills, methods, communicative, linguistic, reflective learning content description, the description of the stages of learning, organizational forms, learning tools description.

Стаття надійшла до редакції 01.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Сущенко.О. Г.

УДК378.091.33-028.22

Н. В. Резнік, О. О. Ткачова

МАС-МЕДІА ТЕХНОЛОГІЇ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Формування активної особистості неможливе без активності в оволодінні знаннями. Багато що залежить від майстерності учителя. Учителеві потрібно відійти від стандартного уроку, внести щось нове, що могло б притягнути увагу, активізувати діяльність учнів, змусити їх мислити, шукати і діяти.

Актуальність застосування нових медіа технологій продиктована педагогічними потребами в підвищенні ефективності навчання, які розвиваються, і також потребою формування навичок самостійної навчальної діяльності, креативного підходу в навчанні та нової культури.

Серед учнів класу кожен учитель може назвати тих, які мають свідому мотивацію при вивченні англійської мови, проявляють старання в її вивченні. Практичне застосування комп'ютерних технологій може допомогти підвищити якість навчання таких учнів. Комп'ютер може використовуватися на усіх етапах процесу навчання: при поясненні нового матеріалу, закріпленні, повторенні і контролі.

Різноманітні аспекти проблеми впливу мас-медіа технологій вивчення іноземної мови відображенні в роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників: Р. Вільямс, К. Маклі, Л. Владимірова, І. Круглова, Д. Лавров, С. Николаєва, Є. Полат, М. Філіппов, А. Цветкова, О. Чебан та ін.

Комп'ютеризація навчання робить значний вплив на усі компоненти сучасної освітньої системи і, зокрема, на предмет „Іноземна мова”: його цілі, завдання, зміст, методи, технологію.

Навчання іноземній мові з використанням комп'ютера відрізняється низкою переваг:

- 1) інтерес учнів до комп'ютера, інтернету призводить до високої мотивації процесу навчання;
- 2) учні охоче ведуть діалог з комп'ютером, у них підвищується загальна, комп'ютерна і мовна культура;
- 3) індивідуалізація навчання;
- 4) комп'ютер не проявляє негативних емоцій при повторенні помилок;
- 5) забезпечується ефективно виконання вправ і тренувань [2, с. 143].

Специфіка предмета „Іноземна мова” полягає в тому, що провідним компонентом змісту навчання іноземної мови є не основа наук, а способи діяльності – навчання різним видам мовної діяльності: говорінню, аудированню, читанню, письму.

Мас-медіа – чудовий помічник при вивченні іноземної мови. Розглянемо це наприкладі читання. Воно виступає опосередкованою формою спілкування та на думку багатьох дослідників є найнеобхіднішим для більшості людей. Можливість безпосереднього спілкування з носієм мови мають небагато, можливість читати (художню літературу, газети, журнали) – практично всі. Ось чому навчання читання виступає сьогодні як цільова домінанта. Процес читання, що передбачає складні розумові операції (аналіз, синтез, умовиводи тощо), і результат його – вилучення інформації – мають величезне значення у комунікативно-суспільній діяльності людей [9, с. 9].

Незамінним помічником у плані оволодіння умінням читання є онлайн-газета. Вона дозволить учням поринути в гущу світових подій, що відбуваються, практично в поточний момент, побачити, що відбувається з різних точок зору.

BBC World Service надають можливість не тільки прочитати, але й прослухати новини, на багатьох мовах, причому можна навіть вибрати для себе відповідний рівень володіння англійською і прослухати новини в режимі LEARNING ENGLISH.

Можна запропонувати учням працювати по двоє чи по троє, досліджувати Інтернет-статті, що охоплюють усі сторони життя: передовиці, спорт, погоду, культуру... Перевага такої роботи полягає в повній залученості всього класу в поєднанні з диференціацією завдань: сильні учні можуть зайнятися дослідженням більш важких статей, в той час як більш слабким можна доручити звіт про погодні умови або щонебудь з області культури.

На додаток до роботи над навичками читання і письма, можна поповнювати словниковий запас. Для цього треба запропонувати учням скласти словникові статті, спираючись на прочитану інформацію. Можливе придбання нових граматичних навичок, приклади яких зустрілися в статтях [7, с. 5 – 1].

Також одним із способів формування і формулювання думки є письмова мова [4, с. 18 – 22]. Зовні виражена, як і усна, письмова мова вторинна і являє собою фіксацію наших думок, асоціацій.

Між тим письмова форма спілкування в сучасному суспільстві виконує важливу комунікативну функцію. Тому в цей час відношення до листа і навчання учнів умінь висловлювати свої думки в письмовій формі різко змінилося. Інтернет не розвиває звички листи прямо, а можна тільки знайти ряд вправ і правил з відпрацювання техніки письма [10, с. 18 – 36].

Перша група вправ включає написання тексту (листи, листівки, повідомлення) з опорою на зразок, що характерно для початкових класів. Наприклад, написати поздоровлення своєму другові іноземною мовою.

Друга група – це вправи у побудові власного письмового висловлювання з використанням різних опор: вербальних (ключові слова, план, логічна схема) і вербально – образотворчих (живопис,

малюнок, фрази, висловлювання). Використовуються в основній школі. Наприклад, Описати картину за планом.

Третя група вправ, що мають продуктивний характер, вимагає від учнів умінь висловлювати свої думки в письмовій формі без опори на вербальні елементи.

У цьому можуть допомогти деякі послуги Інтернет: електронна пошта, різні форуми і чати.

Існує маса вправ на ситуативній основі, а також на Інтернеті забезпечувати нас графічною (статичною або динамічною) і звуковою інформацією. Ось на ці можливості мережі Інтернет ми і будемо розраховувати при аналізі можливих способів використання ресурсів і послуг мережі на уроках іноземної мови та в позакласній діяльності учнів. Останнє повинні вирішити технології навчання [1, с. 96].

Перерахуємо ці можливості:

- можна записати (з певними технічними умовами) звукову інформацію (мова політичних і державних діячів, цікаві виступи на різні теми носіїв мови з найрізноманітніших питань), скоротивши її до потрібних меж на своєму магнітофоні;
- провести в групах співробітництва обговорення, дискусію з тієї або іншої проблемної інформації, отриманої з ресурсів мережі Інтернет, а потім організувати загальну дискусію всього класу;
- провести лінгвістичний аналіз певних повідомлень усних або письмових висловлювань носіїв мови, що містять фразеологізми, реалії, ідіоми, прислів'я, приказки, неологізми, що відбивають специфіку функціонування досліджуваної мови в культурі народу;
- використовувати хоча б фрагментарно художні твори авторів країни досліджуваної мови, отримані у віртуальних бібліотеках;
- використовувати матеріали електронних граматичних довідників, пропонує в них вправ, а також лексичних довідників, словників, довідників країнознавчого характеру, матеріалів дистанційних курсів, наявних у відкритому доступі для включення їх в урок [5].

За допомогою мас-медіа можна не тільки почути мову носія мови, а й відпрацювати вміння говорити, а також поспілкуватися на різні теми на телефорумі і чатах.

При навчанні таких мовних умінь, як говоріння і читання, в курсі іноземної мови особливу увагу слід звернути на фонетичні помилки, тобто на звукове оформлення мови. Учні, як правило, зовсім не підозрюють, що використовують навички рідної мови в рамках явищ іноземної. Тому досить актуальним є виявлення типових помилок з метою подальшої їх коригування та становлення апроксимованого вимови [3, с. 43].

Як показують сучасні дослідження, вимова є базовою характеристикою мови. Формування фонетичного навички передбачає перебудову звичної артикуляції на основі встановлення подібності і

відмінностей в проголошенні звуків у рідної та іноземних мов, формування фонематичного слуху, а також оволодіння технікою проголошення іншомовних звуків у слові, словосполученні, реченні в процесі говоріння.

Метою навчання вимові є оволодіння слухо-вимовною стороною говоріння і читання:

- вміннями слухати і чути, розвиток фонематичного слуху;
- навичками вимови, тобто доведене до автоматизму володіння артикуляційної базою ІЄ, способами інтонування;
- розвиток внутрішнього мовлення (внутрішнього промовляння) [3, с. 45].

У цьому випадку мас-медіа безсумнівно може допомогти. Існують деякі сайти, спрямовані на розвиток вимовних навичок. Вони припускають навчання вимовні навички за допомогою повторення звуків, слів, речень за диктором, але тут необхідно, щоб до комп'ютера було підключено мікрофон. При такій роботі відстежується вашу вимову і співвіднесення вашої мови з промовою диктора. Для найбільшого інтересу можуть виставлятися оцінки за виконану вами роботу. Також існує багато вправ, спрямованих на формування слухо-вимовних навичок.

Вправи на активне слухання і розпізнавання звуків і інтоном, спрямовані на розвиток фонематичного слуху. Вправи можуть виконуватися на слух і з використанням графічної опори, з голосу вчителя і за допомогою Інтернет:

- прослухайте ряд звуків / слів, натисніть на певну клавішу, коли почуєте звук [...];
- прослухайте ряд пропозицій, коли почуєте питальне речення, натисніть на клавішу ...;
- скажіть слова за диктором у мікрофон і співвіднесіть з еталоном [6, с. 67].

Ознайомлення з лексикою за допомогою мас-медіа може здійснюватися прямо на уроці. Для найкращого запам'ятовування краще навчання лексичним навичкам будувати у вигляді гри. У результаті багаторазових, цілеспрямованих вправ свідомо автоматизує операції перетворюються на навичку. Розглядаючи технології, що характеризують продуктивні і рецептивні лексичні навички і можливість їх відпрацювання з допомогою мас-медіа. Наприклад, учням пропонується:

- співвіднести картинки зі словами;
- скласти речення із даних слів;
- скласти словосполучення із запропонованих слів ...

Швидке виконання подібних завдань дає можливість збільшити обсяг досліджуваної лексики, за рахунок зекономленого часу.

Грамматика - це об'єкт постійних суперечок в методиці. Грамматика виконує функцію будівельного матеріалу мови (усної і письмової).

Дуже гарно вивченню граматики допомагає мас-медіа. По-перше, вчителю не потрібно витратити час на виготовлення різних опорних схем. По-друге, для дітей в мас-медіа існує багато науково-розважально матеріалу для диференційованого навчання. По-третє, вчителю не потрібно буде витратити багато часу на учнів для контролю - за нього все „зробить” Інтернет. На цьому етапі необхідно розкрити значення, формоутворення і вживання граматичної структури, забезпечити контроль її розуміння учнями та первинне закріплення. Наведемо приклади вправ на цьому етапі:

- творіть граматичні форми за зразком і занесіть їх до бланку відповідей;
- кажіть, яке граматичне явище ви використали б в наступних ситуаціях;
- мініть ситуацію так, щоб можна було вжити протилежну за значенням граматичну структуру [6, с. 89].

Основний час відводиться автоматизації в ході виконання тренувальних вправ. Після того, як введено новий матеріал, сформульовано правило-інструкція і пред'явлено мовний зразок, настає етап тренування учнів у вживанні цього матеріалу в мові. У своїй мовній практиці людина говорить що-небудь не тому, що йому хочеться вжити те чи інше граматичне явище, а щоб висловити свою незгоду або згоду, впевненість і т. д. Тому вправи повинні носити комунікативний характер [8, с. 317]. Так, наприклад: скажіть, що сьогодні все було, як зазвичай; складіть власний вірш на основі моделі; висловіть упевненість, здивування з приводу висловлювання іноземного друга.

Таким чином, мас-медіа створює умови для забезпечення сучасного рівня освіти, розвитку професійної майстерності та ефективного підвищення кваліфікації педагогів, розширення меж освітніх просторів, набуття досвіду мультикультурного взаємодії, існування ідей культури миру.

По-перше, мас-медіа дозволяє постійно отримувати нову інформацію.

По-друге, сучасні діючі сайти дозволяють відстежити рівень своїх знань, виконуючи тренувальні вправи.

По-третє, за допомогою мас-медіа можна створити справжню мовне середовище на основі інтенсивного спілкування з носіями мови, роботою з автентичною літературою, аудіювання оригінальних текстів, що, безсумнівно, сприяє підвищенню рівня мотивації школярів.

Список використаної літератури

1. Азімов Е. П. Матеріали Інтернету на уроці іноземної мови / Е. П. Азімов // „ИЯШ”. – 2001. – № 1. – С. 96. **2. Апатова Н. В.** Информационные технологии в школьном образовании / Н. В. Апатова. – М. : Изд-во РАО., 1994. – с. 143. **3. Бужинська В. В.** Работа над

англійською вимовою на початковому ступені комунікативного навчання іноземною мовою / В. В. Бужинська // „ІЯШ”. – 1991. – № 4. – С. 43 – 47. **4. Грибанова К. І.** Навчання писемного мовлення / К. І. Грибанова // „ІЯШ”. – 1999. – № 2. – С. 18 – 22. **5. Круглова І. В.** Використання НІТ у навчальних предметах шкільного курсу / І. В. Круглова // Питання Інтернет-освіти. – 2006. – № 34. **6. Методика** навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с. **7. Мильруд Р. П.** Методика навчання іноземної письмової мови / Р. П. Мильруд // „ІЯШ”. – 1997. – № 2. – С. 5 – 11. **8. Настільна книга** викладача іноземної мови: Довідкове посібник / Е. А. Маслико, П. К. Бабинська, А. Ф. Будько та ін. – Мн. : Виц. шк., 1996. – 522 с. **9. Плотніков С. М.** Книжність як феномен культури / С. М. Плотнікова // Питання філософії. – 1994. – № 7 – 8. **10. Рогова Г. В.** Лист у навчанні іноземної мови / Г. В. Рогова // „ІЯШ”. – 1978. – № 6. – С. 18 – 36.

Резнік Н. В., Ткачова О. О. Мас-медіа технології у вивченні іноземної мови

У статті йдеться про застосування мас-медіа під час вивчення іноземної мови. Медіа на уроках англійської мови є технічними засобами, що сприяють розвитку навичок говоріння, аудіювання, читання та письма, а також сприяють медіаосвіті учнів.

Одна з безперечних переваг такого навчання полягає в простоті форми (навіть для новачків у комп'ютерному світі), яка, проте, забезпечує складний комплекс інформації: текст, звук і візуальний ряд. Запровадження мас-медіа у викладання іноземної мови сприяє досягненню певних цілей медіаосвіти, пов'язаних із уміннями учнів знаходити, готувати, передавати й отримувати необхідну інформацію.

Ключові слова: Мас-медіа, говоріння, аудіювання, читання, письмо, медіаосвіта, комп'ютерні технології.

Резнік Н. В., Ткачева Е. А. Масс-медиа технологии в изучении иностранного языка

В статье говорится о применении масс-медиа технологий в процессе изучения иностранного языка. Медиа средств на уроках английского языка являются техническими средствами, которые способствуют развитию навыков говорения, аудирования, чтения и письма, а также способствуют медиаобразованию учащихся.

Одно из неоспоримых преимуществ такого обучения заключается в простоте формы (даже для новичков в компьютерном мире), которая, однако, обеспечивает сложный комплекс информации: текст, звук и визуальный ряд одновременно. Введение СМИ в преподавание иностранного языка способствует достижению определенных целей медиаобразования, связанных с умениями учащихся находить, готовить, передавать и получать необходимую информацию.

Ключевые слова: Масс-медиа, говорение, аудирование, чтение, письмо, медиаобразование, компьютерные технологии.

Reznik N. V., Tkachova O. O. Mass-media Technologies in Learning a Foreign Language

The article reveals studying a foreign language with a help of mass - media technologies. Media at English lessons serve as technical means to facilitate the development of speaking, listening, reading and writing skills and it is used as the basis for media education students.

The authors of the article disclose not only the most essential benefits of using media technologies at the foreign language lesson, but there are vividly showed the drawbacks and dangers of media technologies usage. Thus there is underlined the necessity of reasonable ratio of the use of media technologies and teacher - students work. Taking in consideration the growth of hyperactiveness of modern children a teacher is to plan the usage of media carefully in order not to make a lesson only on clusters of multimedia materials.

One of the undoubted advantages of the media using study lies in the simplicity of its form (even for those who are new to the computer world), which, however, provides a complex set of information at the same time: text, sound and visuals are accepted simultaneously. The introduction of the media in foreign language teaching promotes certain goals of media education-related skills and help students find, prepare, transmit and receive the necessary information.

Key words: Mass media technologies, speaking, listening, reading, writing, media education, computer technology.

Стаття надійшла до редакції 05.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Федічева Н. В.

УДК [791.43:159.922]-053.2

Н. В. Федічева, А. Н. Щаблева

НЕГАТИВНИЙ ВПЛИВ МУЛЬТФІЛЬМІВ НА СВІДОМІСТЬ ДІТЕЙ

Технологічний прогрес ознаменував розповсюдження інформації у маси завдяки засобам масової інформації (ЗМІ), що з кожним роком займають все більш і більш впливові позиції в розвитку та становленні сучасного суспільства. А сучасне суспільство – це ми та наші діти, які одночасно є „будівниками” нашого майбутнього.

Не викликає сумнівів той факт, що телебачення - це ефективний канал управління людиною. За прогнозами вчених деструктивні маніпуляції ЗМІ особистістю стоять поряд з національними конфліктами, екологічними катастрофами та демографічними лихами, які можуть перетворитися на проблему початку третього тисячоліття [1]. Сучасні технології, новітні прийоми маніпулювання свідомістю найбільшу небезпеку представляють для маленьких телеглядачів. Саме діти, за даними С. Кара-Мурзи, А. В. Романова та ін, – найбільш незахищена група одержувачів повідомлень. Вони пасивно поглинають все те, що впливає на них з блакитного екрану. На відміну від дорослих, вони не завжди можуть ігнорувати інформацію, критично до неї ставитися, відмовлятися від перегляду сумнівних програм і мультфільмів [1].

З малку діти дуже полюбують дивитися телевізор, а зокрема мультики, які навчають таким „вічним цінностям”, як добро, дружба, повага, любов, мораль, справедливість, тощо. Але чи завжди мультики та анімація мають позитивний наставницький характер? Чи завжди діти беруть гарний приклад з усього того різноманіття, яке вони бачать на екрані або в прокаті? Відповіді на ці питання намагаються знайти педагоги, психологи, вчителі та батьки, яких дуже бентежить результати останніх досліджень. А вони досить сумнівні. Наприклад, в Японії після перегляду анімації *Покемон* серйозно постраждали 208 дітей у віці від 3 років і старше [2]. У легкій формі постраждали ще близько 10 тисяч осіб. На думку фахівців, судоми були викликані червоними вогнями в очах одного з персонажів – Пікачу. Цей спецефект – швидке миготіння синього і червоного кольорів – при певній частоті коливань може викликати у деяких людей симптоми, схожі з епілептичним випадком [2]. У Лондоні, Великабританія, два шестилітніх хлопчики повністю зруйнували будинок своїх сусідів, щоб повторити телепередачу й заслужити приз. У дитячий передачі, яка спонукнула їх на такий вчинок, пропонувалося в найоригінальніший спосіб зруйнувати побудований у телестудії будинок [3]. В Осло, Норвегія, група шестилітніх дітей гралася в черепашки ніндзя й на смерть забила одну дівчинку [3]. У Валенсії, Іспанія, двадцятилітній юнак, перевдягнувшись черепашкою ніндзя, заліз у сусідній будинок і зарізав подружжя та їхню дочку [3].

Дослідження, проведене в Університеті Вірджинії (США), виявило, що чотирирічні діти, які проводять дев'ять хвилин за малюванням здобули кращі результати в тестах на увагу і пізнавальну здібність, а ніж діти того ж віку, які провели час, спостерігаючи швидко розвиваючі мультфільми, такі як *Том і Джері*, *Бетмен*, *Людина-Павук*, *Джекі Чан*, *Губка Боб* [4].

Американський вчений Стави Госслер у своїй статті „Чому служить телебачення” розглядав психічний і психологічний вплив мультфільмів на дітей з моменту, коли діти йдуть до школи до часу її закінчення. Він прийшов висновку, що діти в середньому витрачають близько 13000 годин у школі, і приблизно 18000 годин на перегляд

телевізора. Порівняння вражає, адже велика кількість годин проведених за екраном телевізора, має вплив на мозок, емоції і почуття дитини [5].

У доповіді року про насильство підлітків, головний дитячий хірург США Девід Сетчер заявив, що більш агресивна поведінка дитини, викликана спостереженням розваг, які включає насильство [6]. Це стало проблемою громадської охорони здоров'я і за результатами досліджень, Американська психологічна асоціація прийняла резолюцію в якій повідомила мовників та громадськість про небезпеку насильства на телебаченні для дітей. Три основних наслідків негативного впливу мультфільмів було доведено психологічними дослідженнями: (1) дитина може стати менш чутливою до болю і страждань інших; (2) діти, які дивляться насильство, не бояться його, і не турбуються про насильство в цілому; (3) діти, які дивляться насильство, мають більше шансів стати агресивними або використовувати шкідливі дії по відношенню до інших.

З ЗМІ ми дізнаємося про вбивства, що відбуваються в США. У 2000 р. численні громадські організації звернулися до американської влади зі спільною заявою, де вказується на „існування причинного зв'язку між насильством в ЗМІ і агресивною поведінкою дітей”. Цю заяву підписали Американська батьківська асоціація, Американська академія педіатрії та Американська Академія дитячої та підліткової психіатрії [6]. У ході експерименту, що проводила Американська батьківська асоціація, була доведена і зворотна залежність: чим менше дитина бачить насильства по телевізору, тим менша ймовірність її агресивної поведінки дитини у повсякденному житті. Експеримент проводився у двох школах США, в яких дві третини учнів погодилися протягом 10 днів зовсім не дивитися телевізор. Половина цих дітей продовжувала обмежувати час біля телевізора протягом 20 тижнів. Батьки відстежували те, як їх діти виконують умови експерименту. Після 20 тижнів були проведені заміри, які показали, що рівень агресивності знизився на 40% . а рівень словесної агресії – на 50% [6].

Дослідженнями В. І. Ролинській встановлено, що рівень злочинності у тій чи іншій країні зростає через 10 – 15 років після появи телебачення з елементами насилля або агресії [6]. Інший експерт в області інформаційного простору Б. Потятиник приводить факти збільшення підліткової злочинності, проводячи паралель з приходом телебачення. Його дослідження показали, що в деяких районах Південної Африці та Канаді, які з політичних або технічних причин не мали телебачення аж до початку сімдесятих років ХХ століття, вже через 3 – 8 років після його впровадження відбувається різкий зріст підліткової злочинності [3].

Проблема заборони та обмеження трансляції мультфільмів останнім часом стала однією з найбільш дискусійних. У багатьох розвинених країнах діють закони, які забороняють дітям перегляд телепередач і мультфільмів без контролю дорослих. Найжорсткіший контроль у Німеччині, де батьки несуть адміністративну

відповідальність, якщо дитина переглядає телевізійні передачі без їхнього контролю[8].

В Росії нещодавно у 2012 р. був прийнят закон *Про захист дітей від інформації, яка заподіює шкоду їх здоров'ю та розвитку*, який забороняє дітям перегляд мультфільму „Ну, постривай!” Адже в його картинах зображається приклад „поганої поведінки” головного героя Вовка, „шалапая” та „хулигана”. Згідно цього закону на мультфільмах та телепередачах буде стояти відмітка про дозволений вік для їх перегляду [9].

В Україні також повстало питання про заборону таких мультфільмів як, *Губка Боб, Лунтик, Маша і Ведмідь, Телепузики, Покемони, Сімпсони, Футурама, Аніме, Гріфіни, мультфільми Волта Діснея*. На сайті „Під Покровом Богородиці”, депутатами ВР з метою заборони цих мультспецпроектів в Україні, було подано звернення до Національно-експертної комісії з питань захисту суспільної моралі,. В зверненні говориться про те, що „ці всі мультфільми – це спецпроекти, спрямовані на руйнування сім'ї, пропаганду збочень, наркоманії та іншого”. Автори звернення наголосили на негативний вплив сучасних мультків на психіку дітей. Їх висновками наступні: *Телепузики* – привчають дітей до моделювання ризикованої поведінки як норми та формують з них невдах; *герої Губка Боб та Лунтик* – гомосексуалісти; *Маша та Ведмідь* – класичний приклад садизму, де є жертва (Ведмідь) і маленький садист (Маша); мультфільми *Аніме* пропоягандують садизм, гомосексуалізм, педофілію, інцест та інші збочення ; „*Гріфіни*” – насмішка над сімєю; *Сімпсони* – цілеспрямоване руйнування сімейних цінностей; *Шрек* - анти казка толерантності [10].

Автори російської телепрограм „Московская неделя: Влияние американских мультфильмов на детское подсознание” виконала значну роботу, переглянувши кілометри закордонних мультфільмів, виписавши на окрему касету епізоди, де діють героїні жіночого полу, та показавши її дитячому психологу [11]. Висновок психолога був наступним: героїні більшості американських мультфільмів сконструйовані таким чином, що їх систематичній перегляд дітьми, призводить до вгасання в них функцій продовження роду [12]. Досягається це таким шляхом: образ жінки позбавляється романтики і таємниці шляхом наділення її дорослим реалізмом, фізіологічністю та жорстокістю. Водночас висміюються жіночі якості, саме ті, які прославляють наші старі, добрі, вітчизняні мультики: цнотливість, сором'язливість та безкорисність. Також найголовніший, найсвященніший, найважливіший для дитини образ жінки в казках усіх народів світу-це образ матері. Знайти такий образ в закордонних мультфільмах можливо лише у тварин, а у людей немає ніжності та турботи, що формує у маленьких глядачів протилежне ставлення до своїх матерів. Загалом в американських мультфільмах немає жодної матері, яка є гарною, повною сил, та викликає у дітей бажання бути схожими на неї [12]. Подібних висновків дійшла

організація „Під покровом Богородиці”, а саме у мультфільмі *Шрек* ми бачимо яркий приклад спотворення жінки, де головною героїнею стає не царівна, що перетворилася з жаби, а навпаки – зелене чудовисько – Фіона. Вона хоча зовні подає себе як жінка, але веде себе, як чоловік. Вона наділена атрибутами гніву, жорстокості, злості [10].

Не зважаючи на те, що за даними МВС України в 2012 році було зафіксовано 422 випадки насильницьких злочинів, пов'язаних з репродукцією ситуацій, які черпалися з інформаційних ресурсів, у лютому 2013 р. нацкомісія, розглядаючи певну кількість мультфільмів, перенесла тільки одну серію мультфільму „Сімпсони” на вечірній час [13].

Це парадоксально, адже саме вище перелічені мультфільми користуються найбільшою популярністю серед малечі. За результатами проведеного анкетування в СЗШ № 27 м. Луганська, Україна, в якому брали участь 32 школяра другого класу, на запитання „які твої улюблені мультфільми?” діти згадали, з вітчизняних мультфільмів, про *Лунтика*, *Смішариків*, *Машу та Ведмідь*, *Ілью Муромця та Солов'я-розбійника*, та з закордонних – *Том і Джері*, *Бетмена*, *Губку Боба*, *Дашу-мандрівницю*, *Телепузики*, *Чеперпашек-нінзя*, *Рапунсель*, *Час пригод з Фіном і Джейком*, *Проказник Енджелло*, *Ліло та Стіч*, *Тачки*, *Май литл поні*, *Вінкса*, *Джоні тест*, *Людину-Павука*, диснейвські – *Чип і Дейл*, *Качині історії*; „аніме” – *Джекі Чан та Іназума 11*. На питання чи любиш ти дивитися мультики серед 32 учнів 31 дали позитивну відповідь і тільки один – негативну. Наступне запитання стосувалося частоти перегляду мультфільмів, де 25 учнів дивляться мультфільми кожний день, два учня – раз у неділю, і п'ять – раз у місяць. Як було зазначено вище діти не можуть критично мислити, і тому зазвичай наслідують поведінку героїв з екрану, саме тому важливо дізнатися про їх улюблених та не улюблених героїв. Серед улюблених вітчизняних героїв діти відмітили Машу (Маша та Ведмідь), Лунтика, Ілью Муромця, в той час як серед закордонних - Бетмена, Молнію Манквіна, Рембл Деш, Джер, Флору, Рафаель, Дашу, Бена 10, Білосніжку, Черепашек-Нінзя, Губку Боба. Один учень відповів, що в нього нема улюблених героїв. Не полюбили другокласники Вовка (*Ну постривай!*), Гусениць (*Лунтик*), Солов'я-розбійника (*Ілья Муромець та Соловей-розбійник*), Лунтика (*Лунтик*), Зомбі, Губку Боба, Патріка (*Губка Боб: Квадратні Штани*), Чіпа (*Чип і Дейл*), Бетмена (*Бетмен*), Супермена (*Супермен*), Шредера (*Черепашки-Нінзя*). На питання, де діти дивляться мультфільми, більшість – 63% учнів відповіли – дома, по телевізору, 50% – дома, на комп'ютері, та 30% – у кінотеатрі. Так, 10 учнів, 30%, повідомили, що у них нема героїв, яких вони не люблять.

Після цього невеличкого опитування ми запропонували дітям подивитися один вітчизняний мультфільм, *Маша та Ведмідь*, та один закордонний – *Губка Боб*, після чого відповісти на наступні запитання: 1) Який мультфільм тобі найбільш сподобався?; 2) Чим він тобі сподобався?: а) смішний; б) повчальний; в) барвистий; г) цікавий;

3) Вибери героїв мультфільмів, які тобі симпатизують більше з усіх? Мені подобається _____ (герой мультфільму), потому що він а) добрий, б) злий, в) веселий, г) кмітливий, д) товариський, е) терплячий. Результати другого опитування показали, що дітям більш до вподоби закордонний *Губка Боб* (86%), де головний герой, на думку психолога Ольги Стажу, „найкращий помічник для отупіння дітей” [9], а ніж „Маша та Ведмідь” (14%), мультфільм, який вчить маленьких школярів писати, читати та дружити з усіма. У штаті Вірджинія, США, проводили наступний експеримент: групі дошкільнят показували кілька серій одного мультфільму, а потім перевіряли їх на концентрацію уваги, агресивності, гіперактивності. Виявилось, що після перегляду *Губки Боба* діти показали найгірші результати [10]. На питання Чим він тобі сподобався? Більшість відповіла тим, що мультик смішний, і тільки один учень зазначив про його повчальність. А в відповіді чим тобі сподобався той чи інший герой мультфільму, переважній більшості сподобався Спанчбоб та Патрик за його веселість, Маша – за її доброту та товариськість, Медвідь, за його терплячість, і тільки одному школяру сподобався Медвідь за його кмітливість. З цього приводу робимо висновок, що мультфільми виконують більш розважальну функцію, замість повчально-виховної, як це було в радянські часи. Згадаємо наприклад Кота Леопольда, який майже у кожній серії казав „*Ребята, давайте жить дружно!*”.

Немає сумнівів, що закордонна мультиплікація вже давно поселилася на екранах наших телевізорів і надійно зайняла там своє місце. Наші діти змушені їх дивитися, а разом з тим і механічно виховуватися на неіснуючих героях, монстрах, всемогутніх роботах та злих чаклунів, замість добрих, лісних звірів, королів та королев, принців та принцес, та просто звичайних людей, героями яких є вітчизняні мультфільми. Більше того, ми можемо прослідити тенденцію копіювання героїв закордонних мультфільмів вітчизняними – Лунтик-прибулець, або Смішарики – незрозумілі істоти. Майже в усіх сучасних мультфільмів є конфлікт, бійка, стрілянина, вбивство, тобто елементи агресивної поведінки та насилля. І найгірше те, що дітей просто не відірвати від перегляду цих мультфільмів, вони відмовляються грати в ігри, займатися спортом, або робити уроки – лише б дивитися телевізор. Щодо батьків, то у них часто не має часу на ігри з дітьми через роботу і для полегшення своїх батьківських обов’язків, вони вмикають мультики, що показують по телевізору.

На основі аналізу статей вітчизняних та закордонних вчених та проведеного анкетування, ми прийшли к висновку, що мультфільми, як один із ЗМІ, не завжди є гарними прикладами для наслідування. Перегляд закордонних мультфільмів викликають агресію, аморальність поведінки, руйнують повагу дітей до батьків, стирають межу між чоловіком та жінкою, пропагандують окультизм і збочення, та навіть спричиняють вбивства. Саме через ці „невеселі” наслідки повстає

питання про обмеження або заборону таких мультфільмів. Але треба пам'ятати, що заборона може тільки збільшити попит та цікавість дітей. Тому батьки повинні взяти на себе відповідальність за вибір мультфільму і контроль за тривалістю його перегляду. Вони мають пояснювати дитині де добро, а де зло і разом обговорювати мультфільми.

Список використаних джерел

- 1. Современные мультфильмы и дети** [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://gymnasium.vvsu.ru/help/consultation6>
- 2. Алекс Брут** Эпоха „покемонов”: иностранная зараза или все путем? [Электронный ресурс] / Алекс Брут. – Режим доступа : <http://h.ua/story/10415/>. – Назва з екрану. – Дата звернення : 4 апреля 2006
- 3. Чупрій Л.** Бранці інформаційного простору [Электронный ресурс] / Л. Чупрій. – Режим доступа: http://gazeta.dt.ua/SOCIETY/brantsi_informatsiyogo_prostoru.html/ – Назва с екрану. – Дата звернення : 4 червня 2010
- 4. Study explores relationship between children’s cartoon consumption and attention, cognition** [Electronic resource]. – Access mode : <http://conscioushealthinstitute.org/articles/spongebob-comes-under-fire-pediatrics-journal-study-questions-cartoons-influence-on-kids.-> – Date of treatment: September 2012
- 5. Stevie Hossler** Mental and Psychological Effects of Children’s Cartoons [Electronic resource] / Hossler Stevie. – Access mode : <http://www.bgsu.edu/departments/tcom/faculty/ha/tcom103fall2004/gp9/>
- 6. Dave Grossman** Stop Teaching Our Kids to Kill [Electronic resource]. – Access mode : http://www.moral.ru/TV_nasilie.htm
- 7. Ролінський В. І.** Агресивність на телеекрані та проблеми неповнолітніх / В. І. Ролінський // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : [збірник наукових праць]. – Київ – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – Кн. 1. – 363 с.
- 8. Мультфільми „Маша і Ведмідь” „Шрек” і „Попелюшка” хочуть заборонити.** – Режим доступа: <http://m.20minut.ua/Новини-Вінниці/news/10242753> Назва с екрану. – Дата звернення: 08.09.2012
- 9. Николаев Н.** „Ну погоди!” только после 23!?! О сюр-действительности [Электронный ресурс]/ Н. Николаев. – Режим доступа : <http://www.youtube.com/watch?v=rZxYGoeoEes>. – Название с экрана. – Дата обращения: 29.08.2012
- 10. Мультфільми. Загроза для наших дітей.** – Режим доступа : <http://gloria.tv/?media=320469>. – Назва с екрану. – Дата звернення : 10.08.2012
- 11. Влияние американских мультфильмов на детей** [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.youtube.com/watch?v=ZXf0Pql26nI>. – Название с экрана. – Дата обращения : 24.07.2012
- 12. Яскевич Ю.** Вплив закордонного кінематографа на розвиток дітей дошкільного віку [Электронный ресурс] / Ю. Яскевич – Режим доступа : <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/6930/1/94.pdf>
- 13. Нацкомісія** з питань моралі не забороняла мультсеріал „Сімпсони” дітей [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

<http://ridna.ua/2013/02/natskomisiya-z-pytan-morali-ne-zaboronyala-multiserial-simpsony/>. – Название с экрана. – Дата обращения : 21.02.2013.

Федічева Н. В., Щаблева А. М. Негативний вплив мультфільмів на свідомість дітей

У статті розглянуто негативний вплив мультфільмів на свідомість дітей, як глобальний феномен розвитку сучасних засобів масової інформації. Проаналізовані найулюбленіші мультфільми українських школярів, які за результатами деяких досліджень викликають агресію, аморальність поведінки, гендерну індиферентність, психічні та психологічні розлади дітей. Виділені особливості закордонних та вітчизняних мультфільмів та їх значення у житті кожної дитини. Зазначені поради для правильного перегляду мультфільмів.

Ключеві слова: негативний вплив, закордонні та вітчизняні мультфільми, свідомість дітей.

Федичева Н. В., Щаблева А. Н. Негативное влияние мультфильмов на сознание детей

В статье рассмотрено негативное влияние мультфильмов на сознание детей, как глобальный феномен развития современных средств массовой информации. Проанализированы любимые мультфильмы украинских школьников, которые по результатам некоторых исследований вызывают агрессию, аморальность поведения, гендерную индифферентность, психические и психологические расстройства детей. Выделены особенности иностранных и отечественных мультфильмов, их значение в жизни каждого ребенка. Отмечены советы для правильного просмотра мультфильмов.

Ключевые слова: негативное влияние, отечественные и зарубежные мультфильмы, сознание детей.

Fedicheva N. V., Shchableva A. M. Negative Impact of Cartoons on Children's Consciousness

The article discusses mass media and cartoons' negative influence on children's consciousness. The influence of mass media poses many problems to modern society. Mass media can manipulate children since they cannot critically evaluate that information represented in cartoons. The principal aim of cartoons is to teach children the rules of behavior, good manners, and universal values, such as friendship, love, justice, honesty etc. However, the data of Ukrainian as well as foreign educators show that many cartoons, highly admired by schoolchildren, cause aggression, immoral behavior, gender indifference, mental and psychological disorders of children. In our research we conducted a survey among 32 pupils, aged 7 – 8. In the survey we asked them about how often they watch cartoons, what cartoons and characters they like or dislike, and what their aspirations are. We came to the conclusion that watching cartoons takes children away from reality and they yearn for living

the lives of their favorite cartoon characters. In the article we emphasize parents' responsibilities for the impact of watching cartoon on their children.

