

**Науковий
пошук
молодих
дослідників**

Збірник наукових праць студентів

№ 1

2013

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

СТУДЕНТСЬКЕ НАУКОВЕ ТОВАРИСТВО

НАУКОВИЙ ПОШУК МОЛОДИХ ДОСЛІДНИКІВ

Педагогічні науки

Збірник наукових праць студентів

№ 1, 2013

Частина II

**Луганськ
ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”
2013**

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

Рекомендовано до друку Вченою радою
Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
(протокол № 6 від 24.01.13 р.)

Редакційна колегія:

Головний редактор:

проф. Курило В. С.

Члени редколегії:

проф. Божко Г. І.

проф. Ваховський Л. Ц.

проф. Гавриш Н. В.

доц. Мордовцева Н. В.

Відповідальний за випуск:

доц. Починкова М. М.

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

ЗМІСТ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

1. **Суряднова Г. М.** Роль сім'ї у фізичному вихованні дітей молодшого шкільного віку..... 5
2. **Сутчук Н. М. Б. Нікітін** про роль та значення фізичного виховання у молодшому шкільному віці..... 10
3. **Ткаченко В. О.** Формування активного словника дітей старшого дошкільного віку засобами художньої ілюстрації 14
4. **Трошина Я. В.** Системи роботи з інтерактивними дошками SMART BOARD на уроках математики..... 19
5. **Хлапоніна А. В.** Дослідження розвитку допитливості молодших школярів засобами творчого математичного проекту..... 25
6. **Чаркіна Є. Я.** Хорова декламація в структурі уроку читання в початкових класах..... 29
7. **Шевченко І. М.** Поетичні твори як засіб мовленнєвого розвитку старших дошкільників..... 36
8. **Шуваєва Ю. О.** Комп'ютерні ігри як засіб розвитку мовлення дошкільників..... 41
9. **Янушоніс А. В.** Особливості вживання прийменників дітьми дошкільного віку із ЗНМ III рівня..... 46

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

10. **Бондаренко А. О.** Виховний потенціал образотворчого мистецтва: гендерний аспект..... 53
11. **Васильченко Д. О.** Самостійна робота студентів-філологів в системі кредитно-модульної освіти..... 55
12. **Галич К. О.** Проблема невстигаючих учнів: причини та шляхи її подолання..... 66
13. **Голубець А. О.** Використання методичних ідей К. М. Плиско на уроках української мови у 8 – 9 класах..... 72
14. **Гончарова А. М.** Шляхи вирішення проблем гуманітаризації шкільного курсу математики..... 76
15. **Жандарова А. С.** Сутність проектно-технологічної діяльності учнів у процесі трудового навчання..... 82
16. **Івкова І. С.** Диференційне навчання на уроках математики..... 86
17. **Ігнатова Ю. І.** Проблема важковиховуваності підлітків загальноосвітньої школи-інтернату..... 90

18.	Капустіна Д. Д. Теоретичні основи формування громадянської позиції студентів.....	96
19.	Коробкіна С. С. Навчальна проблемна лекція як форма навчання української мови в старших класах.....	101
20.	Кравченко О. М. Педагогічна майстерність вчителя англійської мови як головна умова використання методу case-study.....	106
21.	Ломова Л. А. Навчальна дискусія як активний метод навчання української мови.....	111
22.	Макуєва Л. Р. Творчо-естетичний розвиток школярів засобами шкільної математики.....	116
23.	Пархоменко С. О. Застосування методів розвитку технічного мислення учнів на уроках спеціальних технологій у професійно-технічних навчальних закладах...	121
24.	Пономаренко П. Л. Сучасні народні ремесла.....	126
25.	Рясний Є. В. Використання методу фокальних об'єктів в проектно-технологічній діяльності учнів.....	129
26.	Філюк О. М. Організація корекційно-реабілітаційної роботи зі студентами вищих навчальних закладів з порушеннями опорно-рухового апарату.....	133
27.	Хотіна І. О. Особливості формування іміджу сучасного вчителя.....	138
28.	Шапвалова В. В. Особливості розв'язання арифметичних задач учнями 5 класу допоміжної школи....	142
29.	Щербакова А. В. Невідкриті грані обдарованої особистості: Т. Шевченко і музика.....	147
	Відомості про авторів	152

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

УДК [37.018.1:796]–053.6

Суряднова Г. М.

РОЛЬ СІМ'Ї У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Першочерговим завданням України як соціально-орієнтованої держави є сприяння розвитку молодого покоління, його життєтворчості, духовному зростанню. Сьогодні формування, збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління є обов'язковим компонентом системи національної освіти. Важливу роль у фізичному вихованні дітей відіграє сім'я. Але, на жаль, більшість батьків ставлять під сумнів цінність занять фізичними вправами, а отже, і доцільність витрачання часу на цей вид діяльності.

Досліджуючи фізичний розвиток дітей, вчені відзначають, що фізичне виховання школярів може бути ефективним лише за умови спільної праці школи та сім'ї. Останній належить особливо велика роль у процесі фізичного розвитку дітей, оскільки значну частину часу дитина перебуває під наглядом батьків. Фізичне виховання є предметом дослідження ряду вчених: В. Бальсевич., Н. Миронова (виховання дітей дошкільного віку); М. Балан, М. Козленко, С. Цвек (фізичне виховання дітей молодшого шкільного віку); А. Агаєв, А. Мерлян, Б. Сермеєв (фізичне виховання у сім'ї).

Метою нашої статті є визначення ролі сім'ї у фізичному вихованні дітей молодшого шкільного віку.

На думку П. Лесгафта, дитина народжується ні доброю, ні злою, ні поетом, ні музикантом, ні спортсменом і т. п. А стає тим або іншим у результаті виховання [2, с. 57]. Тому в сім'ї і в школі необхідно створити нормальні умови для піднесення, розвитку і прояву всіх позитивних цінностей дітей, а в плані фізичного виховання – „навчити молоду людину володіти своїм тілом і його потребами”, „засвоїти загальні способи фізичної роботи”.

В. Сухомлинський наголошував на тому, що добре, міцне здоров'я – найважливіша умова життєрадісного сприймання й активності, творчої діяльності кожної людини. Духовне життя дитини, її інтелектуальний розвиток, мислення, пам'ять, увага, почуття, воля – великою мірою залежить від „гри” її фізичних сил [3, с. 146].

На думку Г. Ващенко, спорт – вагомий чинник виховання характеру. Фізичне тіло людини – це предмет, від якого залежить сила і здоров'я духу [1, с. 36].

Кілька років тому проблема гіподинамії була не такою масштабною, але зараз, коли науково-технічний прогрес, кожен день

крокуючи далеко вперед, замінює молодшим школярам прогулянки на вулиці, рухливі ігри, не говорячи вже про домашні заняття фізкультурою. У молодшому шкільному віці діти дуже рухливі і вони не можуть обмежуватися лише шкільною програмою з фізичної культури. Фізичне виховання повинно продовжуватися вдома. Але, на жаль, батьки постійно працюють, не приділяючи відповідної уваги на фізичний розвиток дитини, не займаються разом з дітьми ранковою зарядкою, не прищеплюють їм цих навичок. Багато батьків вважає, що після того, як віддали дитину в школу, саме вона повинна виховувати й розвивати її фізичні якості.

Усі батьки хочуть бачити своїх дітей щасливими. Основа щастя – це здоров'я. Треба зміцнювати його щодня, починаючи з раннього дитячого віку. Тільки правильне фізичне виховання буде запорукою того, що ваша дитина виросте здоровою і міцною людиною. Сім'я – це перша громадська ступінь у житті людини. Вона з раннього віку спрямовує свідомість, волю, почуття дітей. Під керівництвом батьків дитина набуває перший життєвий досвід, елементарні знання про навколишню дійсність. Особливо велику роль грає приклад при вихованні дітей. Якщо батьки люблять прогулянки на свіжому повітрі, якщо вони щодня займаються ранковою зарядкою, по можливості спортивними іграми, суворо дотримуються гігієнічних правил, то, безумовно, вони будуть прагнути і дітей своїх виростити міцними і морально здоровими.

Ранкова гімнастика – одна з найефективніших форм фізичного виховання школярів. Батьки повинні знати, що правильно організовані щоденні заняття ранковою гімнастикою дуже допомагають у вирішенні оздоровчих завдань, сприяють активізації нервових завдань і, отже, створюють гарний робочий настрій молодшого школяра, забезпечують готовність до праці. Систематичні заняття фізичними вправами після сну стимулюють розвиток м'язів, особливо тих груп, які „відповідають” за правильну поставу, розвивають органи дихання і кровообігу, поліпшують обмін речовин. Прийом повітряних ванн під час виконання цих вправ і проведення після них водних процедур загартовує організм. Батьки повинні пам'ятати, що якщо дитина починає свій день з ранкової гімнастики, – це буде сприяти і вихованню організованості, дисциплінованості, пунктуальності, з'являється інтерес і звичка до занять фізичними вправами у повсякденному житті.

Якщо в батьків є можливість, то ранкову гімнастику краще проводити на відкритому повітрі – в саду, у дворі або на балконі. Найбільш підходящий одяг в теплу погоду – труси або труси і майка, в прохолодну – тренувальний костюм. Вправи в комплексі ранкової гімнастики батьки повинні komponувати, як правило, в такій послідовності: ходьба або ходьба на місці в поєднанні з глибоким диханням, вправи в потягуванні, повороти тулуба, рухи руками, нахили тулуба, присідання, поєднання рухів ніг і рук, стрибки на місці, рухи руками з узгодженим глибоким диханням.

Наведемо основні правила виконання ранкової гімнастики, яких батьки повинні дотримуватися під час її проведення:

1. Використання для занять одягу, який сприяє загартовуванню організму і зручності для виконання вправ.
2. Забезпечення санітарно-гігієнічних умов на місцях занять.
3. Дотримання правильної постви під час виконання вправ.
4. Правильне узгодження дихання з рухами.
5. Поступове нарощування інтенсивності виконання вправ на початку занять і зниження її наприкінці.
6. Дотримання правил загартовування під час виконання ранкової гімнастики (повітряні ванни) і після її закінчення (водні процедури). Комплекс ранкової гімнастики, яка проводиться вдома, повинен складатися з 6–8 вправ.

Батькам слід також пам'ятати, що прогулянки і рухливі ігри на відкритому повітрі повинні тривати не менше 3,5-4 годин, а у вихідні та в період канікул – значно більше часу: перебування дітей на повітрі в поєднанні з руховою активністю сприяє гартуванню організму, підвищенню опірності захворюванням, покращує апетит, позитивно впливає на діяльність нервової системи, розумову працездатність, сон. Щоб користь від цих прогулянок була максимальною, батькам перш за все необхідно сформулювати у самих дітей правильне ставлення до них.

Усім батькам відомо, що загартовувати дитину корисно і навіть необхідно. Загартовані діти менше хворіють, у них зміцнюється імунітет. Загартовування організму дитини – це систематичне використання спеціальних заходів і процедур, які розвивають готовність організму пристосовуватися до умов навколишнього середовища і підвищують опірність простудним захворюванням. Засобами загартовування є сонце, повітря, вода.

При загартовуванні батькам треба дотримуватися певних правил:

1. Сформулювати бажання у дитини зміцнювати свій організм і тим самим забезпечити психологічний настрій, що сприяє успіху. Істотну роль у цьому відіграє особистий приклад батьків.
2. Забезпечувати систематичність процедур. Загартовування, розпочате в дитинстві, має тривати все життя.
3. Поступово збільшувати час впливу повітря, води, сонячних променів, поступово знижувати температуру води, поступово збільшувати поверхню тіла, на яку діють засоби загартовування.
4. Враховувати індивідуальні особливості та здійснювати контроль за реакцією організму на процедури.
5. Поєднувати вплив різноманітних засобів загартовування: сонця, повітря, води і рухової активності.
6. Організувати все так, щоб дитина отримувала задоволення від самого процесу загартовування.

Сьогодні існує багато різноманітних методів і прийомів загартовування. Досить цікавим є метод ризького загартовування. Він полягає в тому, що на гумовий килимок одягається чохол, змочений 10% розчином солі. Дитина становиться на цей килимок та крокує на місці (починаючи з 5-7 секунд). Після цього вона стає на сухий килим та продовжує крокувати по ньому упродовж 15 секунд. Потім водою кімнатної температури протерти шию, руки, обличчя. Якщо немає гумового килимка, можна використати звичайну тканину або мохровий рушник.

Отже, сім'я є основним соціальним середовищем, в якому формуються характерологічні особливості дитини. На жаль, не в усіх сім'ях рівень організації фізичної культури відповідає вимогам часу. Значна частина батьків вважають заняття фізичними вправами марною, тратою часу. Вони радіють, коли їх дитина з ранку до вечора займається розумовою працею, співами, малюванням тощо. Але забувають, що недостатня рухова активність послаблює організм, поступово впливає на розвиток різних захворювань.

Проаналізувавши роль сім'ї у фізичному розвитку дітей, можна визначити певні функції батьків в організації фізичного виховання дітей:

- створення необхідних матеріально-технічних умов для занять удома;
- контроль сприяння дотриманню дітьми режиму дня, правил особистої гігієни, загартовування, виконанню ранкової гімнастики і домашніх завдань;
- особиста участь у змаганнях сімейних команд, днях здоров'я, спортивно-художніх вечорах, фізкультурно-художніх святах, іграх, розвагах, прогулянках;
- організація змагань та ігор на дитячих ігор на дитячих майданчиках за місцем проживання і в школі.

Література

1. Ващенко Г. Г. Вибрані педагогічні твори / Г. Г. Ващенко. – Дрогобич : Відродження, 1997. – 214 с. **2. Лесгафт П. Ф.** Собрание педагогических сочинений / П. Ф. Лесгафт. – М. : Госиздат : Физкультура и спорт, 1956. – 437 с. **3. Сухомлинский В. А.** О воспитании / В. А. Сухомлинский ; [сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик]. – Изд. 2-е. – М. : Политиздат, 1975. – 272 с. **4. Українське народознавство : навч. посіб. / за ред. С. П. Павлюка.** – К. : Знання, 2006. – 568 с. **5. Урбанская О. Н.** Работа с родителями младших школьников : пособие для учителя. – М. : Просвещение, 1986. – 190 с. **6. Шиян Б. М.** Методика фізичного виховання : (практикум) / Б. М. Шиян. – Л. : Світ, 1993. – 184 с.

Суряднова Г. М. Роль сім'ї у фізичному вихованні дітей молодшого шкільного віку

У статті визначається роль сім'ї у фізичному вихованні дітей молодшого шкільного віку, аналізуються думки видатних педагогів: П. Лесгафта, В. Сухомлинського, Г. Ващенко щодо значення фізичного виховання у розвитку молодших школярів. У статті розглядаються питання фізичного виховання молодших школярів у сім'ї, проблема активізації молодших школярів до фізичної активності та залучення батьків у спільну роботу з викладачами фізичного виховання. У статті даються методичні поради щодо проведення ранкової гімнастики та загартування дітей у домашніх умовах.

Ключові слова: фізичне виховання, здоров'я, здоровий спосіб життя, ранкова гімнастика, загартування.

Суряднова Г. М. Роль семьи в воспитании детей младшего школьного возраста

В статье определяется роль семьи в воспитании детей младшего школьного возраста, анализируются мнения известных педагогов: П. Лесгафта, В. Сухомлинского, Г. Ващенко относительно значения физического воспитания в развитии младших школьников. В статье рассматриваются вопросы физического воспитания младших школьников в семье, проблема активизации младших школьников к физической активности и привлечение родителей в совместную работу с преподавателями физического воспитания. В статье предлагаются методические советы по проведению утренней гимнастики и закаливания детей в домашних условиях.