Key words: negative impact, animation/cartoons, children's conscious.

Стаття надійшла до редакції 02.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Гавриш Н. В.

УДК 373.5

І. В. Ченіга

ШКІЛЬНІ ОБ'ЄДНАННЯ ЗА ІНТЕРЕСАМИ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

Головною метою будь-якого суспільства побудованого на гуманістичних принципах є таке розкриття можливостей підростаючого покоління, при якому воно здатне творчо проявити себе, самовиразитися, самоствердитися, але не егоїстично лише для себе, а через соціально значимі справи, оскільки індивідуальність може виражатися як у протиставленні себе до суспільства, так і в прагненні проявити своє „Я” в суспільстві.

Соціологічні опитування зроблені на початку останнього десятиліття [1] доводили, що сплеск індивідуалізму підлітків в нашій країні, вірніше, яскраво виражене їх прагнення до індивідуалізації, до створення й утвердження свого унікального „Я”, саме по собі абсолютно не входить у протиріччя з їх розвитком як суспільно орієнтованих суб'єктів. Наведені в державних доповідях інституту проблем сім'ї та молоді [2] дані про зростаючі втрати загально соціальної зацікавленості молоді, про зростання групового егоїзму, не тільки неповно відображають внутрішній світ сучасної молоді людини, але неправомірно протиставляють суспільне та індивідуальне, не відокремлюють індивідуальне від індивідуалістичного, тобто егоїстичного. При цьому некоректно змішуються принципово різні стани і поняття, забувається елементарна істина – зростаюча людина в тій мірі індивідуалізується в суспільстві, в якій вона і соціалізується.

У цьому плані цікавим є той факт, що сучасні підлітки, з одного боку, віддають перевагу індивідуальному виконанню соціально важливих справ, далеко не завжди ідентифікують себе при цьому з групою, колективом, а намагаючись самоствердитися в таких справах, які вони виконали самостійно, за власним бажанням. З іншого боку, зросла їх самокритичність. Перспективу своєї корисності суспільству підлітки

бачать у збагаченні власної індивідуальності, прагнучи виробити риси характеру, необхідні для самостійного життя, утвердженні свого „Я”, завоювання певної соціальної позиції та реалізації себе в ній. Тому в даний час, коли якісно змінилися оцінки, норми відносин між людьми, особливо зросла значимість пошуку нових видів і форм соціально значущої діяльності, які здатні створювати умови для самоствердження сучасних підлітків, їх соціалізації.

Начебто перед нами парадокс – в суспільстві посилюється споживацька психологія, а особистісний саморозвиток підлітка вимагає розгортання соціально визнаної і соціально обумовленої діяльності. Має місце явно виражена тенденція розвитку самоствердження і самовираження в соціально значимих формах. Це проявляється в знайдених самими підлітками видах, типах діяльності: „загонах зелених”, створенні незалежної дитячої газети, організаціях, об’єднаннях тощо.

„...Дитячі об’єднання, організації є важливими чинниками соціалізації особистості і утверджують ідею особистісної цінності дитини, її право на участь в суспільному житті” [3, с. 151]. Їх значення та соціальний потенціал у процесі громадянської соціалізації „є такими, що набувають для держави ресурсу стратегічної значущості” [4, с. 4].

Дитячі організації, об’єднання – це „особливий тип громадського об’єднання, для якого характерні: наявність мети, заради якої здійснюється спільна діяльність дітей і дорослих; добровільне та фіксоване членство; самоврядування; наявність організаційної структури; норм і правил” [4, с. 7]. Це обумовлено багатьма причинами: 1) фахівцям важко визначитися у верхніх вікових межах поняття „молодь”, але ще важче знайти його нижні вікові межі. Так, у Конвенції про права дитини зазначається, що дитиною є „кожна людська істота у віці до вісімнадцяти років”, Закон України „Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” називає молоддю усіх громадян у віці від п’ятнадцяти років; 2) відповідно до статутів багатьох молодіжних організацій, їх членами можуть бути молоді люди у віці від чотирнадцяти років, а інколи ще й молодші; 3) ті організації, які називаються дитячими, часто мають у своєму складі не лише дітей молодших вікових категорій, але і старших юнаків та дівчат” [5, с. 24].

Головне для підлітків у діяльності добровільних об’єднань – це можливість у вільному спілкуванні один з одним, цікава особистість наставників – педагогів, наставників, дружельюбна тепла атмосфера, можливість самореалізуватися [6].

Об’єднання за інтересами за організуючими і розвиваючими його силами є специфічним явищем, адже, найчастіше роль таких сил відіграють „дорослі агенти соціалізації, які виступають в інтересах дітей” [7, с. 111]. Наявність дорослого є одним із „системоутворюючих факторів дитячого об’єднання” [8, с. 25].

Проте, підростаюче покоління завжди було і залишається тією специфічною соціальною групою, якій притаманний пошук свого „Я” і

свого місця в суспільстві. Підлітки шукають шляхи до самореалізації, підтвердження власної дорослості та значущості.

Ключовим моментом, що впливає на процес вирішення проблеми соціалізації старшого підлітка є проблема інтересів у цьому віці. Л. Виготський зазначає: "Усі психологічні функції людини на кожному етапі розвитку діють не безсистемно, не автоматично і не випадково, а в системі, яка спрямовується певними, притаманними особистості, прагненнями, потягами та інтересами. Ці рушійні сили нашої поведінки змінюються на кожній віковій сходинці, і їх еволюція лежить в основі зміни самої поведінки".

Отже, організація старших підлітків за їх інтересами у шкільних об'єднаннях, як одне з питань нашого наукового дослідження, вимагає хоча б часткового розгляду такого соціально-психологічного та педагогічного явища, як інтерес. Адже, саме інтерес стимулює зміни в розвитку, формуванні особистості старшого підлітка, сприяє прискоренню процесу його соціалізації, організовує підлітків в об'єднання.

Вчення про інтереси в перехідному підлітковому віці К. Левіна (його наукова праця „Підхід теорії поля до підліткового віку”) розкриває інтереси як такі, що не можуть бути зрозумілі поза процесом розвитку, а поняття зростання, кризи і дозрівання – основні поняття при підході до цієї проблеми. Попередньо сформовані механізми поведінки продовжують існувати, нові виникають на їх основі, а інтереси, потреби, що приводять в рух ці механізми, докорінно змінюються. В підлітковому віці лінія розвитку інтересів і лінія розвитку механізмів поведінки настільки виразно роз'єднуються, кожна з них окремо проробляє такий складний рух, що саме з їх співвідношення (обох ліній) ми тільки і можемо правильно зрозуміти найголовніші особливості розвитку особистості.

Саме в старшому підлітковому віці „чітко виступає взаємообумовленість біологічних потреб організму до його культурних потреб”, які Л. Виготський називає „інтересами”. Ніде з такою ясністю у розвитку дитини не проступає перед нами той факт, що дозрівання і оформлення відомих життєвих потягів є необхідною передумовою для зміни інтересів підлітка.

Як бачимо, обидва взаємно пов'язаних процеси – дозрівання нових потягів і перебудова на цій основі всієї системи інтересів – чітко роз'єднані в часі й утворюють початковий і кінцевий етапи єдиного по суті процесу розвитку особистості. Навіть на перший погляд легко помітити, що у підлітка не тільки з'являються нові інтереси, але відмирають старі, він не тільки починає цікавитися абсолютно новими для нього речами, а й утрачає інтерес до речей, якими цікавився колись. А між тим згортання „старих” інтересів не супроводжується відмиранням набутих навичок, відмиранням „старих” механізмів поведінки, що сформувалися в дитинстві. Нарешті, ставлення суб'єктивного й об'єктивного моментів усередині самої структури потягів і інтересів,

зміна внутрішньої системи потреб і спонукальної сили оточуючих явищ знаходить чітке вираження в історії інтересів перехідного підліткового віку. Назрівання і поява нових внутрішніх потягів і потреб безмірно розширюють коло речей, що мають спонукальну силу для підлітків; цілі сфери діяльності, перш за все нейтральні для дитини, стають основними моментами, що визначають її поведінку; разом з новим внутрішнім світом для старшого підлітка виникає по суті і зовсім новий зовнішній світ.

А якщо врахувати, що цей період характеризується передусім загальною невизначеною подразливістю, підвищеною збудливістю, швидкою стомлюваністю і вичерпністю, гострими і різкими змінами в настрої, протестом, крахом авторитетів, то нова фаза, яка приходить на зміну, характеризується перш за все наявністю протилежних рис, саме визріванням і встановленням нових інтересів, які розгортаються на абсолютно новій основі.

В контексті дослідження нас цікавить і своєрідна установка підлітка на великі масштаби, які для нього набагато більш суб'єктивно прийнятні, аніж ближні, поточні, сьогоденні. „Домінанта далекого”, як називає її Л. Виготський, специфічно вікова риса підліткового віку. Звідси очевидно, що підліток у цю епоху знаходиться в конфліктних відносинах з навколишнім середовищем, незадоволений ним, як би "вистрибує" з нього, шукає чогось поза його межами, шукає „далекого”, великих масштабів, відмовляючись від сьогоденного, поточного.

До основних інтересів науковці Л. Божович, Г. Бреслав, Л. Виготський, І. Дубровіна, І. Кон, В. Мухіна, В. Чудновський та ін. включають потяг до опору, подолання, до вольових напружень, які іноді вирішуються в упертості, хуліганстві, боротьбі проти виховного авторитету, протесті та інших проявах негативізму. „Домінанта зусилля” безпосередньо зближується з іншою, також основною цільовою установкою підлітка, саме з „домінантою романтики”, яка виражається в особливо сильному тяжінні дитини до незвіданого, ризикованого, до пригод, до соціального героїзму. Легко побачити, що названі доміанти двоїсті і, по суті кажучи, проявляються як у негативній, так і в позитивній формі.

Тому, виходячи з особистісного, зачіпаючи, насичуючи особистісне, потрібно переключати старшого підлітка на громадську діяльність; виходячи з далекого, з великих масштабів бачення підлітка, активізуючи його в цьому відношенні, поступово перебудовувати його діяльність, спрямовувати свідомість, його інтереси, включати їх все більше у наполегливу поточну, нагальну роботу.

Отже, організація старших підлітків за їх інтересами у шкільних об'єднаннях як предмет наукового дослідження вимагає розгляду і такого соціально-психологічного та соціально-педагогічного явища, як діяльність, яка стимулює зміни як підростаючої особистості, так і всього колективу.

Діяльності, відомі науковці, надають велике значення у соціалізації старшого підлітка. Так, Д. Ельконін у ролі провідної діяльності в підлітковому віці виділяє інтимно-особистісне спілкування. В. Давидов – громадсько-значущу діяльність. К. Поливанова – авторську дію. Д. Фельдштейн – громадсько-корисну діяльність. В. Цукерман – соціально-психологічне експериментування з власною ідентичністю. Це свідчить, що усі ці складники визначають зміст підліткового віку і є основою соціалізації особистості підлітка. А саме:

- діяльність розглядається як вихідна форма оволодіння новим для віку змістом, будується як спільна;
- враховується роль спілкування з ровесниками;
- акцентується увага на самостійних зусиллях у створенні "я-образу";
- підкреслюється роль суб'єктивного ставлення підлітка до навколишнього середовища.

Базою, де здобуваються необхідні ресурси для ефективного процесу соціалізації особистості, є зовнішні умови, сприятливе зовнішнє середовище. Середовище для дітей підліткового віку, яке створюють батьки, сім'я, педагоги – це виховне середовище (включає в себе середовище сім'ї, вулиці, виховного закладу тощо), його розглядають як „сукупність природних і соціально побутових умов, у яких протікає життєдіяльність людини і становлення її як особистості. Важливу роль відіграють і суспільні фактори, історична епоха, рівень розвитку суспільства – соціальне середовище – конкретний прояв суспільних відносин, в яких розвивається конкретна особистість, соціальна спільнота; соціальні умови їх розвитку”.

Отже, підліток, перебуваючи одночасно під впливом таких соціалізуючих чинників, як суспільство (мегафактори) та під впливом сім'ї, виховного закладу (мікрофактори) „знаходиться у просторі соціально-педагогічного середовища – спеціально, відповідно з соціально-педагогічними цілями, створеної системи умов організації життєдіяльності людини, спрямована на формування її ставлення до світу, до людей”. Соціально-педагогічне середовище характеризується: наявністю соціально-педагогічних цілей (тих, які формулюються та реалізуються в процесі організованого соціально-педагогічного впливу і які відповідають ціннісним орієнтаціям суспільства); створенням спеціальних умов життєдіяльності для досягнення цих цілей; спрямованістю на формування орієнтацій особистості.

Для нас – це та базова основа педагогічних пошуків, яка є аргументованим етапом подальшого дослідження для визначення ролі діяльності шкільних об'єднань за інтересами в процесі громадської соціалізації старших підлітків.

Список використаної літератури

1. Виховний потенціал сім'ї в сучасних умовах: тематична Державна доповідь про становище сімей в Україні за підсумками 2001 року. – К. : Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2002. – 144 с. **2. Сім'я в умовах становлення незалежної України:** Державна доповідь про становище сімей в Україні за підсумками 2003 року. – К. : Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2004. – 254 с. **3. Драгунова Т. В.** Проблема конфлікту в підлітковому віці // *Вопр. психології*. – 1972. – № 2. – С. 25 – 37. **4. Охрімчук Р.** Дитячі громадські об'єднання – стратегічно значущий ресурс держави // *Освіта України*. – 2006. – № 54 – 55 (21 липня). – С. 4. **5. Головенько В.** Український молодіжний рух у ХХ столітті (історико – політологічний аналіз основних періодів). – К. : А.Л.Д., 1997. – 160 с. **6. Каліберда Г. А., Сас Н. М.** Учнівська молодь: інтереси, турботи, надії // *Постметодика*. – 1994. – № 5. – С. 64 – 68. **7. Решетников О.** Идея общественно-полезного служения в детском движении // *ТИМ: теория, история, методика детского движения*. Информационный бюллетень. Т.VII / Ред. и отв. за вып. Т.Трухачева. – М. Пресс-СОЛО, 2006. – С. 111 – 114. **8. Коршунова О.** Мера ответственности // *Вестник детского движения*. – 2003. – № 4. – С. 20 – 26.

Чепіга І. В. Шкільні об'єднання за інтересами як соціально-педагогічне середовище громадянської соціалізації старших підлітків

В статті розкрито сутність шкільних об'єднань за інтересами, як один із важливих факторів впливу на громадянську соціалізацію старших підлітків та формування їхньої громадянськості. Розглянуто організація старших підлітків за їхніми інтересами у шкільних об'єднаннях як предмет наукового дослідження та соціально-психологічного, та соціально-педагогічного явища, яка стимулює зміни як підростаючої особистості, так і всього колективу.

Ключові слова: шкільні об'єднання за інтересами, громадянськість, громадянська соціалізація.

Чепига И. В. Школьные объединения по интересам как социально-педагогическая среда гражданской социализации старших подростков

В статье раскрыта сущность школьных объединений по интересам, как один из важных факторов влияния на гражданскую социализацию старших подростков и формирование их гражданственности. Рассмотрены организация старших подростков с их интересами в школьных объединениях как предмет научного исследования и социально-психологического и социально-педагогического явления, которая стимулирует изменения, как подрастающей личности, так и всего коллектива.

Ключевые слова: школьные объединения по интересам, гражданственность, гражданская социализация.

Cheriga I. School Unions According to the Interests as the Socially Pedagogical Environment of the Civil Socialization of Senior School Pupils

The article deals with the essence of school unions according to the interests as one of the most important factors of influence on the civil socialization of senior pupils. The author considers the organization of senior school pupils according to their interests as a subject of his scientific research and socially psychological and pedagogical phenomenon stimulating the changes both as a growing up personality and the whole collective body.

Key words: school unions on interests, civil consciousness, civil socialization.

Стаття надійшла до редакції 06.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Чиж О. Н.

УДК 373.2.091.3 : 613

І. І. Ярита

**ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ
В УМОВАХ ДНЗ**

Увесь цивілізований світ усе більше схиляється до думки, що найбільшою цінністю для самої людини і суспільства є життя та здоров'я. Проблема формування, збереження, зміцнення та відновлення здоров'я дітей дошкільного віку була, є і завжди буде актуальною.

У наслідок соціально – демократичних передумов, економічних і матеріальних обмежень, екологічної кризи більшість сімей України має дітей, життя яких обумовлене хворобами або несприятливими соціально-побутовими умовами. Серед причин, що зумовлюють відхилення у стані здоров'я дітей, такі:

- Несприятливі соціально-економічні, побутові умови;
- Відсутність відповідних умов для ігор, занять, різних видів праці у деяких сім'ях та деяких закладах освіти;
- Гіподинамія, недостатньо збалансоване харчування;
- Формальний підхід до загартування;
- Недостатнє регулювання динаміки фізичної, психічної та емоційної працездатності вихованців(упродовж заняття, дня, тижня, року);

- Порушення режиму організації життя дітей, санітарно - гігієнічного, повітряного, світлового оточення в деяких дошкільних навчальних закладах [8, с. 11].

Вчені вважають, що на здоров'я індивіда негативно впливають не лише чинники зовнішнього середовища, а й спосіб його життя [3, с. 51].

Відповідно до національної доктрини розвитку освіти та Закону України „Про дошкільну освіту” педагоги і батьки мають виховувати в дитини цілісне ставлення до життя та власного здоров'я, здоров'я інших людей як до найвищої індивідуальної та соціальної цінності [10, с. 18].

Збереження здоров'я зростаючого покоління – запорука формування здорової нації.

Поняття „здоров'язберігаючі технології” об'єднує в собі всі напрями діяльності дошкільного закладу щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я дітей. Під здоров'язберігаючими технологіями вчені пропонують розуміти:

- сприятливі умови навчання і виховання дитини в ДНЗ(відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання);

- оптимальну організацію навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм);

- повноцінний та раціонально організований руховий режим.

Аналіз класифікацій існуючих здоров'язберігаючих технологій дає можливість виокремити такі типи (О. Ващенко):

- здоров'язберігаючі – технології, що створюють безпечні умови для перебування, та навчання в ДНЗ та ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм), відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини;

- оздоровчі – технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я дітей, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, аромотерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія, кольоротерапія, самомасаж;

- технології навчання здоров'ю – гігієнічне навчання, формування життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів тощо), профілактика травматизму, статеве виховання.

- виховання культури здоров'я – виховання у дітей особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я. [1, с 1-6]

Вивченням цієї проблеми займалися: Л. Ліходід, С. Лупинович, Т. Овчинникова, Н. Ф. Денисенко та О. Ващенко.

Цікавим на наш погляд є вивчення досвіду роботи дошкільного навчального закладу № 5 „Дзвіночок” м. Кіровськ (завідуюча Мамедова Тетяна Станіславівна).

Головне гасло цього закладу: „...турбота про здоров'я – це найважливіша праця вихователя. Від життєрадісності, бадьорості дітей залежить їхнє духовне життя, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, віра в свої сили” (В. О. Сухомлинський) [11, с. 49].

Весь час перебування дитини у цьому дошкільному закладі насичений використанням різних форм здоров'язберігаючих технологій. Фізичні вправи супроводжують вихованців протягом усього дня, а не лише на запланованих заняттях. І починаються вони з ранкової гімнастики, яка збадьорює дітей і створює гарний настрій. Після денного сну - гімнастика пробудження. Проводиться вона під мелодійну музику, що закладає основи звукотерапії, яка також активно використовується як на музичних заняттях так і протягом дня, задля зняття емоційного напруження дітей, а також профілактики захворювань нервової системи.

Особлива увага приділяється фізичному вихованню та оздоровленню дітей. Для вирішення поставлених завдань є всі необхідні умови: функціонує спортивна зала, оснащена необхідним спортивним інвентарем, який відповідає санітарно-гігієнічним і педагогічним нормам та вимогам техніки безпеки і віковим особливостям дітей. Фізично-оздоровча робота здійснюється під безпосереднім керівництвом інструктора з фізичної культури. Під час фізкультурних занять обов'язково проводяться дихальні вправи. Творчо використовується нетрадиційне обладнання, створене власноруч вихователями дитячого садку та інструктором з фізичної культури [7, с. 99].

Також на ряду з традиційними методами оздоровлення - заняття фізичною культурою, ранкова зарядка, фізичні хвилинки, комплекси вправ на прогулянці, гімнастика пробудження, вдало використовуються й нетрадиційні методи здоров'язбережувючих та здоров'яформуючих технологій.

У дитячому садку активно використовується фітотерапія - (грец. *phyton* – рослина, *therapi* – лікування) – система специфічних методів лікування й профілактики захворювань з використанням фітопрепаратів ; складова частина комплексної, превентивної та реабілітаційної терапії [4, с. 23]. Усі заходи і профілактичні процедури здійснюються так, щоб це не обтяжувало дітей, а навпаки, було їм цікаво й приємно. Вихованці вживають вітамінні чаї, в період профілактики інфекційний захворювань носять часникові амулети, разом з батьками створюють власні аромоподушки. Відповідно до складеного медичною сестрою графіку, вихованці проходять курс аромотерапії. Це позитивно впливає на діяльність шлунково-кишкового тракту, легеневої та кровоносної систем. [4, с. 38]

Протягом дня педагоги впроваджують виконання вихованцями елементів хатха – йоги – йоги оздоровлення, зокрема для профілактики сколіозу, плоскостопості та формування правильної постави. З цією ж

метою у дитячому садку функціонує гурток «Здоровим будь», керівник якого інструктор з фізичної культури – Барікова Н. С. розробила методичні рекомендації, які впроваджуються в систему роботи педагогів ДНЗ „Дзвіночок”.

Більшість вихователів впроваджують в практику роботи ДНЗ різні види самомасажу із використанням природних матеріалів (каштанів, горохів, шишок, жолудів тощо), а також невеликих предметів (губок, пластикових пляшок, рукавичок). Це застосовується на заняттях із фізкультури, або фізкультхвилинках.

Щоб зняти нервово-психічне напруження, забезпечити психологічний комфорт дітей, особливо в період їх адаптації в дитячому садку, впродовж дня проводиться також пісочна терапія. Пісок – загадковий матеріал. Він має здатність зачаровувати дитину своєю піддатливістю, здатністю набувати будь-яких форм. Гра в пісок захоплює і дорослих, і дітей! Створення пісочних композицій не потребує будь-яких особливих умінь. Тут неможливо помилитися, зробити щось не так, будь-який процес в піску – це і є творчість, творчий продукт нашого «Я». Створюючи свій світ на піску, дитина відчуває себе чарівником: вона не боїться щось змінити, ламати старе чи будувати нове. Звідси і відкриття творчих здібностей! Пісок має властивість пропускати воду. Фахівці стверджують, що він поглинає негативну психічну енергію, взаємодія з ним очищає енергетику дитини, стабілізує емоційний стан.

Пісочна терапія допомагає у вирішенні наступних проблем:

- Різні форми порушень поведінки;
- Складнощі у взаєминах з дорослими;
- Психосоматичні захворювання;
- Підвищена тривожність, страхи;
- Труднощі, пов'язані зі зміною в сімейному (розлучення, поява молодшого дитини і т.д.) і в соціальній ситуаціях (дитячий сад, школа і т.д.);
- Неврози.

Пісочна терапія для дітей - це ігровий спосіб розповісти про свої проблеми, показати свої страхи і позбутися він них.

В іграх з піском у дітей краще розвиваються пізнавальні функції (сприйняття, увага, мислення, пам'ять), мова, моторика, комунікативні навички. Посилюється бажання дитини експериментувати або працювати самостійно. У грі з піском дитина відчуває себе господарем свого маленького світу і є режисером своєї казки. Те, що таїлося в глибині дитячої душі, виходить на світ і персонажі гри приходять в рух [4, с. 47 – 48].

Методист дитячого садку – Крамчаніна Л. А. розробила відповідні рекомендації та підбрала ігри-вправи з піском для вихователів всіх вікових груп, враховуючи вікові особливості дітей кожної категорії [4, с. 57].

Дитячий садок активно використовує у своїй роботі кольоротерапію. Кольоротерапія – це немедикаментозний метод лікування, заснований на тому, що кожна з біологічно активних зон організму реагує на один із кольорів: вплив кольором відбувається на

орган зору, а через нього і через зоровий аналізатор - на нервову систему. Вплив певного кольору знімає енергетичну блокаду, яка є причиною функціонального розладу.

- *Червоний колір* активує серце, кровообіг, легені і м'язову тканину. Він сприяє кровообігу і розширює судини. Прискорює одужання при різних шкірних захворюваннях.
- *Помаранчевий* - підвищує рівень нейроендокринної регуляції.
- *Жовтий*, як символ сонця, знімає напруження і дає надію. Він діє позитивно на печінку і жовчний міхур, активує роботу залоз внутрішньої секреції і стимулює відновлення слизових оболонок.
- *Зелений колір* заспокоює і укріплює внутрішньо. Він активує легені і бронхи, заспокоює головний біль і знімає дратівливість. До того ж він допомагає при кашлі.
- *Блакитний*, усуває видимі і невидимі страхи, вселяє почуття впевненості у своїх життєвих позиціях. Володіє стимулюючим впливом на функції щитовидної залози і нирок.
- *Синій* допомагає усунути нервові напруження, безсоння, неспокій і страхи.
- *Білий* - фактично це відсутність кольору. Проте на психологічному рівні, потреба в білому - це потреба захиститися. Приховати емоції і поставити між собою і людьми розділову стіну. Невипадково сукня нареченої білого кольору, в цей момент життя вона як ніхто інший потребує емоційного захисту.

Колір можна ввести в тіло через їжу, воду, дихання, шкіру — вона вбирає колір, якого не вистачає організму.

Це відбувається таким чином:

- 10 хвилин дивимось на колір;
- знаходимось в кімнаті з таким кольором;
- використовуємо лампи з таким же кольором;
- оточуємо себе, по можливості, в побуті, на роботі цим кольором.

У роботі вихователі використовують кольорові тканини, прикладаючи їх до тіла дітей. На кожен день тижня є свій колір, який впливає на певні органи і системи:

- Понеділок – синій - очі, вуха, ніс;
- Вівторок – помаранчевий - застудні захворювання;
- Середа - жовтий – очищення шлунка;
- Четвер – червоний – мобілізує;
- П'ятниця – зелений – заспокоєння, нервова система.

Користуючись правильно кольоровою гамою, можна вилікуватися, покращити свій стан, змінити емоційний стан свого організму. Колір є основним фактором у будь-якій системі зцілення і він потрібний для душі, як повітря для тіла [8, с. 81].

Навчити дітей турбуватися про власне здоров'я – одне з найважливіших завдань вихователя. На базі закладу систематично проводиться робота семінару-практикуму для вихователів міста з еколого-валеологічного виховання, де фахівці діляться набутим досвідом з колегами, та на практиці засвоюють елементи новітніх форм здоров'язберігаючих технологій.

Педагоги дошкільного навчального закладу № 5 „Дзвіночок” докладають багато зусиль для того, щоб кожна дитина зрозуміла, як важливо з дитинства уникати факторів ризику для здоров'я, обрати стиль поведінки, який не завдає шкоди фізичному і психічному стану [6, с. 13].

Робота з оздоровлення проводиться в єдності з природою – адже дитина це часточка природи, в дитячому садку є для цього всі необхідні умови: чудове природне оточення, квітники, ігрові майданчики. Таке спілкування з природою дає дуже багато для зміцнення здоров'я і для розумового розвитку малюків [9, с. 23].

Робота з родиною є невід'ємною складовою частиною оздоровчої роботи. Хто з батьків не хоче бачити свою дитину здоровою, фізично та розумово розвиненою? Батьків, як і педагогів, передусім турбує питання як зміцнити здоров'я дітей. Педагоги постійно переконують батьків, що розв'язання проблем загальної захворюваності можливо за правильної організації виховної та оздоровчої роботи в родині. Радять більше бути на свіжому повітрі, приділяти увагу сну дитини. Дуже згубною визнано гіподинамію. „Якщо дитина бігає та грається то їй здоров'я усміхається”, – стверджує народна мудрість. Дорослі ж, нажаль, часто стримують дитячу рухову активність. У цей час знижується обмін речовин, уповільнюється постачання крові до головного мозку, підвищується артеріальний тиск, порушується дихання. Тому у дитячому садку рішуче відмовилися від сидіння дітей на стільцях у вільний від занять та прийому їжі час [2, с. 32].

Батьки є учасниками, помічниками всіх задумів та починань педагогів. Вихователі та медична сестра Войтюк Т. А. проводять практичні заняття з батьками щодо оволодіння нескладним масажем, самомасажем. Поліпшення родинної екології позитивно впливає на гармонію психічного та фізичного здоров'я малюків.

Великого значення в ДНЗ надають організації правильного калорійного харчування, тому що від харчування дітей в роки дитинства залежить гармонія, пропорційність частин тіла, зокрема правильний розвиток кісткової тканини і особливо грудної клітки. Відсутність апетиту у дитини – джерело хвороб і нездужань. Для покращення апетиту діти вживають свіжі овочі, соки, салати, часник, зелену цибулю. В куточках для батьків вихователі всіх вікових груп розміщують інформацію по приготуванню страв для дітей [5, с. 4 – 6].

Цілеспрямована систематична робота педколективу Кіровського дошкільного навчального закладу «Дзвіночок» з оздоровлення малюків та їх фізичного розвитку має свої певні досягнення. За останні роки

можна спостерігати зменшення кількості загальної захворюваності дітей за рік. Якщо порівнювати показники останніх трьох років то можна побачити, що загальний стан здоров'я дітей покращився.

Зусиллями педагогічного колективу дошкільного навчального закладу „Дзвіночок” та батьків створено такий здоров'язберігаючий і освітній простір, який передбачає забезпечення у педагогічному процесі атмосфери комфортного особистісного зростання, створено відповідні психолого-педагогічні умови і матеріальні умови.

На нашу думку це і є базисом для реалізації мети – збереження, формування та зміцнення всіх компонентів здоров'я кожного малюка.

Список використаної літератури

- 1. Ващенко О.** Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі / О. Ващенко, С. Свириденко // Здоров'я та фізична культура. – 2006. – № 8. – С. 1 – 6.
- 2. Вільчковський Е. С.** Організація рухового режиму у дошкільних навчальних закладах : навч.-метод. посіб. / Е. С. Вільчковський, Н. Ф. Денисенко. – Тернопіль : Мандрівець, 2008. – 128 с.
- 3. Волкова С. С.** Как воспитать здорового ребенка / С. С. Волкова. – К. : Райдуга, 1981. – 93 с.
- 4. Григоренко Г. І.** Нетрадиційні методи оздоровлення дітей дошкільного віку / Григоренко Г. І., Денисенко Н. Ф., Коваленко Ю. О., Маковецький Н. В. – Запоріжжя : ЗНУ, 2006. – 119 с.
- 5. Денисенко Н. Ф.** Оздоровчі технології в освітньому процесі / Н. Ф. Денисенко // Дошкільне виховання. – 2004. – № 12. – С. 4 – 6.
- 6. Денисенко Н. Ф.** Формування свідомого ставлення до здоров'я // Дошкільне виховання / Н. Ф. Денисенко. – 2008. – № 9. – С. 3 – 5.
- 7. Денисенко Н. Ф.** Через рух – до здоров'я дітей : навч.- метод. посіб. / Н. Ф. Денисенко, О. П. Аксьонова. – Тернопіль : Мандрівець, 2008. – 128 с.
- 8. Денисенко Н.** Витоки здоров'я дитини : навч.-метод. посіб. / Денисенко Н., Лупінович С., Михайличенко А., Лиходід Л. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 159 с.
- 9. Денисенко Н. Ф.** Будьте здорові, діти / Н. Ф. Денисенко, Л. Д. Мельник // Дитячий садок. – 2001. – № 42.
- 10. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ ст.).** – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
- 11. Сухомлинський В. О.** Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – С. 149 – 416.

Ярита І. І. Мамедова Г. А. Використання здоров'язберігаючих технологій в умовах ДНЗ

У статті розглянуто актуальні питання, пов'язані із впровадженням у діяльність дошкільного навчального закладу здоров'язберігаючих і здоров'єформуючих технологій. Визначено та охарактеризовано традиційні і нетрадиційні методи оздоровлення дітей дошкільного віку в умовах ДНЗ. З'ясовано умови їх застосування та роль у досягненні результатів в оздоровленні підростаючого покоління.

Досліджений і описаний передовий досвід роботи дошкільного навчального закладу № 5 „Дзвіночок” м. Кіровська.

Подано методичні рекомендації щодо застосування нетрадиційних методів оздоровлення дітей дошкільного віку на практиці.

Ключові слова: здоров'язберігаючі технології, здоров'яформуючі технології, дошкільний навчальний заклад, фітотерапія, ароматерапія, пісочна терапія, кольоротерапія.

Ярита И. И. Мамедова Г. А. Использование здоровьесохраняющих технологий в условиях ДОУ

В статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с внедрением в деятельность дошкольного образовательного учреждения здоровьесохраняющих и здоровьеформирующих технологий. Определены и охарактеризованы традиционные и нетрадиционные методы оздоровления детей дошкольного возраста в условиях ДОУ. Выявлены условия их использования и роль в достижении результата по оздоровлению подрастающего поколения. Исследован и описан передовой опыт работы дошкольного образовательного учреждения №5 „Колокольчик” г. Кировска. Представлены методические рекомендации по использованию нетрадиционных методов оздоровления детей дошкольного возраста на практике.

Ключевые слова: здоровьесохраняющие технологии, здоровьеформирующие технологии, дошкольного образовательного учреждения, фитотерапия, ароматерапи, песочная терапия, цветотерапия.

Yaryta I. I., Mamedova A. A. The Use of Health Preserving Technologies in Pre-school Educational Establishments

The article touches upon the problems of providing health preserving technologies in pre-school educational establishments. Under modern conditions the most part of Ukrainian children have problems with health. The authors give the main reasons which lead to such situation. It is given the concept explanation of “health preserving technologies” and the analysis of existing classifications of these technologies. The authors define and characterize traditional and non-traditional methods of children health improving in conditions of pre-school educational establishments. It is also cleared up the conditions of using both methods and their role in achieving results of young children health improving. The authors have studied and described the advanced work experience which is provided in the pre-school educational establishment number 5 “Kolokolchik” in Kirovsk, Lugansk region. All periods of children’s staying in this establishment is full of health preserving technologies. Special attention is given to physical education and health improving and all staff is involved in this process. Both traditional and non-traditional methods are used in the given educational establishment such as gymnastics, morning exercises, phytoterapy, aromatherapy, yoga elements,

sand therapy, colour therapy, etc. Involving parents in health improving work, organising rational feeding and constant work of the staff have improved the health of children.

Key words: health preserving technologies, health improving technologies, pre-school educational establishment, traditional and non-traditional methods, phytoterapy, aromatherapy, yoga, sand therapy, colour therapy.

Стаття надійшла до редакції 01.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Сущенко О. Г.

ІННОВАЦІЇ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

УДК 378.032

О. С. Бєлих

ЦІННІСНО-ПОТРЕБНІСНА СФЕРА ЯК ФАКТОР ДУХОВНОГО ФОРМУВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Формування особистості майбутнього фахівця в процесі університетської підготовки є важливим фактором і ресурсом його професійного становлення. Вияснення потенційних можливостей цього процесу є ціллю даної статті.

Світогляд, що формується, продукує ряд потреб: почуття громадянського обов'язку, моральної і ціннісної орієнтації, громадянської відповідальності, професійної позиції, соціальної активності, надійності. Домінуючу роль у розвитку особистості студента відіграє потреба в спілкуванні.

Ціннісні стосунки виконують регулятивні функції. Як правило, переважають екзистенціальні цінності: любов, свобода, совість, віра, відповідальність. Добро, благородство, чуйність, безкорисливість органічно пов'язані з моральними цінностями. Патріотичні цінності мають не лише соціальне, але і особистісне значення.

Структуру особистості майбутнього фахівця неможливо уявити без соціально-професійної спрямованості особистості. До неї належать професійні інтереси, мотиви професійної діяльності, професійний обов'язок і відповідальність, професійна справедливість і професійне покликання.

Оснovoю професійної спрямованості становить інтерес до професії. Важливо, щоб фахівець пов'язував розвиток цього інтересу зі своїм особистісним і професійним зростанням, так щоб професійне зростання було частковим вираженням особистісного.

Любов до своєї справи складають духовні інтереси і потреби. Педагог повинен бачити перспективи розвитку науки, що викладається. Потреба в знанні й орієнтація на самоосвіту – провідна характеристика фахівця з розвиненим світоглядом.

У результаті ми можемо констатувати, що перші кроки професійного становлення нерозривно пов'язані зі світоглядним розвитком. Безперечно, цей зв'язок двосторонній і продукує становлення навчально-професійної діяльності як провідної з властивими їй основними ознаками: 1) вона впливає на виникнення психічних новоутворень; 2) вона сприяє виникненню і розвитку нових видів діяльності; 3) у ній виникають і формуються індивідуальні психічні процеси [2, с. 89 – 90]. З огляду на все сказане, модернізація навчально-

виховного процесу у вищій школі набуває ще більшої актуальності, оскільки професійний розвиток особистості на сучасному етапі неможливий без сучасного навчального процесу, що задовольняє інтелектуальні і культурні потреби сучасних студентів. Різні процеси професійного і світоглядного розвитку особистості студента диктують єдині вимоги організації сучасної навчально-пізнавальної і культурної діяльності, відповідність навчально-пізнавальної діяльності її культуродоцільному характеру.