Ключевые слова: физическое воспитание, здоровье, здоровый образ жизни, утренняя гимнастика, закаливание.

Suryadnova G. M. The role of the family in physical education of children of primary school age

This article defines the role of the family in the physical education of children of primary school age are analyzed according outstanding teachers: P. Leshafta, V. Suhomlynsoho, H. Vaschenka on the importance of physical education in the development of younger schoolchildren. The article deals with the physical education primary school children in the family, enhance problem primary school children to physical activity and involvement of parents in collaboration with the teachers of physical education. The article given methodological advice in morning exercises and hardening of children in the home.

Key words: physical education, health, healthy lifestyle, morning gymnastics, hardening.

Сутчук Н. М.

Б. НІКІТІН ПРО РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

У будь-якому суспільстві, побудованому на гуманістичних і демократичних принципах, здоров'я людини є вищою цінністю, найважливішим надбанням держави, воно – безперечний пріоритет, застава життєстійкості і прогресу суспільства.

Збереження фізичного і психічного здоров'я молодого покоління – одне з найважливіших завдань нашого суспільства і, насамперед, системи освіти. Пошуки способів зміцнення здоров'я дітей особливо актуальні у теперішній час, означений постійними стресами, хвилюваннями, негараздами. Тому, на наш погляд, вивчення та аналіз досвіду педагога-новатора в галузі фізичного виховання Б. Нікітіна та залучення його методик у сучасну практику фізичного виховання з молодшими школярами є сьогодні актуальним.

Багато вчених сьогодні вивчають і досліджують систему фізичного виховання дітей відомого педагога-новатора Б. Нікітіна. Серед них можна визначити І. Аршавського, Г. Барсуковську Л. Завгородню, С. Тітаренко. Книжки Нікітіних стали бестселерами, перекладені 13 мовами, витримали понад 60 видань. Сьогодні налагоджене масове виробництво нікітінських спортивних снарядів та розвивальних ігор. У Німеччині створено навіть спеціальний „Інститут Нікітіних”.

Метою статті є аналіз досвіду педагогів, основоположників методики раннього розвитку Бориса Павловича і Олени Олексіївни Нікітіних.

Про сім'ю Нікітіних вперше заговорили наприкінці 50-х років ХХ століття. Місцеву громадськість дивував той факт, що діти Нікітіних бігали босоніж по снігу і здатні були виконувати запаморочливі гімнастичні вправи, просто кипіли здоров'ям і вражали своїм інтелектом.

Нікітіни Лена Олексіївна і Борис Павлович – знамениті російські педагоги-новатори. Родина Нікітіних відома у нас в країні і за кордоном як автори нетрадиційної системи виховання дітей. У своїй багатодітній сім'ї вони втілили в життя ідеї про значення раннього тренування розуму і тіла, розробили серію розвиваючих ігор, концепцію НЗВЕРС (Необоротне згасання можливостей ефективного розвитку здібностей – гіпотеза, яка стверджує, що з роками людина втрачає здатності до розвитку). Приголомшені величезними можливостями раннього дитячого віку, що несподівано відкрилися, Нікітіни захопилися проблемою: якого рівня може досягти дитина у своєму фізичному й інтелектуальному розвитку? Вважали: найголовніше – розум і здоров'я, а решта само собою прикладеться. Коли їхньому первістку було півтора роки, вони навчали його самостійності таким чином: якщо він потрапляв у скрутне

становище (упав або не міг щось дістати), вони „не звертали на це уваги”, не допомагали йому, незважаючи на всі його сльози і крики: хай сам вчиться вибиратися зі складної ситуації. І досягали успіху: малюк сам знаходив рішення.

Подружжя Нікітіних радить виховувати в дитини риси спартанця. Проте, у методичній літературі можна зустріти твердження про те, що система Нікітіних розрахована для здорових дітей, а фахівці думають якраз навпаки. Найвидатніший авторитет в цій галузі, професор І. Аршавский відзначає, що „Система Нікітіних має особливе значення саме для ослаблених дітей. У дитинстві можна в значній мірі компенсувати те, що упущено в материнському організмі. Але важливо вчасно почати діяти, інакше може бути пізно. Основна заслуга Нікітіних в тому, що вони знайшли прийоми, які можна використовувати з самого народження” [1, с. 57].

Самі Нікітіни через скромність не називають свою методику системою, але виділяють наступні її основні принципи. Перший – це легкий одяг і спортивна обстановка в будинку. Другий – це свобода творчості дітей у заняттях. Третій – це батьківська небайдужість. Усі ці принципи викристалізувалися в повсякденній практиці сімейного життя, у спілкуванні з дітьми. Нікітіни користувалися ними інтуїтивно, неусвідомлено, перслідуючи лише одну мету: не заважати розвитку дитини, а допомагати йому, причому не тиснути на дитину відповідно до своїх задумів, а спостерігати, зіставляти й, орієнтуючись на самопочуття та бажання дитини, створювати умови для подальшого розвитку дитини.

Обладнавши свою оселю спортивним знаряддями, створивши в квартирі справжній стадіон, Нікітіни вирішили і друге найважливіше завдання – розвинути в дітей потребу в рухах, у фізкультурі і спорті. Ось що вони встановили в одній із кімнат своєї квартири. Дві різні по товщині перекладини, два сталевих жердини, драбина з перекладами з дюралевих трубок легко перетворюється в міст, бар'єр, гойдалку, паркан і навіть „літак”; „ліани”, зроблені з кабелю і каната; гімнастичні кільця; канат; боксерську грушу; еспандери; гумові бинти; мішечки з дрібною галькою (від 1 до 18 кг вагою); штангу; килим з матраців. Весь цей маленький спортзал знаходився у розпорядженні дітей з ранку до вечора. Хлопці переходили зі снаряду на снаряд, вправи слідували одна за одною, тут же придумувалися і пробувалися нові [4, с. 120].

Ось, на думку Нікітіних, приблизна послідовність їх опанування. Найменший (місяців 8-9) починає з того, що топчеться навколо жердини, а потім береться за кільця або поперечину. Пізніше він пробує підтискати ніжки, і, коли йому вдається повисіти кілька секунд, цьому радіють усі. Коли ж ручки малюка зміцніють він може не тільки висіти на кільцях, але й розгойдуватися на них скільки хоче. Так вже в півтора року їх хлопці опановують таким складним вправою як піднімання ніг з вису до перекладині або до кілець. Потім вони освоюють „жабу” на кільцях і вис на підколінки на перекладині і на кільцях. Дуже рано можуть підтягтися і

виконують „фірмову” вправу – „колобок” (коли треба підтягнувшись до підборіддя, підняти до підборіддя і коліна і повисіти так скільки зможеш). Років до 5-6 діти можуть зробити підйом силою на кільцях і „кут в упорі”, а на перекладині – „переворот в упор”.

Одне з важливих положень методики фізичного виховання – це планування навантаження. Фахівці підкреслюють, що ця проблема найбільш важлива в роботі з дітьми. Треба сказати, що вона вирішується Нікітіним дуже оригінально. У визначенні обсягу навантаження вони вирішили повністю покласти на малюків. І як самі вони зазначають, „не пошкодували”. Малюки, на їхню думку, дуже тонко самостійно визначають межі навантаження, корисні для організму [2, с. 154].

Особливу увагу Нікітіни приділяли загартовуванню. Подружжя Нікітіних розробили свою унікальну систему загартовування немовлят, починаючи з перших днів їхнього життя. Ця система дуже проста і зручна в застосуванні, перевірена роками і багатьма поколіннями батьків.

Основні рекомендації загартовування організму дитини такі:

- сповивати дитину в одну-дві пелюшки слід тільки для сну, а в період неспання залишати в сорочечці або голенькою;
- у перший-другий день корисне триразове занурення дитини в холодну воду (6-10°C), що забезпечує запуск терморегуляторів організму (із запасом);
- у подальшому температура в кімнаті повинна становити 17-19°C (не вище 20°C);
- перебувати дитині в кімнаті рекомендується голенькою або в сорочечці;
- підмивати слід холодною водою (долонею з-під крана), обливати холодною або прохолодною водою (18-20°C) після купання.

У результаті на першому році життя дитина, як правило, ні на що не хворіє.

Отже, на думку педагога-новатора, у батьків повинна бути тільки одна мета: не заважати розвитку дитини, а допомагати йому, не тиснути на дітей відповідно до якимись власними задумами, а створювати умови для подальшого їх розвитку, орієнтуючись на самопочуття і бажання хлопців.

Олена Олексіївна і Борис Павлович не ставили собі за мету спочатку навчити своїх малюків всьому якомога раніше. Система фізичного виховання, яка була запропонована Б. Нікітіним, заслуговує на застосування широким загалом батьків, а також учителів початкових класі. Їх методика, описана подружжям у численних працях, визнана в Америці, Японії, Росії.

Література

1. Аршавский И. А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития : основы негэнтропийн. теории онтогенеза / И. А. Аршавский. – М. : Наука, 1982. – 270 с. : ил.

2. **Никитин Б. П.** Здоровое детство без лекарств и привычек / Б. П. Никитин. – 6-е изд., испр. и доп. – М. : Лист Нью, 2001. – 256 с.
3. **Нікітін Б. П.** Ми та наші діти / Нікітін Борис Павлович, Нікітіна Олена Олексіївна ; передм. М. М. Амосова. – К. : Молодь, 1989. – 226, [12] с.
4. **Никитин Б. П.** Резервы здоровья наших детей / Б. П. Никитин, Л. А. Никитина. – М. : Физкультура и спорт, 1990. – 221 с.
5. **Нікітін Б. П.** Сходинки творчості або Розвиваючі ігри / Б. П. Нікітін ; пер. з рос. Л. М. Матвеева. – К. : Рад. шк., 1991. – 144 с. : ил.

Сутчук Н. М. Б. Нікітін про роль та значення фізичного виховання у молодшому шкільному віці

У статті аналізується досвід батьків-новаторів Нікітіних з фізичного виховання, розглядається методика сім'ї Нікітіних, в основу якої покладена системна реалізація трьох провідних принципів: єдність раннього фізичного тренування, навчання і виховання. У статті визначаються основні принципи системи Нікітіних, які викристалізувалися в повсякденній практиці сімейного життя, у спілкуванні з дітьми; подаються основні рекомендації загартування організму дитини.

Ключові слова: фізичне виховання, здоров'я, здоровий спосіб життя, спорт, загартування, Б. Нікітін.

Сутчук Н. М. Б. Никитин о роли и значении физического воспитания в младшем школьном возрасте

В статье анализируется опыт родителей-новаторов Никитиных по физическому воспитанию, рассматривается методика семьи Никитиных, в основу которой положена системная реализация трех ведущих принципов: единство раннего физической тренировки, обучения и воспитания. В статье определяются основные принципы системы Никитиных, которые выкристаллизовались в повседневной практике семейной жизни, в общении с детьми; даются основные рекомендации по закаливанию организма ребенка.

Ключевые слова: физическое воспитание, здоровье, здоровый образ жизни, спорт, закаливание, Б. Никитин.

Sutchuk N. M. B. Nikitin about the role and importance of physical education in the early school years

This article analyzes the experience of parents and innovators Nikitin with physical education, the technique Nikitin family, which is based on systematic implementation of the three major principles: unity of early physical training, training and education. The article sets out the basic principles of Nikitin, which crystallized in the daily practice of family life, dealing with children, presented the main recommendations of hardening the body of the child.

Key words: physical education, health, healthy lifestyle, sports, hardening, B. Nikitin.

Ткаченко В. О.

ФОРМУВАННЯ АКТИВНОГО СЛОВНИКА ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ІЛЮСТРАЦІЇ

Мова – соціальне явище, що існує незалежно від того чи іншого індивідуума. Без мовлення не буває людини. Психічні функції та здібності, людські форми поведінки, комунікація через мовлення не надані дитині від народження. Вони формуються в перші роки життя під впливом цілеспрямованого виховання, навчання та умов життя в суспільстві.

Своєчасне оволодіння мовою – основа розумового розвитку дитини. Запорука її спілкування з навколишніми людьми. Мовлення маленької дитини формується в спілкуванні з дорослими. В процесі спілкування виявляється його пізнавальна і наочна діяльність.

Великий російський педагог К. Ушинський говорив, що рідне слово є основою всякого розумового розвитку і скарбницею всіх знань [3, с. 79]. Тому так важливо піклуватися про своєчасний розвиток мовлення дітей, приділяти увагу її чистоті й правильності. Чим багатше і правильніше мовлення дитини, тим легше їй висловлювати свої думки, тим ширша її можливість в пізнанні дійсності, змістовніші й повно цінніші взаємини з дітьми і дорослими, тим активніше відбувається її психічний розвиток.

Перед педагогами дошкільного закладу стоїть завдання навчити дитину користуватись усною мовою як засобом спілкування; учити їх правильно вимовляти звуки і слова; правильно користуватись силою голосу залежно від умов; вчить користуватись диханням.

Вихователь постійно працює над словником дітей, збагачуючи його новими словами; уточнюючи значення тих слів, які є в словнику дітей; активізуючи словник – навчаючи користуватись в безпосередньому живому спілкуванні всіма словами всього словникового запасу.

Ілюстрація – (від лат. *illustratio*) – живий опис, наочне або графічне: зображення явищ; малюнок; пояснення, тлумачення за допомогою наочних прикладів [4, с. 174].

Ілюстрація – типовий опис, наочне зображення, галузь образотворчого мистецтва, пов'язана з образною інтерпретацією змісту літературних і наукових творів [4, с. 174].

Ілюстрація несе в собі не тільки пізнавальну функцію, а й світоглядну, допомагає дитині адаптуватися до змісту твору, уявити літературні образи, яскраво відтворює змальовані в тексті події, демонструє ставлення художника до твору, конкретизує, уточнює текст, часто доповнює його деталями, про які не сказав письменник; оживляє твір, допомагає дітям зрозуміти мораль твору. Є у книжковій ілюстрації

ще одна можливість – показати світ неіснуючий, світ уяви, фантазії [5, с. 48]. Після сприймання ілюстрацій покращується розуміння основних змістових моментів, збільшується кількість відтворених дітьми уривків; зростає зв'язність переказу змісту твору.

За свідченням Т. Репіної-Кондратович, художній образ ілюстрації дитина сприймає активно, емоційно, ставлення дітей до героя книги суттєво змінюється після показу ілюстрацій. Сприйманню дітей 5 років доступний яскравий динамічний малюнок без загромождаючих деталей [6, с. 77].

Підвести дітей до більш високого естетичного сприймання і водночас розвинути і збагатити їхнє мовлення можна за умови розвитку здатності дітей емоційно сприймати й оцінювати в художній ілюстрації елементарні естетичні якості, гармонію кольору, композицію. У процесі читання твору з допомогою ілюстрацій повнота його розуміння зростає.

Г. Леушина, Т. Овсепян, С. Рубінштейн показали, що на зв'язність розповіді за ілюстраціями, крім доступності змісту й художньої форми зображення, впливає і попередня цільова настанова у вигляді запитань, які ставить дитині вихователь перед початком розглядання ілюстрації. На запитання „Що зображено на ілюстрації?” – діти перераховують предмети. На запитання „Що роблять діти на ілюстрації?” – дошкільники дають зв'язний виклад сюжету [7, с. 84]. Отже, запитуючи дітей про зображене, вихователь навчає їх послідовно й осмислено сприймати ілюстрацію, виділяючи в ній головне, зв'язано розповідати. Але якщо педагог часто вдаватиметься до запитань на підказку: „Хто (що) тут намальований (намальовано)?” – то отримані відповіді міститимуть звичайний перелік, діти не будуватимуть зв'язної розповіді, а отже, гальмуватиметься їхній мовленнєвий розвиток.

При підготовці усної розповіді за змістом ілюстрації М. Жинкін вказує на необхідність „мобілізувати словниковий запас” дитини, привести його у стан готовності для передачі думок; акцентує увагу на необхідність розвивати оперативну пам'ять, а також підключати до звукового мовлення і внутрішнє мовлення дитини [8, с. 7].

Суттєва особливість ілюстрації полягає в тому, що художник підпорядковує свої творчі завдання ідейному змісту літературного твору, який він ілюструє. Ілюстрація займає підпорядковане місце; провідним є художній текст; вона розкриває зміст твору у всьому обсязі й повноті, показує розвиток подій, зміни, що відбуваються у зв'язку з розгортанням сюжету. Ілюстрація розширює уявлення про навколишній світ, розвиває спостережливість, вміння виділяти головне і другорядне.

За дослідженнями Н. Сакуліної, діти дошкільного віку здатність досить тривало розглядати ілюстрації: „До кінця дошкільного віку сприймання стає більш довільним” [4, с. 176]. Відтак, завданнями розглядання можуть бути такі: виділити предмет; встановити його індивідуальні якості; знайти подібності з іншим предметом.

Діти різного віку по-різному сприймають художню ілюстрацію, тож і навчання в кожній віковій групі будується відповідно. Старші дошкільнята вчаться правильно сприймати задум художника, розуміти відтворене в ілюстрації, помічати головну сюжетну лінію та другорядні деталі.

У роботі зі старшими дошкільнятами недоцільно охоплювати запитаннями весь матеріал ілюстрацій. Варто звернутися до дітей, наприклад, так: „Про що ми з вами ще не розповіли, розглядаючи ілюстрації?“. Це ненав'язливо спонукатиме до самостійного подальшого розглядання малюнків, діти жвавіше долучатимуться до розмови. Добре також спиратися на уяву дитини, заохочувати її розгортати зображені події, продовжувати їх у часі. П'ятирічні дошкільнята здатні складати розповіді за ілюстраціями вже без участі вихователя, самостійно міркуючи й передаючи словами зміст намальованого.

Старшим вихованцям по силі творчі завдання з використання художніх ілюстрацій та власних малюнків: скласти розповідь за малюнком на самостійно обрану тему; подати зразок творчої розповіді за ілюстрацією до певного твору, виділяючи в ній вигадане; побудувати розповідь за ланом, який запропонував вихователь. Діти можуть розповісти про те, що відбулося до того моменту, який відтворив художник; уявити, що сталося б з героями, зображеними на ілюстраціях; придумати своє закінчення поданої розповіді.

У старшому дошкільньому віці, коли активність зростає, а мова вдосконалюється, дитина здатна самостійно складати розповіді за знайомим ілюстраціями. У дітей формується вміння зв'язано й послідовно описувати зображене; активізується й розширюється словниковий запас; діти вчаться граматично й правильно будувати речення й оповідь загалом.

У процесі ознайомлення дошкільнят із художньою ілюстрацією важливу роль відіграє мовленнєва творчість. На першому етапі її розвитку педагог розповідає про різні способи побудови сюжету казки, оповідання, підводить дітей до усвідомлення авторства твору. На другому етапі текст зіставляється з ілюстраціями, тобто вони слугують створенню словесних образів. Третій етап розвитку мовленнєвої творчості дітей – колективне придумування розповіді за поданими малюнками.

Таким чином, сприймання дитиною ілюстрації є більш складним для неї процесом, ніж безпосереднє сприймання реального предмета, бо ілюстрацію дитина сприймає лише зором. Аналіз психолого-педагогічних досліджень щодо сприймання ілюстрації дошкільниками дозволив дійти висновку, що повнота сприймання ілюстрації залежить від доступності змісту зображеного, художньої форми передачі змісту; характер сприймання – емоційно-насичений. Дітям дошкільнього віку доступне сприймання ілюстрацій, якщо створити для цього відповідні педагогічні умови, які сприятимуть не тільки поглибленому розумінню

дітьми тексту художніх творів, а й сприятимуть складання дітьми розповідей за змістом ілюстрацій. Необхідною умовою навчання дітей розповідання за ілюстрацією є систематична цілеспрямована робота над формуванням умінь сприймати її сюжет, розуміти зображувану ситуацію, формування граматично правильного мовлення. Правильний добір ілюстрацій, поступове ускладнення завдань, методів і прийомів роботи роблять процес навчання дітей доступним, цікавим, ефективним. Вихователі дитячих садків і наші спостереження підтверджують, що описуючи ілюстрації, діти будують речення, добирають потрібні слова і вислови і відповідно збагачують своє мовлення, вчаться висловлювати свої думки, після сприймання ілюстрації збільшується загальна кількість відтворених дітьми моментів тексту, зростає зв'язність переказу, виклад тексту стає більш образний, виразний, іноді з елементами творчості. При цьому ілюстрація дає тему, зміст, матеріал, на якому розвивається мовлення дітей.

У сприйманні ілюстрації і розповіді за змістом важливе значення має слово вихователя, що веде дітей від головного до другорядного і допомагає усвідомити залежність між частинами, сприяє зв'язності розповіді. На заняттях з вивчення української мови ми завжди плануємо не тільки читання творів, але й показ ілюстрацій різних видів; бесіди про художників-ілюстраторів. Таким чином здійснюється навчання дітей різних за структурою розповідей відповідно до кожного типу ілюстрацій.

При систематичному навчанні дітей складанню зв'язного висловлювання засобом художньої ілюстрації, всі діти до 6–7 років навчаються зв'язано, логічно розповідати, в зрозумілій формі передавати свої думки.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. **2. Базова** програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі”. **3. Ушинский К. Д.** Педагогические сочинения : В 6 т. Т. 4. / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1989. – 371 с. **4. Богуш А.** Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2010. – 304 с. **5. Короткова Э. П.** Роль картинки в развитии ребенка дошкольного возраста. / Э. П. Короткова. – Ростов-на-Дону : 1971. – С. 3–25. **6. Репина Т. А.** Роль иллюстраций в понимании литературного произведения детьми дошкольного возраста / В кн. : Вопросы эстетического воспитания в детском саду. – М., 1960. – С. 77–85. **7. Лопатинська Н. А.** Вчимося мови та розмови, або Українська разом з матусею. / Н. А. Лопатинська, Н. В. Маковецька. – Запоріжжя : Просвіта, 1999. – 336 с. **8. Жуковская Р. И.** Роль картинки в воспитании ребенка дошкольного возраста. / Р. И. Жуковская. – М. : Учпедгиз, 1954. – 40с.

Ткаченко В. О. Формування активного словника дітей старшого дошкільного віку засобами художньої ілюстрації

У статті розкрито особливості використання художньої ілюстрації. У процесі ознайомлення дошкільнят із художньою ілюстрацією важливу роль відіграє мовленнєва творчість. У сприйманні ілюстрації і розповіді за змістом важливе значення має слово вихователя, що веде дітей від головного до другорядного і допомагає усвідомити залежність між частинами, сприяє зв'язності розповіді. Автор наголошує, що при систематичному навчанні дітей складанню зв'язного висловлювання засобом художньої ілюстрації, усі діти до 6–7 років навчаються зв'язано, логічно розповідати, у зрозумілій формі передавати свої думки.

Ключові слова: діти старшого дошкільного віку, активний словник, формування активного словника, художня ілюстрація.

Ткаченко В. А. Формирование активного словаря детей старшего дошкольного возраста средствами художественной иллюстрации

В статье раскрыты особенности использования художественной иллюстрации. В процессе ознакомления дошкольников с художественной иллюстрацией важную роль играет речевое творчество. В восприятии иллюстрации и рассказа по содержанию важное значение имеет слово воспитателя, которое ведет детей от главного до второстепенного осознать зависимость между частями, способствует связности рассказа. Автор утверждает, что при систематическом обучении детей составлению связного высказывания средствами художественной иллюстрации, все дети до 6–7 лет учатся связно, логично рассказывать, в доступной форме передавать свои мысли.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, активный словарь, формирование активного словаря, художественная иллюстрация.

Tkachenko V. A. The formation of an active vocabulary of children старшого of pre-school age means of artistic illustrations

The article reveals the peculiarities of the use of artistic illustrations. In the process of familiarization of preschool children with artistic illustration of the important роль играет речевое creativity. In the perception of the illustrations and the story on the content of great importance is the word of the tutor, which leads the children from the major to minor understand the relationship between the parts, contributes to the coherence of the story. The author claims that the systematic education of children compilation of liaison statements of means of artistic illustrations, all children up to the age of 6-7 learn is connected, it is logical to tell, in an accessible form to send your thoughts.

Key words: children of senior preschool age, the active vocabulary, the formation of an active vocabulary, art illustration.

Трошина Я. В.

СИСТЕМИ РОБОТИ З ІНТЕРАКТИВНИМИ ДОШКАМИ SMART BOARD НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

У зв'язку зі стрімким розвитком інформаційних технологій, впровадженням їх у повсякденне життя вже давно стала актуальною проблема інтеграції нової техніки у навчальний процес.

У дослідженнях з проблеми використання інформаційно-комунікативних технологій у навчальному процесі початкової школи деякі автори безпосередньо та опосередковано торкалися вищезазначеного питання (І. Волобуєва, С. Гунько, М. Левшин, Ю. Машбиць, Й. Ривкінд, Ф. Ривкінд), обрана проблема була центром дослідження вітчизняних вчених (В. Биков, Я. Булахова, О. Бондаренко, В. Заболотний, Г. Козлакова, О. Міщенко, О. Пінчук, О. Шестопап та інші).

Провівши аналіз наукових робіт ми визначили поняття інформаційно-комунікаційні технології. Це технології, які використовують сучасну комп'ютерну техніку у поєднанні з сучасними методами навчання для передачі дітям знань, умінь та навичок, розвиток творчого потенціалу дітей.

Серед великої кількості різноманітних інформаційно-комунікативних технологій існує технологія інтерактивні дошки SMART Board. Ми розглянули основні характеристики інтерактивної дошки, як інтерактивного засобу навчання.

До складу комплексу, як вказує О. Буйницька, входять: чутливий до дотику екран SMART Board, власне програмне забезпечення, персональний комп'ютер, мультимедійний проектор і комунікаційне обладнання. Цей комплекс дозволяє створювати інформаційно-комунікаційне середовище й використовувати як традиційні, так й інноваційні педагогічні технології навчання. Для роботи з екраном не потрібно спеціальних навичок чи знань – достатньо бути звичайним користувачем персонального комп'ютера.

У роботі з інтерактивною дошкою О. Буйницька визначає ряд переваг та можливостей, а саме: безпосереднє створення навчальних елементів на занятті; показ слайдів, відео, можливість робити позначки, малювати, креслити різні схеми, як на звичайній дошці; під час демонстрації слайдів чи відео робити нотатки, вносити потрібні зміни; зберігати будь-які зображення як комп'ютерні файли для подальшого редагування, друкування на принтері, розсилання по факсу або електронній пошті; якщо потрібно, використовувати віртуальну екранну клавіатуру; встановлювати зручну для викладача послідовність показу слайдів презентації у вигляді альбомів із графічними файлами; фіксувати

окремі етапи виступу й при необхідності миттєво повертати на екран раніше зроблений запис або слайд тощо [1, с. 25–26].

Розглянувши можливості інтерактивної дошки ми виявили, що вона може використовуватися як засіб наочності, що може відтворити більшість видів наочного матеріалу, при цьому не знижуючи рівень його сприймання.

Також ми розглядаємо дошку SMART Board, як сучасний інтерактивний засіб навчання і можливість її використання, як однієї із сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, на будь-якому уроці математики, організація якого дозволяє забезпечувати під час роботи різні типи взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу.

Метою статті є опис системи вправ для роботи з інтерактивною дошкою SMART Board на уроках математики в початкових класах при формуванні у молодших школярів геометричних понять.

Проаналізувавши роботи науковців, ми визначили такі педагогічні умови використання інтерактивної дошки SMART Board під час вивчення геометричного матеріалу на уроках математики у початковій школі:

1. Використання активних методів навчання при роботі із SMART Board на уроках математики;
2. Активне включення кожної дитини в навчальний процес;
3. Інформаційно-комунікаційна компетентність вчителя, необхідна для роботи з даним обладнанням.

Дані педагогічні умови забезпечують результативність в роботі з інтерактивною дошкою SMART Board при формуванні у молодших школярів геометричних уявлень та понять. Означені умови потребують подальшої експериментальної перевірки.

Для опису системи вправ окреслимо теоретичне поняття „система”. Система загалом визначається як значна кількість закономірно пов'язаних між собою елементів, що становлять певне цілісне утворення [3]. На нашу думку, розробляючи систему вправ потрібно враховувати всі аспекти проблеми, що вивчається. Систематична діяльність перш за все повинна мати мету, яка зумовить подальший розвиток і чітку послідовність елементів системи.

Змоделюємо систему завдань для роботи з інтерактивною дошкою на прикладі вивчення теми „прямокутник”.

Метою є формуванням уявлень про фігуру та її властивості, формування поняття „прямокутник” та суміжними поняттями „многокутник, чотирикутник”, формування в молодших школярів вмінь розрізняти сторони та кути, розпізнавати прямокутник з-поміж інших багатокутників, будувати прямокутник, надати дітям основні знання про властивості прямокутника (прямі кути, протилежні сторони). Згідно з Державним стандартом потрібно також навчити дітей знаходити периметр та площу прямокутника [2].

У системі роботи визначимо три групи вправ:

1. Вправи для вивчення матеріалу, набуття умінь та навичок;
2. Вправи для закріплення вивченого матеріалу;
3. Контрольні завдання для перевірки глибини засвоєння знань.

Розглянемо окремо кожну групу вправ.

I група: Це вправи, які є найбільш легкими у системі вправ. Дані вправи часто виконуються за зразком, спрямовані на відтворення нових знань. Перша вправа „Об'єднай фігури” ставить мету: розпізнавати прямокутники та чотирикутники серед інших геометричних фігур, вміння класифікувати геометричні фігури за певними ознаками, знати властивості прямокутників.

Інтерпретація вправи: на екрані зображені різні геометричні фігури, частина з них чотирикутники та прямокутник. Діти працюють в парах чи групах. Кожній групі дає набір фігур, зображений на екрані. Вчитель ставить запитання: „Чи бачите ви фігури, які можна об'єднати? Спробуйте об'єднати їх в групи”. Діти виконують завдання в групах, після чого висловлюють міркування кожна група. Разом знаходять закономірність і вчитель виділяє спеціальним маркером область на екрані, де зображені чотирикутники. Вчитель запитує: „Чи можна звузити цю групу і виділити одну?” Разом зі всіма знаходять прямокутник. Вчитель виділяє маркером прямокутник і проводить бесіду за його властивостями.

Друга вправа використовується для засвоєння форми та властивостей прямокутника, розвиток уваги, пам'яті, вміння аналізувати та синтезувати об'єкти. Пропонуємо вправу „Розірванні фігури” (Рис. 1). На екрані зображені чотирикутники, у тому числі прямокутники. Вони „розірвані” на дві частини. Потрібно знайти другу половину кожної фігури та поєднати.