Такий тип освіти у вищій школі передбачає інтенсивнішу, культуродоцільну і емоційно-привабливу взаємодію викладачів і студентів. Вона створює оптимальні умови для самоосвіти, постановки її цілей, завдань, методів і способів їх реалізації.

Природним наслідком такого типу освіти буде самовизначення – життєве, світоглядне, професійне. Таким чином, наслідком формування світогляду в процесі викладання спеціальних дисциплін є особистісна орієнтація і формування особистісної позиції.

Наслідком реалізації концепції особистісно орієнтованої освіти є розвиток основних підструктур особистості студента: потребо-мотиваційної, ціннісно-орієнтаційної, відношень і установок, знань, умінь, навичок, психічних процесів, індивідуально-типологічних особливостей [2, с. 338].

Варто зазначити, що вирішення такого завдання як формування світогляду окреслює загальні риси загальної і професійної освіти. Вони будуть ефективні у випадку орієнтації на особистісний розвиток, задоволення інтересів, потреб особистості. Цей процес має культуродоцільний характер розвитку креативних навичок і здатності до діяльності, умінь проектувати свій особистісний і професійний розвиток.

Як відомо, професійна освіта сьогодні існує в двох видах: загальне, направлене на освоєння соціокультурних технологій виховання особистості, і функціональне, орієнтоване на освоєння індустріальних технологій і становлення працівника [2, с. 182]. Ці два види освіти конкурують під час професійної освіти у ВНЗ. Нам здається, що орієнтація педагогічного процесу ВНЗ на світоглядний розвиток особистості з духовною і культурною домінантою, дає можливість вирішити цю суперечність.

Інакше кажучи, професійна освіта є частковим вираженням загальної освіти, а професійний розвиток людини – частковим вираженням її загального розвитку. Таке розуміння дозволяє наповнити життя людини новими цінностями, що генерує вона сама. „Цінність життя, що полягає в інтересі, захопленості, задоволеності, новому пошуку і є продукт певного способу життя, індивідуальної стратегії життя, коли вони визначаються самою людиною” [1, с. 8]. З цієї точки зору світоглядний розвиток визначає особистісну зрілість людини, готовність особистості під час подолання труднощів спиратися на власні сили, формування способу подолання труднощів. Саме тому

К. А. Абульханова-Славська пов'язує цілісність особистості з єдністю мотивів і спілкування, відступи від цього веде до розпаду ціннісно-мотиваційної сфери особистості [1, с. 64]. Гарантією цілісності особистості є світогляд.

Звичайно, це складні життєві процеси. Вони пов'язані з багатьма життєвими труднощами і суперечностями. Ще однією ознакою світоглядного розвитку особистості є вміння вирішувати суперечності. Способи вирішення суперечностей – конструктивний, смисловий, пасивний – К. А. Абульханова-Славська розглядає як інтеграційний показник зрілості людини [1, с. 65]. У його основі лежить рівень світоглядного розвитку.

Формування світогляду під час вивчення спеціальних дисциплін має ще один аспект. Так або інакше, узагальнення природничонаукових уявлень під час світоглядної діяльності і його конструювання ставить перед суб'єктом питання про перетворення природної і соціальної дійсності. Відповідь на це питання може бути різною. Зрештою вона зводиться до можливості перетворення людиною зовнішніх умов свого існування, а значить, до формування суб'єктності. Остання формується не лише у процесі конструювання світогляду, але виховується навчальним процесом ВНЗ.

Суб'єктність стає найважливішою складовою їх свідомості і регулювальником повсякденної поведінки. Усвідомлене розуміння своєї суб'єктності пропонує формування таких якостей особистості: соціальних і особистих мотивів діяльності; ставлення до зовнішнього світу, до людей, до діяльності; ставлення до себе, особливості саморегуляції; креативність і особливості її прояву; оперативні риси суб'єктності (готовність до діяльності, виконавські здібності); особливості прояву емоційності; знання того, які якості певна професія вимагає і проектування їх розвитку. Інтеграційним вираженням цих якостей і високим рівнем світоглядного розвитку є чіткі уявлення про своє місце в професії і місці своєї професії в системі суспільного виробництва.

Отже, ми можемо підсумувати, що міра розвитку суб'єктності безпосередньо впливає на задоволення людини власним життям.

Таким чином, світоглядний розвиток безпосередньо позначається на професійному навчанні і розвитку особистості. Професійна освіта виступає як засіб самореалізації, самовираження і самоствердження особистості і як засіб стійкості, соціального самозахисту і адаптації людини в умовах ринкової економіки [4, с. 54].

Усе викладене дає змогу зробити висновки про те, що інтенсивний, культуро- і духовно спрямований світоглядний розвиток особистості позитивно позначається на професійній підготовці і вивченні спеціальних дисциплін, позитивно впливає на психічний стан студента в навчальному процесі.

На наш погляд, таке розуміння світоглядного значення освіти

відповідає його фундаменталізації, яка, у свою чергу, вимагає введення інтеграційних курсів світоглядної спрямованості. Центральне значення під час викладання у ВНЗ повинні займати смислопошукові проблеми, світоглядна оцінка основних понять. Тут ми відзначимо, що світоглядна завантаженість курсів, що викладаються, зростатиме, якщо: 1) новий матеріал викладається логічно і доказово, 2) викладач впливає на емоції і сприяє розвитку інтересу до вивчення методології наукового пізнання, 3) розкриваються помилкові погляди в історії науки як рівень її розвитку, 4) створення проблемних ситуацій методологічного характеру, 5) розвиток у студентів діалектичного мислення.

Процес навчання і формування світогляду залежить від здійснення і протікання цих процесів. Оцінка повноти і глибини знань, конструйованої картини світу, їх діалектичності приводить до думки про розвиток рефлексивних можливостей студента під час формування світогляду. Услід за В. А. Попковим і А. В. Коржуєвим під рефлексією ми розуміємо уточнення людиною своїх знань, з'ясування нею того, як вироблялися ті або інші знання, уявлення, а також особлива моральна діяльність, що полягає в духовному самоаналізі як способі ставлення до життя і боротьби з власними недоліками, в подоланні сумнівів в своїх силах і здібностях. Рефлексія утверджує самостійність людини, активізує її внутрішні сили, спонукає до активності [4, с. 127].

Послідовна реалізація цих завдань приводить до формування критико-рефлексивних якостей особистості, що виявляються як 1) участь студентів у діалозі з викладачем, здатність відстоювати власну точку зору, критично ставитися до неї; 2) націленість студента на самодіагностику, співвідношення себе з професійними вимогами; 3) потреба в засвоєнні нової інформації, її обробці, відкритість нестандартним способам вирішення завдань.

Стиль, стосунки, взаємодії з властивими їм параметрами і характеристиками переконують нас в тому, що формування світогляду є завданням високого рівня складності й інтеграції, що ставить вимоги до процесу навчання. Гуманізація – одна з характеристик процесу формування світогляду. Для нас важливо те, що вільне, цікаве, багате спілкування є чинником формування багатьох якостей особистості: соціального мислення, самосвідомості, ініціативи, спрямованості, установки, уміння правильно орієнтуватися в житті, спілкуванні і науці [1, с. 95 – 96]

Усе вищезазначене дозволяє говорити про те, що світогляд – високоінтеграційна структура, що задає напрям, зміст і рівень розвитку особистості, координує основні феномени розвитку особистості.

Якщо твердження, що вища освіта – кінцевий системний результат є правильним [5, с. 69], то фахівець високої кваліфікації повинен відповідати суспільним очікуванням. Цей рівень і напрям особистісного розвитку координує і направляє світогляд.

Фахівець високої кваліфікації має бути суб'єктом світової

культури, здатним генерувати естетичні цінності, прагнути до істини як до ідеалу, бути законослухняним громадянином, здійснювати активний гуманізм і прагнути до соціальної справедливості, бути толерантним до національних і конфесійних особливостей інших, реалізувати дієвий патріотизм, бути, безумовно, ввічливим і шанобливим в полеміці, твердим в досягненні мети, дотриманню своїм переконанням, а не зовнішнім імперативам, креативно орієнтований, орієнтований на високі екологічні технології, інформаційні навички, ерудованість, активність в освоєнні нового.

Звичайно, список якостей, властивих фахівцеві можна було б збільшити або доповнити його внутрішній світ іншими проблемами, проте ми включили лише ті з них, які можуть знайти своє віддзеркалення і місце в структурі світогляду, прагнучи до граничності питань, ставлячи ті проблеми, які ще довгий час не втратять своєї актуальності.

Необхідно відзначити, що в структурі особистості майбутнього фахівця, структурі його світогляду значне місце займає блок гуманітарних проблем. Тут хочеться відзначити, що вивчення спеціальних дисциплін тоді виконає світоглядну функцію, коли повною мірою сприятиме гуманітарному освоєнню природничо-наукового знання, що вивчається.

Цікаво знайти місце професійно важливих якостей особистості педагога в його світоглядній структурі. Інакше кажучи, окреслити те світоглядне коло, яке створюватиме професійну успішність педагога. До них належить активність особистості, врівноваженість, бажання працювати зі студентами, здатність не губитися в екстремальних ситуаціях, привабливість, чесність, справедливість, сучасність, педагогічний гуманізм, ерудиція, педагогічний такт, толерантність, дисциплінованість і педагогічний оптимізм.

Формування цих якостей має двояку специфіку: вони закладені світоглядом і розвиваються відповідно до раніше описаних закономірностей; вони визначають розвиток професійності особистості і життєдіяльності (звичайно, якщо ми можемо говорити про позитивну динаміку). Ймовірно, не буде великим перебільшенням сказати, що формування світогляду біографічно є акмеологічною підтримкою майбутнього фахівця.

Природно, що в сучасних умовах характер діяльності педагога ускладнюватиметься. Відповідно до цього ускладнюватиметься і його світогляд, що включає певні професійні характеристики. Нам здається, що світогляд в сучасних умовах має бути глобальним, системним, планетарним, інформаційно-технологічним, проектним; він повинен продукувати відповідне мислення [3, с. 148].

Тут відзначимо, що найважливішою характеристикою світогляду професіонала є його гуманістична спрямованість. Світогляд проголошує пріоритет загальнолюдських цінностей, життя і здоров'я людини, вільного розвитку особистості, виховання в тих, хто навчається

громадянськості, працьовитості, пошани до прав і свобод людини, любові до природи, Батьківщини, сім'ї. Такий світогляд повинен забезпечувати самовизначення особистості, стимулювати прийняття особистістю умов самореалізації.

Такий світогляд повинен продукувати сучасну картину світу, сприяти інтеграції особистості в національну і світову культуру, формувати громадянина, що розуміє специфіку цивільного суспільства і правової держави. Інакше кажучи, професійний компонент світогляду знаходить своє вираження у вибірковій увазі до тих сторін життя суспільства, які пов'язані з його професією.

Це є основою для виникнення відчуття причетності до життя суспільства, а в перспективі людства, глибше осмислюється своє життя і професійна діяльність, розуміються їх проблеми, здійснюється зв'язок із зусиллями щодо вдосконалення життя.

Невід'ємним аспектом професійного компонента світогляду є з'ясування, пізніше уточнення соціального значення своєї професійної діяльності. У свою чергу, така відповідь можлива під час з'ясування проблем, які дає світогляд: про характер сучасного суспільства і його місце в світовій спільноті; про можливі резерви професії і особистості в сприянні загальнодоступному розвитку, про значення професії в житті соціального інституту; про соціальні очікування і сприяння в їх задоволенні.

Зазначене, приводить нас до висновку про те, що на етапі професійного самовизначення суспільний світогляд здійснює вплив на особистий світогляд, ставлячи перед ним питання, що вимагають відповіді і ввівши в нього матеріал, що вимагає світоглядного здійснення. Це явище свідчить про певний рівень розвитку світогляду майбутнього фахівця, про його критичне ставлення до світоглядних установок, про активність в світоглядному освоєнні проблем, що стоять перед ним, активності в контролі власної системи цінностей.

За сучасних умов вибір і визначення власної світоглядної позиції набуває особливої актуальності і гостроти. Якщо за радянських часів вибір світоглядної позиції здійснювався автоматично, то для сучасного навчального процесу вищої школи характерна множинність філософських трактувань. Засоби масової інформації постійно пропагують різні варіанти. У цих умовах майбутній фахівець високої кваліфікації постійно повинен демонструвати свою освіченість і вміння обґрунтувати свої філософсько-світоглядні позиції. Процес цей має бути щирим, відкритим, в ньому мають бути зацікавлені викладачі і студенти. Він не повинен ігнорувати негативні моменти, що зустрічаються в нашому житті: орієнтацію на здобуття прибутків за будь-яку ціну, пропаганду низькопробних творів. Разом з тим, викладачі повинні показувати приклад в оцінці сучасних витворів мистецтва.

Нам здається, що ефективність цієї роботи буде досягнута, якщо в ній будуть враховані організаційні, координаційні, методичні і

методологічні умови. Така організація виховної роботи сприяє освоєнню і прийняттю соціальної ситуації, що, у свою чергу, позитивно впливає на професійну динаміку.

Світоглядний аспект змісту виховання відіграє надзвичайно важливу роль в організації цієї роботи і підвищенні її ефективності. Він повинен відповідати таким вимогам: відповідність матеріалу даній галузі виробництва; урахування основних тенденцій розвитку науки і техніки; зв'язок матеріалу, що вивчається, в єдину систему знань і з майбутньою практичною діяльністю; формувати наукову картину світу, розкривати соціальну роль професії.

Таким чином, підбір матеріалу, що використовується на виховних заняттях, – складна педагогічна проблема, вирішення якої підвищує ефективність формування світогляду.

Висновки:

- організація діяльності студентів сучасного університету, що орієнтована на розвиток потребісно-мотиваційної сфери, підвищує ефективність їхньої професійної підготовки;
- професійна підготовка студентів сучасного університету є приватним вираженням їх особистісного розвитку;
- залучення студентів до процесу синтезування цінностей є особистістю педагогічного процесу сучасного університету.

Список використаної літератури

- 1. Абульханова-Славская К. А.** Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
- 2. Зеер Э. Ф.** Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та, 1998. – 126 с.
- 3. Педагогическое образование.** Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие [под ред. Симоненко В. Д.]. – М.: Издат. дом Вентана-Граф, 2005. – 368 с.
- 4. Попков В. А.** Дидактика высшей школы / В. А. Попков, А. В. Коржув. – М.: АКАДЕМИА, 2004. – 188 с.
- 5. Формирование** духовной культуры студенческой молодежи. – К., 1991.

Бєлих О. С. Ціннісно-потребісна сфера як фактор духовного формування студентської молоді

У статті розглядаються питання впливу ціннісно-потребісної сфери на духовне формування студентської молоді. Сформульовані методичні вимоги і основні параметричні характеристики цього процесу, значення участі студентської молоді в конструюванні цінностей сучасного суспільства.

Ключові слова: студентська молодь, ціннісно-потребісна сфера, світоглядні позиції.

Белых А. С. Ценностно-потребностная сфера как фактор духовного формирования студенческой молодежи

В статье рассматриваются вопросы влияния ценностно-потребностной сферы на духовное формирование студенческой молодежи. Сформулированы методические требования и основные параметрические характеристики этого процесса, значение участия студенческой молодежи в конструировании ценностей современного общества.

Ключевые слова: студенческая молодежь, ценностно-потребностная сфера, мировоззренческие позиции.

Bielykh A. S. Necessity Sphere as a Factor in the Spiritual Formation of Students

In the article the questions of influence of values of necessity sphere are examined on the spiritual forming of student young people. Methodical requirements and basic self-reactance descriptions of this process, value of participation of student young people, are set forth in constructing of values of modern society.

Key words: college students, necessity sphere, outlook.

Стаття надійшла до редакції 10.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Чиж О. Н.

УДК 378.147

В. О. Гринько

**АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ
НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ**

Нинішній стан соціально-економічного розвитку українського суспільства зумовлює необхідність підготовки освічених, моральних, мобільних, конструктивних і практичних людей, здатних до співпраці, міжкультурної взаємодії, які мають глибоке почуття відповідальності за долю країни, утвердження її як суверенної, незалежної, демократичної, соціальної, правової держави. Освіта є основою розвитку особистості, її інтелектуального багатства, запорука майбутнього України [3].

Із метою формування особистості студента в навчальному процесі сучасна дидактика рекомендує збагачувати традиційні методи навчання такими прийомами та засобами, що сприяли б формуванню в суб'єктів учіння мотивації учіння, майбутньої професійної діяльності та змістовних життєвих настанов, високого рівня активності й емоційної

заангажованості в навчально-пізнавальній діяльності, створенню умов для активного самостійного набуття знань, навичок і вмінь.

Активізація процесу навчання означає, перш за все, організацію самостійної роботи студентів: формування у них стійкої потреби до самостійного вивчення спеціальної навчальної, наукової та методичної літератури, такої потреби, що надалі, вже не у студента, а в учителя, переросте у звичку займатися самоосвітою, що є дуже важливим для подальшого вдосконалення професійної майстерності педагога.

Останнім часом зростає популярність методу проектів у різних країнах. Широкого використання ідеї проектного навчання набули у сучасних вищих навчальних закладах України. Через це збільшується кількість підходів до тлумачення його сутності. Саме тому, крім визначення сутності проектної технології, і було запропоновано обов'язкові критеріальні вимоги до її сучасного тлумачення: наявність освітньої проблеми, складність й актуальність якої відповідає навчальним запитам і життєвим потребам студентів; дослідницький характер пошуку шляхів розв'язання проблеми; структурування діяльності відповідно до класичних етапів проектування; моделювання умов для виявлення студентами навчальної проблеми; постановка проблеми, дослідження; пошук шляхів розв'язання, експертиза й апробація версій, конструювання підсумкового проекту, його захист, коригування і впровадження; самодіяльний характер творчої активності студентів; практичне або теоретичне значення результату діяльності й готовність до застосування; педагогічна цінність діяльності.

Проект – це поєднання теорії та практики, постановка певного розумового завдання і практичне його виконання. Метод проектів передбачає досягнення дидактичної мети через детальне розв'язання проблеми, що повинна завершитись цілком реальним практичним результатом, оформленим відповідним способом.

Загальні проблеми формування й активізації пізнавальної діяльності досліджували Т. Алексєєнко, Л. Арістова, А. Вербицький, І. Дьомін, І. Зязюн, О. Киричук, Г. Костюк, Б. Коротяєв, О. Матюшкін, Т. Шамова, Г. Щукіна.

Вивченню різних аспектів процесу активізації пізнавальної діяльності студентів присвячені праці багатьох педагогів і психологів: А. Алексюка, С. Архангельського, В. Вергасова, В. Володька, С. Зінов'єва, О. Кошелєв, В. Ляудис, Р. Нізамова, О. Олексюк, В. Семиченко та інших.

У сучасних педагогічних джерелах під методом проектів розуміють: структурно-організаційну форму педагогічного процесу у ВНЗ (М. Елькін); дидактичний засіб пізнавальної діяльності (І. Чечель); систему організації навчання (С. Гончаренко, С. Полякова, О. Хромов); інноваційний метод, який спрямований на організацію самостійної пізнавально-дослідницької діяльності студента на основі розвитку

навичок самоспостереження, самопізнання, рефлексії та самоосвіти (О. Кіяшко).

Аналіз літературних джерел із проблеми дослідження показав, що в них акцентовано увагу на категоріальному аспекті методу проектів, а також на його застосуванні в діяльності учнів основної та старшої школи. Водночас досліджень, у яких обґрунтовується освітній і розвивальний потенціал методу проектів, дидактичний аспект його впровадження у практику вищої школи, недостатньо.

У педагогічній теорії також недостатньо розкриті змістові й процесуальні компоненти реалізації методу проектів. Звідси випливає актуальність проблеми, оскільки очевидною є і практична потреба з'ясувати ефективність методу проектів як засобу активізації пізнавальної діяльності студентів.

Метою статті є розгляд методу проектів у навчальному процесі вищого навчального закладу як засобу активізації пізнавальної діяльності студентів.

Під активізацією навчальної діяльності розуміють цілеспрямовану діяльність викладача, зорієнтовану на розробку й використання форм, змісту, засобів і прийомів навчання, що сприяють підвищенню інтересу, самостійності, розвиткові творчої активності студента в процесі засвоєння знань, формуванні умінь і навичок та їхньому практичному застосуванні, а також у формуванні здібностей прогнозувати ситуацію та приймати самостійні рішення [2].

Використання методу проектів у навчальному процесі, є одним із найбільш вдалих способів вирішення поставлених завдань.

Саме слово „проект” у перекладі з латинської мови означає „кинутий уперед, задум, план” тощо. А.Макаренко першим у вітчизняній педагогіці в результаті своєї новаторської педагогічної діяльності дійшов висновку про проектування особистості як суб'єкта педагогічної праці. Метод проектів завжди припускає рішення якоїсь проблеми, що передбачає, з одного боку, використання різних методів, з іншого – інтегрування знань, умінь із різних галузей науки, творчих областей. Робота за методом проектів передбачає не тільки наявність і усвідомлення якоїсь проблеми, а й процес її розкриття, рішення, що включає чітке планування дій, наявність задуму й гіпотези вирішення цієї проблеми, чіткий розподіл ролей, тобто завдань для кожного учасника за умов тісної взаємодії. Результати виконаних проектів повинні бути, предметними, тобто, якщо це теоретична проблема, то конкретне її рішення, якщо практична – конкретний практичний результат, готовий до застосування [1].

Великою перевагою проектної діяльності є вміння, які набувають студенти: планувати свою роботу, попередньо прораховуючи можливі результати; використовувати багато джерел інформації; самостійно збирати й накопичувати матеріал; аналізувати, зіставляти факти, аргументувати свою думку; приймати рішення; установлювати соціальні

контакти (розподіляти обов'язки, взаємодіяти один з одним); створювати „кінцевий продукт” – матеріальний носій проектної діяльності (доповідь, реферат, фільм, календар, журнал, проспект, сценарій); підготувати цикл занять із тем, що зацікавили б аудиторію; представляти створене перед аудиторією; оцінювати себе та інших [32].

Складаючи навчальну робочу програму дисциплін „Інформаційні технології у професійній діяльності вчителя початкових класів”, ми впроваджували в дію саме цю технологію.

Студенти 3 – 4 курсів працюють над такими проектами: „Психологічна залежність дітей від комп'ютера”, „Безпека дітей в інтернеті”, „Створення інтерактивної книги”, „Створення навчального відео”, „Інтерактивна дошка”, „Вебінар”, „Створення дистанційного курсу”, „Соціальні мережі як засіб спілкування” та інші.

Організація роботи над проектом передбачає використання наступних принципів:

1. Об'єднання студентів у групи в залежності від характеру завдання і складу учасників. Кожна група визначає лідера, який керує її роботою.

2. Кожна група розв'язує певну проблему. Види завдань: однакові за складністю; однакові за змістом і навчальною метою; взаємодоповнювані або послідовно пов'язані за змістом; різні або однакові за способом використання.

Проблема завдання має активізувати діяльність студентів, спонукати замислитися над матеріалом, з яким вони працюють, сприяти критичному погляду на факти. Тематику проектів слід обирати значущою й такою, що викликає зацікавленість.

3. Опора на життєвий досвід і базові знання з теми.

4. Завдання в групі вибирають так, щоб можна було врахувати й оцінити індивідуальний внесок кожного члена групи.

5. Створення на занятті атмосфери співпраці студентів і викладачів.

6. Створення позитивного робочого настрою для засвоєння знань, формування вмінь і навичок, розкриття здібностей студентів.

7. Формулювання кінцевого результату, визначення оптимальних варіантів вирішення проблеми.

Практика показала, що більшість студентів не готова до спільної роботи в групах. Зустрічаються питання, чи можна робити самому, або навпаки, скарги на те, що одногрупники майже не брали участь у підготовці матеріалу. Та вже після кількох занять таких проблем майже не виникає. Враховуючи вікові особливості та особистісні стосунки, ми надаємо студентам можливість самостійно обирати команду.

Під час оцінювання одних груп іншими, ми зіткнулись з тим, що оцінки можуть виставлятися суб'єктивно, враховуючи особистісні стосунки, що не виключає виникнення конфліктної ситуації. У такому випадку, викладач повинен взяти ініціативу в свої руки, провести

об'єктивний аналіз роботи кожної групи, зупиняючись на типових помилках, підкреслюючи позитивні моменти кожної роботи й у результаті групового обговорення дати об'єктивні оцінки. Ця ситуація може стати показовою щодо стосунків у групі.

Ми дійшли висновку, що проекти сприяють виробленню самостійності, активності, творчості, впевненості, набуттю почуття власного успіху і прогресу, самовизначенню, сприяють соціальному розвитку, виробленню дослідницьких навичок, дають можливість реалізувати мету, інтегрувати знання. Працюючи над проектом, студенти спілкуються, співпрацюють і допомагають один одному в процесі навчання, розвивають соціальні, розумові та комунікативні навички. Цей вид діяльності сприяє здійсненню індивідуального підходу в групах з різним рівнем підготовки під час вивчення та засвоєння нового матеріалу.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Потребують подальшого дослідження питання використання методу проектів як засобу активізації пізнавальної діяльності студентів у контексті вивчення інших дисциплін природничо-математичного циклу.

Список використаної літератури

1. Забродська Л. М., Онопрієнко О. В., Хоружа Л. Л., Цимбалару А. Д. Інформаційно-методичне забезпечення проектно-технологічної діяльності вчителя: Науково-методичний посібник / За ред. А. Д. Цимбалару, О. В. Онопрієнко. – Х. : Вид. група „Основа”, 2007.— 208 с. – (Б-ка журн. „Управління школою”; Вип. 6(54)). **2. Кнодель Л. В.** Педагогіка вищої школи: Посіб. для магістрів / Л.В.Кнодель. – К.: Вид. ПАЛИВОДА А.В., 2008. – 136 с. **3. Про Національну доктрину розвитку освіти:** Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/education/average>

Гринько В.О. Активізація пізнавальної діяльності студентів на основі використання методу проектів

У пропонованій статті йде мова про цілеспрямоване використання методу проектів для активізації пізнавальної діяльності студентів, а саме при вивченні дисципліни „Інформаційні технології у професійній діяльності вчителя початкових класів”. Описані методика організації роботи та проблеми, з якими можна зіткнутися використовуючи саме цю технологію.

Ключові слова: активізація пізнавальної діяльності, студенти, метод проектів.

Гринько В. А. Активизация познавательной деятельности студентов на основе использования метода проектов

В данной статье идет речь о целенаправленном использовании метода проектов для активизации познавательной деятельности студентов, а именно при изучении дисциплины „Информационные технологии в профессиональной деятельности учителя начальных классов”. Описаны методика организации работы и проблемы, с которыми можно столкнуться, используя эту технологию.

Ключевые слова: активизация познавательной деятельности, студенты, метод проектов.

Hryn'ko V. O. The Activation of the Students' Cognitive Activity on Basis of the Use of Project Method

The article is about the purposeful use of project method for activation of the students' cognitive activity, namely in the study of discipline „Information technology in primary school teachers' professional activity”. The methodology of organization of the working and problems you may encounter using this technology are also described.

Key words: activation of cognitive activity, students, project method.

Стаття надійшла до редакції 13.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Чиж О. Н.

УДК 378.011.3–051:81'25

Т. А. Кокнова

**СУЧАСНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ
В МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ**

Підвищення вимог до фахівців у сучасних умовах, збільшення кількості вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку майбутніх перекладачів, зумовило актуальність пошуку засобів для підвищення ефективності формування професійних якостей у процесі їхньої професійної підготовки. У процесі навчання у ВНЗ необхідно створити такі умови, які дають змогу студентам оволодіти певним переліком професійних якостей та дозволять успішно здійснювати професійну діяльність. Саме тому, відповідно до пріоритетного напрямку наукових досліджень ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” „Розроблення та впровадження інноваційно-педагогічних технологій в системі університетської освіти”, ми шукаємо феноменальні шляхи та засоби впливу на розвиток професійних якостей в майбутніх перекладачів.

Значна увага в сучасній педагогічній літературі приділяється питанню підготовки майбутніх перекладачів. У цій галузі широко відомі роботи І. Алексієвої, Н. Белкіної, Л. Віссона, Л. Латишева, Г. Мірама та ін. У дисертаційних роботах розкриті деякі аспекти формування професійних якостей майбутніх перекладачів: О. Аліпичев, розробив практичні рекомендації до підготовки перекладачів; О. Оберемко, запропонувала теоретико-методологічні особливості підготовки перекладачів; О. Александрова, впровадила шляхи адаптації перекладачів до професійної діяльності; Я. Левковська, організувала формування професійної компетентності майбутніх перекладачів на основі акміологічного підходу; О. Князева, яка поєднала традиційні та інноваційні технології для підготовки перекладачів.

Проте проведений аналіз наукової педагогічної літератури з питань підготовки майбутніх перекладачів, засвідчив, що сьогодні у цій області відчувається дефіцит знань, і окреслена проблеми потребує подальшої розробки і дослідження.

Метою статті є дослідження особливостей розуміння позитивного на негативного досвіду формування професійних якостей в майбутніх перекладачів з урахуванням сучасних педагогічних тенденцій.

Справжні потреби майбутніх перекладачів, під час навчання у ВНЗ, пов'язані з їх оволодінням професійних якостей перекладача. Все це призводить до аналізу сучасних педагогічних інновацій щодо розвитку та їх удосконаленню під час підготовки майбутніх спеціалістів. Проблема формування професійних якостей саме у майбутніх перекладачів є недостатньо освітленою у науково методичній літературі. Експерти сучасного досвіду підготовки майбутніх перекладачів відомими педагогами та філологами дасть можливість зрозуміти шляхи впливу на розвиток професійних якостей перекладача.

Загальновідомо, що підготовка спеціаліста визначається конкретними вимогами до його професії. Л. Сальна вважає, що модель фахівця є основою для планування змісту й організації процесу навчання студентів; визначення ролі, місця та обсягу кожної дисципліни повинні сприяти формуванню особистості фахівця, який володіє набором певних професійно важливих якостей особистості [1, с. 24]. Основними відмітними умовами формування професійних якостей у будь якого спеціаліста вчена вважає: навчальне співробітництво викладача та студентів, спрямоване на спільне рішення комунікативно-пізнавальних завдань; психологічні особливості навчальної діяльності; перехід від школи пам'яті до школи мислення й до активної творчої діяльності; урахування національних, статевовікових, індивідуально-психологічних, статусних особливостей [Там само, с. 96 – 97].

Зарубіжні дослідники, які займалися питанням впливу на розвиток професійних якостей в майбутніх спеціалістів (М. Блан, Д. Джонсон і Р. Джонсон, Р. Джефнер) також підкреслюють важливість зв'язку вимог професії з навчальним процесом і виділяють чотири рівні організації

процесу формування професійних якостей: формування (організація групи, установлення правил поведінки в групі); функціонування (створення сприятливого психологічного клімату в групі, атмосфери співпраці, яка має стати запорукою ефективного виконання завдань викладача); формулювання (формування вмінь формулювати свої думки, обґрунтувати свої докази, вироблення стратегії пошуку, уточнення, доповнення, узагальнення інформації в процесі спілкування); закріплення (вища стадія оволодіння професійними якостями в процесі обміну ідеями та вироблення концепції) [2, с. 120 – 123].

Продовжує думку провідна російська дослідниці І. Цатурова, яка наголошує, що процес ефективного формування професійних якостей здійснюється за рахунок переваг використання таких умов формування професійних якостей: створення комфортних умов для навчання й самонавчання з урахуванням індивідуальних здібностей кожного студента; урахування рівня готовності студента до навчання; посилення позитивних мотивів навчання; активізація творчості; особливі, партнерські взаємини між учасниками навчального процесу; особлива роль викладача, прояв поваги до студента, створення комфортної психологічної атмосфери [3, с. 29].

Аналізуючи іноземний досвід впливу на розвиток професійних якостей в майбутніх перекладачів, а саме формування філологічної грамотності ми звернулися до трудів М. Гріффітса, Д. Уїлкінса, Х. Уїддоусона, які вважають, що за умови надання студентам прямої можливості застосовувати мову на практиці вони будуть успішно формуватися. Слід зазначити, що ми погоджуємося із таким твердженням та маємо можливість бачити відображення такої позиції під час підготовки майбутніх перекладачів у впродовж навчання у вищій школі.

Але, все ж таки є чинників, які знижують якість професійної підготовки перекладачів у вищих навчальних закладах України, які здійснено Є. Беседіною [4] та з якими ми повністю погоджуємося. До таких чинників вона зараховує: низький рівень професійної спрямованості викладання соціально-гуманітарних дисциплін та іноземних мов; недосконалість освітніх програм, оскільки в них не завжди враховано потреби студентів-перекладачів щодо загальної освіти й професійної підготовки, їхні індивідуальні можливості, а також недостатня відповідність програм новим вимогам ринку перекладацьких послуг; відсутність необхідної матеріально-технічної бази (спеціально обладнаних кабінетів для синхронного перекладу, сучасного програмного забезпечення комп'ютерних класів і кабінетів для здійснення машинного перекладу, мережі Інтернет, супутникового телебачення тощо); застарілі методи й форми навчально-виховного процесу (інформаційний підхід, монологічний спосіб дидактичної взаємодії, недостатність пошукових і проблемних ситуацій професійної спрямованості), відсутність стимулювання пізнавального й професійного інтересу студентів-перекладачів; відсутність нових освітніх технологій та активних способів організації виробничої

практики, зокрема в перекладацьких бюро та агенціях; відсутність необхідних умов для забезпечення академічної мобільності студентів-перекладачів; непогодженість системи освіти майбутніх перекладачів з потенційними працедавцями та з ринком праці [5].

Спеціалізовані освітньо-професійні програми для перекладачів ефективно використовують у системі США. Організацію професійної освіти перекладачів у вищих навчальних закладах США (якість програм та засоби оцінювання професійних якостей) висвітлено в дослідженнях М. Габра, К. Клауді; особливості зв'язку професії перекладача з навчальною діяльністю відзеркалено в наукових розвідках Б. Рубрехта; ефективним умовам організації навчання перекладачів присвячено роботу Р. Тінслея; аналіз підготовки бакалаврів гуманітарних наук в університетах США проаналізовано І. Пасинковою.

У працях Р. Тінслея обґрунтовано рекомендації щодо сприятливих умов для організації навчального процесу підготовки перекладачів у вищих навчальних закладах [6]. Учений вважає, що перекладачі мають бути добре обізнані зі структурою та стилістичними особливостями вихідної й цільової мов; важливим компонентом освітньо-професійної програми має стати дослідження літератури країни, мова якої вивчається [там само].

К. Клауді визначив підходи в підборі навчального матеріалу для практичного закріплення теорії перекладу: індуктивний (передбачає переклад обраних викладачем 10 – 15 текстів протягом семестру з подальшою перевіркою, обговоренням результатів роботи та узагальненням рекомендацій щодо вирішення певних перекладацьких проблем); дедуктивний (базується на тематичному розвитку техніки перекладу й коли викладач формулює тему для опрацювання); функціональний (полягає у формуванні окремих навичок перекладацької діяльності за допомогою виконання відповідних практичних завдань) [7].

Цікавою для нашого дослідження є робота Б. Рубрехта, який розробив концепцію, що відображає характер навчальної діяльності та професії перекладача: студентам, щоб стати професійними перекладачами під час навчання у ВНЗ, слід пропонувати якомога більше практичних завдань пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю; перекладач має виховати в собі силу волі; знання іноземної мови є необхідним, але недостатнім для перекладацької діяльності; не всі практичні завдання є цікавими для студентів; усі запропоновані викладачем вправи мають відповідати поставленій меті [8].

Переймаючи досвід організації процесу підготовки перекладачів у США, О. Мартинюк дійшла висновку, що вищі навчальні заклади України повинні оперативно адаптуватися до постійних змін у попиті на освітні послуги, щоб залишатися конкурентоспроможними суб'єктами освітньої діяльності, та надати більшій самостійності ВНЗ у реалізації освітньої функції, що сприяло б зниженню рівня „консервативності” вищої освіти України, забезпеченню відповідності кваліфікаційних характеристик

випускників вітчизняних ВНЗ світовим стандартам якості освіти, збалансуванню попиту й пропозиції на державному ринку праці [9].

Підтримуємо думку науковців, що сучасна вища школа, яка готує майбутніх перекладачів, збагачує студентів знаннями, які після завершення навчання майже не застосовуються в професійній роботі [10, с. 315]. Практика та дослідження показують, що вже через рік випускники ВНЗ утрачають 85% обсягу знань, а переважна частина з них ніколи не знадобиться в професійному житті [там само, с. 60]. Відірваність вищої школи від реалій і потреб життя є головною причиною того, що студенти знижують або втрачають інтерес до навчання, а разом з цим здатність до професійного зростання в майбутньому [11, с. 98]. Безумовно, цікавими є погляди О. Гребенюк та Т. Гребенюк, які рекомендують максимально наблизити освіту до потреб та інтересів конкретної професії ще під час навчання у вищій школі. Учені вважають, що необхідно змінити пріоритети та цілі педагогічної діяльності, спрямувати їх на особистість студента, на розвиток його здібностей, інтелектуального потенціалу, на формування професійної компетентності кожного молодого спеціаліста, а отже, виховувати індивідуальність [10, с. 84]. У студента під час такого навчання виникають такі новоутворення психіки, які є специфічними для конкретної діяльності [11, с. 112].

Погодимося із психологами та педагогами, які вважають (В. Бодров, О. Гребенюк, Т. Гребенюк, А. Карпов, Н. Кузьміна, В. Шадріков та ін.), що підготовка спеціаліста ґрунтується на основі моделі його майбутньої професійної діяльності. Такий підхід дає змогу побачити багатогранність і проблемність підготовки спеціаліста й таким чином побудувати таку модель спеціаліста, що стане досягненням його наприкінці навчання у ВНЗ.

Отже, аналіз праць з проблеми професійної підготовки дає підстави для висновку, що сучасну підготовку майбутніх перекладачів в основному необхідно здійснювати на основі його професійної діяльності. Таким чином, використання активних форм та методів роботи надасть можливість удосконалити навчально-виховний процес та стимулювати до розвитку та формуванню професійних якостей в майбутніх перекладачів.

Разом з тим по мірі накопиченого досвіду стає зрозуміло, що досягти підвищення ефективності підготовки фахівців можливо за рахунок продовження роботи в галузі теорії професійної підготовки, яка спирається на врахування складності та специфіки професійної діяльності, відображеної в моделі спеціаліста, у нашому випадку – перекладача.

Список використаної літератури

1. Сальная Л. К. Обучение профессионально-ориентированному иноязычному общению / Л. К. Сальная ; под ред. И. А. Цатуровой. – Таганрог : ТТИ ЮФУ, 2009. – 198 с. **2. Левочко М. Т.** Компетенція як

складова професійної діяльності спеціалістів економічного напрямку в системі „Коледж-ВНЗ” / М. Т. Левочко // Наук. часоп. Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Сер. 16: Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : зб. – К., 2008. – Вип. 8 (18). – С. 120 – 123.

3. Цатурова И. А. Многоуровневая система языкового образования в высшей технической школе : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания (теория и история педагогики)” / И. А. Цатурова. – Таганрог, 1995. – 49 с.

4. Беседіна Є. В. Модернізація професійної підготовки майбутніх перекладачів в умовах диверсифікації університетської освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Є. В. Беседіна. – Ялта, 2010. – 20 с.

5. Беседіна Є. В. Концептуальна модель професійної підготовки конкурентноспроможних перекладачів в умовах диверсифікації вищої освіти [Електронний ресурс] / Є. В. Беседіна. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2009_3/files/ped_2009_03_07_Besedina.pdf. – Назва з екрана. – Дата звернення : 24.11.10.

6. Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication [Electronic resource]. – Access mode : http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf. – Date of treatment: 19.04.10.

7. Klaudy K. The role of translation theory in translator training [Electronic resource] / K. Klaudy. – Access mode : http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/conferences/2006_2008/emt2006_handout_klaudy_en.pdf. – Date of treatment: 22.10.10.

8. Rubrecht Brian G. Knowing Before Learning: Ten concepts students should understand prior to enrolling in a university translation or interpretation class [Electronic resource] / Brian G. Rubrecht // Translation Journal. – 2005. – Vol. 9. – No. 2. – Access mode : <http://translationjournal.net/journal//32edu.htm>. – Date of treatment: 13.10.10

9. Мартинюк О. В. Проблеми підготовки перекладачів у педагогічних дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців [Електронний ресурс] / О. В. Мартинюк. – Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2011-3/11movvzn.htm>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 14.12.11.

10. Бодров В. О. Психология проф. пригодности : учеб. пособие для вузов / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 511 с.

11. Гребенюк О. С. Основы педагогики индивидуальности : учеб. пособие / О. С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград : Калининград. ун-т, 2000. – 572 с.

Кокнова Т. А. Сучасний досвід формування професійних якостей в майбутніх перекладачів

У статті розглянуто сучасний досвід формування професійних якостей в майбутніх перекладачів, відзначені як позитивні так і негативні сторони цього процесу. Виділені фактори впливу на особистість та індивідуальність перекладача у межах становлення мовної особистості. Проаналізовано ефективність впливу на професійні якості перекладача у

білінгвальному середовищі, яке можливо впроваджувати в навчально-виховний процес вищої школи.

Ключові слова: професійні якості, майбутні перекладачі, педагогічні засоби та умови.

Кокнова Т. А. Современный опыт формирования профессиональных качеств у будущих переводчиков

В статье рассмотрен современный опыт формирования профессиональных качеств у будущих переводчиков, отмеченные как позитивные так и негативные стороны этого процесса. Выделенные факторы влияния на личность и индивидуальность переводчика на фоне становления языковой личности. Проанализирована эффективность влияния на профессиональные качества переводчика в билингвальной среде, которую возможно внедрять в учебно-воспитательный процесс высшей школы.

Ключевые слова: профессиональные качества, будущие переводчики, педагогические средства и условия.

Koknova T.A. Modern Experience of Forming the Professional Qualities of Future Translators

In the article is described the modern experience of forming the professional qualities of future translators. In the article are marked and analyzed both positive and negative sides of this process. Factors of influence on personality and individuality of translator are selected on a background becoming the linguistic personality. Efficiency of influence on professional qualities of translator was analyzed in a bilingual environment which is possible to inculcate into the pedagogical process of higher establishment. We analyzed the foreign researchers, which were engaged in the question of influence on development the professional qualities of future specialists underlined the importance of connection the requirements of profession with an educational process and selected four points of organization the process of forming the professional qualities. In the article were combined modern pedagogical facilities and terms of influence on the press of forming the professional qualities of future translators. The investigation stores information about educational theory and practice which is proved to be conductive not only to the educational knowledge, but also to the context of the formation of the future translators' creative personality in the high educational establishment.

Key words: professional qualities, future translators, pedagogical facilities and terms.

Стаття надійшла до редакції 01.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Желанова В. В.

УДК 378.015.31:17.022.1

С. Ф. Рашидов

ЦІННІСНА СВІДОМІСТЬ СУЧАСНОГО СТУДЕНТСТВА ТА ПРОБЛЕМИ ЇЇ ВИХОВАННЯ

Актуальність розробки теоретичних проблем ціннісної свідомості сучасного студентства тісно пов'язана з широким комплексом завдань з розвитку демократичної, соціальної, правової держави. А це, в свою чергу, вимагає появи особи, яка має високу громадянськість, національну самосвідомість, почуття патріотизму, політико-правову культуру. Особливості ціннісної свідомості, навичок автономії, свободи та культури самоуправління є однією з причин відчуження частини молоді від суспільно-політичних і демократичних процесів в українському суспільстві.

Цінності тієї або іншої соціальної системи опосередковані загальним економічним, культурним і моральним рівнем її розвитку. У свою чергу цінності суспільної системи визначають поведінкові орієнтири, особистісні смисли і формують внутрішній світ людини.

Питаннями виховання ціннісної свідомості займалися І. Бех, Д. Бітінас, Б. Бім-Бад, Є. Бондаревська, Н. Голованова, цінності в предметному полі філософських, соціологічних, психологічних та педагогічних наук розглядали Б. Братусь, Е. Гідденс, Є. Головаха, О. Дробницький, Е. Дюркгайм, І. Кононов, О. Леонт'єв, Т. Лукман, Н. Паніна, Ю. Пелех, Т. Парсонс, М. Розов, А. Ручка, В. Хмелько, Г. Шевченко, В. Ядов, М. Яницький; студентська молодь та її ціннісна свідомість є об'єктом досліджень В. Астахової, О. Виштак, Н. Гончар, В. Добриніної, Є. Зеленова, В. Лісовського, Б. Нагорного, М. Руткевича, Л. Сокур'янської, А. Яковенка та інших.

Метою статті є *дослідження ціннісної свідомості сучасного студентства та особливості її трансформації*.

Аналіз досліджень і публікацій радянських соціологів показують домінування в ціннісних орієнтаціях студентів цінностей радянських, соціалістичних: вони високо цінують альтруїстичні моделі поведінки, інтернаціоналізм, служіння суспільству, патріотизм. Негативно ж оцінювалися індивідуалізм, багатство, влада над іншими людьми і прагнення до спокійного тихого життя [1]. У перебудовний і постперебудовний час спостерігається трансформація цінностей. Відбувається різке знецінення зразків патріотичної, героїчної і альтруїстичної поведінки. Вчені стали відмічати наростання тенденції прагматизації ціннісної свідомості молодого покоління і підвищення значення таких цінностей, як багатство, матеріальні блага і задоволення, елітна квартира і дорогі речі, високооплачувана робота, престижний університет, кар'єра й успіх за всяку ціну. Підтвердженням цього є

результати нашого опитування студентської молоді Східноукраїнського національного університету імені В. Даля та Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. На запитання «Які з моральних цінностей і норм західного способу життя найактивніше, на Ваш погляд, входять у наше життя?» 5% респондентів відповіли, що це толерантність, 8,5% – уміння багато і напружено працювати, 5,5% – патріотизм; натомість на думку 39,5% опитуваних студентів – це культ грошей, 36,5% – індивідуалізм, 30,5% вказали на сексуальну свободу, для 36,5% респондентів – це особиста свобода і незалежність. В ході опитування також встановлено, що на думку 53% респондентів західний спосіб життя і культура негативно впливає на наші моральні засади.

За зауваженнями соціологів, ринкові реформи створили феномен гіпертрофованого прагнення мати матеріальні блага, і не забезпечене рівнозначним прагнення ці блага створювати, що відобразилося в дегуманізації і аморалізації життєвих установок. Багатство молодь стала вважати найважливішим показником життєвого успіху в суспільстві, а значна частина її готова битися за місце в житті та переступити заради свого благополуччя через моральні норми. Приміром, якщо в 70-і роки на установку особистого успіху орієнтувалося 10-15% студентів, то в 90-і – 60-70% [2].

Матеріал, зібраний у моніторингову дослідженні (1998–2001 рр.), що проводилося серед студентів Луганська і Луганської області, свідчить про те, що для генерації їх батьків, за оцінками сучасних студентів, були характерні переважно морально вагомі якості особистості (чесність, порядність, інтелігентність тощо) і суспільно значимі (прагнення дати користь суспільству, відданість ідеалам, почуття взаємодопомоги тощо), а стосовно майбутнього студента прогнозувалось посилення негативних моральних характеристик (жорстокість, бездушність, егоїстичність, безпринципність) [3].

З середини 1990-х років велика частина студентів стала вважати, що майбутня професійна діяльність не вимагатиме від них ні громадянської доблесті, ні прояву пуританських якостей. До кінця 1990-х років на останні рангові місця опустилися такі якості, як готовність жертвувати своїм благополуччям заради громадянського обов'язку, невибагливість, скромність, помірність у потребах і запитах, а також готовність боротися з негативними явищами в житті нашого суспільства [4, с. 380].

Трансформація цінностей пов'язана з поступовим переходом держави від моноідеології та заідеологізованості до плюралізму ідеологічних цінностей. Іншими словами як що „радянська соціалістична система почала зі ствердження класової системи цінностей як монопольної в суспільстві, то до свого фіналу вона підходила в стані відмирання тих цінностей, які забезпечували макроідентифікацію суспільства” [5].

Аналізуючи ціннісні орієнтації сучасних студентів, необхідно мати на увазі низку значущих факторів, що істотно впливають на їх формування:

- студенти, що отримали первинну соціалізацію в сім'ї і школі, проходять потім її повторно в умовах транзитивної дійсності – зміни ціннісних систем, культурних норм та ідеалів;
- важливим чинником вторинної соціалізації є ментальні цінності та соціальні уявлення, що істотно впливають на свідомість студентської молоді;
- соціалізація студентів відбувається не лише в умовах кризи, але і на тлі загрозливо низького достатку, що відображається на системі цінностей;
- особливий вплив на процес зміни ціннісних орієнтацій в умовах сучасної нестабільності чинить соціальна ідентичність;
- ліквідація в усіх ланках освіти системи комуністичного виховання створила відомий вакуум, який почав швидко заповнюватися різного роду релігійними, уфологічними, розважальними й іншими організаціями;
- у сучасних умовах потужним і домінуючим засобом формування нових ціннісних орієнтацій населення, передусім молоді, стали ЗМІ [6, с. 13].

До перерахованих чинників можна сміливо додати кризу системи вищої освіти, корупцію у вищих навчальних закладах, слабкий соціальний захист студентської молоді.

Які ж цінності та ціннісні орієнтації характеризують сучасних студентів? Відповідаючи на це питання, звернемося до результатів соціологічних досліджень.

Дані дослідників свідчать:

– студентська молодь проявляє недостатню політичну активність, у них знизилася готовність до „жертвності”, що пояснюється установкою на ліберальний тип суспільства, для якого характерно домінування особистих цінностей над громадськими [7, с. 68];

– студентство стало більш „вестернізованим”, ніж основна маса населення, оскільки гуманітарна освіта країн, що модернізуються, формується під визначальним впливом саме західної культури [8] (прикладом цього є Болонський процес як інструмент просування цінностей європейської культури);

– молодь демонструє значно менший рівень осуду аморальних вчинків порівняно зі старшим поколінням: до тієї чи іншої міри деморалізованості схильні більше ніж 87% молодих респондентів (тільки 12,9% характеризуються низьким рівнем аномії, 28,8% – середнім і 58,3% – високим) [9].

Чимало досліджень свідчить про те, що у сучасному суспільстві слабшає зв'язок індивіда з соціально-груповим оточенням, його ціннісна

система набуває все більше індивідуалістичного характеру. Так, дослідник Л. Сокурянська, вивчаючи ціннісний світ сучасного українського студентства, дійшла висновку, що в середовищі сучасного студентства можна виділити п'ять кластерів, серед яких:

- „нові традиціоналісти” (для студентів, які увійшли до цієї групи, властиві такі традиційні цінності, як сім'я, здоров'я, добрі відносини з людьми, що їх оточують, матеріальне забезпечення і особиста свобода);
- „модерністи-індивідуалісти” (орієнтуються на такі цінності як здоров'я, сімейне благополуччя, економічна незалежність, матеріальне благополуччя, особиста свобода, побутовий комфорт, самореалізація здібностей тощо, вони не готові поступитися особистим благополуччям заради громадських обов'язків, громадських інтересів тощо);
- „модерністи-комуналісти” (орієнтуються на цінності здоров'я, сімейного благополуччя, економічну незалежність, добрі відносини з людьми, які їх оточують, взаєморозуміння з батьками, відповідальність, доброзичливість; вони готові поступитися власним благополуччям в ім'я громадських обов'язків, інтересів);
- „постмодерністи-індивідуалісти” відрізняються високим рівнем орієнтації на здоров'я, розвиток своїх здібностей, економічну незалежність; у представників цієї групи практично відсутня така якість як прагматизм;
- „постмодерністи-прагматики”. Головними цінностями для представників цієї групи виступають економічна незалежність, особиста свобода, розвиток здібностей, сімейне і матеріальне благополуччя; у студентів, які належать до цієї групи, розвинені такі особистісні якості, як упевненість у собі, прагнення до самореалізації, прагматизм [4, с. 311].

У дослідженні О. Новикової, проведеному серед студентів випускних курсів, показано, що в цілому в усіх опитаних головними термінальними цінностями є здоров'я, сім'я, любов і матеріально забезпечене життя, потім йде робота та друзі. Останні позиції займають краса природи і мистецтва, задоволення і творчість.

Що стосується інструментальних цінностей студентів, тобто орієнтації на вироблення якостей, необхідних для досягнення поставлених цілей, на перше місце вийшла така цінність, як „чесність”. Потім за мірою важливості для респондентів слідує „вихованість”, „відповідальність”, „акуратність”, „життєрадісність” і „сумлінність”. А ось „освіта” посідає лише сьоме місце в ієрархії цінностей молоді. На останніх місцях такі якості, як „високі запити”, „непримиренність до недоліків” і „чуйність” [10, с. 20].

Базуючись на дослідженнях Л. Сокурянської, динаміку ціннісної свідомості молоді цікаво описала Н. Гончар, яка розглянула п'ять

покоління студентської молоді та особливості ціннісної свідомості кожного:

- „покоління „відлиги“: студентська молодь кінця 60-х – початку 70-х рр. ХХ століття, соціалізація якої відбувалась у період хрущовської „відлиги” (характеризується відповідальністю, цілеспрямованістю, ініціативністю, але поряд із цим принциповістю, самокритичністю, тактовністю, ввічливістю, товариськістю, відсутністю кар’єризму та прагнення влади);
- „покоління „застою“: студентська молодь другої половини 70-х – першої половини 80-х рр.; формальні роки цього покоління студентів збіглися з брежнєвським „застоєм” (відзначається такими чеснотами як чуйність, скромність, колективізм, чесність, але мали місце прагнення професійного вдосконалення, творчого поклику);
- „покоління „перебудови“: студентство другої половини 80-х – початку 90-х рр., соціалізація якого відбувалась в умовах горбачовської „перебудови” (відзначалася терпимістю, ініціативністю та толерантністю щодо ситуації на той час);
- „перше покоління незалежності“: студенти середини 90-х рр. (після здоров’я родини, головні цінності – особиста свобода, незалежність у судженнях і діях, матеріальне благополуччя, повноцінний відпочинок, цікаві розваги);
- „друге покоління незалежності“: студентська молодь кінця 90-х рр. ХХ – початку ХХІ століття (можливість саморозвитку та самореалізації, економічна незалежність).

На думку автора, відмінності в ціннісних орієнтаціях різних поколінь головним чином „залежать від соціального та політичного становища у країні, рівня розвитку економіки, культури, моральності тощо” [11].

Ціннісні орієнтації „просунутого” студента вдалося описати Р. Ярулліній. Це впевнений в собі, прагнучий до добре оплачуваної роботи, завзятий, відповідальний, успішний, який уважає конкурентоспроможність, освіченість, ерудицію, пізнання і творчість засобами для досягнення успіху в житті, обізнаний і розвиваючий культурний потенціал свого регіону і своєї країни, що визнає ефективність, наполегливість і раціоналізм, що цінує життя, здоров’я, сім’ю, самостійність і незалежність, усвідомлює необхідність твердої волі, комунікабельності, уміння налагодити відносини і заперечує авторитаризм [12].

Вважаємо, що саме ця сукупність якісних характеристик становить ідеальний портрет студента, яка, за умов її врахування і виховання, водночас акумулюється в ціннісній свідомості студента.

Сформулюємо висновки. У трансформаційних суспільствах (якою є й Україна) серйозною проблемою стає адаптація студентської молоді до

нових соціокультурних реалій: молодь постала беззахисною перед натиском західної ідеології масової культури; відбулося розшарування молоді за соціалізаційними траєкторіями як віддзеркалення соціальної стратифікації суспільства, диверсифікація соціокультурних сценаріїв і систем життя; багатомірність і суперечність функціонування ціннісних орієнтацій молоді веде до зниження рівня загальної культури, відбувається зсув гуманізації на користь меркантилізації; соціальна аномія підриває соціалізаційні практики, але в той же час містить можливості для реалізації індивідуального потенціалу молоді; перехід від однієї соціальної системи до іншої потребує не просто часу, а вибору стратегічних пріоритетів, до яких, перш за все, належать виховання та освіта.

У перспективі нам бачиться доцільним подальше проведення емпіричних досліджень, відстеження динаміки зміни ціннісної свідомості студентської молоді з метою конкретизації теоретичної моделі та вдосконалення форм і методів виховання у студентської молоді цінностей громадянського суспільства.

Список використаної літератури

- 1. Лисовский В. Т.** Личность студента / В. Т. Лисовский, А. В. Дмитриев. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – 184 с.
- 2. Гражданское общество: идея, наследие социализма и современная украинская реальность [коллективная монография] / [научный редактор Кононов И. Ф.].** – Луганск: Альма матер, 2002. – 284 с.
- 3. Яковенко М.** Формування інноваційної активності студентства (прикладний аспект) / М. Яковенко // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2002. – № 1. – С. 153–165.
- 4. Сокурянская Л. Г.** Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода / Л. Г. Сокурянская. – Харьков : Харьк. нац. ун-т им. В. Н. Каразина, 2006. – 576 с.
- 5. Кононов И. Ф.** Етнос. Цінності. Комунікація (Донбас в етнокультурних координатах України) [Електронний ресурс] / І. Ф. Кононов. – Луганськ: Альма-матер, 2000. – 493 с. – Режим доступу : http://www.alma-mater.lnpu.edu.ua/magazines/visnyk/2011/2_2011_soc.pdf
- 6. Добрынина В.** Ценностные ориентации учащейся и студенческой молодежи: особенности и тенденции / В. Добрынина, Т. Кухтевич // Alma mater (Вестн. высш. шк.): Дайджест рос. и заруб. прессы. – 2003. – № 2. – С. 13–16.
- 7. Лисовский В. Т.** Личность студента / В. Т. Лисовский, А. В. Дмитриев. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – 184 с.
- 8. Латова Н. В.** Особенности „вестернизации” ментальности студенчества модернизирующихся стран / Н. В. Латова, Ю. В. Латов // Социологические исследования – 2007. – № 11. – С. 90 – 98.
- 9. Паніна Н. В.** Молодь України: структура цінностей, соціальне самопочуття та морально-психологічний стан за умов тотальної аномії / Н. В. Паніна // Соціол.: теорія, методи, маркетинг. – 2001. – № 1. – С. 5–26.
- 10. Новикова О. В.** Формирование нравственных ценностей в

процессе профессионализации студентов в вузе // Диалектика индивидуального и коллективного в реализации современных образовательных стратегий: аннот. прогр. круглого стола, 20 нояб. 2008 г. / Глав. упр. образования и науки Харьк. обл. гос. админ., Нар. укр. акад. / О. В. Новикова. – Харьков, 2008. – С. 20–21. **11. Гончар Н.** Ціннісна свідомість українського студентства [Електронний ресурс] / Н. Гончар. – Режим доступу: <http://www/ji.lviv.ua/> **12. Яруллина Л. Р.** Ценностные ориентации студентов негосударственных высших учебных заведений [Електронний ресурс] / Л. Р. Яруллина. – Режим доступу: <http://www.tisbi.ru/aboutus/news/2003/PsihJar.htm>

Рашидов С. Ф. Ціннісна свідомість сучасного студентства та проблеми її виховання

У статті розглядається трансформація змісту ціннісної свідомості студентської молоді, що обумовлена особливостями соціальної, економічної, політичної та культурної ситуації. Обґрунтовується думка про переважання прагматичних і гедоністичних ціннісних установок, що є результатом дегуманізації процесу переходу до нової соціально-економічної системи.

Ключові слова: виховання, студентська молодь, цінності, ціннісна свідомість.

Рашидов С. Ф. Ценностное сознание современного студенчества и проблемы ее воспитания

В статье рассматривается трансформация содержания ценностного сознания студенческой молодежи, которая обусловлена особенностями социальной, экономической, политической и культурной ситуации. Обосновывается мысль о преобладании прагматических и гедонистических ценностных установок, являющиеся результатом дегуманизации процесса перехода к новой социально-экономической системе.

Ключевые слова: воспитание, студенческая молодежь, ценности, ценностное сознание.

Rashydov S. F. Value Consciousness and Problems of Modern Students of Education

The article deals with transformation of content value consciousness of students, due to the peculiarities of social, economic, political and cultural situation. Substantiated the idea of the prevalence of pragmatic and hedonic value systems, resulting dehumanization of the transition to the new socio-economic system.

Key words: education, students, value, value consciousness.

Стаття надійшла до редакції 14.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Чиж О. Н.

ОСВІТА ПЕДАГОГА

УДК 378.147.091.3:004.77

Т. М. Бондаренко

ВЕБ-КВЕСТ ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Стрімкий розвиток сучасного інформаційного суспільства обумовив значні зміни в освітньому процесі. Серед пріоритетних напрямів розвитку освітньої галузі визначено запровадження інновацій, інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), створення індустрії сучасних засобів навчання і виховання, повне забезпечення ними навчальних закладів.

В умовах широкого використання ІКТ в навчальному процесі значно зростають вимоги до професійної підготовки майбутніх вчителів. Окрім базових знань, потрібних для здійснення педагогічної діяльності, вчителю необхідно оволодіти основами роботи з сучасним комп'ютером, уміти застосовувати ІКТ та можливості мережі Internet.

Ефективність майбутньої професійної діяльності залежить від рівня засвоєння нових організаційних форм навчальної діяльності, оволодіння низкою спеціальних умінь, навичок, що допомагатимуть постійно вдосконалювати фахову компетентність, розвивати здібності до подальшої самоосвітньої діяльності. Процес неперервної професійної освіти й розвитку відбувається ефективно за умови сформованості в особистості культури самоосвіти.

Низка наукових досліджень (А. Алексюк, В. Буряк, П. Підкасистий, В. Шпак, В. Ягупов, М. Ярмаченко) присвячена питанням актуальності самоосвітньої діяльності студентів у процесі їх навчання у ВНЗ України. Значна увага науковців приділена вивченню особливостей самоосвіти студентів (О. Бурлука, Н. Терещенко, І. Сидоренко, О. Малихін, Л. Тучкіна, П. Харченко, І. Грабовець, Н. Сидорчук, С. Заскалета, В. Луценко та ін.). Широкого обговорення серед науковців (І. Аветісова, Л. Зеленська, І. Коц, О. Сліпенька, Т. Темерівська, Н. Шевченко, Г. Шилова) набула й проблема підвищення якості самоосвіти студентів за допомогою застосування спеціальних педагогічних методів і технологій.

Сучасні вимоги Державного стандарту вищої освіти до посилення ролі і частки самостійної роботи, як умови розвитку самоосвітньої діяльності студентів, обумовлені об'єктивною необхідністю не лише в активізації пізнавальної діяльності студентів, але і в розвитку самостійності як якості особистості.

Процес інформатизації освіти актуалізував проблему організації ефективності самостійної діяльності майбутніх вчителів початкових класів. Окремі аспекти самоосвіти в умовах інформатизації суспільства розглянуті в працях О.Алексюка, А.Андрєєва, Є.Ганіна, В.Козакова, Ю.Насонової, Н.Ничкало, С.Сисоєвої, О.Шукліної, С.Яшанова та інших. Усі вище зазначені науковці розглядають різні аспекти самостійної діяльності майбутніх вчителів. Однак, проблема активізації самоосвітньої діяльності студентів в умовах інформатизації освіти ще малодосліджена.

Отже, проблема активізації та підвищення якості самостійної діяльності майбутніх вчителів початкових класів в умовах інформатизації освіти на засадах застосування спеціальних педагогічних методів і технологій, зокрема веб-квестів залишається малодослідженою потребує подальшого наукового осмислення.

Мета статті – розглянути особливості використання веб-квест технології як засобу активізації самостійної діяльності майбутніх вчителів початкових класів.

Форми та методи активізації навчально-пізнавальної діяльності знайшли відображення в працях В. Лозової, В. Онищука, І. Харламова, Г. Щукіної та ін.

Питання активізації самостійної діяльності майбутніх вчителів початкових класів належать до найбільш актуальних проблем сучасної педагогічної науки і практики. Реалізація принципу активності в навчанні має велике значення, оскільки навчання і розвиток носять діяльний характер, і від якості навчання залежить результат навчання, розвиток і виховання студентів.

Активність як наукова категорія досліджується з різних точок зору: філософської, психологічної, біологічної. Активність визначається через діяльність, вказує на її характер, на ставлення суб'єкта до діяльності. Так, філософи розуміють під активністю (від франц. *activite* - сила дії) дієвість, діяльнісну поведінку [12, с. 13].

Активність людини передбачає певний психічний стан, який зумовлюється її потребами, мотивами, інтересами, вольовими процесами [8, с. 16].

З точки зору психологів, *пізнавальна активність* це, по-перше, підвищена інтелектуально орієнтована реакція до матеріалу, який вивчається на основі потреби, що виникла. По-друге, це ряд послідовних та взаємопов'язаних розумових дій учнів (або самостійних, або вслід за діями вчителя), що спрямовані на досягнення певного пізнавального результату [11, с. 425].

І.Харламов визначає активність як стан особистості, який характеризується прагненням до навчання, розумовим напруженням і виявом вольових зусиль у процесі оволодіння знаннями [13, с. 31]. Г.Щукіна пізнавальну активність розглядає як творення особистості, яка

виявляє інтелектуальний відгук на процес пізнання, живу участь, розумово-емоційну чуйність в пізнавальному процесі [16, с. 116].

В багатьох працях поняття „пізнавальна активність” розглядається в зв'язку з поняттям „самостійність”. *Пізнавальна самостійність* це така якість особистості, як готовність (прагнення і здатність) до оволодіння власними силами і з різною якістю і повнотою новими знаннями [10, с. 100].

Активність і самостійність невіддільні. Р. Ламберг вважає, що „за характером активності учня можна судити про його пізнавальну самостійність, бо будь-яка самостійна дія починається з виникнення бажання виявити свою активність” [7, с. 9].

У сучасних умовах у ВНЗ підготовка вчителів початкових класів до педагогічної діяльності, як правило, здійснюється засобами обов'язкових навчальних курсів та спецкурсів з використанням комп'ютера як інструмента навчальної та творчої діяльності. У процесі оволодіння студентами знаннями, уміннями та навичками чинне місце займає їх пізнавальна активність. Активно керований процес спрямовується на забезпечення міцних знань студентів, на посилення зворотного зв'язку.

Засвоєння спецкурсів „Інформаційні технології у професійній діяльності вчителя початкової школи”, „Інноваційні підходи до вивчення галузі „Технології” „Сходінки до інформатики”, „Інформаційні технології у пропедевтиці початкового навчання” передбачає змістовну самостійну навчальну діяльність.

Основними формами самостійної роботи майбутніх фахівців є опрацювання лекційного матеріалу, аналіз наукових джерел, підготовка рефератів, добір матеріалу та виконання творчих робіт, педагогічний аналіз мультимедійних презентацій комп'ютерної підтримки викладання предметів початкової школи, різних моделей підготовки дітей до школи та організації адаптаційного періоду навчання першокласників, творчі контакти на основі використання інформаційних систем і Інтернет-ресурсів.

Концепція веб-квест була розроблена в США в університеті Сан-Дієго в середині 90-х років професорами Б.Доджем [Dodge, 1997] і Т.Марчем [March, 1998]. На порталі університету Сан-Дієго розміщені методичні рекомендації, чисельні приклади і шаблони, які допоможуть самостійно створювати веб-квести [17].

Для розкриття особливостей використання вказаної технології у процесі самостійної роботи майбутніх учителів початкової школи необхідно визначити сутність поняття „веб-квест технологія”. У науковій літературі поряд з поняттям „веб-квест технологія” синонімічно використовуються поняття „веб-квест”. Існує два погляди науковців на поняття веб-квесту: веб-квест як освітній продукт і веб-квест як технологія [3, 14, 15].

Під квестом (англ. Quest – подорож, мандрівка) розуміють комп'ютерну гру, в якій гравець має досягати певної мети,

використовуючи власні знання і досвід, а також спілкуючись з учасниками квеста [5, с. 68].

Веб-квест в педагогіці – проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернет [5, с. 34].

Веб-квест поєднує в собі ідеї проектного методу та ігрових технологій у середовищі WWW засобами веб-технологій. Використання веб-технології, на думку Н.Ніколаєвої, є нескладним, не потребує завантаження додаткових програм або одержання специфічних технічних знань та навичок – необхідним є лише комп'ютер із доступом до Інтернету. Вчена зазначає, що інтерактивна методика веб-квестів учить знаходити необхідну інформацію, здійснювати її аналіз, систематизацію і розв'язувати поставлені задачі [9, с. 45].

М. Кадемія зосереджує увагу на необхідності інтеграції методу проектів з використанням Інтернету та рольових ігор. Вчена вказує на особливе місце дослідницької роботи студентів, розглядає веб-квест як інтерактивну методику навчання у інтеграції з традиційною методикою навчання та активного використання Інтернету в підготовці вчителів технології в процесі навчання у ВНЗ.

О. Гапеева вважає, що веб-квест має всі класичні ознаки інформаційної технології, оскільки покликаний забезпечити швидкий пошук інформації, розосередження даних, доступ до джерел інформації незалежно від місця їх розташування. З іншого боку він містить елементи ситуативної педагогічної технології – рольової гри, оскільки передбачає в ігровій формі виконання конкретного завдання [2].

Ми поділяємо думку Н. Кононец і визначаємо технологію веб-квест як сукупність методів та прийомів організації дослідницької діяльності, для виконання якої студенти здійснюють пошук інформації, використовуючи інтернет-ресурси з практичною метою.

Методологічною основою веб-квесту є активне навчання, що створює передумови для перетворення нової інформації, яку одержують студенти, в нові знання, котрі вони можуть використовувати.

Характерними особливостями веб-квесту, що відрізняють його від інших технологій є такі: перш за все, заздалегідь визначаються ресурси, в яких є інформація, необхідна для розв'язання проблеми. По-друге, Веб-квест однозначно визначає порядок дій, який має виконати студент (учень) для одержання необхідного результату. По-третє, обов'язковою складовою цієї технології є перелік тих знань, умінь і навичок, які можуть придбати студенти (учні), виконавши даний веб-квест. По-четверте, однозначно визначені критерії оцінки виконаних завдань.

Результати виконання веб-квесту, залежно від матеріалу, що досліджується, можуть бути представлені у вигляді усного виступу, мультимедійної презентації, есе, веб-сторінки тощо.

Спираючись на методичні рекомендації ми створили ряд веб-квестів та застосували їх в процесі самостійної роботи студентів.

Наведемо приклад візитної картки веб-квеста. Веб-квест з теми „Майстер-клас. ІКТ в початковій школі” – наукове дослідження, спрямоване на вивчення різноманітних фактів, наукових поглядів, педагогічного досвіду застосування ІКТ в початковій школі на засадах використання он-лайн джерел в процесі самостійної роботи студентів. Веб-квест призначений для роботи студентів, що навчаються на 5 курсі і вивчають спецкурс „Інноваційні підходи до вивчення галузі „Технології” „Сходинки до інформатики”. Для виконання завдання необхідно групу студентів об’єднати в 3 мікрогрупи, в кожній з якої між учасниками розподілити ролі: дослідники, методисти, практики. Отримавши завдання, студенти діють в рамках своєї ролі. Результати виконання завдань студенти представляють викладачеві в зазначений термін. По завершенню роботи над міні-проектом кожною мікрогрупою створюється презентація в PowerPoint, яка захищається за заліковому занятті.

Особливістю веб-квесту з теми „Майстер-клас ІКТ в початковій школі” є те, що вся інформація для самостійної роботи мікрогруп, знаходиться на різних веб-сайтах. За допомогою певних гіперпосилань всі студенти працюють в єдиному інформаційному просторі. Студенти збирають матеріали в Інтернет з зазначеної теми, розв’язують проблему, використовуючи ці матеріали. Посилання на джерела виконуються студентами за допомогою пошукових систем.

Результати виконання веб-квесту оцінюються за наступними показниками: актуальність – яким образом інформація, представлена в веб-квесті, співвідноситься з основною ідеєю дослідження; доступність – наскільки доступна для розуміння й сприйняття основна ідея творчої роботи; форма подачі – оригінальність творчого підходу, використання нових, переконливих форм і методів; ефективність впливу – наскільки веб-квест зацікавлює, емоційно захоплює аудиторію; технічність – виконання технічних вимог, пред’явлених до роботи; завершеність проекту.

Отже, активізацію самостійної діяльності майбутніх вчителів початкових класів ми розуміємо як інтегральний компонент професійної компетентності вчителя, який передбачає наявність у педагога теоретичних знань, низки спеціальних умінь, навичок, що сприяють постійному вдосконаленню фахової компетентності, розвитку здібностей до подальшої самоосвітньої діяльності.

Розширення самостійної діяльності в рамках зазначених спецкурсів на засадах впровадження веб-квест технології сприяє формуванню умінь студентів використовувати інформаційний простір мережі Інтернет для розширення сфери своєї професійної діяльності.

Перспективи подальших наукових пошуків пов’язані з вивченням і удосконаленням науково-методичного забезпечення процесу самостійної діяльності в рамках зазначених спецкурсів на засадах впровадження веб-квест технології.