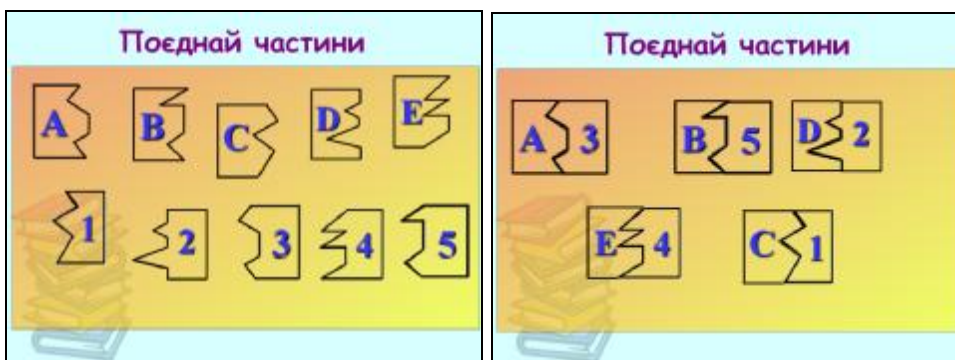


Рис. 1

Учитель ділить клас на шість проблемних груп (по 4 учня). Кожна група розділяється на дві підгрупи: перша підгрупі призначається фрагмент з буквеним позначенням, вони знаходять другу частину фігури. Відповідно, друга підгрупа повинна сама обрати собі частину з цифрою, що підходить до частини з буквою першої підгрупи. Робота проводиться в три етапи: діти знаходять частини своєї фігури, обговорюють рішення з

другою підгрупою, перевіряють завдання з вчителем. Перевірка: один учень від команди поєднує частини на інтерактивній дошці. У кінці виконання проходить обговорення: „Які фігури утворилися?”. Діти визначають на дошці прямокутники. Кожна проблемна група має сказати одне речення про прямокутник (це чотирикутник, протилежні сторони рівні і т. д.)

До II групи відносять вправи на закріплення вивченого матеріалу. Можемо запропонувати дітям „Зачарований малюнок”. Він представляє собою сюжетну картинку, яка складається з прямокутників та інших геометричних фігур. Кожна дитина також має набір геометричних фігур, зображених на дошці. Вчитель описує фігуру за її властивостями, не називаючи її. Діти повинні здогадатися та підняти необхідну фігуру. Коли діти розпізнають певну фігуру і називають її, вчитель видаляє її з екрану. Прибираючи фігури діти будуть відкривати початковий малюнок.

Вправа „Завіса”, яку можна віднести як до першої, так і до другої групи – це вправа для засвоєння дітьми периметра та площі прямокутника. Вчитель може актуалізувати вивчену формулу периметра або площі та суміжні формули знаходження сторін фігури. Записавши їх на екрані, педагог приховує їх за допомогою „завіси”. Учні пропонується відтворити вищевказані формули та записати їх поряд. Також це завдання може мати ускладнений рівень. Вчитель „завішує” раніше написані учнем формули та пропонує ще одному учневі записати формули знаходження периметра або площі конкретного прямокутника. Коли завдання виконане, то все написане відкривається та перевіряється.

III група вправ ставить за мету перевірку глибини засвоєння знань, тобто контрольні завдання.

Учитель може використати вправу з повітряними кульками „Допоможи Вінні-Пуху”. На кульках написані формули знаходження площі та сторін за площею. З-поміж цих формул є невірні. Дітям завдання подається так: „Ці кульки потрібні Вінні-Пуху, щоб він зміг злетіти на верхівку дерева за медом. Але не всі кульки якісні, деякі з них можуть вибухнути. Знайти хороші кульки нам допоможуть неправильні формули”. Діти отримують одну кульку, на якій необхідно написати правильну формулу. Визначають помилки та тиснуть на кульки, вони вибухають і учні бачать на місці кульки зображення позначки „вірно” чи „невірно”.

З погляду на застосування активних методів навчання можемо запропонувати дітям „Геометричний футбол”. Мета вправи: закріпити та перевірити рівень знань про властивості чотирикутника, прямокутника, квадрата. На дошці зображення футбольного поля та турнірного табло. Також подане зображення чотирикутника та прямокутника. Клас ділиться на дві команди. Завдання виконується на швидкість, гра до двох голів. Перша команда називає схожі ознаки, а друга – відмінні. У першому таймі діти визначають схожості і відмінності між

чотирикутником та прямокутником, у другому таймі потрібно знайти однакове та відмінне між прямокутником та квадратом. Вчитель виступає у ролі судді, а учні для забезпечення перемоги своєї команди, що є мотивацією, активно включаються у роботу.

Зазначені вище вправи базуються на педагогічних умовах, зазначених нами та потребують їх виконання.

Ми змоделювали систему роботи з інтерактивною дошкою, яка сприяє формуванню в учнів початкових класів геометричних понять. Система робота потребує вдосконалення та експериментальної перевірки її ефективності.

Сучасна педагогіка та методика володіє достатньою кількістю матеріалу, щоб зробити процес пізнання змістовним, динамічним та результативним. Серед цих технологій можна виділити багато таких, якими на нашу думку повинен обов'язково володіти вчитель, щоб бути у руслі часу. Дітям подобається коли їх дивують, відкривають для них щось нове. У підсумку роботи ми зробили декілька висновків.

Використання інтерактивної дошки зумовлене суспільним замовленням, що продиктоване технологічним розвитком технічних наук та людей. Необхідністю розвивати творчу особистість, орієнтувати навчання на особистісний розвиток за рахунок поєднання інформаційно-комунікаційних технологій з сучасними методами роботи.

Література

- 1. Буйницька О. П.** Інформаційні технології та технічні засоби навчання : навч. посібник для студентів вищ. навч. закл. / О. П. Буйницька. – М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 240 с.
- 2. Державний** стандарт загальної початкової освіти / затв. Каб. мін. України. ; від 20.04.2011. – Мін. освіти і науки, мол. та спорту Укр. – К. ; 2011. – 22 с.
- 3. Сучасний** словник іншомовних слів : близько 20 тис. слів і словосполучень [уклад. О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк]. – К. : Довіра, 2006. – 789 с.
- 4. Бісіркін П. М.** Інформаційні технології та особистість учня молодших класів середньої загальноосвітньої школи. Інформатизація освіти України: стан, проблеми, перспективи : Зб. наукових пр. / П. М. Бісіркін – Херсон : Айлант, 2001. – С.11-12.
- 5. Ганин Е. А.** Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей [Электронный ресурс] / Режим доступа : <http://ito.edu.ru/2003>.
- 6. Програми** для загальноосвітніх навчальних закладів 1-4 клас [Електронний ресурс] / підг. О. В. Онопрієнко, С. О. Скворцова, Н. П. Листопад. – К. ; 2011. [Режим доступу] : http://www.mon.gov.ua/images/files/navchalni_programu/2012/ukr/04_matem.pdf

Трошина Я. В. Системи роботи з інтерактивними дошками SMART Board на уроках математики

У статті розглядається система вправ для вивчення геометричного матеріалу на уроках математики із застосуванням інтерактивної дошки SMART Board. Викладена система складається з трьох типів вправ, наведено декілька прикладів вправ до кожного типу. Виведені педагогічні умови застосування інтерактивної дошки під час навчання. Подана стисла технічна характеристика інтерактивної дошки. Застосування такої сучасної інформаційно-комунікаційної технології зробить урок більш цікавим, змістовним та сучасним.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна технологія, молодші школярі, інтерактивна дошка, система вправ.

Трошина Я. В. Система работы с интерактивными досками SMART Board на уроках математики

В статье рассматривается система упражнений для изучения геометрического материала на уроках математики с использованием интерактивной доски SMART Board. Изложенная система состоит из трех типов упражнений, приведено несколько примеров упражнений к каждому типу. Выведены педагогические условия использования интерактивной доски во время обучения. Дана краткая характеристика интерактивной доски. Использование такой современной информационно-коммуникационной технологии сделает урок более интересным, содержательным и современным.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная технология, младшие школьники, интерактивная доска, система упражнений.

Troshina Y. V. The system for working with SMART Board in mathematics lessons.

A system of exercises for the studying material on geometric math class using the SMART Board. The described system consists of three types of exercises has some examples of exercises for each type. Pedagogical conditions derived using the SMART Boards during education. A brief description of the SMART Boards is in article. The using of such modern information-communicational technology makes lessons more interesting, informative and modern.

Key words: information-communicational technology, primary school, SMART Board, the system of exercises.

Хлапоніна А. В.

ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ДОПИТЛИВОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ТВОРЧИХ МАТЕМАТИЧНИХ ПРОЕКТІВ

У молодшому шкільному віці відбуваються важливі зміни в становленні особистості, зумовлені не тільки фізіологічним розвитком, а й процесом соціалізації, початком шкільного життя тощо. У цей віковий період, який припадає на роки навчання в початкових класах загальноосвітньої школи, молодший школяр перебуває під впливом багатьох факторів дійсності, так чи інакше реагуючи на них. Внутрішні та зовнішні чинники сприяють формуванню різноманітних інтересів. Серед них істотне місце займає допитливість, яка тісно пов'язана з навчальною діяльністю школярів. Допитливість підвищує здатність людини до сприйняття й обробки інформації зовнішнього світу, стимулюючи тим самим школяра до дослідницької діяльності [1, с. 113].

Згідно з поглядами М. Алексеевої, Г. Костюка, С. Максименка, Г. Щукіної, В. Юркевича допитливість трактується як поведінка та мотив навчально-пізнавальної діяльності учня, котра виступає чинником навчально-пізнавального процесу й потребує постійної активізації [5, с. 91].

Психологічні дослідження даної проблеми проводились багатьма вченими, зокрема Г. Дульньовим, Л. Занковим, М. Нудельманом, В. Петровою, Б. Пінським, І. Соловйовим та ін. Зауважимо, що допитливість є одним з найважливіших елементів будь-якого навчального процесу в різноманітних навчальних дисциплінах [4, с. 24].

Психологічні дослідження В. Мухіної, О. Проскури та ін. дають змогу виявити як сприятливі, так і несприятливі *передумови розвитку в молодших школярів допитливості*. Серед сприятливих назовемо те, що в більшості дітей 6–10 років переважають:

- позитивне ставлення до школи;
- повна довіра до вчителя, навіть абсолютизація його як людини, що все знає і має велику владу;
- готовність сприймати й наслідувати;
- гостра потреба у нових враженнях;
- природна допитливість [3, с. 31].

Допитливість дітей глибоко індивідуальна. Тому в її формуванні треба орієнтуватися не на молодшого школяра взагалі, а *на індивідуальну особистість, конкретні типи ставлення дітей до навчання, які визначилися саме в початкових класах*. Отже, у навчальному процесі слід використовувати широкий діапазон стимулів, щоб впливати на розвиток допитливості кожного учня [2, с. 133].

Теоретичний аналіз допитливості дав змогу визначити такі концептуальні положення:

– допитливість – комплексна якість особистості, котра включає мотиваційний, когнітивний, емоційний, продуктивний і регулятивний компоненти, які забезпечують готовність особистості до пошуку й засвоєння нової інформації;

– розвиток допитливості пов'язаний із потребою одержувати й оцінювати нову інформацію про світ;

– передумовою розвитку допитливості є наявність особистісного смислу, іноді недостатньо усвідомленого, який підліток вбачає в інформації, що отримує;

– допитливість, виявляючись у прагненні до самостійного пізнання, до засвоєння та перетворення інформації, є важливою психологічною умовою успішної діяльності; допитливість школярів розвивається за допомогою функціонування в процесі навчальної діяльності таких стимулів, як новизна інформації (поновлення набутих знань, повідомлення нової думки, емоційно-образне висвітлення матеріалу); практична потреба в знаннях; проблемність; самостійна діяльність; творчість (побудова гіпотез, використання уяви, індивідуальний дослідницький пошук, евристичний пошук).

За результатами дослідження, який здійснили О. Крупнова, С. Кудінова, Н. Лобова, ми виділяємо у структурі допитливості такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, емоційний, регулятивний, продуктивний.

На основі структурних компонентів поняття допитливість визначені такі критерії сформованості у молодших школярів допитливості, як мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-вольовий, регулятивний, продуктивний. За показники прийнято: ініціативність у здобутті нової інформації; бажання розв'язувати додаткові завдання; вольові прояви в процесі пізнавальної діяльності; успішність розв'язання проблемних завдань; наявність позитивної мотивації; позитивне сприймання шкільного життя. На основі розроблених критеріїв та показників нами охарактеризовано рівні сформованості у молодших школярів допитливості, що дозволило провести експериментальне дослідження.

Дослідження проводилося серед учнів 1-х класів „Луганської спеціалізованої школи-гімназії № 60” та „Луганської спеціалізованої школи-ліцею № 24” у кількості 64 людей.

Для з'ясування рівнів сформованості допитливості ми діагностували наступні показники:

- ініціативність у здобутті нової інформації;
- бажання розв'язувати додаткові завдання;
- вольові прояви в процесі пізнавальної діяльності;
- успішність розв'язання проблемних завдань;
- наявність позитивної мотивації;

- позитивне сприймання шкільного життя.

Методиками виступили: анкетування, педагогічне спостереження, проєктивне тестування, бесіди за малюнками, малюнкові тести.

Кількість балів нараховувалась за формулою: $1a + 2b + 3c$, де a – кількість запитань на розпізнання об'єкта або уточнення, заданих учнем; b – кількість запитань, спрямованих на оцінювання подій та з'ясування функцій об'єктів, c – кількість запитань, спрямованих на встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

За кількістю балів учням присвоювався відповідний рівень розвитку допитливості за означеними показниками: *низький рівень*: 0–5 балів; *середній рівень*: 6–8 балів; *достатній рівень*: 9–12 балів; *високий рівень*: 13 балів і вище.

Ми проаналізували результати дослідження допитливості за кожним критерієм для загальної кількості дітей, які взяли участь у діагностичному обстеженні.

За результатами експериментального дослідження учні обох груп переважно мають достатній рівень сформованості допитливості (48,4%). Дані дослідження ще раз доводять, що першокласники мають бажання вчитися та із задоволенням готові сприймати цікавий, пізнавальний матеріал.

У деяких учнів виявлено низькі показники рівня допитливості (23,4% середнього та низького рівня). Отже, допитливість у цих дітей була викликана захопленням новою соціальною роллю, новим оточенням, тобто було зверхнім, не підкріпленим пізнавальним інтересом. Водночас дві третини учнів виявили достатньо високі показники рівня допитливості (74,6% високого та достатнього рівня). Було виявлено лише два учні з низьким рівнем допитливості (3,1%).

Отже, отримані дані свідчать про необхідність цілеспрямованої роботи на розвиток допитливості молодших школярів.

Тож ми радимо використовувати творчі математичні проєкти у навчальному процесі усім педагогам, тому що вони дозволяють підвищити рівень допитливості учнів при вивченні математики. Як засвідчує практика, така організація здобуття знань дає змогу максимально активізувати пізнавальну діяльність учнів на уроках математики і водночас сприяє не тільки підвищенню рівня допитливості, а й забезпеченню емоційного благополуччя та психологічного комфорту кожній дитині вже з перших днів навчання у школі.

Зазначимо також, що в процесі проведення творчих математичних проєктів реалізуються ідеї співдружності, змагання, самоуправління.

Перспективи подальшого дослідження полягають у розробці системи проєктів.

Література

1. **Бібік Н. М.** Формування пізнавальних інтересів першокласників // Навчання і виховання учнів 1 класу : Метод. посібн. для вчителів / Упоряд. Савченко О. Я. – К. : Поч. ш., 2002. – С. 100–115.
2. **Богославская Е. А.** Диагностика и развитие любознательности у учащихся : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Рос. ун-т Дружбы народов, ин-т Молодежи. – М., 2000. – 22 с.
3. **Новолодская Е. Г.** Организация валеологической деятельности младших школьников // Нач. шк. : плюс до и после. – 2002. – № 11. – С. 27–35.
4. **Шубина Л. В.** Проявление любознательности младших школьников с различным уровнем развития творческого мышления : автореф. дис. ... канд. психол. наук / 19.00.01. – Новосибирск, 2004. – 24 с.
5. **Юркевич В. С.** Развитие начальных уровней познавательной потребности у детей // Вопросы психологии. – 1980. – №2. – С. 83–92.

Хлапоніна А. В. Дослідження розвитку допитливості молодших школярів засобами творчого математичного проекту

У статті розглядаються підходи до вивчення проблеми допитливості, виділено структурні компоненти розвитку допитливості, на їх основі розроблено критерії та показники розвитку допитливості. Подаються результати експериментального дослідження. За результатами дослідження можна зробити висновок щодо необхідності впровадження творчих математичних проектів в навчальну діяльність молодших школярів з метою підвищення рівня допитливості учнів. Адже саме творчі математичні проекти забезпечують виконання всіх зазначених в роботі умов розвитку допитливості учнів.

Ключові слова: допитливість, творчість, проект, критерії та показники допитливості, рівні сформованості допитливості.

Хлапонина А. В. Исследование развития любознательности младших школьников средствами творческого математического проекта

В статье рассматриваются подходы к изучению проблемы любознательности, выделены структурные компоненты развития любознательности, на их основе разработаны критерии и показатели развития любознательности. Представлены результаты экспериментального исследования. По результатам исследования можно сделать вывод о необходимости внедрения творческих математических проектов в учебную деятельность младших школьников с целью повышения уровня любознательности учащихся. Ведь именно творческие математические проекты обеспечивают выполнение всех указанных в работе условий развития любознательности учащихся.

Ключевые слова: любознательность, творчество, проект, критерии и показатели любознательности, уровни сформированности любознательности.

Hlaponina A. V. Study of curiosity younger pupils by means of creative mathematical project

The article examines the approaches to the study of curiosity, highlighted the structural components of curiosity, based on these criteria and indicators of curiosity. The results of the pilot study. The study can be concluded on the need for implementation of projects in creative mathematical learning activity of younger schoolchildren to raise the curiosity of students. After all creative math projects ensure that all specified in the conditions of the curiosity of students.

Key words: curiosity, creativity, design, criteria and indicators of curiosity, curiosity levels of development.

УДК 373. 3.016: 003 – 028.31

Чаркіна Є. Я.

ХОРОВА ДЕКЛАМАЦІЯ В СТРУКТУРІ УРОКУ ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Основне завдання сучасної школи – формувати гармонійно розвинуту особистість. Важливим компонентом цього складного і багатогранного процесу є мовленнєвий розвиток дитини, оскільки від вільного володіння словом значною мірою залежить загальний розвиток людини, формування її світогляду, вміння налагоджувати стосунки з іншими людьми, самореалізація в суспільстві [5, с. 307].

У проекті Державного освітнього стандарту з української мови (початкова ланка) визначено мету її навчання, яка полягає насамперед у „формуванні в учнів уміння будувати висловлювання в межах доступних для них тем і типів текстів. Зміст і процес навчання при цьому мають будуватися на основі комунікативно-діяльнісного підходу” [4, с. 28],

Читання – складний процес, який потребує від учнів певних зусиль для його реалізації. Основний метод навчання – пояснювальне читання. Цей термін запровадив К. Ушинський. Читання твору – це перший етап його вивчення. Якщо учень не ознайомився з текстом твору, то аналіз його не може бути ефективним, у школярів так і не виникнуть глибокі почуття, емоції. Виразне читання – один із методів вивчення літератури, воно пронизує всю діяльність учителя й учня в процесі засвоєння матеріалу, забезпечує глибину емоційного сприймання і цілісного враження від твору. М. Рибнікова: „Виразне читання – це та перша і основна форма конкретного наочного навчання, яка для нас важливіша за будь-яку наочність зорового порядку” [12, с. 17]. Вона називає читання творів музикою живого слова.

Найпоширеніші прийоми читання – звукове читання, коментоване, читання в особах, колективні декламації, читання напам'ять, усне малювання.

Розробкою методики навчання виразного читання (декламації) учнів початкових класів займаються методисти А. Бондаренко, Л. Горбушина, О. Дмитрієва, Ю. Єлісовенко, А. Журавель та ін.

Метою статті є узагальнити й теоретичне обґрунтувати доцільність використання методу хорової декламації на уроках читання.

Під виразним читанням розуміють правильне, осмислене й емоційне (за потреби) читання художнього твору. Саме таке читання значно підвищує якість засвоєння літературного матеріалу і сприяє розумінню, осмисленню текстового матеріалу. Виразне читання сприяє розвитку навичок, пов'язаних із культурою мовлення. Всі інтонаційні засоби, емоційність мовлення і читання підтримуються загальною технікою мовлення – дикцією, диханням, орфоепічно правильною вимовою.

Тому загальна мета уроків виразного читання: 1) навчити школярів різноманітних класів з урахуванням їхніх вікових особливостей методів і прийомів виразного читання; 2) розширити знання з теорії й історії мистецтва звучного слова; 3) удосконалити виконавську майстерність учнів.

Художнє читання – публічне виконання творів літератури (віршів, прози, публіцистики) – особливий вид естрадного мистецтва [9, с. 16]. Процес навчання майстерного виконання творів складний, тому вчителю бажано на кожному уроці літератури вдосконалювати ті вміння, якими учні оволодівають на уроках виразного читання.

Наприкінці вісімдесятих років минулого століття вчителі-практики та методисти-теоретики розпочали посилену роботу над прийомами навчання виразного читання на уроці. Увага до них викликана необхідністю, що диктується життям: йдеться про майстерність вчителя, яка має забезпечити підвищення ефективності його праці, його ідейного, морального та естетичного впливу на учнів.

Прийомам навчання виразному читанню, що розглядається у цій статті є хороше читання на уроках читання в початковій школі.

Термін „хороше читання” іноді плутають із поняттям колективної декламації, тоді як це не тотожні поняття. На відміну від хорового читання, коли всі учасники промовляють текст разом і однаковою інтонацією, „колективна декламація передбачає виконання певних частин тексту різними виконавцями або окремими групами, на які розбиваються учасники за статтю (чоловічі та жіночі, а в школі – хлопчачі та дівочі голоси) та за регістровим рівнем голосів (високі, середні, низькі). Ідею колективного читання пропагував з 1915 р. В. Серьожніков, який вена основі практичного досвіду в цій галузі дійшов висновку, що не кожен твір можна передати силою одного голосу (бодай найсильнішого замало)” [2, с. 122.].

Колективна декламація вимагає спеціальної роботи учителя по оркеструванню, тоді як елементи хорового читання на уроці дають навчальний ефект. Тому сучасні методисти рекомендують (услід за М. Рибниковою) вдаватися до цього прийому на уроках.

Правда, М. Рибникова поєднує хорове читання з елементами колективної декламації, заохочуючи вчителів до створення композицій багатоголосного читання. Можливо тому, що цей вид роботи запобігає появленню втомлюючого монотону, який може з'явитися в процесі хорового читання. Багатоголосне виконання – це також ефективний прийом навчання виразного читання. Проте хорове читання має свої переваги. Діти, як відомо, часто зізнаються: „Я відчуваю, як треба читати, а прочитати не вмю”. Особливо важко буває читати сором'язливим учням. А в хорі такі учні відчувають себе вільніше, впевненіше. Крім того, хор заражає загальним піднесенням, настроєм, тоном, який звичайно задає вчитель своїм показом. Ще однією важливою перевагою хорового читання є те, що воно дає змогу економити час. Зрозуміло, що хором читається далеко не все. Найкращим, найбільш придатним матеріалом для такого читання є уривки, що відтворюють голос маси, народу, колективу, групи людей, і особливо ті уривки, які вимагають художнього монотону, які так би мовити, „напрошуються” на хорове читання. Скажімо, деякі уривки з українських казок. Враховуючи те, що дітям важко даються тональні переходи і що кожному хотілося б спробувати свої сили в цьому, можна для хорового читання підібрати уривки, багаті на зміни тонів.

Уміння відтворити зміст художнього твору, здійснюючи усі згадані вимоги декламаційного мистецтва, називають ще умінням живописати інтонацією або малювати інтонацією.

Структура уроку виразного читання визначається жанром твору, психолого-віковими особливостями учнів рівнем їх знань та навичок у виразному читанні. Урок виразного читання (декламування) на думку методистів-учених та вчителів-практикантів може мати такі етапи:

1. Вступна бесіда. Її мета – створити в класі атмосферу зацікавленості твором, який вивчається.

2. Зразкове читання. Це зразкове читання учні мають почути із уст вчителя. Взірцеве читання вчителя, якщо з певних причин він не може його продемонструвати, може замінити грамзапис або читання добре підготовленого учня.

3. Бесіда за текстом твору, що допоможе вчителю з'ясувати, які враження учнів від твору.

4. Читання учнями тексту про себе сприяє заглибленню в текст.

5. Розчленування тексту на ланки, що дає змогу загострити увагу учнів на композиції твору, допомагає упорядкувати сам процес засвоєння твору методом виразного читання.

6. Навчання читати окремі ланки. Цей етап уроку включає такі види робіт:

а) коментар до тексту (ідейний, історичний, біографічний, лексичний);

б) вправи у вимові важких слів, зворотів;

в) розмітка тексту або тільки найважчих його частин знаками партитури;

г) обговорення можливих варіантів інтонаційної інтерпретації кожної ланки;

д) читання ланки окремими учнями, стисла рецензія прослуханого уривку вчителем та іншими учнями.

Уся робота з виразного читання в школі порівняно з іншими видами робіт з художнім текстом, ґрунтується на високій майстерності вчителя-словесника і його педагогічному такті. Роботу з виразного читання, на думку В. Сухомлинського, необхідно вести так, щоб розвивати і підтримувати творче начало дитини [11, с. 234].

Основними прийомами роботи на уроках відповідного типу є:

1. Урахування *інтонаційного забарвлення* кожного розділового знака.

2. *Приєм показу* як наочна ілюстрація для того, щоб викликати в уяві живі картини, бажання прочитати твір.

3. *Приєм зіставлення* спонукає до обговорення, оцінки і вибору потрібної інтонації, запобігає помилкам (зіставлення виконання учнів і вчителя, двох учнів, відтворення інтонації з відтінком шаржування тощо).

4. *Усне малювання* сприяє розвитку творчої уяви, допомагає наблизитися до розуміння образів.

5. *Бесіда за продуманими запитаннями* (мета – зрозуміти смисл, уявити картину, визначити почуття автора, ставлення учнів, знайти кращі інтонації).

6. *Хорове читання* (позбавити дискомфорту й знайти найоптимальніше звучання).

7. *Читання в особах* (пошук варіантів виконання, випробування здібностей у різних ролях).

8. *Аналіз досягнень і недоліків* у техніці мовлення, орфоєпії, наголосах, логіці читання, емоційно-образній виразності (конкретні, суттєві зауваження, співчуття, щира доброзичливість).

9. *Уважне слухання* (використовуючи музичний запис як зразок, доцільно давати додаткові завдання:

1) вдумливо, уважно прочитати текст очима;

2) прочитати голосно, вслухаючись у власне виконання, або читати текст очима так, щоб відчувати, як він звучить;

3) прослухати цей текст у виконанні артиста і зіставити його інтонаційну редакцію зі своєю).

Проводячи підготовчу роботу до уроку виразного читання, а також для реалізації завдань естетичного виховання, вчитель повинен приділяти значну увагу на розвиток усної мови своїх вихованців. Мова вчителя повинна бути взірцем для школярів, тому її потрібно систематично вдосконалювати. Виконуючи вправи з техніки мови, необхідно враховувати координацію, взаємозв'язок усіх мовних органів в процесі виробництва звуків. У більшості випадків треба використовувати такі вправи, які дозволяють одночасно тренувати всі боки мови: дикцію, голос і дихання.

Можна також брати музичні вправи, щоб розвивати слух та голос учнів на художньо оформленому матеріалі. При цьому емоційні хвилювання прискорюють розвиток навичок викладання.

При виявленні в дітей перших ознак перевтоми дітей на уроці, рекомендується робити перерви, під час яких діти б могли виконувати нескладні фізичні вправи. Фізкультхвилинки, що використовуються вчителем можуть бути спрямовані на розвиток органів дихання. Аристотель зазначав: якщо ми піклуємося лише про розумовий розвиток молодої людини, забуваючи про необхідність розвитку її почуттів, ми йдемо назад, а не вперед. Мудрі педагоги наполягають на необхідності виховання почуттів, розуміючи всі труднощі цього процесу: „Учити відчувати – це найважче, що є у вихованні. Школа щирості, чуйності, співчутливості – це дружба, товарицькість, братерство. Дитина відчуває найтонші переживання іншої людини тоді, коли вона робить щось для щастя, радості, душевного спокою людей” [12, с. 90.]. Правильне прочитання художнього тексту сприяє проникненню в його сутність. Завдання школи і полягає в тому, щоб навчити дітей читати, слухати і сприймати художній текст. У процесі підготовки твору до вивчення і в процесі декламації збагачується емоційно-образна сфера дитини, що, як відомо, називають працею душі.

Можна практикувати на заключній стадії роботи над текстом і маленькі хори з 5–8 учнів, які читають перед класом. Коли вчитель володіє здатністю надихання дітей, мистецтвом переливати свої щирі почуття в їхні душі і коли учні правильно розуміють учителя і знають, що він, демонструючи, як слід було читати, не вимагає безтурботного копіювання, ніяких „загроз” хорове читання в собі не приховує. Проте якщо увага школярів у процесі хорового читання розсіюється або вони до такого виду вправ ставляться байдуже, від цього прийому треба відмовитись.

Колективне хорове декламування сприяє розумінню твору, підвищує відповідальність читців за його виразність. Учитель морально настроює дітей до такого читання. Перед цим видом роботи слід обговорити, як потрібно читати відповідні місця тексту. По завершенні декламування учні висловлюють свої судження щодо якості читання однокласників. Такий вид роботи практикують у 3 класі, коли школярі перейшли до словесного читання. Для цього вчитель добирає відповідні тексти.

Проаналізувавши більшість аспектів одного з методів виразного читання, хорової декламації, можна зробити висновки.

Виразне читання – це не процес нагромадження пам'яті, а мистецтво творчої взаємодії учителя та учнів, в якому прочитання тексту майстрами слова є лише допоміжним матеріалом, а на першому плані постають об'єкти педагогіки. Головним завданням навчання дітей виразному читанню є розвиток в учнів здатності втілювати літературний твір в слово у відповідності зі своїм розумінням. Основним засобом

навчання виразному читанню є ліричний твір, на тлі якого розкриваються усі таємниці виразного мовлення та читання. У процесі застосування методу хорової декламації виникають свої проблеми, метод потребує фундаментальної підготовки учителя, а також налаштування учнів на доволі складний вид роботи. Проте навчання виразному читанню набуває значного сенсу та ефективності, при використанні саме цього методу. Методика проведення хорового читання має певний алгоритм, відхилення від якого створюють своєрідну та неповторну атмосферу на уроках читання.