Список використаної літератури

- 1. Быховский Я. С.** Образовательные квест-проекты // Материалы международной конференции „Информационные технологии в образовании. ИТО – 99” [Электронный ресурс] / Я. С. Быховский. – Режим доступа : <http://ito.bitpro.ru/1999>. **2. Гапеева О. Л.** WebQuest технология у навчанні студентів за програмою підготовки офіцерів запасу / О. Л. Гапеева // Науковий вісник НЛТУ України : зб. наук.-техн. праць. – 2011. – Вип.21.1. – С. 335–340. **3. Гриневич М. С.** Медіаосвітні квести... / М. С. Гриневич // Вища освіта України. Тем. вип. „Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології”. – К. : Гнозис, 2009. – № 3 (дод.1). – С.153–155. **4. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю.** Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної педагогічної освіти – Вінниця: ТОВ „Планер”, 2005. – 366 с. **5. Кадемія М. Ю.** Інноваційні технології навчання: словник-госарій : [навчальний посібник для студентів, викладачів] / М. Ю. Кадемія, Л. С. Євсюкова, Т. В. Ткаченко. – Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2011. – 196 с.) **6. Кононец Н. В.** Технологія вебквест у контексті ресурсно-орієнтованого навчання студентів [Електронний ресурс] / Н.В. Кононец // Режим доступу: http://www.rusnauka.com/4_SND_2013/Pedagogica/5_123956.doc. **7. Ламберг Р. Г.** Дидактические очерки. – Алма-Ата, 1964. – 140 с. **8. Лозова В. П.** Пізнавальна активність школярів: Спецкурс із дидактики: Навч. Посібник для пед. ін-тів. – Х. : Основа, 1990. – 89 с. **9. Николаева Н. В.** Образовательные веб-квесты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся / Николаева Н. В. // Вопросы Интернет-образования. – 2002. – № 7: [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://vio.fio.ru_07). **10. Половникова Н. А.** О теоретических основах воспитания познавательной самостоятельности школьников в обучении. – Казань: Таткнигиздат, 1968. – 203 с. **11. Словарь** практического психолога. / Сост. С.Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1997. – 800 с. **12. Философский** энциклопедический словарь. – М.: ИНФА, 1997. – 576 с. **13. Харламов И. Ф.** Как активизировать учение школьников. Минск: Народная асвета, 1970. – 158 с. **14. Шаматонова Г. Л.** Веб-квест как интерактивная методика обучения будущих специалистов по социальной работе / Г. Л. Шаматонова // „SOCIOпростір: Междисциплинарный сборник научных работ по социологии и социальной работе”. – 2010. –№ 1. – С. 234 – 236. **15. Шмідт В. В.** Технологія веб-квеста при навчанні англійської мови студентів немовних спеціальностей [Електронний ресурс] / В. В. Шмідт // Режим доступу: <http://winner.se-ua.net/page26/1/10/> **16. Щукина Г. И.** Активизация познавательной деятельности учащихся. – М. : Педагогика, 1979. – 297 с. **17. Електронний ресурс:** <http://webquest.org>

Бондаренко Т. М. Веб-квест технологія як засіб активізації самостійної діяльності майбутніх вчителів початкових класів

У статті розглянуто особливості впровадження веб-квест технології як засобу активізації самостійної діяльності студентів у процесі їх підготовки до навчання молодших школярів в умовах інформатизації початкової освіти. Автор представляє активізацію самостійної діяльності майбутніх учителів початкових класів як інтегральний компонент, що сприяє постійному вдосконаленню професійної компетентності вчителя.

Ключові слова: професійна підготовка, активізація, пізнавальна активність, веб-квест технологія, комп'ютерні навчальні програми, самостійна діяльність студентів.

Бондаренко Т. Н. Веб-квест технология как средство активизации самостоятельной деятельности будущих учителей начальных классов

В статье рассмотрены особенности внедрения веб-квест технологии как средства активизации самостоятельной деятельности студентов в процессе их подготовки к обучению младших школьников в условиях информатизации начального образования. Автор представляет активизацию самостоятельной деятельности будущих учителей начальных классов как интегральный компонент, способствующий постоянному совершенствованию профессиональной компетентности учителя.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, активизация, познавательная активность, веб-квест технология, компьютерные учебные программы, самостоятельная деятельность студентов.

Bondarenko T. N. Web-Quest Technology as a Means of Enhancing Self-employment of Primary School Teachers

In the article features the introduction of a web-quest technologies as a means of enhancing self-employment of students in their preparation to teach younger pupils in primary education informatization. The author presents the activation of independent activity of primary school teachers as an integral component contributing to the continuous improvement of the professional competence of the teacher.

Key words: training, activation, cognitive activity, web quest technology, computer training programs, independent activities of students.

Стаття надійшла до редакції 13.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Чиж О. Н.

УДК 378.011.3 – 051

В. В. Желанова

**ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОЗАСОБІВ У ТЕХНОЛОГІЇ
КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Вагомим складником сучасного освітнього простору в Україні є медіаосвіта, тобто освіта на підставі використання засобів масової комунікації, а саме, телебачення, кінематографа, відео, преси, інтернету. До того ж все більшого поширення набувають практико-орієнтовані системи освіти, що дозволяють організувати навчальний процес у ВНЗ з урахуванням специфіки майбутньої професії. Досліджуваний нами феномен контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів є відомим серед них. При цьому результативно-цільовою основою зазначеної системи навчання ми вважаємо формування рефлексивної компетентності майбутнього фахівця.

Обґрунтування необхідності реалізації наочності як провідного принципу дидактики має давню історію. Так, ще Я. Коменський вважав використання наочності у навчанні „золотим правилом” дидактики. К. Ушинський також високо оцінював наочність й відзначав зростання ефективності засвоєння матеріалу при одночасному застосуванні зорового та слухового каналів сприйняття інформації.

У сучасній психології існує думка, що наочність – це не властивість об’єктів, а особливості психічних образів цих об’єктів. Наочність, або ненаочність образу, що виникає у людини, на думку, Л. Фридмана, залежить, переважно, від рівня його розвитку, знань та здібностей, потреби та бажання пізнати даний об’єкт, створити у себе яскравий, зрозумілий образ цього об’єкта. При цьому науковець пропонує таку формулу наочності: наочність – це розуміння й активність суб’єкта [5, с. 149 – 150].

Відтак, зазначене положення є для нас вагомим, оскільки, розуміння, будучи значущою ланкою процесу пізнання, пов’язане з усвідомленням й самоусвідомленням, критичністю мислення, що є складниками рефлексивної діяльності особистості. Активність є складником суб’єктності особистості й пов’язана з мотивацією, суб’єктивним досвідом, антиципацією, тобто вона теж є рефлексивно насиченою. Таким чином, ми переконані, що наочність, зокрема, відеозасоби навчання містять вагомий потенціал щодо формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Ми також поділяємо позицію відомого науковця А. Вербицького щодо доцільності використання відеозасобів у процесі контекстного навчання [1]. Таким чином, використання відеозасобів навчання є, на нашу думку,

вагомим складником технології контекстного навчання. Отже, актуальність зазначеної проблеми є очевидною.

Різні аспекти проблеми контекстного навчання розробляються в працях А. Вербицького та представників його наукової школи, а саме: концептуальні положення й сутність контекстного навчання (А. Вербицький); формування професійної компетентності в умовах контекстного навчання (О. Ларіонова, О. Попова, К. Шапошніков); використання ідей інтеграції в контекстному навчанні (О. Ларіонова, В. Теніщева); реалізація діяльнісного підходу до засвоєння соціального досвіду та розвитку особистості майбутнього фахівця в контекстному навчанні (І. Тіханкіна); психологічні основи контекстного навчання (Т. Дубовицька, Н. Жукова); формування ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця в процесі контекстного навчання, зокрема, особистісної та професійної спрямованості (Ю. Верхова); пізнавальної та професійної мотивації (Н. Бакшаєва, В. Кругліков); розвиток самоактуалізованої особистості (Т. Дубовицька); провідні організаційні форми контекстного навчання (Е. Андрєєва, Н. Борисова, А. Вербицький, К. Гамбург, О. Ларіонова). Значущими щодо проблеми цієї статті є праці А. Вербицького, у яких доводиться доцільність впровадження лекцій-візуалізації (презентації) [1]. Концептуальні основи технологічного підходу обґрунтовано в працях А. Алексюка, В. Безпалька, Н. Борисової, П. Гусака, М. Данилова, Л. Даниленко, М. Кларіна, В. Монахова, О. Мороза, Г. Селевка, І. Харламова, Д. Чернілевського та ін. Практичні аспекти технологічного підходу як у шкільній, так і в професійній освіті висвітлюються у публікаціях К. Баханова, С. Бондар, В. Євдокимова, М. Головка, В. Кукушина, Л. Липової, М. Левіної, О. Мірошніченко, Л. Момот, А. Нісімчука, І. Прокопенка, О. Пошетун, Л. Пироженко, О. Падалки, В. Петюкова, С. Сисоєвої, В. Стрельнікова, О. Шпак. Низка праць присвячена питанням упровадження педагогічних технологій у систему професійної освіти (І. Богданова, П. Гусак, О. Євдокимов, О. Кіяшко, І. Манькусь, І. Смолюк та ін.). Істотні напрацювання щодо впровадження технологічного підходу в педагогічній освіті належать авторам монографій та навчальних посібників для студентів, магістрантів педагогічних навчальних закладів, учителів і викладачів (М. Гриньова, І. Зязюн, О. Пехота). Технологічні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів розкрито у працях Л. Коваль, О. Комар, О. Мірошніченко, Н. Побірченко. Огляд сучасних педагогічних технологій здійснено у дослідженні В. Кукушина. Певні виховні технології ретельно аналізує Г. Селевко. Технологія контекстного навчання обґрунтована у дослідженнях А. Вербицького. Окремі аспекти реалізації технології контекстного навчання у процес фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів порушено у дослідженні Л. Коваль. Вагомими в контексті проблеми нашого дослідження є роботи щодо рефлексивно-орієнтованих технологій навчання (Л. Кунаковська, С. Селєванова, Т. Спіріна, С. Степанов, І. Стеценко, О. Юніна).

Різні аспекти історії, теорії й методики медіаосвіти розглянуто у дослідженнях А. Новікової, О. Федорова, А. Шарікова. Теоретичні основи, а також досвід використання відеозасобів або екранно-звукових засобів навчання у професійній педагогічній освіті розкрито у працях Б. Бархаєва, Г. Бордовського, І. Вачкова, Л. Зазнобіной, Т. Носковой, Ю. Шабаліна. Зокрема, у дослідженні С. Шаповаленко обґрунтована класифікація відеозасобів; у працях Т. Гдаліної – підхід до аудіовізуальних засобів як об'єкту навчальної діяльності студентів. У дослідженні Д. Осягіна розглянуто можливості відеозасобів у режимі реального відеозапису у формуванні комунікативної компетентності та педагогічної рефлексії

Проте, при такій високій зацікавленості різними аспектами проблеми контекстного навчання, упровадження технологічного підходу в сучасну систему вищої освіти, використання відеозасобів навчання, питання, що пов'язані з використанням відеозасобів у технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів залишаються поза увагою науковців.

Мета статті полягає у розкритті можливостей використання відеозасобів у технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів.

Розглянемо базові положення даної статті. *Технологію контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів* ми розуміємо як систему функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, а також алгоритмізовану послідовність певних дій, спрямованих на відтворення в процесі фахової підготовки предметного й соціального контекстів майбутньої професійної діяльності.

Згідно з науковими підходами Г. Селевка [5], у структурі технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів ми виокремлюємо такі компоненти: концептуальну основу; змістовну частину; процесуальну частину. При цьому *концептуальну основу* технології контекстного навчання складає поліпарадигмальна та поліпідхідна цілісність когнітивної, особистісно-орієнтованої та смислової парадигм освіти, а також аксіологічного, акмеологічного, системного, діяльнісного, суб'єктного, контекстного, середовищного та задачного наукових підходів, що синтезуються в рефлексивній парадигмі освіти.

У своєму дослідженні ми обґрунтуємо *рефлексивно-контекстний підхід* та визначаємо його як синтез ідей контекстного навчання і рефлексивної парадигми освіти; розуміємо як орієнтацію професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів на формування його рефлексивної компетентності, а також рефлексивно насичених конструктів особистості майбутнього вчителя початкових класів у процесі послідовного моделювання предметного і соціального контексту професійної діяльності.

Змістовна частина технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів пов'язана з формуванням його рефлексивної

компетентності, яку ми вважаємо доцільним розглядати у двох аспектах. Підставою першого є відоме у психолого-педагогічній теорії виокремлення певних видів педагогічної рефлексії. Тобто, у цій площині *рефлексивна компетентність майбутнього вчителя початкових класів* є інтеграцією особистісної, інтелектуальної, кооперативної, комунікативної рефлексій. При цьому *особистісна рефлексія* розуміється нами як переосмислення і корегування вчителем своєї свідомості, діяльності та спілкування; *комунікативна* – як самопізнання вчителя, що здійснюється шляхом проникнення у внутрішній світ іншої людини для розуміння і оцінювання себе; *кооперативна* – як вихід суб'єкта з процесу спільної діяльності у зовнішню по відношенню до неї позицію з метою аналізу її процесуальних та результативних особливостей; *інтелектуальна* – як розуміння підстав власного мислення.

Основою розуміння другого аспекту рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів є *структурно-діяльнісна ознака*. У цьому випадку зазначений феномен ми визначаємо як інтегровану характеристику особистості майбутнього вчителя, що представлена сукупністю компонентів, адекватних рефлексивній діяльності, а саме: *мотиваційно-ціннісним компонентом*, що включає мотиви, ціннісні орієнтації, установку до рефлексивної діяльності, позитивну, відкриту Я-концепцію; *когнітивним*, що представлений спеціальними психолого-педагогічними, диференційно-психологічними, соціально-психологічними, аутопсихологічними знаннями як теоретичної основи педагогічної рефлексії; *операційно-діялісним*, що містить систему рефлексивно-аналітичних умінь, пов'язаних з самопізнанням і розумінням іншого, самооцінкою і оцінкою інших людей, самоінтерпретацією та інтерпретацією іншого, аналізом, проектуванням та корекцією педагогічних технологій і власної діяльності, що відповідно до класифікації Н. Кузьміної представлені гностичними, соціально-перцептивними, проектувально-конструктивними, організаторськими, комунікативними вміннями.

Значущим аспектом змісту технології контекстного навчання є формування *професійної мотивації*. Слід зазначити, що найбільш вагомими в контексті проблеми нашого дослідження ми вважаємо соціальні, пізнавальні та професійні мотиви. Оскільки саме ці мотиви виступають головними „мотиваційними лініями” в мотиваційній сфері студента в контекстному навчанні.

Вагомою складовою змістовної частини технології контекстного навчання є *формування смислової сфери особистості*. У нашому дослідженні ми поділяємо наукові підходи щодо смислу та смислоутворення Д. Леонтєва [3]. Ми спираємося на положення, що смислова сфера особистості представлена ситуативними, нестійкими смисловими структурами. Такими є: особистісний смисл, смислова установка, смислоутворювальні мотиви. Вони складаються і функціонують лише в межах конкретної окремо взятої діяльності; вихід за

рамки цієї діяльності й набуття стійкості означає трансформацію їх в інші, стійкі структури. Такими є смислові конструкти, смислові диспозиції, цінності, що володіють транситуативним, „наддіяльнісним характером”, тобто стійкістю, стабільністю, „надситуативністю”.

Певним напрямом технології контекстного навчання є формування *професійної суб'єктності* майбутнього вчителя початкових класів. Цей феномен відбиває активно-вибіркове, ініціативно-відповідальне, перетворювальне ставлення до явищ професійно-педагогічної діяльності, самого себе, до світу і життя в цілому. У структурі професійної суб'єктності вчителя початкових класів ми виокремлюємо такі складники: суб'єктну професійну позицію, педагогічну активність, суб'єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципацію, потяг до суб'єктного самоздійснення.

Відтак, стрижнем змістовного складника технології контекстного навчання є рефлексивна компетентність, а також рефлексивно обумовлені особистісні конструкти, а саме: мотивація, смисли, професійна суб'єктність.

Процесуальна частина. Цей аспект технології контекстного навчання ми пов'язуємо з динамікою руху діяльностей, що представлена в контекстному навчанні трьома базовими формами діяльності студентів та безліччю проміжних, перехідних від однієї базової форми до іншої з відповідними організаційними формами контекстного навчання. При цьому до базових форм належать наступні види діяльності: *навчальна діяльність академічного типу, квазіпрофесійна діяльність, навчально-професійна діяльність.*

Відтак у процесі цих діяльностей у технології контекстного навчання створюються умови для активізації і розвитку рефлексивних процесів у свідомості студента; для формування і розвитку знань, умінь і навичок, необхідних для виходу в рефлексивну позицію; для конструювання і переконструювання образу „Я-педагог” у педагогічну „Я-концепцію”; для формування особистісних механізмів інтеріорізації ззовні заданих педагогічних знань, норм і цінностей у внутрішній план студента. Тобто, саме у межах технології контекстного навчання створюються *педагогічні умови щодо формування рефлексивної компетентності.*

На підставі зазначених позицій ми доводимо доцільність використання в технології контекстного навчання *відеозасобів.* Такий підхід ми вважаємо цілком обґрунтованим, оскільки в дидактиці доведено можливості відеозасобів щодо підвищення ефективності сприйняття інформації; внесення різноманітності в навчальний процес, варіювання видів навчальної діяльності, стимулювання мотивації навчання, його смислових основ, суб'єктності, тобто рефлексивно насичених особистісних конструктів майбутнього фахівця, активізації провідних психічних процесів (мислення, пам'яті уваги й ін.), а також викликання естетичної насолоди й емоційного насичення.

Традиційно *засоби навчання* визначають як матеріальні або ідеальні об'єкти, що використовуються викладачем та студентами для засвоєння знань. *Відеозасоби* ми розуміємо як засоби, за допомогою яких можливо сприймати об'єкти минулого, або ті, що знаходяться на певній відстані, тобто те, що не доступно для безпосереднього сприйняття у певний час.

Відомі такі провідні *дидактичні функції відео засобів*: використання їх як засобів наочності, що полягає у їх впливі на процес розуміння й запам'ятовування; як джерела навчальної інформації, тобто як самостійної лекції; як засобу моделювання, що передбачає самостійне створення студентами нових об'єктів; як засобу комунікації, що є діалогом думок викладача та студентів, а також студентів між собою.

Вагомою для нас є також позиція Т. Гдаліної [2] щодо розгляду відеозасобів як змістовної основи для самостійних мисленнєвих дій студентів, тобто аналізу, оцінки, рефлексії, прогнозування навчальної діяльності студентів. Отже, зазначимо, що в технології контекстного навчання реалізуються всі функції відеозасобів.

До *відеозасобів* ми відносимо *відеозаписи* натуральних об'єктів та *технічні засоби*, що необхідні для їх запису та показу інформації.

За засобом створення відомі *сценарні, постановочні* форми відеозасобів, що уявляють відеокопії готових екранних форм, а також оригінальні відеокопії, що створені педагогами й студентами, та *несценарні форми*, що є документальною фіксацією певних явищ педагогічної дійсності. У нашому дослідженні переважними є несценарні форми відеозасобів. До них ми відносимо відеофіксацію уроків у початковій школі та їх фрагментів, так звану „нарізку” певних елементів уроку.

Розглянемо конкретно, як це відбувається у технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів.

Навчальна діяльність академічного типу, основу якої складає передача й засвоєння інформації. Класичним прикладом є інформаційна лекція та семінар, але в контекстному навчанні на їх основі з'являються такі форми навчання, як лекція удвох, лекція-візуалізація, лекція з запланованими помилками, лекція-прес-конференція. У межах нашої технології ми розробляємо *рефлексивно орієнтовану лекцію контекстного типу*. Це лекція, у якій інформація, що надається викладачем, співвідноситься з самоаналізом та самодослідженням студента, в основі яких лежать рефлексивні механізми особистості й формуються всі рівні та види рефлексії (інтелектуальна, особистісна, кооперативна, комунікативна) як професійно вагомої якості.

За нашим переконанням у процесі зазначеної лекції доцільним є використання відеозасобів. Наприклад, дисципліна „Вступ до фаху”, тема лекції „Особистість сучасного вчителя початкових класів”. Тут інформація викладача співвідноситься зі зверненням студента на себе (виконання самоопису, твору-роздуму „Щоб я хотів у собі змінити” й ін.) з метою формування рефлексії як якості особистості, що є підґрунтям

формування рефлексивної компетентності як вагомої професійної якості. При цьому інформація викладача може супроводжуватися фрагментом діяльності вчителя початкових класів, що відбиває його певні професійні якості. Тобто, реалізується функція відеозасобів як засобу наочності.

Квазіпрофесійна діяльність, що моделює в аудиторних умовах й на мові наук умови, зміст й динаміку професії, відносини зайнятих у ній людей, як це має місце, наприклад, у контекстній діловій грі, аналізі педагогічних ситуацій та розв'язанні професійно-педагогічних завдань й інших формах контекстного навчання. Ми вважаємо, що на даному етапі можливе використання відеозаписів фрагментів педагогічного процесу у початковій школі в межах дисципліни „Теорія та методика розв'язання професійно-педагогічних задач”. При цьому доцільною, на нашу думку, є відеофіксація різних педагогічних ситуацій позитивної та негативної спрямованості, а також варіантів їх розв'язання, що буде стимулювати формування суб'єктної позиції студента, його вихід у рефлексивну позицію, „бачення себе” у певній педагогічній ситуації, змістовної основи для самостійних мисленневих дій студентів, тобто аналізу, оцінки, рефлексії, прогнозування навчальної діяльності студентів. У цьому випадку реалізуються функції використання відеозасобів як змістовної основи для самостійних мисленневих дій студентів, тобто аналізу, оцінки, рефлексії, прогнозування, а також як засобу комунікації.

Навчально-професійна діяльність, де студент уже приймає позицію фахівця. Його робота за своїми цілями, змістом формами та технологіям виявляється фактично професійною. На цьому етапі завершується процес трансформації навчальної діяльності в професійну. Даному етапу логічно відповідає соціальна навчальна модель як типова проблемна ситуація або фрагмент професійної діяльності, що аналізуються та перетворюються у формах сумісної діяльності студентів. Наприклад, дисципліна „Методика та технології початкової освіти”. Тут можливе використання лекції-візуалізації. Викладач у процесі подання інформації пропонує студентам зазначену нами вище „нарізку” фрагментів відеозаписів уроків у початковій школі, що дозволяє сприйняття вербальної, теоретичної інформації підкріпити візуальними враженнями з подальшим включенням студентів у рефлексивно-аналітичну діяльність.

Таке використання відеозасобів дає можливість студентові здійснити рефлексивний вихід, реалізувати свою рефлексивність, зайняти певну рефлексивну позицію. Тобто, відбувається синтез усіх вищих форм педагогічної рефлексії, хоча все ж таки переважає комунікативна, тобто, пізнання себе, формування свого бачення, своєї позиції через проникнення у внутрішній світ, у досвід іншої людини з подальшим його аналізом. Окрім цього, у студентів формуються навички зіставно-порівняльного аналізу, самостійність і критичність мислення, уміння прийняти певну позицію і аргументувати її, уміння довести доцільність певної моделі поведінки і спілкування вчителя; уміння обґрунтувати її

або інші вчинки дітей через констатацію їх вікових психолого-педагогічних особливостей.

Такі заняття потребують ретельної підготовки в плані добору відеоматеріалу. Заздалегідь робляться записи уроків. Потім з них „нарізаються” фрагменти вдалих уроків й фрагменти, що вимагають критичного аналізу. Існує декілька модифікацій підбору відеоматеріалу. Так, можливо окремо „нарізати” фрагменти вдалого і менш вдалого уроку, а потім здійснювати їх зіставно-порівняльний аналіз. При цьому існують різні форми організації рефлексивно-аналітичної діяльності студентів. Можливий такий варіант групової роботи на занятті, коли одна група аналізує вдалих урок; друга – менш вдалих урок; третя виступає в ролі експертів, що дають оцінку їх аналізу і висловлюють власні альтернативи. Друга модифікація „нарізки” може представляти зіставлення певних елементів двох та більше уроків.

Для роботи з відеоматеріалами, метою яких є формування у студентів рефлексивної компетентності, а також рефлексивно насичених особистісних конструктів, ми пропонуємо розроблений нами *алгоритм рефлексивно-аналітичної діяльності*.

Розглянемо цей алгоритм, що представлений наступними етапами.

1. *Концептуальні основи уроку*: освітні парадигми та підходи, що є підґрунтям уроку (когнітивна, особистісно-орієнтована, смислова).

2. *Ціле-мотиваційні аспекти уроку*: педагогічні цілі та завдання уроку (дидактична, розвивальна та виховуюча цілі), їх ієрархія; узгодження цілей з учнями (чи має місце); форма пред’явлення учням (вольове посилення, звернення до раціонального початку, вплив на мотивацію через емоційну сферу); особистісна значущість цілей уроку для вчителя і учнів; мотивація вчителя (мотиви самопрезентації, мотиви, що пов’язані з розумінням, визнанням і ухваленням учня як цінності); мотивація учнів (орієнтація на процес, мотиви благополуччя, мотиви заохочення та уникнення невдач, пізнавальні мотиви, комунікативні мотиви, мотиви самовдосконалення, самовизначення, самоствердження).

3. *Організація спілкування на уроці*.

3.1. *Афективні аспекти спілкування (формування взаємин)*: стиль взаємин вчителя і учня (директивний, об’єкт-об’єктний; гуманістичний, суб’єкт-суб’єктний); відкрита педагогічна позиція вчителя (емоційно відкритий, щирий, готовий змінити ситуацію на уроці на користь дитини, вірить в успіх учня; випробовує повну довіру до дітей); позиція помічника в роботі учня, тобто „поряд з учнем”; перебільшення власної ролі, позиція „над учнем”; позиція організатора самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів.

3.2. *Інтерактивні аспекти спілкування (організація взаємодії вчителя і учня)*. Спрямованість уроку на створення середовища взаємодії: створення суб’єкт-суб’єктних відносин у навчальному процесі; ступінь загальної активності учнів (мотивована активність, що виявляється в ініціативності, самостійності, творчому ставленні до

дійсності, інших людей, до самого себе; мнима активність більшої частини класу; пасивність); ініціація взаємодії вчителем; ініціація взаємодії учнями; взаємодія на рівні учнів; участь учителя у взаємодії (пряма, непряма); оптимальне поєднання активності вчителя і учнів; звернення до суб'єктного досвіду учня; організація вчителем обміну досвідом пізнання, обміну змістом; питально-відповідна форма спілкування на уроці; використання методів двобічного представлення матеріалу: діалог, диспут, дискусія, групова робота, дебати, організація проблемних ситуацій; володіння вчителем технологіями спонукального діалогу; застосування різних варіантів спільної роботи й взаємного навчання учнів (колективна, групова, фронтальна форми організації діяльності учнів, їх поєднання з індивідуальною роботою); взаємодопомога й співпраця на уроці.

3.3. *Когнітивні аспекти спілкування (взаємообмін інформацією):* односпрямована трансляція інформації; має місце зворотний зв'язок на уроці або роль його недооцінена; форми зворотного зв'язку на уроці: емоційний, невербальний, вербальний; варіанти вербального зворотного зв'язку на уроці (усна відповідь на запитання вчителя одним учнем за бажанням або декількох; усна відповідь одного учня або групи на запитання, що звернене саме до даного учня або групи; письмова відповідь за завданням учителя).

4. *Реалізація особистісного підходу на уроці:* педагогічна любов, розуміння дітей, прийняття їх, допомога їм; довіра дітей до вчителя; наявність або відсутність елементів примусу; створення виховного простору для особистісного зростання учня (ціннісно-сміслові аспекти уроку, світоглядна спрямованість уроку, формування й розвиток базових якостей особистості, його Я-концепції); створення ситуації успіху, підтримка загального позитивного емоційного тону, позитивне стимулювання; емоційний фон уроку (розважальність, зацікавленість, захоплення); надання учням свободи вибору, наявність альтернативності думок; використання учнями на уроці мовних зворотів типу: „я вважаю, я думаю, мені здається, що...”, „я не згоден...”, „на мою думку...” тощо; підтримка або блокування думок, що не збігаються з точкою зору вчителя; використання технологій співпраці, спрямованих на максимально комфортне засвоєння учнями навчального матеріалу; здійснення індивідуального підходу; реалізація диференційованого підходу (різномірність завдань, надання уваги і підтримки учням, що мають проблеми в навчанні) або усереднений підхід до всіх учнів класу; оцінювання дітей, позитивна реакція на будь-які успіхи в навчанні; суб'єкт оцінювання (учитель, учень, самооцінка).

5. *Професійно-особистісні якості вчителя:* ціннісні ставлення та орієнтації, професійні настанови; стиль управління класом; толерантність і тактовність взаємин з учнями; соціально-перцептивна культура (адекватне сприйняття і розуміння особистості учня, „уміння подивитися на себе очима учня”, емпатійність, рефлексивність); професійні знання й

загальна ерудиція; комунікативна культура; педагогічна інтуїція та уява; динамізм особистості; емоційна стійкість; здібність до творчості; критичність до себе, вміння бачити свої недоліки; культура мови, її образність, дотримання міри в кількості вказівок; емоційність, загальна і специфічна грамотність; зовнішній вигляд, міміка, жести, культура поведінки, манера триматися; тип особистості вчителя (теоретик, реаліст, утилітарист, інтуїтивіст, егоцентрист, гуманіст).

6. *Осмислення рефлексії результатів уроку*: рефлексія учнів на уроці (має місце чи ні); усвідомлення результатів уроку, ступені свого просування; форми „пред’явлення” рефлексії: усна, письмова, графічна.

Таким чином, використання відеозасобів є важливим напрямом технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. Ми вважаємо, що саме ці засоби навчання містять вагомий потенціал щодо формування рефлексивної компетентності майбутнього фахівця. Запропонований нами перегляд, так званої, нарізки фрагментів уроків є цікавою й корисною формою відеозасобів, що синтезує їхні провідні дидактичні функції. У процесі такої роботи реалізується можливість зіставлення досвіду, що аналізується, з особистим, що сприяє формуванню у студентів власного контексту запропонованого матеріалу, власного образу Я-педагог, усвідомленню власних професійних складнощів. При цьому формуються всі види педагогічної рефлексії як значущі складники рефлексивної компетентності. Груповий аналіз відеофрагментів за представленим нами алгоритмом надає можливість організувати діалог та полілог студентів, у процесі яких відбувається обмін думками, формується критичність мислення, вміння аргументувати власну позицію, зіставляти її з іншими. Подальшої розробки потребує питання щодо залучення студентів до самостійного моделювання відеозасобів навчання.

Список використаної літератури

1. Вербицкий А. А. Педагогические технологии контекстного обучения : науч.-метод. пособ. / А. А. Вербицкий. – М. : РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2010. – 55 с. **2. Гдалина Т. Г.** Вариативность использования аудиовизуальных средств обучения в процессе изучения педагогических дисциплин : дис. ... канд. пед. наук / Т. Г. Гдалина. – СПб., 1996. – 187 с. **3. Леонтьев Д. А.** Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с. **4. Селевко Г. К.** Современные образовательные технологии: учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с. **5. Фридман Л. М.** Психопедагогика общего образования : пособ. для студ. и учителей / Л. М. Фридман. – М. : Ин-т практ. психологии, 1997. – 286 с.

Желанова В. В. Використання відеозасобів у технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів

У представленій статті надається авторське тлумачення технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів, характеризуються її провідні складники й доводиться доцільність використання у ній відеозасобів. Автор наводить конкретні приклади застосування відеозасобів у межах базових форм діяльності студентів. У даній статті пропонується алгоритм рефлексивно-аналітичної діяльності, що може стати орієнтиром у роботі з відеоматеріалами.

Ключові слова: технологія контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів, рефлексивна компетентність, відеозасоби, дидактичні функції та форми відеозасобів, лекція-візуалізація, алгоритм рефлексивно-аналітичної діяльності.

Желанова В. В. Использование видеосредств в технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов

В данной статье представлено авторское толкование технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов, рассмотрены ее составляющие, обоснована целесообразность использования в ней видеосредств. Автор приводит конкретные примеры применения видеосредств в процессе базовых форм деятельности студентов. В данной статье предлагается алгоритм рефлексивно-аналитической деятельности, который может стать ориентиром в работе с видеоматериалами.

Ключевые слова: технология контекстного обучения будущего учителя начальных классов, рефлексивная компетентность, видеосредства, дидактичные функции и формы видеосредств, лекция-визуализация, алгоритм рефлексивно-аналитической деятельности.

Zhelanova V. V. Use Videoresources Technology in the Context of Training Future Teachers of Primary School

In the present article the author provided interpretation of contextual learning technologies of the future primary school teacher, characterized by its major components and have the feasibility of using it videoresources. The author gives specific examples of videoresources within the basic forms of students. This paper proposes an algorithm reflexive and analytical activities, which may be a reference to work with video.

Key words: technology contextual education of future primary school teacher, reflective competence videoresources, didactic function and form videoresources, lecture-visualization, algorithm reflective and analytical activities

Стаття надійшла до редакції 03.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Докучасва В. В.

УДК 378.011.3-051 : 373.3

Н. В. Карпинская

**АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ
НООСФЕРНОГО КОМПОНЕНТА ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО
УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Перед педагогами начальной школой отечественного и зарубежного образования в условиях техногенного общества ставится сложная задача – подготовка подрастающего поколения с системой ценностных норм поликультурного социума. В этой связи основным критерием подлинно современного образования начальной школы определяется способность и готовность будущих педагогов правильно мыслить и действовать с учётом планетарного масштаба и многообразных интересов всего человечества. Поэтому целесообразным считаем рассмотрение аксиологического компонента ноосферной личности будущего педагога начальной школы, что способствует формированию нового качественного состояния цивилизованности, открытости, «законосообразности», новой духовно богатой человеческой личности. Необходимо научить студента – будущего педагога начальной школы XXI века понимать ценности разных культур.

В античной и средневековой философии вопрос о ценностях был непосредственно включён в структуру вопроса о бытии: полнота бытия понималась как абсолютная ценность для человека, выразившая одновременно [этические](#) и [эстетические](#) идеалы. В концепции [Платона](#) Единое или Благо было тождественно Бытию, Добру и Красоте. Такой же трактовки относительно природы ценностей придерживается и вся платоническая ветвь философии, вплоть до [Гегеля](#) и [Кроче](#).

Для решения данной проблемы требуется разработка новых образовательных систем, новых подходов и способов решения образовательных задач на всех уровнях. Исследователями выдвигаются следующие проекты: клерикальный, социально-правовой, естественно-научный, естественно-исторический, культурно-исторический, саморегулируемой личности и др. [4, с. 28 – 48].

Педагогику ноосферного развития рассматриваем как альтернативу деградации человечества от эгоистического сознания, ориентированного на потребление. Это значит, что человеческий разум достиг такой степени развития, что он может способствовать эволюции или вести к самоуничтожению.

Понятие *ноосферная педагогика* рассматривается как наука и одновременно отрасль человековедения о средствах и путях использования общих ценностей, которые создают условия для развития человека с эволюционным мировоззрением – ответственность за жизнь

во всех ее проявлениях. „Создание передовой системы образования – это ключевая этическая, экономическая, стратегическая задача человечества на пути к устойчивому развитию” [7, с. 43].

В настоящее время многие ученые обращаются к духовному наследию мыслителей-космистов, обсуждается ноосферный проект социоприродной эволюции, среди них: Ф. И. Гиренок, С. В. Казначеев, М. А. Кузнецов, З. И. Колычева, Н. В. Маслова, С. Р. Микулинский, Н. Н. Моисеев, А. Д. Московченко, А. И. Субетто, Е. Г. Туркин, А. Д. Урсул, А. Л. Яншин, Ф. Т. Яншина и др. Ученые считают, что общество берет на себя управление глобальным эволюционным процессом, изменяя его характер, в результате чего можно говорить о культурной эволюции в биосфере. В этом смысле ноосфера понимается как культурный тип биосферы, отвечающий этапу коэволюции природы и общества, своего рода культурная среда жизнемысли.

Целью нашего исследования считаем теоретическое обоснование системы подготовки ноосферной личности будущего педагога начальной школы, которая включает аксиологический компонент ноосферной педагогики.

Объект – процесс подготовки будущих педагогов начальной школы к реализации аксиологического компонента ноосферной педагогики в высшем учебном заведении.

Предмет – психолого-педагогические условия процесса подготовки будущих педагогов начальной школы к реализации аксиологического компонента ноосферной педагогики.

Учитывая недостаточность разработанности поставленной проблемы в теории и практике украинского педагогического образования, нами определены такие задания:

Определить аксиологический уровень системы подготовки будущих учителей начальной школы к реализации ноосферной педагогики.

Институализация ноосферного образования, придание ему статуса государственной экспериментальной образовательной модели – одно из важнейших условий перехода современного начального образования на ноосферный путь развития. Ноосферная начальная школа синтезирует в себе лучшие образцы мировых образовательных систем, новейшие достижения педагогической отечественной и зарубежной мысли. Она использует и развивает опыт прогрессивных образовательных моделей – школы глобального образования, школы диалога культур, монтеessoriанских, вальдорфских, толстовских школ. Это школа-микросообщество, школа-музей, школа-лаборатория, школа-производство. Воспитание культуры общения, понимания и деятельности естественным образом предполагает построение учебного процесса на основе принципов культуросообразности, которые теоретически были обоснованы со времен Я. А. Коменского к временам

В.А. Сухомлинского, Александра Нилла, однако полностью реализованы никогда не были.

Ноосферная идея является основой мировоззренческих идей человечества, в период своего становления прошла несколько этапов: рождение идеи, формирования понятия, развитие учения, становления научно-философской парадигмы. Ноосферная идея восходит к П. Шардену и В.Вернадскому. Эти исследования можно разделить на несколько периодов: 1) учение Вернадского, Э. Леруа, П. Шардена, М. Вавилова, В. Докучаева, В. Сукачева, К. Циолковского, 2) углубленное изучение исследований Вернадского такими учеными: Г. Аксенов, В. Казначеев, И. Мочалов, С. Семенова, Ф. Яншина и др., 3) апробация философско-методологических и научных подходов Н. Моисеева, С. Казначеева, Я. Райзмана, Е. Туркина, Ю. Федорова, Г. Идлис, А. Урсул, Е. Ушаковой и др. Современный период представляет целостную научно-философскую ноосферную парадигму. Это „самая мощная волна” (Г. Смирнов) исследования со статусом практически значимой ноосферной проблематики. Современная ноосферная парадигма представлена несколькими направлениями: естественно научным, философско-антропологическим, социологическим, психолого-педагогическим и др. Аксиологическое направление как компонент о культуре как источнике формирования содержания образования представлено научными трудами ученых: Л. П. Буева, В. И. Гараджа, В. П. Зинченко, В. В. Краевский, В. А. Лекторский, И. Я. Лернер, С. Е. Матушкин, А. Н. Ростовцев и др.

В Украине понятие ноосферной педагогики возникло в конце 90-х годов XX века, во время празднования 125-й годовщины со дня рождения В. И. Вернадского. Российский ученый О. И. Субетто определил парадигму перехода к обновленной образовательной системы „как условия спасения человечества от экологической катастрофы средством повышения качества самого человека, его разума, сознания, духовно-нравственных устоев” [10, с. 46 – 47]. Последователи О. И. Субетто внедряют новые понятия, как ноосферная педагогика, ноосферная сознание, ноосферный мировоззрение, ноосферизм, ноосферная цивилизация (В. М. Василенко, М. М. Моисеев) и др.

Ученые, обосновывая и наполняя новым содержанием гуманистические традиции педагогов-классиков Я.Каменського, А.Дистервега, Ушинского, Макаренко, Сухомлинского и др., последовательно и целенаправленно выступали за преодоление педагогической кризиса в странах постсоветского пространства в первое десятилетие XXI века, ибо „нет ничего более ценного в мире, требует большего сохранения и уважения, как свободная человеческая личность” [1, с. 235].

Стратегемы идей ноосферной педагогики В. И. Вернадского и его последователей-педагогов представляет, в частности, новые импульсы развития отечественной педагогики начального образования и

определяют первоочередную задачу развития педагогического творчества.

Таким образом, можно констатировать, что накоплен определенный опыт исследования идей ноосферной педагогики будущего специалиста начального образования.

Итак, на основе указанных выше научных подходов, мы объединяем идеи ноосферной педагогики в сложную, организационно и материально новую перспективную образовательную модель подготовки будущих специалистов начального образования. Сущность идей ноосферной педагогики при подготовке будущих учителей начальных классов строится с учетом новых педагогических технологий, направленных на творчество и формирование свободной личности специалиста, а „новая цивилизация должна начаться не с новой экономики, а с новых научных знаний и научных образовательных программ. Новые моральные принципы должны войти в кровь и плоть человека. Для этого нужно специальное гуманитарное образование. Я уверен, что XXI век подобное XIX – веку пара и инженерных наук” [8, с. 26].

Отсутствие системы изучения идей ноосферной педагогики будущих специалистов начального образования нацеливает нас на: теоретические обобщения и разработку концепций и моделей внедрения аксиологического компонента ноосферной ориентации студента.

Для реализации идей ноосферного образования мы акцентируем внимание на формировании ценностно-смыслового ядра ноосферной личности будущего педагога начального образования как основополагающего принципа аксиологического компонента. В нем сконцентрированы ценности внутреннего духовного бытия студента. Составляющими ценностно-смыслового ядра являются:

- эмоционально-волевые качества личности (выдержка, энергичность, инициативность, настойчивость, принципиальность, решительность, самостоятельность, смелость, стрессоустойчивость, терпимость, целеустремленность и др.);
- сакральное пространство личности (среда религиозного чтения и общения);
- ценностные рефлексии личности (общественные ориентации, определяющие жизненные эталоны);
- интеркультурная коммуникация личности (активное воздействие национальной культуры и соотносимость себя с этнической или культурной общностью) и др.

Таким образом, аксиологическая основа ноосферного образования открывает новые возможности конструирования образовательного процесса в высшем учебном заведении с позиций синтеза культурных ориентаций ноосферной личности.

Основным психолого-педагогическим условием формирования ноосферной личности выпускника высшего педагогического заведения есть создание аксиологического поля деятельности человека, в пределах

которого происходит взаимодействие всех компонентов социально-гуманитарного процесса.

Ноосферное образование включает в себя ряд компонентов, синтезирующих совокупность ценностных ориентаций, эмоционально-волевых элементов, что обеспечивают жизнедеятельность не только будущему педагогу и его воспитанникам, но и всему общества в целом. „Основу новой цивилизации составит информационно-экологическое общество, т.е., общество, основанное на научных знаниях и экогуманистических ценностях, рассматриваемое как необходимая ступень становления ноосферы” [6, с. 126].

Таким образом, анализ научных источников, документов в области ноосферного образования позволяет сделать следующий вывод. Несмотря на определенные достижения в теории и практике высшей школы, оказывается не разработанной система исследования идей ноосферной педагогики будущего специалиста начального образования.

Нами был проведен обобщающий мониторинг среди студентов старших курсов заочной формы обучения специальностей „Начальное образование” и „Дошкольное образование” Института педагогики и психологии Луганского национального университета имени Тараса Шевченко с целью определения уровня сформированности ноосферной личности-выпускника вуза и, одновременно, работающего педагога. Был предложен перечень как теоретических вопросов, так и заданий прикладного характера. Участниками стали тридцать семь респондентов. Мониторинг теоретического уровня показал следующее: 80 % правильно дают определение ноосферы, ноосферной личности, ноосферной компетентности; 18 % не имеют четкого представления, 2% – не могут определить в системе образования место для формирования ноосферной личности младшего школьника. На вопрос: какими качествами должен обладать ноосферный ребенок дошкольного возраста или младший школьник? ответили 50 % опрошенных, охарактеризовав широкий спектр качеств: прогрессивно мыслящий, пропорционально духовно и физически развит, умеющий выбрать сферу деятельности и др.; 30 % – называют те качества, которые не отличают ребенка от ноосферной личности; 20 % – затрудняются ответить. В прикладной части мониторинга студентам было предложено задание креативно-методического характера: какие интегрированные темы вы бы прослушали в курсе других специальных дисциплин; какие методические материалы по формированию ноосферной компетентности будущего специалиста вы бы предложили? Ответы были разноплановые: для формирования комплексного представления о ноосферной личности были предложены такие дисциплины: философия, религиоведение, математика, физика и др.; по второй части вопроса были предложены просмотр фильмов, написание сочинений, экскурсии, походы, тематические беседы. Возникает ряд мыслей: где в перечне специальных дисциплин педагогика, психология, частные методики и др.; почему теоретический фундамент заложен, а осмысления многими студентами

проблемы не видно; креативно-методические задания выполнены механически. Отсюда назревает вывод: есть необходимость создания ноосферного полилога среди объектов и субъектов педагогического процесса.

Таким образом, мониторинг проиллюстрировал наличие достаточного уровня теоретических знаний и некомпетентность в заданиях прикладного характера студентов-педагогов. Из этого следует, что для миропонимания будущего выпускника Института педагогики и психологии необходимо разработать инновационный проблемно-тематический курс «Подготовка будущих учителей начальных классов к реализации аксиологического компонента ноосферной педагогики», его интегрированные темы для использования в курсах других учебных дисциплин; методических материалов по формированию ноосферной компетентности будущего специалиста начального образования.

Список использованной литературы

- 1. Вернадский В.** Жизнеописание. Избранные труды. Воспоминания современников. Суждения потомков. / В. Вернадский. – М. : „Современник”, 1993. – 688 с.
- 2. Гершунский Б. С.** Образование как религия третьего тысячелетия / Б. С. Гершунский. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 459 с.
- 3. Загвязинский В. И.** Гуманистические тенденции общественного развития и современное образование / В. И. Загвязинский // Вестн. Тюмен. гос. ун-та. – Тюмень, 2000. – № 2. – С. 12 – 19.
- 4. Ильин Г. Л.** Философия образования (идея непрерывности) / Г. Л. Ильин. – М. : „Вузовская книга”, 2002. – 224 с.
- 5. Казначеев В. П.** Гелиобиология в Сибири : истоки и перспективы / В. П. Казначеев, Ю. Ю. Марченко // Вестник Международного научно-исследовательского института космической антропологии (МНИИК). – 2003. – Вып. 10. – С. 13 – 20.
- 6. Колычева З. И.** Ноосферная педагогика как новая образовательная парадигма / З. И. Колычева. – СПб. : Астерион, 2004. – 179 с.
- 7. Маслова Н. В.** Ноосферное образование. / Н. В. Маслова. – М. : Институт холодинамики, 1999. – 308 с.
- 8. Моисеев Н. Н.** Человек и ноосфера / Н. Н. Моисеев. – М. : Молодая Гвардия, 1990. – 351 с.
- 9. Селиванова Н. Л.** О современных подходах к воспитанию // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под ред. И. А. Зимней. / Н. Л. Селиванова. – М. : „Издательский сервис”, 2004. – С. 127 – 130.
- 10. Субетто В. И.** Ноосферная научная школа в России. Итоги и перспективы : монография / А. И. Субетто. – СПб. : Астерион, 2012. – 76 с.

Карпінська Н. В. Аксиологічна основа формування ноосферного компонента особистості майбутнього вчителя початкової школи

У статті репрезентується поняття *ноосферна педагогіка* як наука і одночасно галузь людинознавства про засоби і шляхи використання

спільних цінностей, які створюють умови для розвитку людини з еволюційним світоглядом – відповідальністю за життя у всіх її проявах. А глобальні екологічні та технологічні зміни вимагають від системи освіти нових підходів. Тому нами розглядається аксіологічний компонент формування ноосферної особистості майбутнього педагога початкової школи як складова частина інноваційної ноосферної педагогіки.

Ключові слова: аксіологічний компонент, ноосфера, ноосферна освіта, ноосферна особистість.

Карпинская Н. В. Аксиологическая основа формирования ноосферного компонента личности будущего учителя начальной школы

В статье репрезентуется понятие *ноосферная педагогика* как наука и одновременно отрасль человековедения о средствах и путях использования общих ценностей, которые создают условия для развития человека с эволюционным мировоззрением – ответственностью за жизнь во всех ее проявлениях. А глобальные экологические и технологические изменения требуют от системы образования новых подходов. Поэтому нами рассматривается аксиологический компонент формирования ноосферной личности будущего педагога начальной школы как составная часть инновационной ноосферной педагогике.

Ключевые слова: аксиологический компонент, ноосфера, ноосферное образование, ноосферная личность.

Karpinskaya N. V. Axiological Basis of Formation of the Noosphere Component of a Future Elementary School Teacher

In the article is represented the concept of noospheric pedagogy as scientific and at the same time industry human studies on the means and ways of using the common values that create conditions for human development with an evolutionary worldview - the responsibility for life in all its manifestations. Global environmental and technological changes require new educational approaches. Therefore the axiological component of formation of a noospheric person of future elementary school teacher considering by us as component part of innovative noospheric pedagogy.

Key words: axiological component, noosphere, noospheric education, noospheric person, health.

Стаття надійшла до редакції 04.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Докучаєва В. В.

УДК 378.011.3 – 051: 001. 891

І. В. Луценко

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Підвищений попит суспільства на фахівців, здатних оперативного вирішувати нові завдання, втілювати творчу думку в кінцевий продукт діяльності, існує завжди. В даний час, як ніколи раніше за останні чверть століття, нашій країні вкрай необхідні такі фахівці. Тільки вони, розробляючи нові продуктивні ідеї, здатні повернути країну на колишні передові позиції в розміщенні держав за рівнем економічного розвитку. Фахівців, здатних генерувати нові неординарні ідеї, доводячи їхню розробку до продукції, затребуваної світовим ринком споживачів, готують у ВНЗ. Таким чином, системі вищої освіти належить значний інтелектуально-творчий потенціал, здатний втілитися в людські продуктивні ресурси, що забезпечують прогрес розвитку суспільства.

Перехід України до нових економічних стосунків, конкуренція країн на світовому ринку потребує розвитку наукомістких технологій, що неможливо без підготовки наукових кадрів, здатних до створення та впровадження у різних галузях народного господарства інноваційних продуктів світового рівня.

Слід зазначити, що в останні роки багато вчених (А. Алексюк, І. Бех, В. Богословський, Є. Бондаревська, О. Глузман, В. Загвязинський, Н. Крилова, С. Кульневич, В. Лазарев, Л. Мітіна, С. Сисоєва, В. Сластьонін, А. Хуторської та ін.) вказували у своїх роботах на гостру потребу школи, що розвивається, у педагогові нового типу, здатному працювати в нових соціально-економічних умовах, нетрадиційно підходити до вирішення різних педагогічних проблем, створювати унікальні авторські технології навчання і виховання. Це з неминучістю зумовлює необхідність якісної зміни підготовки майбутніх фахівців у галузі освіти, її спрямованість на формування в них дослідницької культури.

Мета статті полягає у розгляді психолого-педагогічної проблеми формування дослідницької культури майбутніх учителів.

Для досягнення нової якості професійно-педагогічної освіти майбутніх учителів в умовах класичного університету виникає необхідність: якісного відновлення наукових досліджень у галузі педагогічної науки, подолання її відірваності від запитів сучасної освітньої практики; відродження практико-орієнтованих наукових шкіл і побудова принципово нових моделей прикладних досліджень, що сприяють розвитку педагогічної науки і поширенню освітніх інновацій; реформування системи підготовки педагогічних кадрів – її організації,

структури, змісту, принципів взаємозв'язку з освітньою практикою й інноваційними процесами в освіті.

Як засвідчує аналіз історико-педагогічної спадщини видатних педагогів минулого (Я. А. Коменський, Й. Песталоцці, А. Дістервег, Дж. Дьюї, К. Ушинський, М. Пирогов, С. Шацький, П. Блонський, В. Сухомлинський та ін.), протягом усієї історії людства філософи, мислителі, педагоги неодноразово зверталися до проблеми дослідницького компонента в професійній діяльності вчителя. Наголошувалося на тому, що педагог має привчати дітей до самостійного мислення, прищеплювати їм прагнення до пізнання, духовного самозбагачення, самоосвіти. У своїй діяльності вчитель має враховувати інтереси дітей, їхні індивідуальні особливості. До особистості вчителя висувалися вимоги бути високоосвіченою людиною, володіти енциклопедичними знаннями, постійно самовдосконалюватися, діяти як дослідник внутрішнього світу своїх дітей та навколишнього світу суспільства й природи.

Антична доба засвідчила розвиток саме інституціональних форм наукової діяльності (піфагорійці, школи Платона, Аристотеля й ін.). Особливістю цих шкіл було те, що знання в них розробляли і зберігали не жерці, а світські люди, тому знанню не надавався сакральний характер. Провідною формою роботи були критичні дискусії, у процесі яких і навчалися здатні до науки молоді люди.

Гуманістичні ідеї мислителів Відродження отримали свій наступний розвиток у педагогічній діяльності Я. Коменського, який у якості провідної вимоги до особистості вчителя висував його постійний саморозвиток, збагачення власного досвіду й знань, підкреслюючи, що вчитель – це „жива бібліотека”, а школи повинні бути „перетворені для справжньої й універсальної культури духу” [3]. Іншими словами, за Я. Коменським головною цінністю є особистість, індивідуальність людини, реалізована в самостійній творчій праці.

Згідно з англійським філософом Дж. Локком „навчати знанням – справа необхідна, але не головна” [4]. Дж. Локк убачав зв'язок змісту освіти з прагненням здійснити його в контексті життя людини.

Великий швейцарський педагог Й.-Г. Песталоцці особливе значення надавав організації вчителем спостережень й досліджень учнів, на основі яких діти повинні формулювати певні висновки, робити узагальнення. Тільки такий підхід, з позицій Й.-Г. Песталоцці, здатний збуджувати думку й допитливість дитини, розвивати її розум, прагнення до пізнання й самоосвіти [5].

Особливу увагу організації самостійної дослідницької роботи учнів приділяв німецький педагог А. Дістервег, який наголошував на тому, що результатом й доказом правильного розвитку особистості учня є його прагнення й нахил до самостійного дослідження. Вже декілька століть не втрачає актуальності відома теза А. Дістервега, що хороший вчитель – це не той, хто подає готову істину, а той, хто вчить її

знаходити. Відповідно, вчитель має сам постійно самовдосконалюватися, розширяти власний кругозір, володіти дослідницькими вміннями.

Слід відзначити внесок у розвиток ідей дослідницького навчання видатних представників реформаторської педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ ст. Е. Кей, Д. Дьюї та ін. Так, наприклад, Дж. Дьюї наголошував на тому, що чужі слова і книги можуть дати знання, але виховують не вони, а досвід. Важливим напрямом визначення особливостей дослідницького навчання слід визнати теорію прогресивізму, методологія якої вибудовувалася на ідеях Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Й. Гербарта. Теоретиками цього напрямку, як підкреслює Т. Кошманова [157] на початку ХХ ст. були С. Кобб, Ф. Паркер, С. Голл, які наголошували на тому, що дослідницька робота вчителя концентрується навколо дидактично доцільної комбінації різних методів навчальної роботи: розроблення проблемних ситуацій, організації екскурсій, підготовки дітей до написання рефератів тощо. Відповідно до ідей соціал-реконструктивізму в процесі професійної підготовки слід активізувати діяльність студентів щодо розв'язання соціальних проблем, навчати студентів сумніватися й досліджувати суперечливі питання в економіці, освіті, релігії, формувати дивергентне мислення [7].

В Україні про важливість окремих елементів дослідницьких методів у процесі навчання йшлося ще в епоху Київської Русі. Так, на початку ХІ ст. в „Ізборнику Святослава” містяться „Питання й відповіді” Анастасії Синанта, де представлено пояснення, як навчати шляхом евристичного (сократичного) діалогу. Про необхідність поширення знань зазначав Феофан Прокопович – видатний український педагог, філософ й богослов початку ХVІІІ ст., який надавав перевагу практичним видам діяльності студентів, підкреслював, що пізнання має приносити людині радість: якщо для тіла є приємною їжа, то для душі – пізнання, але їжею можна насититися, однак знанням – ніколи („Промова про заслуги наук, що дорівнюють заслугам зброї”).

Наукова позиція про те, що педагогічна професія наближається до науково-дослідної, була обґрунтована українським педагогом В. Сухомлинським, який закликав вчителів до дослідницької діяльності як засобу всебічного гармонійного розвитку особистості дитини. Саме дослідницька діяльність дозволяє запобігти одноманітності педагогічної праці, активно виробляти та втілювати новітні методи у педагогічну практику. В. Сухомлинський у багатьох своїх працях відзначав, що педагогічна діяльність неможлива без елементу дослідження, бо вже за своєю логікою та філософською основою вона має творчий характер. На думку відомого педагога кожна людська індивідуальність, з якою має справу вчитель, – це певною мірою, своєрідний, неповторний світ думок, почуттів, інтересів [6, с. 471].

Таким чином, звернення до історико-педагогічного аспекту досліджуваної проблеми дозволяє зробити висновок, що завдання й функції педагога, його роль і місце в суспільстві суттєво змінювалися на

різних етапах історичного розвитку. Вимоги до вчителя як дослідника висуваються у контексті всіх провідних філософсько-педагогічних теорій та концепцій. В історії світової педагогічної думки на різних етапах розвитку суспільства реалізація особистості вчителя як дослідника вбачалася, перш за все, у таких ракурсах як, вивчення психічних особливостей учнів, індивідуальної своєрідності кожної дитини, дидактичної потужності креативно-дослідницьких форм навчання як засобів саморозвитку та самовдосконалення особистості учня. Філософсько-методологічні, науково-педагогічні положення, обґрунтовані видатними педагогами стосовно ролі дослідницької діяльності вчителя у формуванні творчої особистості учня, виступають підґрунтям сучасних освітніх технологій. Їхньою важливою рисою було те, що практично кожне з цих досліджень містило спробу встановити, сформулювати й обґрунтувати мету наукової діяльності майбутнього вчителя.

Протягом історичного розвитку університет, який за змістом та формами діяльності був унікальною організацією, зазнавав істотних трансформацій. Реагуючи на економічні і політичні запити громадського життя, він сприяв розвитку цивілізації відтворенням культури, збільшенням знань і підготовкою професійної й інтелектуальної еліти. ХІХ ст. ознаменувало пошук нових форм освіти, у тому числі університетської, що орієнтувалися на культурно-гуманітарні ідеали, утвердження ідеї особистості, яка формує себе як об'єкта культури. Принциповими у цьому контексті були ідеї В. Гумбольдта, засновника Берлінського університету, який ще в 1810 р. відзначав, що „відносини між учителем і учнями повинні будуватися інакше, чим колись. Не тільки перший існує для другого. Обидва існують для науки, викладач уже не вчитель, а той, хто навчається, вже більше не учень, тому що самостійно веде дослідження, а професор керує їм” [7, с. 12-13].

Важливу роль у підготовці вчителя до дослідницької діяльності, формуванні його дослідницької культури належить вищим закладам освіти, які упродовж усієї історії свого існування спрямовували свою навчально-виховну діяльність на вирішення комплексу завдань, пов'язаних із формуванням навичок дослідницької діяльності, включенням студентів у різні форми навчально-дослідницької та науково-дослідницької роботи.

Зростання ролі науки у соціальному прогресі, проникнення її в усі галузі життя людей, залежність якості підготовки майбутнього фахівця від дослідницької спрямованості освітнього процесу зумовлюють актуальність проблеми науково-дослідницької підготовки кадрів. Процес формування дослідницької культури суттєво збагачує майбутніх учителів науковими знаннями, сприяє саморозвитку, самовизначенню в умовах швидкоплинного світу, створює умови для самореалізації творчого потенціалу професіонала-дослідника..

У зв'язку з цим, стратегічною метою сучасної освіти у ВНЗ є перетворення студента в суб'єкта, який володіє потребою й

зацікавленістю в самозміні, що спричиняє його становлення як фахівця, здатного до побудови своєї діяльності, її розвитку й удосконалення.

Перспективу подальшої наукової роботи вбачаємо в дослідженні таких питань, як: науково-методичний супровід науково-дослідницької діяльності студентів з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій, технології включення майбутніх фахівців у віртуальний науково-дослідницький простір, форми та методи формування умінь та навичок наукової комунікації в студентів класичного університету.

Список використаної літератури

1. Коменский Я. А. Об искусном пользовании книгами – первейшим инструментом развития природных дарований: Речь, произнесенная в большой аудитории Патакской школы 28 ноября 1650 года перед началом занятий / Ян Амос Коменский // Школ. б-ка. – 2000. – № 5 – С. 58 – 62. **2. Локк Дж.** Мысли о воспитании / Дж. Локк // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М., 1981. – С. 95 – 163. **3. Коменский Я.-А., Локк Дж., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.-Г.** Педагогическое наследие / сост. В.М.Кларин, А.Н.Джурицкий. – М. : Педагогика, 1988. – 416 с. **4. Дьюи Дж.** Психология и педагогика мышления : Как мы мыслим / Пер. с англ. Н. М. Никольской; Ред. Ю. С. Рассказова. – М. : Лабиринт, 1999. – 192 с. **5. Кошманова Т. С.** Развитие педагогической освіти у США (1960-1998 pp.) / Т.С. Кошманова – Львів : Світ, 1999. – 178 с. **6. Сухомлинський В. О.** Розмова з молодим директором // Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах. – Т.4. – К. : Рад. школа, 1977. – С.393 – 628. **7. Гумбольдт В.** Язык и философия культуры : пер. с нем. / сост., общ. ред. и вступ, ст. А. В. Гульин, Г. В. Рамишвили. – М.: Прогресс, 1985. – 451 с.

Луценко І. В. Формування дослідницької культури майбутніх учителів як психолого-педагогічна проблема

У статті проаналізовано історико-педагогічний аспект формування дослідницької культури майбутніх педагогів. Визначено: вимоги до вчителя як дослідника висуваються у контексті всіх провідних філософсько-педагогічних теорій та концепцій; характеристики і функції викладача, основні напрямки формування дослідницької культури майбутнього фахівця в процесі його професійної підготовки. В історії світової педагогічної думки на різних етапах розвитку суспільства реалізація особистості вчителя як дослідника вбачалася, перш за все, у таких ракурсах як: вивчення психічних особливостей учнів, індивідуальної своєрідності кожної дитини, дидактичної потужності креативно-дослідницьких форм навчання як засобів саморозвитку та самовдосконалення особистості учня.

Ключові слова: дослідницька культура, майбутні вчителя, професійна підготовка.

Луценко И. В. Формирование исследовательской культуры будущих учителей как психолого-педагогическая проблема

В статье проанализирован историко-педагогический аспект формирования исследовательской культуры будущих педагогов. Выявлено: требования к учителю как исследователю выдвигаются в контексте всех ведущих философско-педагогических теорий и концепций; характеристики и функции преподавателя, основные направления формирования исследовательской культуры будущего специалиста в процессе его профессиональной подготовки. В истории мировой педагогической мысли на разных этапах развития общества реализация личности учителя как исследователя рассматривалась, прежде всего, в таких ракурсах как: изучение психических особенностей учеников, индивидуальной своеобразности каждого ребенка, дидактической мощности креативно-исследовательских форм обучения как средств саморазвития и самосовершенствование личности ученика.

Ключевые слова: исследовательская культура, будущие учителя, профессиональная подготовка

Lutsenko I. V. Forming of Research Culture in Future Teachers as Psycho-pedagogic Problem

There were analyzed the historical and pedagogical aspect of forming research culture in future teachers. Also we defined: requirements to the teacher as pulled out a researcher in the context of all leading philosophical-pedagogical theories and conceptions; descriptions and functions of teacher, basic directions forming of research culture of future specialist in the process of his professional preparation. Increase of science role in social progress, penetration of her in all industries of life of people, dependence of quality of preparation of future specialist. The process of forming of research culture substantially enriches future teachers scientific knowledge, assists self-development, self-determination in the conditions of the fleeting world, creates terms for self-realization of creative potential of professional-researcher. In history of world pedagogical idea in the different stages of development of society realization of personality of teacher as a researcher examined, foremost, such as: study of psychical features of students, individual originality of every child, didactic power of research forms of educating as facilities of self-development and self-perfection of personality of student. In connection with the height of science role, the strategic aim of modern education is preparation of specialist aspiring to development and perfection.

Key words: research culture, teachers future, professional preparation

Стаття надійшла до редакції 29.03.2013 р.
Прийнято до друку 26.04.2013 р.
Рецензент – к. п. н., доц. Желанова В. В.

УДК 371.134:811

О. О. Мазурік

**МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
ДО ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Становлення нових соціально-економічних і політичних відносин в українському суспільстві зумовили необхідність перегляду вимог до організації та реалізації навчально-виховного процесу в початковій школі.

На сьогодні навчально-дисциплінарна модель педагогічної освіти не дозволяє повною мірою реалізувати інтелектуальний, духовний, соціальний потенціал народу. Це зумовлює необхідність переглянути мету, завдання і зміст, ідею підготовки майбутнього вчителя, змінити застарілу модель освіти на особистісно-орієнтовану.

Процес професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя представлено в дослідженнях А. Алексюка, О. Глузмана, В. Гриньової,

П. Русака, О. Дубасенюк, С. Золотухіної, І. Зязюна, В. Краєвського, А. Маркової, Л. Мітіної, О. Мороза, О. Пехоти, Т. Рабченюк, Є. Рогова,

В. Семиченко, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна та ін. Однак існує потреба говорити про загальне оновлення, яке уможливило вже сьогодні вихід України на якісно інший рівень розвитку.

Мета цієї публікації охарактеризувати систему принципів організації навчально-виховного процесу студентів щодо підготовки їх до навчання учнів початкових класів іноземної мови.

Опишемо принципи організації більш докладно. Принцип – це основне, вихідне положення будь-якої теорії, вчення, концепції; провідна ідея, основне правило діяльності [1, с. 121].

Під принципами організації експериментального навчання ми розуміємо вихідні положення, що визначають успіх і ефективну підготовку студентів до навчання іноземної мови учнів початкових класів за всіма аспектами експериментального навчання: змістом, формами організації, методами, прийомами, мотивами і ціннісними орієнтаціями.

Провідними принципами організації експериментального навчання виступили а) включеність студентів в експериментальний навчальний процес, занурення їх як суб'єктів експерименту в активну іншомовну професійно спрямовану навчально-мовленнєву діяльність; б) узгодженість кінцевої мети навчання – формування готовності майбутніх вихователів до навчання дітей іноземної мови в початкових класах – з процесом і змістом усієї системи навчально-виховної роботи

на факультеті іноземних мов. Означені принципи були для нас визначальними у стратегії і тактиці побудови експериментального навчання в усіх виокремлених експериментальних групах. Ми пам'ятали, що одним із провідних методичних принципів навчання іноземної мови є принцип комунікативності (Бігич О. Б., Зимня І. О., Леонт'єв О. О., Мартинова Р. Ю., Ніколаєва С. Ю., Пасов Є. І., Плахотник В. М., Скалкін В. Л., Скляренко Н. К. та ін.).

Комунікація у словниках визначається, як „шлях повідомлення інформації, форма зв'язку; зв'язок між двома або більше індивідами, заснований на взаєморозумінні; повідомлення інформації однією особою іншій або іншим особам” [2].

Принцип комунікативного навчання іноземної мови, за словами Є.І.Пасова, полягає в тому, щоб „процес навчання став моделлю процесу спілкування”, тобто пояснювальним принципом побудови експериментального навчання [4, с. 81].

Відтак, побудувати експериментальний процес навчання студентів іноземної мови як модель процесу спілкування (комунікації) означає передбачити: особистісний характер комунікативної діяльності суб'єкта спілкування; взаємовідносини і взаємодію мовленнєвих партнерів (студент – студент, студент – викладач, студент – дитина молодшого шкільного віку); професійно спрямовані ситуації як форми функціонування спілкування; змістовий аспект навчання професійної спрямованості згідно з майбутнім об'єктом навчання (діти молодшого шкільного віку); систему мовленнєвих засобів і дидактичних умов, які б забезпечили комунікативно-професійну діяльність у різних ситуаціях спілкування; функціональний характер засвоєння і використання мовленнєвих засобів; новизну в побудові навчання.

Відповідно до означеного принципу ми вчили студентів моделювати різноманітні і навчально-розвивальні мовленнєві ситуації, які стимулювали б дітей молодшого шкільного віку до спілкування іноземною мовою з урахуванням віку, психологічних і фізіологічних особливостей дітей та методики їхнього навчання.

У концепції навчання учнів іноземних мов, що була розроблена Н.К.Скляренко, зазначено, що з-поміж провідних загальнометодичних принципів навчання іноземної мови сьогодні визнано, крім принципу комунікативності, принципи домінуючої ролі вправ, колективної взаємодії, урахування рідної мови тих, хто навчається, і принцип всебічної індивідуалізації навчального процесу.

Так, принцип комунікативності зумовлює переважне використання для формування мовленнєвих навичок умовно-комунікативних вправ, що передбачають наявність мовленнєвої задачі та ситуативності, зосередженості уваги студентів на змісті висловлювання (Пасов Є. І.). Використання мовних вправ, в яких студенти виконують дії з мовним матеріалом поза ситуацією спілкування, як зазначає Н. К. Скляренко, має бути обмежене. Крім

того, за відсутністю у цих вправах комунікативної мотивації необхідно забезпечити інші види безпосередньої мотивації дій учнів з мовним матеріалом – ігрову або пізнавальну. Для розвитку мовленнєвих умінь використовуються комунікативні вправи, що розглядаються як спеціально організована форма спілкування (Царькова В. Б.), при цьому кожна комунікативна вправа – це нова ситуація спілкування. Принцип колективної взаємодії вимагає не обмежуватись у процесі вправління фронтальною роботою, а систематично звертатися до режимів одночасної парної та групової (командної) роботи.

Означені принципи реалізувалися нами в експериментальній роботі.

Оскільки майбутні педагоги будуть мати справу в подальшій своїй професійній діяльності з дітьми молодшого шкільного віку, ми керувались у процесі їхньої іншомовної підготовки до роботи з дітьми означеної вікової категорії принципом „усної основи” (Гуен Ф.), усного випередження щодо навчання як рідної, так й іноземної мов (Пасов Є. І., Федоренко Л. П.). Отже, студентів готували до навчання дітей в початкових класах усного розмовного іноземного мовлення в аспекті двох видів мовленнєвої діяльності (говоріння та аудіювання). Водночас сам процес експериментального навчання, тобто оволодіння студентами знаннями, вміннями і навичками з іноземної мови та методики її навчання, підпорядковувався принципу комплексного підходу і цілісності щодо засвоєння матеріалу у всіх видах мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо).

Принцип мотивації реалізувався нами у двох аспектах: а) комунікативно-ситуативній мотивації і б) професійно орієнтовній мотивації.

Комунікативно-ситуативна мотивація передбачала чітке визначення мети і мотивів у процесі побудови різноманітних за змістом і складністю комунікативно-навчальних ситуацій, у процесі оволодіння студентами системою знань, умінь і навичок дисциплін іноземного лінгвістичного циклу. Ми формували у студентів загальну мотиваційну готовність до спілкування іноземною мовою (як стимульованою, так і нестимульованою), постійну мотиваційну готовність брати участь у комунікативній діяльності іноземною мовою. Така мотивація виступала позитивним стимулом щодо вільного володіння студентом іноземною мовою. Водночас провідним видом мотивації в започаткованому дослідженні для нас була професійно-спонукальна, спрямована на формування позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності вихователя і водночас учителя іноземної мови в початкових класах, оскільки, за даними констатуючого експерименту, означені мотиви були присутніми тільки в обмеженій кількості студентів. Тому реалізація означеного принципу відбувалась з позитивним стимулюванням упродовж усіх п'яти років навчання.

У типових програмах підготовки вчителя іноземної мови під

редакцією С. Ю. Ніколаєвої професійна спрямованість навчання визначається, як професійне оволодіння іноземною мовою, тобто коректне з погляду норми, узусу і стиля, ситуативно і контекстно адекватне користування мовленням як засобом письмової і усної комунікації у всіх сферах спілкування і як засобом педагогічної діяльності у відповідному навчальному закладі із урахуванням мети навчання, вікових особливостей тих, кого навчають, та їхньої мовленнєвої підготовки [3].

Відповідно до означеного принципу, навчальний процес ВНЗ, в тому числі і дисципліни спеціального іншомовного циклу, повинен бути організований з урахуванням мети навчання професійного володіння мовою, тому необхідно створювати сприятливі умови для формування навичок, умінь і системи наукових понять, які б забезпечували здійснення всіх педагогічних функцій діяльності вчителя.

Принцип домінування професійно-орієнтовної мотивації передбачав забезпечення професійної спрямованості навчання з першого до останнього курсу в процесі викладання всіх дисциплін як фахових, так і іншомовних.

Увесь процес навчання як у ВНЗ, так і в початкових класах підпорядковується принципу ситуативності, який передбачає ситуацію як одиницю організації процесу навчання іншомовного спілкування.

Ситуація – це своєрідна система взаємовідносин тих, хто спілкується, вона виступає постійним фактором навчання в будь-якому виді мовленнєвої діяльності і на будь-якому етапі навчання: шкільному чи вузівському. Ситуація є основою функціонування спілкування іноземною мовою. Відтак, ми вчили студентів моделювати навчально-розвивальні мовленнєві ситуації для навчання учнів початкових класів іноземної мови.

Формуючи готовність майбутніх вихователів до навчання учнів початкових класів іноземної мови, ми враховували і такі принципи, як забезпечення максимальної мовленнєвої активності дітей та домінуючої ролі ігрової діяльності на етапі молодшого шкільного дитинства. Реалізовувались означені принципи у процесі викладання методики навчання дітей іноземної мови в початкових класах. Увага студентів акцентувалась на тому, що максимальної мовленнєвої активності дітей у процесі вивчення іноземної мови можливо досягти, якщо заняття проводити невеличкими групками як індивідуально-групові (до 8-10 дітей). А також створювати щоденні мовленнєво-комунікативні ситуації для спілкування дітей іноземною мовою. Традиційними методами навчання дітей молодшого шкільного віку іноземної мови виступають ігрові (мовленнєві, рухливі, хоровадні ігри та ігрові вправи), тобто занурення дітей в ігрову діяльність іноземною мовою.

Отже, у процесі підготовки майбутніх учителів основна увага

зверталась на сутність комунікативно-ситуативного методу навчання дітей іноземної мови з широким використанням ігрових прийомів.

Список використаної літератури

- 1. Докучаєва В. В.** Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В. В. Докучаєва. – Луганськ, 2007. – 481 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Николаева С. Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам. – К. : Вища школа, 1987. – 140 с.
4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1985. – 223 с.

Мазурік О. О. Моделювання процесу підготовки майбутніх учителів іноземної мови до взаємодії з учнями початкових класів

У статті охарактеризовані провідні принципи організації експериментального навчання. То є: 1) включеність студентів в активну іншомовну професійно спрямовану навчально-мовленнєву діяльність; 2) узгодженість кінцевої мети навчання з процесом і змістом усієї системи навчально-виховної роботи.

Ключові слова: процес підготовки майбутніх учителів іноземної мови, учні початкових класів, взаємодія, принципи експериментального навчання.

Мазурик Е. А. Моделирование процесса подготовки будущих учителей иностранного языка к взаимодействию с учениками младших классов.

В статье охарактеризованы основные принципы организации экспериментального обучения. Ими являются: 1) включенность студентов в активную иноязычную профессионально направленную учебно-языковую деятельность; 2) согласованность конечной цели обучения с процессом и содержанием всей системы учебно-воспитательной работы.

Ключевые слова: процесс подготовки будущих учителей иностранного языка, ученики начальных классов, взаимодействие, принципы экспериментального обучения.