Готуючись до уроків такого типу, перед учителем постає велике завдання: підготувати слухацьку аудиторію. Об'єм цієї роботи складають роз'яснення понять, без яких виразне мовлення не можливе, використання графічних маркерів для кращого розуміння інтонаційно-логічного забарвлення твору тощо.

У процесі хорової декламації досягається високий рівень засвоєння тексту, що вивчається, бо у дітей задіяна емоційна сфера. Це стимулює їх до навчання та пізнання нового.

Досліджуваний методичний прийом можна використовувати на різних структурних етапах уроку, на уроках різного типу.

Література

1. **Бондаренко А. А.** Работа над дикцией в начальных классах / А. А. Бондаренко // Начальная школа. – 1987. – № 1. – С. 30–35
2. **Буяльский Б. А.** Искусство выразительного чтения : Кн. для учителя / Буяльский Б. А. – М. : Просвещение, 1986. – 176 с.
3. **Буяльський Б. А.** Поезія усного слова : Азбука виразного читання : Книга для вчителя / Буяльський Б. А. – 2-е вид., перероб. і доп. – К. : Рад. шк., 1990. – 255 с.
4. **Вашуленко Н. С.** Обучение в 1 классе четырёхлетней начальной школы : Пособие для учителя: Обучение грамоте. Обучение письму. Работа с детской книгой / Н. С. Вашуленко, Н. Ф. Скрипченко, А. Н. Матвеева, М. М. Наумчук. – К. : Рад. шк., 1991. – 375с. – (Б-ка учителя нач. классов).
5. **Горбушина Л. А.** Обучение выразительному чтению младших школьников / Л. А. Горбушина. – М. : Просвещение, 1981.
6. **Дорошенко С. І.** Методика викладання української мови : навч. посібник К. : Вища школа, 1989.
7. **Капська А. Й.** Навчання першокласників виразно читати / А. Й. Капська // Початкова школа. – 1979. – № 4. – С. 41–44
8. **Капська А. Й.** Як навчити учнів виразно читати / А. Й. Капська. – К. : Рад. Шк., 1978.
9. **Кравцов Н. И.** Выразительное чтение / Н. И. Кравцов. – М. : Учпедгиз, 1962.
10. **Методика выразительного чтения** : учеб. пособие для студентов специальности 2101 «Рус. яз. и литература» / за ред. Т. Д. Завадской. – М. : «Просвещение». – 1977. – 176 с.
11. **Пархета Л. П.** Виразне читання в практиці В.О.Сухомлинського [Текст] / Пархета Л. П. // Педагогіка і психологія. – 2001. – №3 – 4. – С. 233–237.
12. **Рыбникова М. А.** Очерки по методике литературного чтения / М. А. Рыбникова. – М. : Учпедгиз,

1961. 13. Сухомлинський В. Вибрані твори : У 5 т. / Василь Сухоминський. – К., 1977. – Т. 3.

Чаркіна Є. Я. Хорова декламація в структурі уроку читання в початкових класах

У статті розглянуто проблему використання прийому хорової декламації на уроках читання в початковій школі. Його основу становлять правильність, свідомість, швидкість і виразність. Дано оцінку вадам звукового аналізу й синтезу, порушенню вимови, нерозумінню значення багатьох слів та ін., які призводять до суттєвих помилок. Застосовуючи прийом хорової декламації, не слід плутати його із колективним читанням. У статті також розглянуто методичні моделі проведення уроків з використанням прийому хорової декламації. Доведено, що читання хором створює передумови правильного розуміння тексту і його запам'ятовування.

Ключові слова: хорова декламація, колективне читання, виразне читання, художнє читання.

Чаркина Е. Я. Хоровая декламация в структуре урока чтения в начальных классах

В статье рассмотрена проблема использования приема хоровой декламации на уроках чтения в начальной школе. Его основу составляют правильность, осознанность, скорость и выразительность. Дано оценку недостаткам звукового анализа и синтеза, нарушению произношения, непониманию значения многих слов и др., которые приводят к существенным ошибкам. Используя прием хоровой декламации, не следует путать его с коллективным чтением. В статье также рассматриваются методические модели проведения уроков с использованием приема хоровой декламации. Доказано, что чтение хором создает предпосылки правильного понимания текста и его запоминания.

Ключевые слова: хоровая декламация, коллективное чтение, выразительное чтение, художественное чтение.

Charkina Ye. Ya. Choral declamation in the structure of the lesson reading in primary school

In the paper the problem of receiving choral recitation at reading lessons in primary school. It is based on the accuracy, awareness, speed and expression. Given assessment lacks sound analysis and synthesis, disruption of pronunciation, misunderstanding meaning of many words, and others, which lead to significant errors. Using the method of choral recitation, not to be confused with the collective reading. The article also discusses the methodological model of lessons with admission choral recitation. Proved that reading chorus creates preconditions proper understanding of the text and its storage.

Key words: choral declamation, the collective reading, expressive reading, dramatic reading.

Шевченко І. М.

ПОЕТИЧНІ ТВОРИ ЯК ЗАСІБ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Як відомо, дитина не народжується з готовим мовленням. Оволодіння мовою – це складний процес, розвиток якого залежить від багатьох факторів. Формування у старших дошкільників умінь користуватися мовними засобами у процесі сприймання і продукування текстів усної форми – провідне завдання у навчанні дітей мовлення.

У теоретичній літературі про дошкільний вік відзначається властиве дитині активне, дійове ставлення до людей, речей, предметів, що оточують її. Шляхом безпосереднього, дійового спілкування дитини з довкіллям поступово збагачується її чуттєвий досвід, який слугує для неї основою розвитку: розвиваються відчуття, сприймання, вона починає охоплювати зовнішні зв'язки, які бачить і відчуває між предметами, робити елементарні узагальнення, що засвідчує розвиток її мислення. Відтоді, як дитина стає спроможною розуміти значення слів і сама оволодіває мовленням, відбуваються значні зрушення у її інтелектуальному розвитку. Вона починає пізнавати дійсність не тільки шляхом наочно-дійового мислення, зовнішніх операцій з предметами, а й за допомогою внутрішніх інтелектуальних операцій, цілісно пов'язаних із зовнішніми.

У ході ознайомлення дітей з навколишнім середовищем важливу роль відіграє художнє слово. Читання художніх творів покликане переконати дітей в тому, що словесний твір здатний впливати на розум і почуття людини, як живописне полотно чи музика.

Мета нашої статті – показати роль віршів у розвитку мовлення дошкільників, зазначити прийоми опрацювання віршів.

Значне місце серед художньої літератури посідає поезія. Поетичні твори допомагають розвинути виразність, точність, влучність мовлення, виховують інтерес до краси українського художнього слова.

Особливості сприймання дітьми поетичних творів і методику заучування віршів з дітьми дошкільного віку досліджували В. Бухвостов, Р. Жуковська, Н. Кирста, Л. Панкратова, Є.Тихеева, Є. Фльорина та ін. Певна річ, що естетичний вплив на читача справляють тільки твори високої художньої майстерності, до яких, зокрема, можна віднести й твори письменників Луганщини, а саме: Ганни Гайворонської, Бориса Грінченка, Марії Загірньої, Валентини Зорік, Антоніни Листопад, Івана Низового, Григорія Половинка, Леоніда Стрельника.

Вірші діють на дитину силою та ритмом, мелодикою; дітей приваблює до себе світ звуків. У віршах розглядають дві сторони: зміст художнього образу й поетичну форму (музичність, ритмічність).

Необхідно навчити дитину розуміти й сприймати ці дві сторони в єдності.

Для методики заучування віршів важливі знання особливостей сприймання й запам'ятовування віршів дітьми. Полегшує сприймання поезії та процес запам'ятовування віршів любов дітей до звуків та гри з ними, до повтору, особлива чуттєвість до рими. Легше запам'ятовуються вірші з яскравими, конкретними образами, так як мислення дитини відрізняється образністю. Сприймаючи вірш, діти образно «малюють» його зміст. Тому й добре запам'ятовуються вірші в яких на обличчя образність, предметність, лаконізм.

Малюки швидко запам'ятовують коротенькі вірші. У дошкільному закладі поетичні твори читають дітям для сприймання на слух та роботи за їх змістом, здійснюється робота над виразністю мовлення. Вірші вивчають напам'ять, драматизують, інсценують, розігрують їх зміст. У старшому дошкільному віці відчутно збагачується сприймання дітьми художньої форми творів, формується увага до виразних засобів мови. Діти схоплюють ритмічність, музикальність віршів, повторюють їх. Вслуховуючись у віршований текст, діти легко сприймають те, як у ньому рівномірно перемежуються слова з однаковими чи близькими за звучанням закінченнями. Малюки з цікавістю слухають вірші, звертають особливу увагу на слова, які римуються, з великим бажанням промовляють вірші напам'ять; у незнайомому тексті намагаються впізнати слово, яке можна римувати з попереднім; самі вигадують слова, що римуються. Складання чи відгадування рими в готовому тексті має характер захоплюючої гри, в ході якої діти можуть виявляти свою творчу активність. Для дітей звуковий бік мовлення (ритм, рима, інтонаційне забарвлення) виконує семантичну функцію, тобто сприяє розумінню ними змісту художнього тексту. Ритмічне та інтонаційно забарвлене звучання мовлення сприяє виникненню в дітей у відповідь емоцій, які полегшують їм розуміння змісту поетичних творів. Розвиток і вдосконалення чуття художньої форми загострює емоційну чутливість дошкільників, сприяє розумінню ними змісту літературних творів.

Розглянемо *прийоми*, які можуть бути рекомендовані для підготовчої роботи до вивчення поетичних творів.

1. Вихователь показує дітям портрет письменника, пропонує пригадати й назвати його твори (по пам'яті, з опорою на наочність). Такий прийом дає дитині можливість сприйняти новий твір не сам по собі, а як такий, що стоїть у низці інших, створених письменником. Крім того, діти краще запам'ятовують автора, їх уявлення про його творчість стають повнішими.

2. Вихователь розповідає дітям про дійсні події, факти, які знайшли віддзеркалення в даному художньому творі. Тоді авторський текст набуває для дитини значущості й вагомості.

3. Педагог з'ясовує, які уявлення є в дітей про події, описані в оповіданні (вірші). А після прочитання цікавиться, про що нове для себе вони дізналися.

4. З дошкільниками розглядають картини й ілюстрації, що допомагають легше представити опис природи, зовнішність персонажів, про яких розказано у творі.

Розглядаючи ілюстративний матеріал, діти діляться один з одним своїми спостереженнями, педагог уточнює й конкретизує їхні вислови.

5. З дітьми проводять цільову прогулянку (прогулянки), у процесі якої дошкільники набувають вражень, що дозволяють глибше зрозуміти зміст твору, його ідею. Так, перед читанням «Збирачі меду» І. Низового з дітьми здійснюють екскурсію в найближчий парк (до лісу, на поле), де вони спостерігають за комахами, бджолами.

6. Заучування напам'ять. У старшій групі заняття з даного виду роботи проводяться щомісячно (одне заняття в місяць). З новим віршем дітей можна знайомити або безпосередньо на занятті, або напередодні. Більшість творів, рекомендованих програмою, не вимагають спеціальної підготовчої роботи.

Для того, щоб допомогти дітям краще запам'ятати вірш, вихователь може:

- запропонувати вихованцям назвати уривки, які їм особливо сподобалися. Прочитати їх за участю дітей, виконавши 3–4 замовлення.

- Наперед продумати питання у вигляді цитат з тексту, вимагаючи від дитини повторення. Питання можуть бути адресовані одній дитині, групі дітей, окремо хлопчикам, окремо дівчаткам тощо.

- Читання дітьми уривків (у випадку, якщо діти вміють читати). Вихователь пояснює, як потрібно прочитати ті або ті рядки, заохочує пошуки дитиною потрібної інтонації. У процесі цієї роботи всі діти запам'ятовують текст [2,13].

Щоб допомогти дітям зрозуміти настрій вірша (ліричний, казковий, веселий, пустотливий, святковий), розібратися в його змісті, вихователю слід:

- запропонувати дітям схарактеризувати вірш. Якщо їм це важко, самому дати 3–4 визначення, з яких діти виберуть найбільш відповідне.

- наперед продумати й запропонувати дітям питання, які допоможуть їм зрозуміти сенс авторських епітетів, порівнянь та інших виражальних засобів

- прочитати вірш, не повідомляючи дітям його назву, поцікавитися, чи сподобався він, запропонувати поміркувати, яка назву йому можна дати. Підкріпити аргументи дітей рядками із вірша. Потім повідомити назву й попросити запам'ятати її та прізвище автора.

Таким чином, ми бачимо, що прийоми підготовчої роботи до навчання розповідання за змістом літературних творів дуже різні. Але слід чітко уявляти, що краще використовувати на заняттях. У молодших

групах на заняттях краще використовувати дидактичні ігри, бесіди, наочність, а у старших групах – більш складні прийоми: опитування, переказ, складання тексту за початком тощо.

Розробляючи методику мовленнєвого розвитку старших дошкільників на основі дитячих поетичних творів слід звернути увагу й на критерії відбору художніх творів. Проблему відбору творів для читання й розповідання дошкільникам розкрито в роботах А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Гуревич, Н. Карпинської, О. Соловйової, В. Федяєвської та ін. Науковцями розроблено такі критерії:

- ідейна направленість твору, що дозволяє виховувати любов до людей, Вітчизни, природи;
- висока художня майстерність, зразкова літературна мова;
- доступність літературного твору, відповідність віковим і психологічним особливостям дітей (врахування уваги, пам'яті, мислення, колу інтересів, життєвому досвіду);
- сюжетна зацікавленість, простота і ясність композиції;
- конкретні педагогічні завдання [1, с. 347].

Критерії відбору дали можливість визначити коло творів читання й розповідання для дітей старшого дошкільного віку. Наведемо приклади поетичних творів письменників Луганщини, які можна застосувати на заняттях з розвитку мовлення дошкільників. При розробці занять на постановку звука [р] можна використати скоромовки Л.Стрельника: *Під березами Поле поборозною Підперезане* (Л. Стрельник) [5, 6]. На постановку звука [ш] можна використати скоромовку: *на узвишшя вишня вийшла* (Л. Стрельник) [5, 6], звука [с] – *за селом виколосилося і виколосилося колосся* (Л. Стрельник)[5,6], *Строката Сорока Стрічкою строкоче. Строката Сорока Спромогтися хоче Створити кіно, Щоб було воно Про сороченьт* (Г. Половинко) [5, 6]. Скоромовки є засобом вироблення орфоепічних норм, засобом розвитку дихання, від якого в подальшому залежатиме виразність читання й декламування [4, с. 319]. Враховуючи позитивну роль скоромовок у навчанні дошкільників, вихователю слід розширювати їх застосування у навчальному процесі.

Вихователю, плануючи вивчення художнього твору на занятті, слід передбачити не тільки проведення роботи на самому занятті, а підготовчої роботи (вибір твору з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей, мовленнєвих умінь і навичок дітей, виховних завдань; аналіз твору та робота над виразністю читання тощо).

У зв'язку з тим, що дошкільники спроможні сприймати художню літературу лише на слух, дуже важливо вже з малих років розвивати у них здатність сприймати поетичне слово, яке звучить виразно. Здатність естетично сприймати літературні твори розвивається повною мірою пізніше.