Mazurik O. O. Model of the Process of English Teacher's Training to the Interaction with Junior Pupils

This article deals with the main rules of experimental teaching organization. They are: 1) taking students into experimental studying process, involving them in active foreign language professionally oriented studying – linguistic activity; 2) coordination of the final studying goal – forming of readiness of future teachers of foreign language for the dialogical interaction with junior pupils – with the process and contents of the whole

system of the studying process. Communicative skills which are necessary in pedagogical activity are defined in the article, relationships between future teacher and junior pupils are also observed.

Key words: process of English teacher's training, junior pupils, interaction, rules of experimental teaching.

Стаття надійшла до редакції 01.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Докучасва В. В.

УДК 378.1; 371.3

**Н. В. Марініч, О. А. Козирєва,
Е. Ю. Шварцкопф, А. І. Платоненко**

**ВИВЧЕННЯ ОСНОВ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК МОДЕЛЬ
ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ
ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА**

Здавна педагогічне знання намагалося виділити зерна раціонального, гуманного, фасилитуючого одержання, збереження, ретрансляцію й трансформацію соціального досвіду. Так, педагогічну діяльність відносили до однієї з найбільш важливих у житті людського суспільства, становлення, трансформації й збереження його відносин і зв'язків, що зберігають пріоритети й норми в мікро-, мезо-, макро-, мегамасштабах.

Педагогіка – найважливіша й складна наука, її плоди пожинають усі живучі в суспільстві, але часто ми вирішуємо завдання, які мало нас цікавлять і практично не приносять користі тим, хто вирішує і тим, хто навчають їх вирішувати. Проходять роки, залишаючи нам цікаві події, відкриття, змінюються взаємини між людьми – будуються нові педагогічні теорії, концепції, моделі, методики, технології, змінюється система одержання освіти – реконструюються вимоги, пропонувані до побудови змісту освіти й суб'єктам освітнього простору... Усе, що відбувається – мінливо, – закономірності, що виявляються в ході наукової й повсякденної педагогіки, то ігноруються, то спотворюються полісуб'єктним полем (фактор впливу), але по висловленню народної педагогіки ХХ століття «Життя двійок не ставить – воно б'є», – неправильно вирішене завдання на занятті принесе недбайливому й недотепному, що навчається двійку, а неправильно вирішене завдання в житті – може позбавити самого коштовного – змісту людського співіснування – життя.

Інтерес до навчання, активності в процесі навчання, мотивації навчання, якісному навчанню й освіті, професійній придатності й

професійній культурі, самостійності й креативності, толерантності й гуманізму, стійкості й затребуваності, мобільності й чимало іншому буде актуальним не один рік після того, як ми відіб'ємо психолого-педагогічні умови визначення або формування позначеного феномена, розробимо концепцію або систему, модель або теорію, апробуємо нові засоби, методи й технології педагогічної взаємодії, створимо й реалізуємо оптимальні просторово-антропологічні рамки трансформації й реконструкції внутрішнього й зовнішнього. Але час змінює умови й для кожного історичного прикладу можуть існувати виключення із правил, що визначають формування в кожного суб'єкта соціального середовища стимули до безустанного пошуку й обмеження, що зберігають людину людиною, особистістю, унікалом, вищою цінністю й метою всього, що відбувається в мікро-, мезо-, макро- і мегасередовище. У цьому процесі велика роль моделювання й педагогічного експерименту, що підтверджує або спростовує результативність висунутої педагогічної (соціально орієнтованої, особистісно значимої, гуманно прийнятої) моделі, що визначає створення нового, так званої інновації, що оптимізує який-небудь процес у суспільстві або фасилітуючої один з категоріальних феноменів педагогіки в системі соціально-педагогічних, полісуб'єктних відносин – виховання, навчання, розвитку, освіти, соціалізації, адаптації, формування, просвіти, самовизначення, самовдосконалення, самореалізації, самовиховання, самонавчання, саморозвитку, самоосвіти та ін.

Культура взаємин, культура мови, культура професійної діяльності, норми державного устрою (мораль, етика, закони та ін.) належним чином (синергетично, діалектично, аксиологічно та ін.) регулюють зв'язки в антропосистемі. Вандалізм, шовінізм, фашизм як крайні грані асоціальних відносин прищеплюються й приживаються в тих мікро-, мезо-, макро- і мегасередовища, де розумне, раціональне, гуманне не має своєї цінності, а хворе й виродливе стає надбанням громадськості й пригнічує зміст людського співіснування. Такі періоди добре відомі людству й гарне страхування від повторення їх – це гідне виховання людини в повному значенні цього слова, гарне знання всіх соціальних дисциплін (історії, соціології, політології та ін.), одержання якісної освіти відповідно до об'єктивним, особистісно орієтованим, гуманно значимим розв'язком протиріч „прагну(можу)(треба(є”. Спадщина російської педагогіки всебічно (відповідно до розвитку суспільства, суспільних відносин і рівня освіти в державі) віддзеркалюють постановку й вирішення проблем антропологічного генезу в системі моделювання, апробації й перетворення ефективних моделей у структурі педагогічної взаємодії.

Невміння виховувати й прищеплювати норми культури підростаючому поколінню приводять до протестів маленьких громадян, у межі, що зводять до усунення або себе самого, або особи, що викликав даний протест (деструктивні конфлікти).

У різних аспектах міжособистісних, міжстатевих взаємин суб'єктами суспільства вирішуються дилеми дихотомічного генезу (проблема прийняття-неприйняття, моральності-аморальності, традиційного-інноваційного, естетичного-потворного (несмачного), прийняттого-неприпустимого, морального-аморального, доступного-недоступного та ін.), де моделювання поведінки, відносин і результату соціальної взаємодії відображають становлення суб'єкта середовища, у певний момент розвитку, що називається особистістю (тут феномен особистості визначається через діяльність і значимість її для держави, народу, усього мегапростору).

Безглуздість як проблема моделювання діяльності й спілкування не легка у своєму розумінні й розв'язку. Таким прикладом може бути розв'язок наступного цікавої задачі з педагогіки: „Сізіф був покараний богами за втечу з підземного царства тим, що він з ранку до вечора вкочував і спускав кам'яну брилу з гори (пошук, безглузда праця). Відобразьте зміст його роботи”. Знання феномена „інтегрування”, поняття „робота” сприяють знаходженню розв'язку даної задачі, для цього треба визначити два процеси, що зводяться до наступних дій – перше: поки камінь перебуває під горою або по шляху до вершини – „вкотити на гору” (мовою математики й фізики – інтегральна сума, що описує скалярні добутки переміщення на результуючу силу (векторне додавання сил ваги, тяги, тертя), Сізіфа буде не нульовою), друге: коли камінь перебуває на горі – „скотити з гори”, підсумок цих дій – пошук і безглуздий, але, окремо взяті, вони мають і зміст, і цінність, і результат.

Педагогіка, психологія, логіка, математика, фізика, хімія, біологія, природознавство, література... – усі науки взаємозалежні. У різних системах відліку й системах числення той самий феномен може бути описаний різними характеристиками (формули, рівняння, чисельні й логічні вирази та ін.). Повсякденне мислення – це стереотип, що носить великий кількістю людей за законами логіки, етики, естетики та ін., але не слід забувати, що нормальний розподіл величин справедливо в педагогіці й психології при збільшенні кількості даних, що зазнають статистичному дослідженню. А, отже, розв'язок будь-якого протиріччя або проблеми повинне бути погоджене з нормою описуваного феномена і його відхиленнями. Педагогіка в тому не виключення...

Дихотомічність сполучення традиційного й інноваційного обумовлюють проблему вибору сукупності методів, форм, засобів і технологій педагогічної взаємодії. Індивідуалізація вибору сукупності методів, форм, засобів і технологій педагогічної взаємодії обмежена ще системою таких протиріч, як можливості суб'єктів педагогічної взаємодії, їх потреби, мотиви, цінності, цілі, державні акти регулювання освітніх і правових послуг (ГОС, закон „Про освіту” та ін.), соціальне замовлення на обумовлений рівень культури й освіти в мікро-, мезо-, макро-, мегапросторі.

Соціальна педагогіка – це галузь соціального знання, пов'язана із

системою одержання, пошуку, узагальнення, систематизації, трансформації соціального знання відповідно до вимог часу й індивідуально-груповими можливостями середовища, фасилітуючий входження кожного суб'єкта в систему соціальних взаємин відповідно до принципів сучасних соціально-педагогічних взаємин (гуманізму, толерантності, культуроспівобразності, природоспівобразності та ін.).

Об'єкт соціальної педагогіки – це людина, що соціалізується, що й виховується, вступає в систему педагогічного або соціально-педагогічної взаємодії.

Предмет соціальної педагогіки – виховальні, соціальні відносини, що забезпечують соціалізацію й виховання людини, тобто всі зовнішні цілеспрямовано поставлені впливи, що хаотично відбуваються, приводять до позитивної зміни соціального багажу кожного конкретного суб'єкта суспільства.

Ціль соціальної педагогіки – вивчивши проблеми соціальної педагогіки, передовий досвід учителів і соціальних педагогів, запити суспільства і його індивідів, розробити й впровадити нові й традиційні ефективні педагогічні й соціально-педагогічні засоби, методи, методики, технології педагогічної взаємодії, здатні адекватно, якісно вирішувати педагогічні або соціально-педагогічні проблеми.

Завдання педагогічної науки:

- 1) виявлення проблем сучасної соціальної педагогіки,
- 2) вивчення, узагальнення педагогічного досвіду й практичної діяльності педагогів історико-соціального, виховно-освітнього простору,
- 3) виявлення закономірностей у соціалізації й соціальному вихованні підростаючого покоління,
- 4) розробка нових методів, засобів, форм, систем соціалізації й соціального виховання,
- 5) впровадження ефективних результатів у практику роботи широкого кола педагогів.

Проблеми взаємин між різними людьми й верствами людей у сучасному соціокультурному просторі – це одна з найбільш гострих, злободенних і наріжних проблем ХХІ століття, у ній знаходять свої зерна соціологи, політологи, економісти, конфліктологи, психотерапевти, психологи, педагоги й інші професійно зацікавлені люди. Це й проблема батьків і дітей, і проблеми поваги, толерантності, вихованості, культури. Це й проблема особистої несумісності, що визначає результат усіх подій. Прикладом її може служити байка І. А. Крилова „Лебідь, рак, так шука”. Не рідко повстає в наші дні й проблема педантизму, яку дуже яскраво поставив С. Я. Маршак, описуючи педанта, що читає казки.

ХХІ століття, як напевно й наступні, не стане підсумком розв'язку всіх соціальних і соціально-педагогічних проблем, але можливо саме він покладе початок відліку гуманних і толерантних взаємин, дотримуючи соціальні, біологічні, фізичні, інтелектуальні, економічні, синергетичні та інші закономірності, що забезпечують збереження й збільшення духовної

й матеріальної культури.

Розглянемо моделі соціалізації й самореалізації [1, 2], що сприяють розумінню необхідності соціальної роботи з підростаючим поколінням.

Під *моделлю соціалізації* ми будемо розуміти ідеальну структуру, фасилітуючого вивчення процесів адекватного сприйняття й відбиття соціальних ролей, ретрансляції, трансформації, реконструкції соціального досвіду й адаптації в мікро-, мезо-, макро- і мегапросторі.

Моделі соціалізації суб'єктів соціокультурного простору знаходять висвітлення в 4-х напрямках (площинах) соціальної й соціально-педагогічної взаємодії: *спорт, наука, мистецтво, релігія*.

Педагогові при плануванні соціально-педагогічної взаємодії необхідно враховувати здатність суб'єкта до різних напрямків соціалізації.

Будучи одночасно включеним у сукупність мікро-, мезо-, макро- і мегасередовищ, суб'єкт культурно-історичного простору варіативно змінює внутрішній і зовнішній мир, моделі й засоби соціалізації, самовизначення, самоствердження, самовдосконалення й самореалізації.

Самореалізація особистості в мультисередовищах визначається можливостями і потребами особистості й середовища, що створює, трансформує особистість у повному сенсі даного полідефінітного феномена протягом її включення в мультисередовище.

Під *мультисередовищем* ми будемо розуміти результат сукупності включень суб'єкта суспільства в мікро-, мезо-, макро- і мегасреда або групи, що накладає соціально й особистісно припустимі обмеження в правилах і системі переваг, фасилітуючих оптимальну соціалізацію суб'єкта в суспільстві в цілому і його процеси самовизначення, самовдосконалення й самореалізації відповідно до основних протиріч культурно-історичного простору й особистісного самовизначення, самоствердження, самореалізації й самовдосконалення.

Здоров'я як одна з фундаментальних цінностей суспільства і її суб'єктів породжує безліч теорій, концепцій і моделей, фасилітуючих збереження й збільшення багатств антропологічної системи в контексті здоров'язберігаючої педагогіки. Виділяючи психічне й фізичне здоров'я, педагоги й психологи розкривають їхню єдність, визначаючи проблеми й можливості їх розв'язку в рамках традиційних і інноваційних ресурсів сучасного суспільства. Доказом стародавності даної проблеми і її розв'язку є модель – „У здоровому тілі – здоровий дух” (Ж.-Ж. Руссо).

На гормональному рівні доведено, що якщо людина не одержує задоволення від виконуваної діяльності (спілкування, гра, навчання, праця), він заміщає модель взаємодії в зовнішньому просторі псевдомоделью, фасилітуючих одержання задоволення, процесів самоствердження, самореалізації, входження в соціум через псевдодіяльність або викривлення, що сублімують такі процеси, як самовизначення, самореалізація, самовдосконалення та ін.

Даний факт підтверджується безліччю психолого-педагогічних, психоаналітичних і ін. теорій і концепцій. Наприклад, якщо мати, виношуючи своєї дитину, випробовує дискомфорт різного генезу (лається, нервує, не дотримує режиму дня та ін.) – дитина смокче палець руки, компенсуючи все те негативне, що одержує від своєї матері. Ця звичка закріплюється й найчастіше при нестачі позитива у взаєминах із суб'єктами соціокультурного середовища й об'єктами живої й неживої природи залишається єдиним засобом, що дозволяє зберегти психічне, а потім і фізичне здоров'я. Усі відхилення в поведінці, взаєминах, взаємодії з живою й неживою природою суб'єкта суспільства пояснюється деформаціями різного генеза, особливості яких яскраво визначає шлях розвитку особистості, починаючи з дитячого віку, а будучи базовим періодом становлення особистості, накладає систему обмежень і перспектив, що іноді важко піддається психофізіологічній, особистісній й соціально значимій зміні (корекції).

Спорт як механізм соціалізації. Одним з механізмів соціалізації і її напрямків є спорт. Дихотомічність доказу здоров'язберігаючого аспекту занять спортом об'єктивна, тому що при неграмотній або деформуючій взаємодії погіршується і фізичний, і психічний стан здоров'я спортсменів, а при обліку всіх факторів і резервів суб'єкта соціальної взаємодії – створюються умови для побудови й реалізації акметраекторії соціально-професійного розвитку.

Традиційно соціалізація суб'єктів культурно-історичного простору через спорт здійснюється гіперактивних її суб'єктів. Внаслідок педагогічних помилок гіперактивних дітей визнають важкими або важковиховуваними, тому що рухова активність висока, а способів і засобів її вилучення в соціально-педагогічній взаємодії традиційного навчання в початковій і середній школі не передбачене. Крім того, соціалізація через спорт гармонізує взаємини суб'єктів у структурі моделі „внутрішнє-зовнішнє”, тим самим підкреслюючи і підтверджуючи справедливості прадавньої моделі взаємодії, згідно з якою людина складається з трьох складових: тіла, душі й розуму, тому згідно із прадавніми навчаннями вона повина приділяти увагу трьом складових свого „я”. Найбільше яскраво це показано в навчанні буддизму, де священне писання Тіпітакі (у перекладі означає три кошики) відзначає, що людей у процесі життя накопичує свої три кошики – кошика душі, тіла й розуму. Не можна викидати або ігнорувати яку-небудь із кошиків, порушуючи божественну природу унікальності й своєрідності кожної людини.

Наука як механізм соціалізації. Інтелект суб'єкта, його здатності, схильності, переваги, мотиви, цілі, потреби, мотивація діяльності, особливості особистісного становлення й розвитку в структурі обмежень простору, часу, суспільства визначають можливості й обмеження в моделюванні акметраекторії розвитку й процесів самовизначення, самовдосконалення, самореалізації, самоствердження.

Плоди інтелектуальної діяльності багатогранні, а формування й розвиток інтелекту є пролонгацією трудової діяльності кожного її суб'єкта. Якщо у випадку спортивної самореалізації суб'єкт обмежений біологічним бар'єром, то в інтелектуальній самореалізації такого бар'єра практично не існує. Пік спортивних досягнень припадає на середній вік в 25 – 27 років, а інтелектуальних – на 37-39 років. У низці закордонних досліджень описаний феномен продовження життя людини за рахунок інтелектуальної діяльності. Даний факт підтверджений і дослідями в зоопсихології. У ході досліджу було встановлено, що кількість і якість сформованих структур у корі головного мозку пацюка збільшувало тривалість її життя. За інших рівних умов дресировані пацюки жили довше недресированих. Формування структур головного мозку пацюка здійснювалося за рахунок підвищення рухової активності й задоволення її на гормональному рівні (гормон радості) за рахунок заохочення шматочками ласої їжі, яку в побуті пацюка рідко одержували, але дуже любили. Тому позитив не просто необхідний тваринному організму, він формує те біологічне, що зберігає його як вид. Реалізуючи ідеї гуманно-особистісних відносин, не варто забувати, що на 70 – 90 % людей – істота біологічна (спостереження західних учених), а на всі залишки – соціальне, розумне, духовне.

Як прекрасне володіння словом, інтелектом, де трансформація рішень у продукті діяльності, унікальність якого навіки вписує ім'я свого творця (дослідника, ученого, конструктора, інженера, письменника, художника та ін.) у літопис часу?!... Користь винаходу (практична значимість) завжди через століття несе від нащадків слова дяки всіх грамотних, освічених, освічених людей. Ми захоплюємося вчинками вчених, де моральність, професіоналізм, патріотизм підкреслюють силу й красу, велич і заможність людину в різних сферах взаємин. Таким прикладом для наслідування може бути вчинок Олександра Степановича Попова – винахідника радіо, за його винахід пропонували дуже великі суми грошей закордонні магнати й ділки, але він говорив небагатослівну фразу „Я – російська людина... И мій винахід належить Росії...”. Як змінилася реальність в ХХ-ХХІ століттях?!... Одним з самих тяжких гріхів на Русі (як і в будь-якій іншій прадавній культурі) вважалося зрадництво, а вже продаж Родина було самим останнім.

У спорті досягнення й імена пам'ятають невелика група людей, які прямо або побічно пов'язані з даним процесом, а через досить невеликий проміжок часу їх рекорди побиваються новими й новими, практична значимість яких лежить у площині самореалізації людини, констатації його унікальності й феноменальної заможності в даному виді діяльності.

Мистецтво як механізм соціалізації. Мистецтво як механізм соціалізації суб'єктів суспільства відомий здавна. Печери, у яких знайдені прадавні малюнки свідчать про його зародження, розкопки прадавніх поселень свідчать про його унікальну доцільність і практичної

значимості для життя людини і його часу. Ми будемо розглядати *мистецтво* як вищий ступінь і щабель сформованості професіоналізму в суб'єкта діяльності й спілкування. Хотілося б, щоб ХХІ століття й наступне були під гаслом моделі „Діяльність як мистецтво”, щоб кожна складова соціальної взаємодії привносила в нього свою унікальну аксі-, акме-, антрополого доцільну систему перетворень внутрішнього миру людини і його зовнішнього простору в мікро-, мезо-, макро-, мега- і космомасштабах.

Один вид мистецтва доповнює інший, сприяючи гармонізації всіх сфер особистості, а творчість у системі таких одиниць, як креативність, раціоналізм і завершеність ідеї в продукті – показники досягнення необхідного рівня в даному виді соціалізації й самореалізації.

Релігія як механізм соціалізації. Сучасна релігія віддзеркалює необхідність і здатність розв'язку проблеми сенсу життя в поліструктурному аспекті його розгляду. Сучасне суспільство тяжіє до ідеї вільного віросповідання (закон РСФРР „Про свободу віросповідання”, закон РФ „Про свободу совісті й релігійних об'єднаннях”, 1997).

У важкі моменти життя людина найчастіше не може впоратися з певними проблемами світосприймання й світовідображення, сенс життя залишається далеко за межами реальності, і релігія створює псевдомодель, фасилітуючу особистісний пошук і значимість особистості і її життя для суспільства й самої людини, що потрапила у важку життєву ситуацію. До кінця ХІХ століття релігія залишалася єдиним засобом, що втримують особистість від фатальних трансформацій (суїцид, убивство та ін.). З появою психодіагностики, психотерапії, психокорекції такі можливості розширені, але унікальність релігії в прямої і непрямой соціалізації залишається незаперечною. Людина, що самозатверджеться і самореалізується у системі релігійних взаємовідносин реалізує традиційну модель соціалізації, що може бути єдиною і множинною, наскрізною і побічною (маскувальною).

Уся система соціокультурних взаємин показує наскільки єдиний взаємозв'язок усіх механізмів і моделей соціалізації (спорт, наука, мистецтво, релігія) у мікро-, мезо-, макро- і мегасередовищах, наскільки в ній людина коштвна, унікальна, затребувана і соціалізована у різних аспектах соціокультурних взаємин і норм.

Дане знання можна одержувати традиційним способом, один із прикладів якого представлений у джерелі [2], а можна з використанням ресурсів нових інформаційних технологій [1], що забезпечують роботу з електронним підручником „Соціальна педагогіка”, що вирішують одну із проблем нового часу.

Практика викладання й вивчення курсу „Соціальна педагогіка” різноманітна, продукти діяльності майбутніх педагогів – це й творчі проекти, і наукові статті, і електронні підручники.

За останні три роки кількість наукових статей майбутніх педагогів

по ФК, написаних у співавторстві з педагогом по соціальній педагогіці, становить 250 робіт. У даній сукупності 1 навчальний посібник, 1 монографія, 1 стаття, опубліковані в журналі, рекомендованому ВАК, 1 стаття, опублікована в журналі, рекомендованому ВАК України, 5 статей, опубліковані в науково й науково-педагогічних журналах, 3 статті, опубліковані в електронних, науково-педагогічних журналах, інші статті – це статті, опубліковані в збірниках Міжнародних і Всеросійських наукових і науково-практичних конференціях.

У даних роботах уточнюються дефініції категорії дисциплін „Соціальна педагогіка”, описуються специфічні й загальнодидактичні особливості моделювання й використання електронних підручників, відбиваються особливості анкетування й статистичний аналіз анкет, уточнюються або розробляються нові засоби, методи, форми й системи принципів соціально-педагогічної взаємодії.

Практика соціального знання й соціально-педагогічної роботи – це свідомо – найбагатша комора людства, – будь-яка фальшивка з боку двох суб’єктів взаємодії – і катастрофа, що не минуча. Наша Цивілізація неодноразово помилялася щодо не самостійних, не досить дорослих, не досить сильних, не досить забезпечених і здоровіших, вона також помилялася й відносно надобдарованих і малооплачуваних працівниках спорту, науки, мистецтва, культури та ін. І дані помилки продавали Родину, продукти діяльності не одного покоління нашого народу, не маючи на те ні права, ні совісті. Наша моральність неодноразово шліфувала й буде шліфувати цінності, з якими ми входимо в життя і які залишають нас людьми. Людське й нелюдське в мирний і воєнний часи різняться по складу й сукупності, але єдність загальнолюдських цінностей поєднує й зберігає суспільство в його унікальній природі й непідробленій красі.

Список використаної літератури

1. Козырева О. А. Формирование культуры самостоятельной работы педагога в структуре моделирования и апробации системы принципов педагогического взаимодействия / О. А. Козырева, Т. И. Кучко, Е. Ю. Шварцкопф // Вестник КузГПА. – 2012. – 11 (25). – 9 с. (<http://vestnik.kuzspa.ru/articles/111/>) **2. Козырева О. А.** Социальная педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов / О. А. Козырева. – Новокузнецк : КузГПА, 2010. – 217 с. – [+приложение на CD]. – ISBN 978-5-85117-495-7. **3. Кошелев А. А.** Культура самостоятельной работы обучающегося : монография / А. А. Кошелев, О. А. Козырева. – Новокузнецк : изд-во КузГПА, 2012. – 113 с. – ISBN 978-5-85117-675-3. **3. Кошелев А. А.** Портфолио школьника : учебное пособие / А. А. Кошелев, О. А. Козырева. – Новокузнецк : КузГПА, 2011. – 38 с. [+приложение на DVD]. – ISBN 978-5-85117-615-9. **4. Козырева О. А.** RP-технология педагогического взаимодействия в системе высшего и дополнительного

професійного освіти : монографія / О. А. Козырева. – Новокузнецьк : КузГПА : МОУ ДПО ИПК, 2007. – 385 с. – ISBN 5–85117–239–8.

5. **Козырева О. А.** Воспитание как феномен моделирования и практики : монографія / О. А. Козырева. – Кемерово : Изд-во КРИПКИПРО, 2010. – 410 с. – ISBN 978–5–7148–0346–8.

6. **Козырева, О. А.** Моделирование дефиниций категорий современной педагогики в структуре инновационной деятельности будущего педагога : монографія / О. А. Козырева. – Новокузнецьк : КузГПА : МОУ ДПО ИПК, 2008. – 374 с. – ISBN 978–5–85117–411–7.

7. **Козырева, О. А.** Обучение как феномен моделирования и практики : монографія / О. А. Козырева. – Кемерово : Изд-во КРИПКИПРО, 2011. – 363 с. – ISBN 978–5–7148–0360–4.

8. **Горбунова, И. А.** Профессионально-педагогический кейс педагога по физической культуре : учебное пособие / И. А. Горбунова, О. А. Козырева. – Кемерово : изд-во КРИПКИПРО, 2012. – 79 с. [+приложение на DVD]. – ISBN 978-5-7148-0378-9.

9. **Козырева, О. А.** Воспитание как категория педагогики : учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. / О. А. Козырева. – Новокузнецьк : КузГПА : МОУ ДПО ИПК, 2008. – 115 с. [+ приложение на CD]. – ISBN 978–5–85117–357–8.

10. **Козырева, О. А.** Категории психолого-педагогической антропологии : учебное пособие / О. А. Козырева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Новокузнецьк : КузГПА : МОУ ДПО ИПК, 2008. – 207 с. [+ приложение на CD]. – ISBN 978–5–85117–359–2.

11. **Козырева, О. А.** Общие основы педагогики : учебное пособие для студентов педагогических вузов / О. А. Козырева. – Новокузнецьк : КузГПА : МОУ ДПО ИПК, 2008. – 279 с. [+ приложение на CD]. – ISBN 978–5–85117–353–0.

12. **Козырева, О. А.** Основы профориентологии : курс занятий для студентов специальности «031000 – "Педагогика и психология"» / О. А. Козырева. – Новокузнецьк : КузГПА : МОУ ДПО ИПК, 2007. – 307 с. [+ приложение на CD]. – ISBN 978–5–85117–290–8.

13. **Козырева, О. А.** Возможности мультисредового подхода в социальном знании / О. А. Козырева, И. А. Горбунова // Гуманитарная наука сегодня. – 2011. – №1. – С. 63-73.

14. **Кошелев, А. А.** Модели и особенности социализации и самореализации школьников и студентов / А. А. Кошелев, О. А. Козырева // Вестник педагогических инноваций. Учредитель ГОУ ВПО Новосибирский государственный педагогический университет. – 2011. – №1. – С. 90-106.

Марініч Н. В., Козырева О. А., Шварцкопф Е. Ю., Платоненко А. І. Вивчення основ соціальної педагогіки як модель формування гуманістичної спрямованості особистості майбутнього педагога

У статті наведений аналіз моделей і специфіки соціалізації в контексті нагромадження соціального знання. Апробація моделювання робіт із соціальної педагогіки проходила в Кузбаської державної педагогічної академії.

Ключові слова: моделі й визначення категорії „соціалізація”, культура самостійної роботи.

Маринич Н. В., Козырева О. А., Шварцкопф Е. Ю., Платоненко А. И. Изучение основ социальной педагогики как модель формирования гуманистической направленности личности будущего педагога

В статье приведен анализ моделей и специфики социализации в контексте накопления социального знания. Апробация моделирования работ по социальной педагогики проходила в Кузбасской государственной педагогической академии.

Ключевые слова: модели и определения категории „социализация”, культура самостоятельной работы.

Marinich N.V., Kozyreva O.A., Shvartskopf E.U., Platonenko A.I. The Recurs of Educations by Social Pedagogics Disciplines as Model by Humanistic Teachers

In article describes analyses models and recurs of educations by social pedagogics disciplines. The experimental works was been by approximate and analyses models and recurs of educations by social pedagogics disciplines in Kuzbass State Teachers' Training Academy, Novokuznetsk, Russia.

Key words: models and definitions by categories social pedagogics disciplines, self-depending living activities culture.

Стаття надійшла до редакції 02.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Докучаєва В. В.

УДК 378.046.4

Г. О. Фуклева, О. С. Мільченко

**ВИРІШЕННЯ ВНУТРІШНІХ ПРОТИРІЧ ЯК ПЕРЕДУМОВА
ДО ПОДАЛЬШОГО ПРОФЕСІЙНОГО ТА ОСОБИСТІСНОГО
РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

Досліджувана нами проблема, як показує аналіз науково-педагогічної літератури, складна і в теоретичному, і в практичному плані. Теоретична складність її полягає у відсутності науково-педагогічних теорій, концепцій, інноваційних технологій розвитку професійної компетентності вчителя іноземної мови в системі післядипломної освіти. З іншого боку, у педагогічній науці накопичено великий фонд наукових знань, що розкривають різноманітні аспекти

теорії і практики досліджуваної нами проблеми. Можна вважати, що звертання вчених до проблем удосконалення професіоналізму вчителя є певною науково-педагогічною традицією.

Незважаючи на те, що ряд наукових напрацювань у цьому напрямку об'єктивно застаріли, існує достатня кількість науково-педагогічної літератури, яка з огляду на свою теоретичну значимість може бути корисна й навіть необхідна як науковий фундамент сучасних досліджень у цій галузі.

У контексті нашого дослідження принципове значення мають питання, окреслені у роботі Ключова В. П., Різник Г. М.. Науковці зазначають, що при прийомі слухачів на перепідготовку за різними її напрямками (особливо при перепідготовці з видачею диплому державного зразка) постає питання про відповідність базової освіти тому чи іншому напрямку перепідготовки, про професійну спроможність слухачів. Відповідь на це питання вчені бачать у індивідуалізації навчального процесу в системі післядипломної освіти, формуванні індивідуальної траєкторії навчання кожного слухача. Особливу роль автори відводять самостійній роботі, без якої в короткі терміни навчання не можливо здійснити підготовку фахівця на високому якісному рівні.

Таку ж думку поділяють Сікорська Л., Лігоцький А. О., Орлова І. О.. У своєму дослідженні Орлова І. вказує, що в умовах, де вивчення іноземних мов є одним з вирішальних аспектів професійної підготовки, а попередня лінгвістична підготовка значно відрізняється у студентів, більш ефективним є різнорівневий підхід до вивчення іноземних мов [1].

На жаль, узагальненого досвіду навчання студентів вищої школи, яке б стимулювало їх особистісний і професійний розвиток, практично немає. Корисний досвід описується у деяких дослідженнях (Стрельніков В. Ю, Якубовські М. А., Чарнецькі К., Пилипенко В. Д., Коваленко О. А., Гришкова Р. О., Костюк Г. С., Бех І. Д., Д'яченко Б. А., Рибалко В. В., Луценко В. В., Онкович А. Д. та ін.), однак на практиці вимоги особистісно-розвиваючого підходу не втримуються.

Таким чином, аналіз наукової літератури дозволив висвітлити ряд сучасних теоретичних і практичних, соціальних і педагогічних проблем, поки не розв'язаних на рівні педагогічної науки:

- по-перше, це проблема ролі і місця перепідготовки в системі післядипломної освіти;
- по-друге, це проблема змісту іншомовної підготовки слухачів в системі перепідготовки;
- по-третє, потребує обґрунтування технологія розвитку професійної компетентності вчителя іноземної мови з урахуванням особливостей процесу навчання у системі перепідготовки.

Студенти у системі післядипломної освіти потрапляють у ситуацію діагностичного тестування не тільки з певним багажем знань та уявлень, але й з певним досвідом спілкування, професійної діяльності,

соціальним досвідом. Тому в процесі розвитку професійної компетентності необхідно враховувати емоційні та соціальні чинники, які є невід'ємною частиною людського досвіду.

В останнє десятиріччя все більше з'являється досліджень, в яких професійний розвиток розглядається як динамічний та неперервний процес, що детермінується внутрішньою активністю особистості вчителя.

В руслі особистісно-розвивального підходу концепція професійного розвитку вчителя в якості об'єкта розвитку розглядає інтегральні характеристики особистості (педагогічна направленість, педагогічна компетентність, емоційна гнучкість); в якості фундаментальної умови – перехід на більш високий рівень професійної самосвідомості; в якості психологічного механізму – перетворення власної життєдіяльності вчителя в предмет його практичного перетворення; в якості рушійних сил – внутрішньо-особистісні протиріччя, суперечлива єдність „Я – діючого”, „Я – відображаючого” та „Я – творчого”. Проблема внутрішньо-особистісних протиріччя вчителя як рушійних сил його професійного розвитку до цього часу залишається однією з найменш розроблених в педагогіці та педагогічній психології [2].

В рамках нашого дослідження ми ставимо за мету вивчення особистісних якостей, які будуть сприяти конструктивному вирішенню тих протиріччя, які склалися: неможливість працювати за спеціальністю і необхідність одержання другої спеціальності в умовах післядипломної освіти.

Для розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови в умовах післядипломної освіти необхідно врахувати загальні закономірності динаміки внутрішньо-особистісних протиріччя та їх вплив на розвиток.

Основною причиною внутрішньо-особистісних протиріччя учителя ми вважаємо дисонанс між оцінкою вчителем своїх особистих якостей (з урахуванням досвіду попередньої спеціальності) та особливостей поведінки, діяльності та спілкування- „Я – діючого”, та очікуваною оцінкою інших – „Я – відображеного”.

Про те, що подолання труднощів, які суперечать тим чи іншим видам діяльності, поведінковим актам, засобам самореалізації, є найважливішою психологічною передумовою розвитку професійної свідомості вчителя, вказують І. В. Бачков, Т. С. Полякова.

Матеріали цих досліджень дають підґрунтя стверджувати, що існує зв'язок між здібністю подолання перешкод в процесі здійснення вчителем професійної діяльності та якісними змінами його професійного рівня.

Одержання нової спеціальності в умовах післядипломної освіти розглядаємо як здібність студентів (слухачів) до активного перетворення складових внутрішнього протиріччя, що дає можливість розглядати його як передумову до подальшого професійного та особистісного розвитку.

Таким чином, для подолання внутрішньо-особистісного протиріччя між „Я – діючим” та „Я – відображеним”, необхідним є активно діючий момент, який направить це протиріччя в конструктивне русло. Вектором такого розвитку, на наш погляд, може бути прагнення до актуалізації свого потенціалу, тобто до реалізації „Я – творчого”, який є основним чинником розвитку професійної компетентності в системі післядипломної освіти.

„Я – творче” містить всю повноту можливостей, які може розкрити людина в перспективі. „Я – емпіричне” – це „Я” повсякденної свідомості, з її наявними, обмеженими психологічними характеристиками. Відношення „Я – емпіричного” та „Я – творчого” – це різні рівні свідомості людини.

Спираючись на загальні закономірності розвитку внутрішньо-особистісних протиріч, ми розглянули підходи до вирішення студентами (слухачами) в умовах післядипломної освіти протиріч між „Я – діючим” та „Я – відображеним”.

Зіткнення у свідомості „Я – діючого” та „Я – відображеного” створює життєву напругу, яка ускладнює звичайний хід життєдіяльності студента. Усвідомлення ним обставин, що склалися, дають можливість розширити простір самореалізації, створивши „вектор розвитку”. Переживання внутрішньо-особистісного протиріччя спонукає студента до пошуку нових можливостей самореалізації, до усвідомлення тих характеристик власної особистості, діяльності, спілкування, розвиток яких буде сприяти оптимізації становлення професійної компетентності в умовах післядипломної освіти.

Таким чином, адекватне усвідомлення протиріччя визначається узгодженістю когнітивного та афективного рівней самосвідомості.

Такий тип поведінки студента, який сприяє адекватному усвідомленню та конструктивному вирішенню внутрішньо-особистісних протиріч, характерний для моделі професійного розвитку вчителя.

Проведене нами дослідження серед студентів післядипломної освіти підтвердило думку про те, що важливою умовою збереження вектору розвитку являється наявність у студента сильно вираженого спрямування до самозміни та самоудосконалення, яке буде стимулювати його до пошуку, створить основу для реалізації „Я – творчого” та виведе студента на якісно новий виток професійного розвитку. На наш погляд, це і є конструктивний шлях вирішення протиріччя.

Студенти з низьким рівнем професійного самоусвідомлення не здібні вийти за межі безперервного потоку повсякденної педагогічної практики (за межі свого „Я – емпіричного”), не можуть звільнитися від власних егоцентричних установок. Таке вирішення протиріч має деструктивну направленість.