Отже, слід пам'ятати, що вміння сприймати літературний твір, усвідомлювати паралельно зі змістом й особливості художньої

виразності не виникають спонтанно, а формуються поступово протягом усього дошкільного віку.

Література

1. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие [для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений] / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Изд. центр „Академия”, 2000. **2. Богуш А. М.** Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі / Богуш А. М., Орланова Н. П., Зеленько Н. І., Лихолетова В. К. – К. : Вища шк., 1992. **3. Дошкільна лінгводидактика** : [хрестоматія / упоряд. Богуш А. М.]. – К. : Видав. дім „Слово”, 2005. **4. Марун М.** Чи є тотожними поняття мова і мовлення / М. Марун // Дивослово. – 1999. – №6. – С. 11–13. **5. Неживий О. І.** Оксанчина читанка. Література рідного краю на уроках позакласного та додаткового читання в початкових класах Луганщини. 2–4 клас. – Луганськ : Знання, 2006. – 64 с.

Шевченко І. М. Поетичні твори як засіб мовленнєвого розвитку старших дошкільників

У статті автор розглядає процес сприймання й запам'ятовування віршів дітьми, критерії відбору художніх творів для дітей, методику опрацювання віршів, наголошує, що слід передбачити не тільки проведення роботи на самому занятті, а підготовчу роботу. Автор указує, що необхідно одночасно розвивати вміння сприймати літературний твір та усвідомлювати особливості художньої виразності тексту.

Ключові слова: мовленнєвий розвиток старших дошкільників, поетичні твори, засоби мовленнєвого розвитку, літературні твори.

Шевченко И. М. Поэтические произведения как средство речевого развития старших дошкольников

В статье автор рассматривает процесс восприятия и запоминания стихотворений детьми, критерии отбора художественных произведений для детей методику работы над стихотворением, обращает внимание на то, что следует предвидеть не только проведение работы на самом занятии, а подготовительную работу. Автор указывает, что необходимо одновременно развивать умения воспринимать литературное произведение и осознавать особенности художественной выразительности текста.

Ключевые слова: речевое развитие старших дошкольников, поэтические произведения, средства речевого развития, литературные произведения.

Shevchenko I. M. Poetic works as a means of speech development of senior preschool children

In the article the author considers the process of perception of th memorizing poems children, criteria for selection of works of art for children methodology of work on the poem, draws attention to the fact that it is to be expected not only to work at the lesson, and s preparatory work. The author points out that it is necessary to simultaneously розвитвать the ability to perceive the literary work and be aware of the peculiarities of artistic expressiveness of the text.

Key words: speech development of the senior preschool children, пэтические works, the means of speech development, literary works.

УДК 373.2.016 : 811.161.2

Шуваєва Ю. О.

КОМП'ЮТЕРНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

На етапі дошкільного дитинства мовленнєво-ігрова діяльність виступає домінантною в пошуках ефективних шляхів і визначенні механізмів розвитку зв'язного мовлення дітей.

Проблема ігрової діяльності досліджувалась психологами (Ю. Аркін, М. Басов, П. Блонський, Л. Виготський, Н. Виноградов, Д. Ельконін, С. Рубінштейн та ін.) і педагогами (Л. Артемова, А. Бондаренко, Г. Григоренко, Р. Жуковська, В. Захарченко, Т. Маркова, Д. Менджерицька, О. Сорокіна, О. Усова, Г. Швайко, К. Щербакова та ін.). Гра, на думку вчених, є виявом дитячої активності, спрямованої на засвоєння суспільного досвіду, оволодіння рідною мовою і спілкування.

У дослідженнях О. Леонтєва, Д. Ельконіна, Р. Жуковської, зазначено, що розвиток гри впродовж дошкільного віку відбувається у напрямі від гри предметної, яка відтворює дії дорослих, до рольової гри, що відображує стосунки між людьми. Ігрова діяльність, як зазначають учені (О. Запорожець, В. Давидов, Н. Луцан, Н. Михайленко), не створюється дитиною, а пропонується їй дорослими, які вчать дитину гратися, знайомлять зі способом ігрових дій, що загально склалися. Саме у грі активізуються і розвиваються всі психічні процеси, формується особистість дошкільника, розвивається мовлення [4].

Ідеї ігрового навчання активно розроблялися педагогами і психологами в перші роки ХХ століття. На всеросійських з'їздах з дошкільного виховання (1919, 1921, 1924, 1926 рр.) одне з центральних місць у виступах делегатів займали проблеми гри: визначення значення гри для дошкільного віку, її місце в дошкільній установі тощо. На даних з'їздах була доведена можливість використання ігор для досягнення

певної виховної мети, були намічені заходи щодо вивчення різних видів ігор .

Особливо ретельно повчальні ігри починають вивчатися й упроваджуватися в практику в 30-х років ХХ століття. З того часу дидактичні ігри увійшли до практики дошкільної установи і як метод, і як форма навчання. Чималий вклад до цього процесу внесли Е. Тіхеєва і Ф. Блехер, які не лише розробили ігри і дидактичні матеріали до них, але і уточнили окремі теоретичні положення. Зокрема, Е. Тіхеєва визначила дидактичні ігри, як ігри, пов'язані з певною дидактичною метою, ввела термін „ігри-заняття”, відзначила, що кожна гра робить вплив „на розвиток деяких сил і здібностей дитини”. Характеристику дидактичної гри, її значення і класифікацію ігор розкрила в своїх роботах Ф. Блехер.

У 30-і роки ХХ століття усе більш затверджувалося й упроваджувалося в життя положення про те, що розвиток дитини, її діяльність визначаються умовами життя і, в першу чергу, виховання, що воно не є результатом індивідуальних рис, що виявляються протягом життя і спонтанно закладених природою, та якостей. Відповідно до цього положення керівний вплив педагогів розповсюджувався на всі сфери життя дітей, зокрема, і на їх ігри. Це призвело до жорсткої регламентації дитячих ігор на практиці, а в області досліджень дитячої гри пануючим напрямом стали проблеми керівництва розвитком ігрової діяльності дітей.

Педагогічні дослідження стосувалися проблеми дитячої гри в цілому, а також її різних видів: сюжетно-ролевою, дидактичною, рухливою. Розроблялися особливості педагогічного керівництва грою в цілях розумового і етичного виховання. Уточнювалися класифікації ігор.

У 50-і роки, коли в практику дитячих садів були введені обов'язкові навчальні заняття, увага дослідників була спрямована на проблеми, пов'язані з їх проведенням. Активно вивчалися підходи до відбору змісту дошкільного навчання, його форм і методів. У той же час, саме у зв'язку з навчанням знову загострився інтерес до гри як методу і засобу навчання дошкільників. Як форма навчання, дидактична гра втратила своє провідне значення, але цінність гри як методу і засобу не знизилася. На це вказувала Е. Удальцова в своїй книзі, що містить опис близько 200 найбільш поширених ігор, що використовувалися для розвитку мови дітей і навчання.

Мета нашої статті – визначити комп'ютерні ігри та показати їх роль у навчанні дошкільників зв'язного мовлення, зазначити критерії відбору комп'ютерних ігор.

У наш час на зміну традиційним іграм прийшли комп'ютерні. При відборі комп'ютерних ігор методисти радять керуватися наступними критеріями:

1. Адекватність ігор змісту експериментального навчання дітей діалогічній мові. Діалог складається з почергового говоріння і слухання, стимульних у відповідь реплік, різних за функціям. При підборі ігор

необхідним є те, аби діти в однаковій мірі засвоювали всі діалогічні одиниці, а паралельно – правила ведення діалогу. Важливо, щоб під час виконання ігрових дій діти запозичували, а пізніше і будували різні діалогічні репліки і разом з ними удосконалювали всі аспекти мови: лексичний, граматичний, фонетичний.

2. Універсальність ігор, тобто потенційні можливості їх використання для одночасного вирішення декількох педагогічних завдань.

3. Варіативна здатність гри до видозміни з метою ускладнення або зміни її дидактичного завдання.

Ігрова привабливість гри для дітей виражається в їх прагненні неодноразово повторювати гру, активно, за власним бажанням включатися в гру і переносити її в самостійну ігрову діяльність.

При відборі комп'ютерних ігор слід прагнути до того, щоб ігри містили завдання, що викликають високу діалогічну активність. До таких *завдань* відносяться такі, в яких пропонується:

- виправлення логічних, фактичних і практичних помилок;
- пояснення способів виконання ігрових завдань іншим дітям;
- обговорення результатів (правильності) ігрових дій.

Серед основних *вимог* відбору комп'ютерних ігор методисти визначили:

– зміст ігрових програм повинен бути направлений на розвиток особистості дитини.

– раціональне використання унікальних технологічних можливостей комп'ютерних ігор;

– позитивна етична спрямованість;

– наявність елементів новизни, сюрпризності, незвичності;

– побудова комп'ютерних ігор за принципом самоконтролю, в той же час вживання прийомів заохочення;

– спрямованість на ділову співпрацю і мовне спілкування дітей за умови групової організації комп'ютерної гри [1].

На наш погляд, комп'ютерні ігри не замінюють звичайні ігри, а доповнюють їх, збагачуючи педагогічний процес розвитку діалогічної мови новими можливостями.

Ми виділяємо на основі робіт Л. Чайнової і Ю. Горвіца, *умови*, що забезпечують функціональний комфорт дітей при взаємодії з комп'ютером:

• зацікавленість і бажання працювати на комп'ютері;

• посильна міра труднощі смислового характеру і здобуття задоволення від їх подолання;

• мінімізація витрат на подолання технічних труднощів .

Спираючись на відомості авторів, що вивчають проблеми використання комп'ютерних ігор [1, 2, 3], ми прийшли до висновку, що дошкільників захоплюють ігри, у яких представлені як малознайомі предмети і явища, так і добре відомі. Тому серед ігор нами були

відібрати ігри з серії режисерських з малознайомим вмістом „Космос”, „Море” тощо, а також ігри, побудовані на сюжетах добре відомих казок „Червона Шапочка”, „Гуси-лебеді”, „Золотий ключик” та ін.

Окрім програми „Режисерські ігри”, використовувалися програми „Гарфілд малятам”, „Арт-студія”, „Незнайкина грамота”, „Весела азбука”, „Лелік. Веселі пори року”, „Маленький шукач в ляльковому театрі”, „Ігри для Тигри” та інші. Вміст ігор з даних програм передбачає розвиток сенсорних і пізнавальних процесів дітей, математичних і образотворчих умінь, розвиток пам’яті, мислення тощо. Діалог, як певний феномен взаємодії дітей, міг супроводжувати будь-яку з цих ігор. В одних іграх „Букви” (програма „Арт-студія”), „Весела азбука” дитина вступала в діалог з комп’ютером, який запитував, спонукав до виконання завдань. Гравець, включаючись в гру, реагував, вербально або невербально, відповідаючи на звернення віртуального партнера по грі. Наприклад, в спільних іграх на комп’ютері діти обговорювали, як одягнути кого-небудь з персонажей гри („Лелік. Веселі пори року”), як розфарбувати наочну або сюжетну картинку („Арт-студія”) тощо. У інші ігри підключали дітей парами, аби вони, радячись, обговорюючи ігрові завдання, спільно знаходили варіанти їх виконання або вирішення поставлених завдань. У грі „Фотографія” (програма „Арт-студія” для малят) одна дитина в ролі „слідчого” складала „фоторобот” розшукуваної людини із слів дитини-свідка, у ході чого йшов активний діалог між ними.

Діти спільно підбирали слова, визначали перший звук в слові в грі „Баба-яга вчиться читати”, „Весела азбука”, „Ігри для Тигри” тощо. Взаємодія в комп’ютерних іграх створювала умови як для реального спілкування (розподіл функцій, нагадування про час обміну ролями, поправки тощо), так і для ігрового.

Уживання ігрових технологій потребувало створення наочно-розвиваючого ігрового середовища, що включає багатофункціональний набір елементів, що створює комфортні умови для мовного розвитку дітей у відповідності з природними нахилами дітей до ігрових видів діяльності. У змісті умовно виділено два взаємозв’язані компоненти, що підтримують традиційну ігрову діяльність дошкільників (ігри з правилами і творчими іграми) і комп’ютерну (комп’ютерні ігри).

Отже, комп’ютер не може бути включений в середовище дошкільників механічно: розвиток дітей дошкільного віку повинен збагачуватися природним чином лише в умовах тісного зв’язку вживання комп’ютерних ігор з розвитком інших форм ігрової діяльності.

Література

1. Бабаева Т. Н. Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности [Текст]: Книга для воспитателей / Т. Н. Бабаева [и др.]. – СПб. : Детство-Пресс, 2004. – 192 с. **2. Бондаренко А. К.** Дидактические игры в детском саду [Текст] :

книга для воспитателей / А. К. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с. **3. Бондаренко А. К.** Теория дидактических игр и практика их использования в детском саду [Текст] : монография / А. К. Бондаренко; Моск. гос. пед. ин-ут. – М., 1985. – 69 с. **4. Луцан Н. І.** Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку. – Одеса : ПНЦ АПН України – СВД М. П.Черкасов, 2005. – 319 с.

Шуваєва Ю. О. Комп'ютерні ігри як засіб розвитку мовлення дошкільників

У статті зазначається, що у наш час на зміну традиційним іграм прийшли комп'ютерні, при відборі комп'ютерних ігор слід керуватися такими критеріями: адекватність ігор змісту експериментального навчання дітей діалогічному мовленню, універсальність ігор, тобто потенційні можливості їх використання для одночасного вирішення декількох педагогічних завдань, варіативна здатність гри до видозміни з метою ускладнення або зміни її дидактичного завдання. Автор зазначає, що при відборі комп'ютерних ігор слід прагнути, щоб ігри містили завдання, що викликають високу діалогічну активність.

Ключові слова: розвиток мовлення дошкільників, комп'ютерні ігри, діалогічне мовлення.

Шуваєва Ю. О. Компьютерные игры как средство развития речи дошкольников

В статье отмечено, что в наше время на смену традиционным играм пришли компьютерные, при выборе компьютерных игр необходимо руководствоваться такими критериями: адекватность игр содержанию экспериментального обучения диалогической речи, универсальность игр, то есть потенциальные возможности их использования для одновременного решения нескольких педагогических заданий, вариативная способность игры к видоизменениям с целью усложнения или изменения ее дидактического задания. Автор отмечает, что при выборе компьютерных игр следует стремиться к тому, чтобы игры содержали задания, которые вызывают высокую диалогическую активность.

Ключевые слова: развитие речи дошкольников, компьютерные игры, диалогическая речь.

Shuvaeva Y. O. Computer games as a means of speech development of preschool children

The article noted that in our time replaced the traditional games came компьютерные, when choosing a computer ютерных games should be guided by such criteria: adequacy of games content of experiential learning диалогічної speech, the universality of games, that is поенциальные possibilities of their use for simultaneous solution of the several pedagogical tasks, вариативная the ability of the game to modifications to the complexity

or the change of its didactic tasks. The author notes that the choice of computer games should strive to ensure that the games contained job, which cause high dialogues activity.

Key words: language development preschool children, computer games, the dialogical speech.

УДК 376.2 – 056.264 – 056.24

Янушоніс А. В.

ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ПРИЙМЕННИКІВ ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ ІІ РІВНЯ

За даними світової та вітчизняної літератури, кількість дітей з порушеннями мовлення щорічно зростає. У зв'язку з цим, особливої актуальності набуває проблема пошуку нових шляхів корекційної допомоги даній категорії дітей. Зокрема перед логопедичною наукою та практикою постає проблема корекції та розвитку мовленнєвих процесів у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення, адже при даному порушенні спостерігається порушення формування усіх компонентів мовленнєвої системи, в основі якої лежать труднощі засвоєння мовленнєвих одиниць і правил їх функціонування.