Для становлення та розвитку професійної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови в умовах післядипломної освіти необхідно виявити психологічні особливості розвитку професійної

компетентності студентів в системі післядипломної освіти з різними типами внутрішньо-особистісних протиріч між „Я – діючим” та „Я – відображеним”.

На основі побудованої типології внутрішньо-особистісних протиріч необхідно розробити програму корекційної роботи зі студентами групи післядипломної освіти. Перший напрямок повинен включати розвивальну роботу зі студентами, які неадекватно усвідомлюють суперечливе співвідношення оцінок „Я – діючого” та „Я – відображеного”. Другим напрямком стане робота по виявленню потенційних можливостей студентів та формуванню їх досвіду конструктивного вирішення внутрішніх протиріч і конфліктів, що позитивно вплине на розвиток професійної компетентності. Практична реалізація цих напрямків може здійснюватися на базі проектної технології через особистісну рефлексивно-творчу навчально-комунікативну діяльність в умовах колективної взаємодії.

Визначення змісту проектної технології та її ролі у придбанні вчителем професійної компетентності є предметом нашого подальшого дослідження.

Список використаної літератури

1. Новые и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для пед. вузов / под ред. Е.С. Полат. – М. : Издат. центр „Академия”, 2002. – 272 с. **2. Стрельников В. Ю.** Педагогичні основи забезпечення особистого й професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання / В. Ю. Стрельников. – Полтава, 2002. – 254 с. **3. Якиманская И. С.** Разработка технологии личностно-ориентированного обучения/ И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 13 – 17.

Фукльєва Г. О., Мільченко О. С. Вирішення внутрішніх протиріч як передумова до подальшого професійного та особистісного розвитку вчителів іноземної мови у закладах післядипломної освіти

Для становлення та розвитку професійної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови в умовах післядипломної освіти необхідно виявити психологічні особливості розвитку професійної компетентності студентів в системі післядипломної освіти з різними типами внутрішньо-особистісних протиріч між „Я – діючим” та „Я – відображеним”. На основі побудованої типології внутрішньо-особистісних протиріч необхідно розробити програму корекційної роботи зі студентами групи післядипломної освіти.

Ключові слова: розвиток професійної компетентності, внутрішні протиріччя особистості, індивідуальна траєкторія навчання, зміст іншомовної підготовки слухачів в системі перепідготовки.

Фуклева А. А., Мильченко О. С. Решение внутренних противоречий как предпосылка к дальнейшему профессиональному и личностному развитию учителей иностранного языка в учреждениях последипломого образования

Для становления и развития профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка в условиях последипломого образования необходимо выявить психологические особенности развития профессиональной компетентности студентов в системе последипломого образования с различными типами внутренних противоречий между „Я – действующим” и „Я – отраженным”. На основе построенной типологии внутренних противоречий необходимо разработать программу коррекционной работы со студентами группы последипломого образования.

Ключевые слова: развитие профессиональной компетентности, внутренние противоречия личности, индивидуальная траектория обучения, содержание иноязычной подготовки слушателей в системе переподготовки.

Fukleva A. A., Milchenko O.S. The solution of the intra-personal conflicts as a precondition for further professional and personal development of foreign language teachers in institutions of postgraduate education

For the formation and development of professional competence of foreign language teachers in postgraduate education it is necessary to identify the psychological characteristics of professional competence of students in post-graduate education with different types of intra-personal conflicts between „I – current” and „I – reflected”. This should be followed by the development of the program of correctional work with students of postgraduate education based on the constructed typology of intra-personal conflicts.

Key words: development of professional competence, the intra-personal conflicts, individual learning trajectory, the content of foreign language training in postgraduate education.

Стаття надійшла до редакції 03.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Федічева Н. В.

УДК 373.3.063

В. Т. Чепіга, С. М. Чугай

УКРАЇНСЬКА ДУХОВНА МУЗИКА ЯК ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНИЙ ТА ВИХОВНИЙ ФЕНОМЕН

Проблема ціннісних орієнтацій особистості відображена у філософській, соціально-психологічній, педагогічній і мистецтвознавчій літературі. Як визначається в роботах науковців, цінності суспільства складають зміст ціннісних орієнтацій особистості. У дослідженнях В. Алексеевої, Б. Додонова, А. Здравомислова, В. Ядова та ін. визначена стійка структура ціннісних орієнтацій, виділені провідні компоненти - когнітивний, емоційний, поведінковий, що надало можливості у виховній практиці розвивати такі якості особистості, як духовна активність, вірність національній ідеї, гуманність, правдивість, щирість, гідність, самоповага, емпатія, емоційність.

У педагогічній літературі проблема формування ціннісних орієнтацій досліджується у зв'язку з розвитком і вихованням конкретних цінностей, які мають бути особистісно прийняті в певній соціальній групі. Найчастіше ціннісні орієнтації особистості аналізуються у зв'язку з дослідженнями духовної культури, духовних потреб, інтересів, оцінок учнів і педагогів (Л. Коваль, О. Рудницька та ін.).

На сучасному етапі в умовах особистісно орієнтованого підходу до виховання процеси формування ціннісних орієнтацій набувають стрижневого значення, вони пов'язані з визначенням унікальності особистості в її духовному зростанні.

Найбільш розповсюдженим і доступним видом мистецтва є музика, яка, безпосередньо впливаючи на емоційну сферу особистості, формує вибіркоче, ціннісне ставлення до дійсності, розвиваючи систему ціннісних орієнтацій. Тому проблеми музичного виховання є визначальними у формуванні ціннісних орієнтацій та загалом у духовному розвитку молодших школярів.

У музичній педагогіці питання духовного розвитку підростаючого покоління на основі формування художньо-естетичних орієнтацій вивчаються у різних аспектах: у зв'язку з розвитком музичальності молодших школярів (К. Тарасова, С. Науменко), формуванням та вдосконаленням навичок слухання музики (Е. Печерська, О. Ростовський) та ін.. Ученими розроблено й впроваджено в дослідження критерії ціннісних орієнтацій (О. Рудницька), здійснено аналіз аксіологічної установки (В. Медушевський), виявлено взаємозв'язок ціннісних орієнтацій з різними характеристиками емоцій (В. Петрушин).

Актуальність цієї проблеми та її недостатня розробленість для початкової освіти ставить за *мету* теоретично обґрунтувати й

експериментально перевірити педагогічні умови прилучення молодших школярів до духовних цінностей на уроках музики.

Актуальність, теоретична й практична значущість проблеми формування ціннісних орієнтацій молодших школярів засобами української духовної музики, її недостатня розробленість у педагогічній теорії й практиці ставить за *мету* визначити сутність та педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій молодших школярів засобами української духовної музики.

Об'єкт дослідження: процес формування ціннісних орієнтацій молодших школярів.

Предмет дослідження: особливості формування ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі сприйняття художньо-естетичних цінностей українського духовного музичного мистецтва.

За визначенням Ю. Юцевича [3], духовна музика - вокальні або вокально-інструментальні (інколи інструментальні) твори на канонічні, релігійні за змістом тексти або сюжети. Духовна музика виконується не тільки під час богослужінь, але й в побутових умовах. Незважаючи на суто релігійне спрямування, кращі зразки духовної музики є глибокими, філософськими за змістом творами найвищого художнього рівня („Реквієм” В.Моцарта і „Реквієм” Дж. Верді, „Ave Maria” Баха-Гуно, ораторія „Дитинство Христа” Г.Берліоза, духовні твори Й. Баха, Ж. Бізе, Й. Гайдна, О. Гречанінова, С. Рахманінова та багато інших). Класичні зразки української духовної музики створили М. Березовський, Д. Бортнянський, А. Ведель, С. Воробкевич, М. Леонтович, К. Стеценко та інші. Твір М. Лисенка „Боже великий, єдиний” став духовним гімном українців всього світу.

Релігійно-духовне мистецтво є особливою національно-художньою формою осмислення дійсності, формою художньої діяльності. Це – традиційна галузь вітчизняної культури загалом. Тут протягом століть формувалися морально-етичні, ціннісні орієнтири народу: естетичні та художні ідеали, моральні правила поведінки тощо.

Багато написано у філософській, богословській, мистецтвознавчій літературі про красу церковних піснеспівів, їх естетичну та моральну цінність. Великі візантійські богослови IV століття Іоанн Златоустий і Василь Великий вказували на позитивний вплив церковної музики на людину. „Ніщо так не підносить душу, ніщо так не окрилює її, не віддаляє від землі, не звільняє від тілесних оков, не спрямовує у філософії і не допомагає досягати повного презирства до житейських предметів, як узгоджена мелодія і керований ритмом божественний спів”, – писав Іоанн Златоустий [4].

Про видатну художньо-естетичну цінність церковної музики писали й пишуть науковці-музикознавці. Можна згадати слова Б. Асаф'єва: „З точки зору музичного змісту давньоруський культовий мелос має не меншу цінність, ніж пам'ятки давньоруського живопису, його „малюнок” різниться багатством зворотів, виразною наспівністю й

пластичністю” [1, с. 19]. Наведемо також висловлювання В. Медушевського: „Досвід історії доводить, що духовність людства не може житися лише світським мистецтвом. Коли світська музика витісняє музику молитви, культура йде до спустошення. Непомітно знижується висота самої світської музики... Нормою культури стає розпад розуму й серця... Від цієї хвороби принципово звільнена музика духовна, бо вона звернена до людини в її буттєвій справжності...” [5].

Розглянемо історичні етапи й теоретичні аспекти розвитку православної духовної музики в Україні та її виховний вплив.

Відомо, що християнство позитивно вплинуло на музично-співацьку культуру українського народу, зробило його першозасновником духовної православної музики на Русі. Церква і держава створювали сприятливі умови для існування й розвитку цього сакрального мистецтва. У свій час естетичний аспект православного богослужіння, яким є духовний піснеспів, сприяв прийняттю князем Володимиром православної віри. Найбільший позитивний вплив на духовний піснеспів українського народу мала візантійська культура. Свідченням цього є розгорнута характеристика восьми гласів, або ладів візантійського осьмогласія, на основі яких базується календарний річний цикл богослужбових наспівів. Осьмогласіє Іоанна Дамаскіна було прийняте для усїєї православної східної церкви й отримало назву „візантійський спів”.

Науковці [2; 4] доводять, що Україна відіграла головну роль у становленні, поширенні та збереженні своєрідності православної духовної музики в Російській імперії, а духовні піснеспіви досить міцно вкоренилися в релігійному житті не лише народу, а й коронованих осіб. Виховання молоді до початку ХХ століття значною мірою здійснювалося саме завдяки православній духовній музиці, що звучала в хоровому виконанні на богослужіннях у храмах, на уроках у навчальних закладах при вивченні музикознавчого літургійного мистецтва та в родинному повсякденному молитовному співі.

Аналіз православної духовної музики як досить розвиненої у свій час мистецько-педагогічної галузі дозволяє зробити висновок про її виховну сутність, яка полягає в єдності морально-патріотичного змісту тексту й емоційно-естетичної мелодики, несе в собі теологічний зміст і сприяє моральному, естетичному, громадянсько-патріотичному вихованню молоді, має позитивний комплексний вплив на особистість людини, її психофізіологічну, емоційну, інтелектуальну та фізіологічну сфери. Православна духовна музика становить значну частину музично-педагогічних надбань українського народу.

З Х століття Київ став центром православних духовних піснеспівів, а осередком культури, освіти й навчання – Києво-Печерська Лавра, а також Видубицько-Михайлівський, Золотоверхий Михайлівський монастирі, звідки "київський знаменний розспів" розповсюдився на всю територію Русі завдяки українським співакам.

Увесь канонічний ритуал церковного співу, гімнографічні тексти, жанри (кондаки, тропарі, канони, стихирини тощо), систематизація співів за вісьмома гласами, а також спосіб фіксації музики (безлінійна нотація невматичного типу) – усе було запозичене з Візантії.

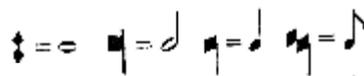
Богослужбова музика від початку свого існування вважалася одним з основних засобів злиття душі християнина з божественним світом. Теологи усвідомлювали, що естетична насолода, яку може дати церковний спів, здатна сприяти християнській побожності.

Багатоплановість музичного оформлення Служби вимагала керівництва співаками. Найважливішу посаду у візантійських, а потім і в руських церковних хорах займали „доместики” (від лат. – „начальник, проводир”). Доместики були професійно підготовленими музикантами і навчали співаків хору. Вони вивчали з хористами весь комплекс співів, необхідних для Служби. За допомогою жестикуляції („хірономії”) доместик нагадував хорові рух мелодичної лінії, а також створював єдиний ритм музичного твору. Доместик також забезпечував встановлений порядок співів, які виконувалися під час Богослужіння.

Давньоруська церковна музика використовувала два види ідеографічної нотації. У них, як і у візантійській нотації, мелодичні звороти позначалися окремими співочими знаками (старослов'янською мовою – знаменами). Ці дві нотації відповідали різним мелодичним стилям і відрізнялися графічним зображенням ряду знаків. Дослідники називають їх *знаменною* (від слова *знам'я* „знак”) та *кондакарною*. Згідно з дослідженнями давньоруської нотації, фонд знаків знаменної нотації у збережених давніх рукописах (XI-XIII ст.) невеликий і становить усього 16 знаків. З них найчастіше вживаються знамена „столиця”, „крюк” і „стаття”.

Церковний монодичний спів, який виник у Києві в X ст., не залишався догматично незмінним. З'явилося чимало нових співочих знаків (знамен). Безлінійну (ідеографічну) нотацію в Україні називали кулизмяною від грецького найменування одного із знаків безлінійної нотації – кулизми. У Росії цю нотацію називали крюковою від найменування іншого знака – крюка. На другу половину XVI ст. церковний монодичний спів в Україні досяг високого художнього рівня. Він відзначався мелодичним багатством і різноманітністю. У ньому відбулися суттєві стильові зміни, що призвели до реформи нотації.

Своєрідний нотний шрифт київського знамени, не схожий на західноєвропейський, мав чотири знаки для позначення тривалостей нот і розташовувався на п'ятилінійному нотному стані.



Мал. 1. Зразок київської нотації 17 ст.

Київська п'ятилінійна нотація була пристосована до релятивного методу співу вокальної музики за принципом сольмізації, який виник у Західній Європі в епоху Середньовіччя і використовувався також в Україні.

За основу релятивного співу було взято гексахорд, що мав стале чергування тонів і півтонів: ут – ре – мі – фа – соль – ля. У середині гексахорду містився півтон, з двох боків його оточували два тони. При розширенні діапазону наспіву відбувався перехід (мутація) в новий гексахорд-звукоряд. При розширенні звукоряду співаки в основному орієнтувалися на півтон, який завжди співався мі – фа, вниз від нього співали ре – ут, а вгору – соль – ля:



Мал. 2. Мутація у системі гексахордів

Староросійська богослужбова співоча практика в XVI ст. ще дотримувалася безлінійної крюкової нотації, яку приблизно з другої чверті XVII ст. також почали реформувати. Вдосконалення цієї нотації тут ішло в напрямі додавання нових позначень для визначення звукового положення крюків. Для цього творці позначкової („пометной”) системи (Лука, Федір Копила, Іван Шайдур та ін.) ввели ще один (верхній) ряд літерових позначень над крюками, які писалися червоним чорнилом (звідси назва – „киноварные пометы”). У 60-х роках XVII ст. комісія під керівництвом Олександра Мезенця, українця за походженням, для уточнення звуковисотного положення звуків додала ще третій ряд позначень („признаков”). Це ускладнило запис крюкової системи.

Таким чином, в Україні та Білорусі з кінця XVI ст. (можливо, й раніше), а в Росії – з другої половини XVII ст. домінуючими стають записи монодичного співу п'ятилінійною київською квадратною нотацією.

Якщо на ранньому етапі розвитку християнства в Україні-Русі існував ряд книг, які фіксували церковні співи (Обихід, Октоїх, Ірмолог, Стихирар, Пісна і Цвітна Тріюдь та ін.), то в період XIV-XVI ст. в Україні сформувалася одна рукописна універсальна книга, у яку увійшли церковні співи з різних жанрових збірників, що виконував хор під час Служби протягом цілого церковного року (від вересня до серпня). Вона мала назву Ірмолой. До нашого часу дійшли найдавніші нотолінійні Ірмолої з кінця XVI – початку XVII ст. У структурі Ірмолоїв поєднувалися різні принципи: жанровий, гласів і календарний.

Українська церковна монодія позначена й впливами української народної пісенності. Наприкінці XVI – в першій половині XVII ст. в Україні сформувалися національні традиції монодичного співу.

Якісно новий, достатньою мірою бурхливий етап розвитку української духовної музики започатковується з настанням доби бароко. В різних країнах Європи цей стиль має різний соціально-історичний та ідеологічний ґрунт. Суспільно-історичним ґрунтом бароко в Україні була активізація соціальної та національно-визвольної боротьби, що сприяло виникненню козацько-гетьманської держави.

У середині XIX століття у галузі української церковної музики працював священик М. Вербицький, автор Літургії на мішаний хор, хорового твору „Ангел вопієше”, інших церковних композицій.

У кінці XIX століття сформувалася українська національна композиторська школа на чолі з фундатором української музики М. Лисенком. Як композитор духовних піснеспівів, він будував музику лише на українському національному матеріалі (хорові твори „Херувімська”, „Камо поїду от Лиця Твого, Господи”, „Боже Великий, Єдиний”, молитва „Пречистая Діво Мати” та ін.).

На початку 20-х років XX століття в Україні в галузі духовної музики плідно працювали М. Леонтович („Літургія Іоанна Златоустого”, Херувімські пісні, духовні колядки, канти та псалми); Я. Степовий („Херувімська пісня” „Шлюб”, „Отче наш”, два релігійних канти); П. Демуцький („Літургія св. Іоанна Золотоуста” для жіночого хору, обробки кантів); О. Кошиць, що дістав повну духовну освіту та написав видатний духовно-музичний цикл – „Літургію св. Іоанна Золотоуста” і десять українських релігійних кантів.

Низку духовних творів створив у 90-ті рр. і В. Камінський: це кантата-симфонія „Україна. Хресна дорога” на слова І. Калинця (трагічна історія українського народу зіставляється із символікою та сюжетом Біблії), „Літургія Іоанна Золотоустого”, що відроджує традиції української духовної музики від монодійного розспіву до барокового концерту та духовного концерту XVIII ст., поєднуючи минуле й сучасне, традицію й новації.

Однією з умов успішного виховання засобами духовної музики вчені визначали високу методичну підготовку, необхідність викладання музичного матеріалу цікаво, уміння вчителя проводити уроки не сухо й формально, а емоційно і творчо.

Нині, від часів незалежності України, активізувалися процеси вивчення духовної музики та її використання для загально-естетичного, морального виховання молоді. Поряд з корифеями вітчизняного та російського музикознавства (І. Вознесенський, М. Бражніков, М. Успенський, Ю. Келдиш, Н. Герасимова-Персидська, Л. Корній) в останні десятиліття помітно збільшилася кількість наукових досліджень пов'язаних із духовною музикою. Питання історії були розкриті у роботах І. Зверевої, О. Гнатюк, С. Уланової. Праці М. Маріо, Л. Остапенко, Л. Радковської присвячено вивченню впливів духовних творів на розвиток освіти і мистецтва. У зв'язку з необхідністю оновлення всієї системи освіти на основі християнських цінностей,

рекомендується створення і запровадження у школах факультативного курсу „Основи християнської культури”, який би відвідували діти за бажанням батьків. Він би дозволив учням хоча б оглядово зустрітися зі світом християнської культури, отримати якийсь мінімум вражень, знань і уявлень, щоб повернутися до багатющого і невичерпного джерела всіх досягнень людського духу і нашого народу – особливо до християнської культури.

Список використаної літератури

- 1. Асафьев Б. В.** Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – Л.– М. : Музыка, 1990. – 151 с.
- 2. Барвінський В.** Огляд історії української музики. Частина 2: Церковна музика [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://military-art.com.ua/news/2008-11-02-43>.
- 3.** Духовна музика. Словник-довідник музичних термінів за книгами Ю. Є. Юцевича [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://term.in.ua/indeks.html7term>
- 3. Падалка Г. М.** Українська філармонія для дітей та юнацтва / Г.М.Падалка // Мистецтво та освіта. – 1998 . – № 3 . – С. 8 – 10.
- 4. Корній Л. П.** Історія української музики: [Підруч. для вищ. муз. навч. закладів]. – К.; Х.; Нью-Йорк: М.П.Коць, 4.1: (Від найдавніших часів до середини XVIII ст.); 4.2: (Друга половина XVIII ст.) / Л.П.Корній; [Відп. ред. Г.Півторак]. – 1996. – 313 с; 1998. – 386 с.
- 5. Медушевский В.** Художественная форма музыки / В.Медушевский // Спутник учителя музыки. – М., 1993. – С. 108.

Чепіга В. Т., Чугай С. М. Українська духовна музика як історико-культурний та виховний феномен

У статті розкривається формування ціннісних орієнтацій школярів, що є важливим чинником духовного розвитку, представлені ціннісні орієнтації особистості, відображені у філософській, соціально-психологічній, педагогічній і музикальній літературі.

Світогляд особистості, на основі якого формується система ціннісних орієнтацій, набуває провідного значення у формуванні духовно-моральних цінностей.

Ключові слова: духовна цінність, духовна музика, ціннісні орієнтації, сприймання музики.

Чепига В. Т., Чугай С. Н. Украинская духовная музыка как историко-культурный и воспитательный феномен

В статье раскрывается формирование ценностных ориентаций школьников, которые являются важным фактором духовного развития, представлены ценностные ориентации личности, отображенные в философской, социальной, педагогической и музыкальной литературе.

Мировоззрение личности, на основе которого формируется система ценностных ориентаций, приобретает ведущее значение в формировании духовно-моральных ценностей.

Ключевые слова: духовная ценность, духовная музыка, ценностные ориентации, восприятия музыки.

Cheriga V. T., Chygay S. M. Ukrainian Sacred Music as Historical and Cultural Educative Phenomenon

Pupils forming valuable orientations which are important factors of spiritual development are exposed in the article. The valued orientations of personality are represented in philosophical, social, pedagogical and musical literature.

The personality world view on the basis of which the system of valuable orientation is formed acquires the important significance in spiritually forming orientations.

Key words: spiritual value, sacred music, valuable orientations, music perceptions.

Стаття надійшла до редакції 15.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Чиж О. Н.

УДК [378.011.3-051:811]:[316.77:004.738.5]

О. М. Ясько

**ЗАСТОСУВАННЯ РЕСУРСУ ІНТЕРНЕТ ДЛЯ РОЗВИТКУ
КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ІНОЗЕМНИХ МОВ**

У сучасних умовах розвитку незалежної Української держави виникає потреба в подальшій гуманізації та демократизації суспільства. У зв'язку з цим викладачі вищої школи велику увагу приділяють формуванню свідомого ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності, вихованню спеціалістів, котрі володіли б високим рівнем професіоналізму, педагогічної культури, фахової компетентності, одним з найважливіших компонентів якої є комунікативна культура. Поняття „комунікативна культура” розглядалося в широкому спектрі тих проблем, де є звернення педагогічних і психологічних дисциплін до поняття „спілкування”. Визначення педагогічного спілкування, його функції, структура, характер розглядалися в працях багатьох учених, серед них: Н. Волкова, І. Зимня, В. Знаків, В. Кан-Калик, А. Леонт'єв, М. Лісіна, А. Мудрик, Н. Бітюцька, О. Гаврилюк, І. Кухта та інші.

Отже, „комунікативна культура – це конкретний вид професійно-педагогічної культури, що відображає вміння педагога зрозуміти дитину, налагодити з нею контакт, а також навчити її розуміти інших людей і саму себе; вчитель є носієм комунікативної культури у тому випадку,

якщо у процесі його професійної підготовки його комунікативні навички розвиваються у певних напрямках” [2, с. 92].

Аналіз сучасних педагогічних праць засвідчує, що існує певний науковий фонд, який розкриває закономірності становлення комунікативної культури особистості. Проте недослідженим залишається аспект формування комунікативної культури майбутніх учителів іноземних мов засобами ресурсу Інтернет.

Метою цієї статті є охарактеризувати засоби ресурсу Інтернет, які можуть бути використані для розвитку комунікативної культури майбутніх учителів іноземних мов.

Розвиток глобальної мережі Інтернет відкриває нові перспективи для удосконалення освітньої системи. Ресурс Інтернет надає потужний поштовх для використання нових видів, методів, форм навчання, що є зорієнтованими на активну пізнавальну діяльність студентів, самоосвіту. У змісті педагогічної діяльності викладача в умовах використання ресурсу Інтернет отримує розвиток інформаційна складова, що зумовлює формування у студентів навичок роботи з інформацією.

Проблемами використання всесвітньої мережі Інтернет на заняттях з різних дисциплін займалися багато вчених. Серед них можна зазначити Ю. Семенова, А. Уварова, Є. Полата, В. Оліфера, З. Баумана, А. Ахаяна, М. Бухаркіна, І. Готську, А. Зеленовську, І. Метечко, О. Фаєвцову та інших.

Вважаємо, що для формування комунікативної культури майбутніх учителів іноземних мов можуть бути використані наступні засоби ресурсу Інтернет: блог, Інтернет-форум, сервіс YouTube, e-mail дискусійні групи, веб-квести. Коротко їх охарактеризуємо.

„Блог – це мережевий щоденник одного або декількох авторів, що складається із записів у зворотному хронологічному порядку; це сайт у вигляді журналу, сортований по датах” [4]. Блог зазвичай має тему, зміст, посилання на статті, пошту в хронологічному порядку, дату і час повідомлення публікації.

Блог може містити коментарі, що залишаються читачами; підрозділи; посилання на інші сайти по темі блогу; список блогів, які автор читає і в яких він бере участь.

На нашу думку, за допомогою блогів можна вирішувати наступні задачі:

- розвивати навички читання та письма;
- розвивати комунікативні навички та навички культури спілкування;
- стимулювати роботу на англійських веб-сайтах, даючи посилання на них;
- стимулювати онлайн дискусії, обмін думками з певної теми;
- розвивати дослідницькі навички студентів.

„Така інформаційна технологія, як Інтернет – форум, виникла відносно недавно, менше 20 років тому. Основним призначенням

форумів є тематичне обговорення різних питань. Робота форуму полягає в створенні користувачами тем у розділах і подальшим обговоренням усередині цих тем. Кожен конкретний форум має свою тематику – досить широку, щоб в її межах можна було вести багатопланове обговорення” [5]. Форум надає можливість спілкуватися не в реальному часі, це надає змогу використовувати більше часу на обмірковування відповіді, що сприяє серйозному підходу до кожної теми. Обговорення тем, пов’язаних з культурою спілкування, дозволяє студентам придбати знання в області комунікативної культури, сприяє розвитку комунікативної культури студентів.

„За допомогою YouTube сервісу, користувачі додають, переглядають і коментують ті чи інші відеозаписи. Завдяки простоті і зручності використання YouTube став найпопулярнішим місцем для розміщення відеофайлів і третім сайтом у світі за кількістю відвідувачів” [6]. Для розвитку комунікативної культури доцільно використовувати ролики YouTube, які пов’язані з культурою спілкування взагалі та з особливостями міжкультурного спілкування зокрема. Переглянувши ці ролики, викладачі обговорюють їх зі студентами, аналізують їх, роблять висновки, розробляють завдання до цих роликів.

„E-mail дискусійні групи являють собою Інтернет – групи для обговорення різних тем; дискусія відбувається за допомогою електронної пошти” [7]. Спілкування між учасниками групи відбувається не в режимі реального часу, учасники групи залишають повідомлення з теми обговорення, і це повідомлення автоматично розсилається всім учасникам групи. Участь студентів у e-mail дискусійних групах, пов’язаних з культурою спілкування, сприятиме розвитку їхніх теоретичних знань про комунікативну культуру, а також підвищенню рівня їхньої комунікативної культури.

„Освітній веб-квест – це сайт в Інтернеті, з яким працюють студенти, виконуючи ту чи іншу навчальну задачу. Розробляються такі веб-квести для максимальної інтеграції Інтернету в різні навчальні предмети на різних рівнях навчання у педагогічному процесі. Розрізняють два типи веб-квестів: для короткочасної роботи (мета: поглиблення знань та їхня інтеграція, розраховані на одне-три заняття) і тривалої роботи (мета: поглиблення і перетворення знань учнів, розраховані на тривалий термін)” [3]. „Веб-квест – це формат заняття з орієнтацією на розвиток пізнавальної, дослідницької діяльності студентів, на якому основна частина інформації добувається через ресурс Інтернет” [1].

В основі веб-квеста лежить індивідуальна або групова робота студентів за рішенням заданої проблеми з використанням Інтернет-ресурсів, підготовлених викладачем. Веб-квест – це не простий пошук інформації в мережі. Студенти, працюючи над завданням, збирають, аналізують, узагальнюють інформацію, роблять висновки, формулюючи та захищаючи власну точку зору. Творчий процес перетворення інформації

з різних джерел сприяє розвитку мислення, аналітичних здібностей та комунікативної культури.

Ми охарактеризували наступні засоби ресурсу Інтернет, які, на нашу думку, сприяють розвитку комунікативної культури майбутніх учителів іноземних мов: блог, Інтернет-форум, сервіс YouTube, e-mail дискусійні групи, веб-квести. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці системи вправ для роботи з вищезазначеними ресурсами, які сприятимуть розвитку комунікативної культури студентів, а також у дослідженні інших засобів ресурсу Інтернет, які можуть бути використані для формування комунікативної культури.

Список використаної літератури

- 1. Агалакова В.** Что такое веб-квест? / В. Агалакова [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://ikt-v-obrazovanii.blogspot.com/2011/01/blog-post.html>
- 2. Битюцкая Н. Н.** Педагогические технологии развития коммуникативной культуры будущего учителя иностранного языка / Н.Н. Битюцкая. – Диссерт. на соиск. уч. степени канд. пед наук спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования”. – Елец, 2006. – 222 с.
- 3. Быховский Я. С.** Образовательные веб-квесты / Я. С. Быховский [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://ito.edu.ru/1999/III/1/30015.html>
- 4. Електронний ресурс.** – Режим доступу : http://wiki.pippkro.ru/index.php/блог_в_педагогической_практике
- 5. Електронний ресурс.** – Режим доступу : http://school-publish.ucoz.ru/publ/pedagogika/obshhie_voprosy/internet_forum_kak_instrument_obrazovatelnoj_deyatelnosti/11-1-0-31
- 6. Електронний ресурс.** – Режим доступу : <http://ru.wikipedia.org/wiki/YouTube>
- 7. Електронний ресурс.** – Режим доступу : http://en.wikipedia.org/wiki/Discussion_group

Ясько О. М. Застосування ресурсу Інтернет для розвитку комунікативної культури майбутніх учителів іноземних мов

Стаття присвячена використанню ресурсу Інтернет для розвитку комунікативної культури майбутніх учителів іноземних мов. Автор статті надає характеристику деяким засобам ресурсу Інтернет, які можуть бути використані для розвитку комунікативної культури. До цих засобів автор відносить блог, Інтернет-форум, сервіс YouTube, e-mail дискусійні групи, веб-квести.

Ключові слова: ресурс Інтернет, комунікативна культура, розвиток.

Ясько Е. Н. Использование ресурса Интернет для развития коммуникативной культуры будущих учителей иностранных языков

Статья посвящена использованию ресурса Интернет для развития коммуникативной культуры будущих учителей иностранных языков. Автор статьи характеризует некоторые средства ресурса Интернет, которые могут быть использованы для развития коммуникативной культуры. К этим средствам автор относит блог, Интернет-форум, сервис YouTube, e-mail дискуссионные группы, веб-квесты.

Ключевые слова: ресурс Интернет, коммуникативная культура, развитие.

Yasko E. N. The Usage of the Internet for the Development of Future foreign Languages Teachers' Communicative Culture

The article is devoted to the usage of the Internet for the development of future foreign languages teachers' communicative culture. The author of the article characterizes some Internet-resources which can be used in order to develop communicative culture. Blog, YouTube service, e-mail discussion groups and web-quests are among these resources.

Key words: the Internet, communicative culture, development.

Стаття надійшла до редакції 28.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к.п.н., доц. Ліннік О. О.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. Алеко Оксана Анатоліївна – аспірант кафедри педагогіки, ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”.

2. Бегановська Анна – доктор філософії, доцент відділення Педіатрії і Медичної Освіти, університет Марії Склодовської-Кюрі в Любліні.

3. Богуцкі Ясек – Університет Марії Склодовської-Кюрі в Любліні.

4. Бондаренко Тетяна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри природничо-математичних дисциплін і педагогічних технологій початкової освіти Донбаського державного педагогічного університету.

5. Бочнярц Агніска – доктор філософії, доцент відділення Педіатрії і Медичної Освіти, Університет Марії Склодовської-Кюрі в Любліні.

6. Бучак Агніска – доцент, доктор філософії, Університет Марії Склодовської-Кюрі в Любліні.

7. Велика Олена Володимирівна – завідувача ДНЗ № 39 м. Луганськ.

8. Гавриш Наталія Василівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, академік МАНПО.

9. Гводзік Беата – доктор гуманітарних наук в освітній сфері, старший викладач, Інститут Освіти, Університет Марії Склодовської-Кюрі в Любліні.

10. Грабовіч Анна – доктор філософії, доцент відділення Педіатрії і Медичної Освіти, Університет Марії Склодовської-Кюрі в Любліні.

11. Гринько Вікторія Олександрівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри природничо-математичних дисциплін і початкової освіти ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”.

12. Желанова Вікторія В’ячеславівна – кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, член-кореспондент МАНПО.

13. Карпинская Наталия Владимировна – соискатель кафедры дошкольной и школьной педагогики Института педагогики и психологии ГУ „Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко”.

14. Кіндрат Інна Ростиславівна – вихователь-методист, старший викладач кафедри корекційної освіти, Рівненський НВК №1, РОШПО.

15. Клокова Ганна Андріївна – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

16. Ковалюк-Романек Марзена – доктор філософії, доцент відділення Педіатрії і Медичної Освіти, Університет Марії Склодовської-Кюрі в Любліні.

17. Козырева Ольга Анатольевна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кузбаська державна педагогічна академія (г. Новокузнецк).

18. Кокнова Тетяна Анатоліївна – викладач кафедри практики мовлення ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

19. Колеснік Євгенія Ігорівна – магістранта кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

20. Комарова Ірина Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету педагогіки і психології дитинства ЗО „Могілевський державний університет імені А. О. Кулешова” (Республіка Білорусь, м. Могілев).

21. Крюкова Александра Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

22. Кубанов Руслан Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри маркетингу ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, член-кореспондент МАНПО.

23. Кузьо Олеся Геннадіївна – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

24. Лацанова Ірина Анатоліївна – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти ЛНУ імені Тараса Шевченка.

25. Лопатіна Ганна Олександрівна – старший викладач кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету.

26. Луценко Ірина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, асистент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

27. Мазурік Олена Олексіївна – викладач кафедри практики мовлення ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

28. Мардахасв Лев Володимирович – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної і сімейної педагогіки Російського державного університету, академік МАНПО.

29. Марініч Наталія Володимирівна – викладач Новокузнецького педагогічного училища, м. Новокузнецк.

30. Мільченко Ольга Сергіївна – викладач кафедри практики мовлення ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

31. Міхєєва Олена Ігорівна – старший викладач кафедри дошкільної освіти ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”.

32. Платоненко Олексій Ігорович – аспірант Кузбаської державної педагогічної академії, м. Новокузнецьк.

33. Порядченко Леся Анатоліївна – доцент кафедри початкової освіти та методик гуманітарних дисциплін Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.

34. Рашидов Сейфулла Фейзуллайович – кандидат філософських наук, доцент кафедри педагогіки Східноукраїнського університету імені Володимира Даля.

35. Резнік Наталія Володимирівна – викладач англійської мови кафедри практики мовлення ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

36. Самуйло Броніслав Андрцей – доктор технічних наук Державний Професійний Коледж у Замості.

37. Самуйло Малгорзата Агнієска – доктор філософії, доцент, Університет в Любліні.

38. Ткачова Олена Олександрівна – викладач англійської мови кафедри практики мовлення ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

39. Томме-Юкевіца Інгера – викладач іноземних мов, мовна школа NAF, доктор Вентспілського Університетського Коледжу.

40. Тушунська-Богуцка Віолетта – Університет Марії Складовської-Кюрі в Любліні.

41. Федічева Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри практики мовлення ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

42. Фуклєва Ганна Олександрівна – старший викладач кафедри практики мовлення ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

43. Чепіга Віталій Трохимович – доцент кафедри музики і хореографії ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”.

44. Чепіга Ігор Віталійович – старший викладач кафедри природнично-математичних дисциплін і педагогічних технологій початкової освіти ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”.

45. Чугай Сергій Миколайович – старший викладач кафедри музики і хореографії ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”.

46. Щаблева Анастасія Миколаївна – студентка 4 курсу факультету іноземних мов ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

47. Шварцкопф Олена Юрїївна – викладач Кузбаської державної педагогічної академії, м. Новокузнецьк.

48. Ясько Олена Миколаївна – викладач кафедри англійської філології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

49. Ярита Ірина Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 13 (272) травень 2013

Частина II

Відповідальний за випуск:
д. п. н., проф. **Н. В. Гавриш**

Коректор:
Є. І. Колеснік

Здано до склад. 26.03.2013 р. Підп. до друку 26.04.2013 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 33,95. Наклад 200 прим. Зам. № 110.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.
e-mail: alma-mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.