Діти із загальним недорозвиненням мовлення потребують комплексної корекційної роботи, адже розвиток лексико – граматичного ладу мовлення є важливою умовою подальшого повноцінного мовленнєвого й загального психічного розвитку. Мова й мовлення виконують провідну функцію у розвитку мислення й мовленнєвого спілкування, в плануванні й організації діяльності дитини, самоорганізації поведінки, у формуванні соціальних зв'язків, саме тому корекція граматичного ладу мовлення є важливим завданням подальшої логопедичної роботи. Саме це й обумовило вибір теми роботи: „Особливості вживання прийменників дітьми дошкільного віку із ЗНМ ІІ рівня”.

Проблема вивчення особливостей граматичного ладу мовлення, а саме – вживання прийменників у мовленні дітьми із загальним недорозвиненням мовлення, досліджувалась у науково-методичній літературі у декількох аспектах. А саме: у лінгвістичному аспекті (Глухов В., Корнєв О., Леонтьєв О., Ушакова Т.), у лінгводидактичному аспекті (Гвоздев О., Богуш А., Гавриш Н.), у логопедичному (Левіна Р., Жукова Н., Лалаєва Р., Мастюкова О., Філічева Т.) та психологічному (Д. Ельконін, О. Шахнарович). Але незважаючи на це, дана тема залишається перспективною для подальшого вивчення. У зв'язку з цим, окремим напрямом логопедичної роботи визначено формування граматичного ладу мовлення.

Метою дослідження було виявлення якісних та кількісних особливостей розуміння вживання прийменників дітьми дошкільного віку із ЗНМ III рівня, та у зв'язку з цим – подальша розробка методичних рекомендацій, щодо оптимізації логопедичної роботи з подолання порушень граматичного ладу мовлення.

Задля досягнення поставленої мети було визначено певні дослідницькі завдання. Серед яких можна виділити наступні:

по-перше – вивчення й аналіз сучасних підходів щодо проблеми засвоєння дошкільниками із ЗНМ граматичних категорій (прийменникових конструкцій) у навчально-методичній літературі з лінгвістики, дошкільної лінгводидактики, психології та логопедії;

по-друге – обґрунтування та розробка серії діагностичних завдань спрямованих на вивчення особливостей вживання прийменників дітьми із ЗНМ;

по-третє – проведення дослідницької роботи, за результатами якої можна виділити кількісні та якісні показники вживання прийменників дітьми із ЗНМ III рівня;

по-четверте – визначення шляхів оптимізації корекційної роботи з подолання порушень розуміння та вживання прийменників дошкільниками із ЗНМ.

У процесі виконання даної роботи були проаналізовані літературні джерела із зазначених вище галузей наук з досліджуваної проблеми. Також, було проведене експериментальне дослідження на базі Комунального закладу „ДНЗ я-с №53 м. Луганська”, за результатами якого здійснювався аналіз особливостей вживання прийменників дітьми із ЗНМ завдяки кількісному та якісному аналізу отриманих даних.

Основні напрямки до вирішення методичних завдань щодо засвоєння дітьми прийменників та прийменникових конструкцій були запропоновані Жуковою Н., яка вивчала закономірності засвоєння дітьми прийменників; Гвоздевим О., який описав засвоєння дітьми частин мови за віковими періодами, виділив послідовність засвоєння прийменників дітьми на онтогенезі. [1, 3, 4]

Граматичний лад мовлення це система взаємодії слів між собою в словосполученнях і реченнях. Дитина від народження до школи має засвоїти різні види граматичних значень, тобто оволодіти граматичною будовою мови.[1] Це має велике значення для спілкування дитини з однолітками та дорослими, адже лише морфологічно і синтаксично оформлене мовлення може бути зрозумілим для співрозмовника.

Розвиток граматичного ладу мовлення є досить складним процесом, і відбувається поступово. У дошкільному віці дитина оволодіває усією складною системою практичної граматики, яка у подальшому дозволяє дитині перейти до успішнішого осмислення граматичних закономірностей при вивченні рідної мови. [2]

Дослідниками визначено основні особливості та закономірності засвоєння дітьми прийменникових конструкцій, встановлено вікові

нормативні показники щодо їх активного вживання дошкільниками у власному мовленні, вивчення у дошкільній лінгводидактиці.

У логопедичній науці представлено ґрунтовне вивчення всіх сторін мовлення у дітей із ЗНМ, у яких засвідчено труднощі засвоєння ними граматичних категорій. Тому, окремим напрямом логопедичної роботи визначено формування граматичного ладу мовлення.

Дослідження проводилося в період з 03.12.2012 по 06.12.2012 на базі Комунального закладу „ДНЗ я-с №53 м. Луганська”. Експериментальна група дітей з загальним недорозвиненням мовлення складалася з 10 вихованців дитячого садку з діагнозом ЗНМ III рівня. Контрольну групу склали також 10 вихованців старшої групи з нормальним мовленнєвим розвитком.

Для проведення експериментального дослідження було підібрано діагностичні завдання для дослідження характеристик вживання прийменників дітьми із ЗНМ III рівня з урахуванням типів прийменників, на основі теоретичного матеріалу щодо прийменників у російській мові та методики дослідження прийменниково – відмінникових конструкцій у методиці Р. Лалаєвої та О. Серебрякової.

Дослідження особливостей вживання прийменників дітьми дошкільного віку із ЗНМ III рівня здійснювалося поетапно й поділялось на логічні блоки. Завдання першого блоку були спрямовані переважно на дослідження вживання прийменників дітьми із ЗНМ. Дітям подавалися сюжетні малюнки і зображеннями ситуацій, при називанні яких вживаються прийменники. У ході дослідження дітям були задані прості запитання згідно з ситуацією дослідження.

Завдання другого блоку були спрямовані на дослідження розуміння прийменників дітьми із ЗНМ III рівня. Стимульний матеріал складався з різнокольорових карток із зображенням певних ситуацій. Дітям було запропоновано розглянути малюнки й відповісти на поставлені запитання.

Завдання третього блоку були спрямовані на вивчення особливостей вживання прийменників у комунікативній мовленнєвій діяльності дітьми із ЗНМ. Стимульний матеріал складався з сюжетних малюнків з зображенням ситуацій та з іграшкових матеріалів. Дітям були запропоновані завдання з розгляду малюнків, розгляду ситуації з іграшками та допомога у виправленні помилок.

Задля кількісної оцінки результатів дослідження використовувались критерії оцінювання розвитку граматичного ладу мовлення Т. Фотекової та Т. Ахутіної:

- 3 бали – правильне вживання прийменниково-відмінкової конструкції; у разі помилки – самокорекція;
- 2 – самокорекція або корекція після стимулюючої допомоги; допускається неправильне вживання 1 прийменника при умові правильного вживання закінчення іменника; або неправильне

вживання закінчення при умові правильного вживання прийменника;

- 1 – неправильне вживання прийменниково-відмінкової конструкції: відсутність прийменника й невірно вживане закінчення іменника.
- 0 – неправильне вживання прийменників або відмова від відповіді.

Що стосується якісного аналізу, за основу було використано нормативні показники та критерії оцінювання мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дітей дошкільного віку, розроблені Соботович Є. Таким чином, кількісний та якісний аналіз результатів дослідження дав змогу виділити 4 рівня володіння вживанням прийменників: високий, достатній, середній та низький.

Результати виконання діагностичних завдань виявили, що рівень сформованості вживання прийменників у дітей із загальним недорозвиненням мовлення значно нижчий, порівняно з дітьми дошкільного віку з нормальним розвитком.

Більшість учнів з нормальним розвитком мовлення (70%) продемонстрували високий рівень володіння прийменниками у мовленнєвій діяльності. Діти даної групи охоче виконували завдання, проявляли високий рівень самостійності, якщо їм і надавалась стимулююча допомога від експериментатора, то вони її приймали й одразу виправляли свої помилки на правильну відповідь („Исправь ошибки: Собака вышла в будки” – „Собака вышла к будке” – „Подумай еще как можно сказать” – „Собака вышла из будки”).

Достатній рівень сформованості вживання прийменників у мовленні продемонструвало 30 % дітей з нормальним мовленнєвим розвитком та 50 % дітей із ЗНМ. При цьому у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком спостерігались одиничні помилки, які після надання стимулюючої допомоги виправлялися дітьми на правильну відповідь. Стосовно дітей із ЗНМ, то у їх відповідях спостерігались також помилки у вживанні прийменників та іноді – флективних закінчень. Але після надання стимулюючої допомоги спостерігалось виправлення дітьми своїх помилок („Справ ошибку. Щенок спрятался ... крыльцо” – „Щенок спрятался под крыльца” – „Подумай еще, посмотри внимательнее на рисунок” – „Щенок спрятался ... крыльцо”). Частішими помилками були замни прийменників (с, со на из, от; между на посередине). Також спостерігалось неправильне вживання деяких закінчень у прийменниково-відмінкових конструкціях („на мосте” – „на мосту”).

Середній рівень сформованості вживання прийменників продемонструвало 40 % дітей із ЗНМ, та жодна дитина з нормальним розвитком мовлення. У даному випадку діти успішно виконали половину завдань, але з використанням стимулюючої допомоги. Спостерігались як заміни прийменників, так і вживання невірних флективних закінчень, які

є несумісними з уживаним прийменником („под дерево” – „за деревом”, „в крыльцо” – „под крыльцом”).

На низькому рівні із завданням впоралося 10% дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Найбільш характерними помилками були:

1. невідповідність прийменника флективному закінченню слова („из стулы”, „на мосте”);
2. пропуск прийменника з правильним вживанням закінчення слова („... стулки”, „... стола”);
3. пропуск або заміна прийменника з невірним вживанням флективного закінчення („из стулка”, „стола”, „креслы”).

Таким чином, для більшості дітей дошкільного віку із ЗНМ характерний достатній (50 %), середній(40 %) та низький(10 %) рівні сформованості вживання прийменників.

Отже, рівень розуміння прийменників у дітей із ЗНМ вище, ніж рівень вживання прийменників, що свідчить про більшу розвиненість імпресивного мовлення, ніж експресивного.

Таким чином, до основних помилок дітей із ЗНМ можна віднести:

- 1) заміни прийменників:
 - найчастіше діти із ЗНМ у своєму мовленні замінювали прийменники с,со на из,от;
 - прийменник между вони замінювали на посередині;
 - за замінювали на под, на, або сзади;
 - що стосується прийменників из-за, из-под, то їх діти замінювали на из, от;
 - прийменник под замінювався прийменниками за, внизу;
 - перед замінювався наazole.
- 2) Взагалі не вживали у мовленні такі прийменники як: над, с, со, из-за, из-под, после, перед.

Отже, за результатами виконання діагностичних завдань були визначені певні особливості вживання прийменників дітьми із ЗНМ III рівня :

1. Недостатня усвідомленість вибору прийменників, що проявляється неадекватним їх використанням;
2. Використання обмеженої кількості прийменників, що супроводжується заміною прийменників, або неправильним вживанням флексій;
3. У деяких випадках – недостатня сформованість розуміння та вживання прийменників.

Таким чином, у процесі науково – дослідної роботи були проаналізовані сучасні підходи щодо проблеми засвоєння дошкільниками із ЗНМ граматичних категорій (прийменникових конструкцій) у навчально-методичній літературі. Теоретичні засади лінгвістики, онтолінгвістики, лінгводидактики, психолінгвістики та логопедії покладено в основу розробки діагностичних завдань для

вивчення рівня й особливостей словотворення у дітей дошкільного віку із ЗНМ.

На основі аналізу результатів виконання серії діагностичних завдань, спрямованих на вивчення особливостей вживання прийменників дітьми із ЗНМ, можна зробити висновок про недостатню сформованість вживання прийменників дітьми із загальним недорозвиненням мовлення.

За результатами проведення дослідницької роботи, були виділені кількісні та якісні особливості вживання прийменників даною категорією дітей. Урахування визначених особливостей дозволяє визначити основні напрямки логопедичної роботи з формування лексико-граматичної будови мовлення. У цьому напрямку спрямовано наші подальші дослідження.

Література

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Підручник / За ред. А. М. Богуш. Друге вид., доп. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2011. – 704 с. **2. Лалаева Р. И.** Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Лалаева Р. И. – Ростов н/Д : „Фенікс”, СПб : „Союз”, 2004. – 224 с. **3. Жукова Н. С.** Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : Кн. для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1990. – 239 с. **4. Глухов В. П.** Основы психолінгвістики : учеб. пособие для студентов вузов. – М. : АСТ: Астрель. 2008. – 351 с. **5. Соботович Є. Ф.** Нормативні показники та критерії оцінювання мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дітей дошкільного віку / Соботович Є. Ф. // Дефектологія. – 2003. – №2.

Янушоніс А.В. Особливості вживання прийменників дітьми дошкільного віку із ЗНМ III рівня

У цій статті визначені проблеми корекції граматичного ладу мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення, подається якісний та кількісний аналіз дослідницької роботи з вивчення особливостей вживання прийменників дітьми дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня. Сформульовані основні завдання логопедичної роботи з формування навичок правильного вживання прийменників у мовленні дітей.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, граматична будова, прийменникова конструкція, прийменники.

Янушоніс А. В. Особенности употребления предлогов детьми дошкольного возраста с ОНР III уровня

В данной статье определены проблемы коррекции грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи, представляется качественный и количественный анализ

исследовательской работы по изучению особенностей употребления предлогов детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Сформулированы основные задачи логопедической работы по формированию навыков правильного употребления предлогов в речи детей.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, грамматический строй, предложная конструкция, предлоги.

Yanushonis A. V. The peculiarities of the prepositions use by the children of preschool age with a general speech deficiency of the third level

In the (following) article are described the problems of the grammatical system correction of the children with a general speech deficiency; represented the qualitative and quantitative analysis of the researches of the peculiarities of the preposition use by the children of preschool age with a general speech deficiency of the third level. The main tasks of the speech therapy are defined to develop the habit of correct use of the prepositions in the speech of children.

Key words: general underdevelopment of speech, grammatical structure, prepositional construction, prepositions

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

УДК: 37.015.31:75

Бондаренко А. О.

**ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА:
ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ**

Основними орієнтаціями сучасної системи освіти є становлення всебічно розвиненої особистості будь-якої статі, розвиток в неї гуманності, духовності, творчості. Виходячи із загальної мети освіти, яка спрямована на формування такої особистості через засвоєння нею прийнятних суспільно значущих цінностей, маємо зазначити, що мистецтво як виразник цих цінностей, відіграє неабияку роль в освіті та вихованні підростаючого покоління. Доречними будуть слова Е. Белкіної: „Саме у процесі сприймання, усвідомлення та осмислення почуттєвого досвіду, сконцентрованого у творах мистецтва, виховується й розвивається особистість” [1, с. 12].

Згідно з Національною програмою виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Концепцією художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах в Україні, предмети естетичного циклу сприяють художньому, чуттєвому, духовному розвитку дитини. Мистецька спадщина має унікальні можливості впливу на людину, тому її потрібно розглядати не лише як процес набуття художніх знань і вмінь, а насамперед, як універсальний засіб особистісного розвитку школярів на основі виявлення індивідуальних здібностей, різнобічних потреб та інтересів.

Одним із дієвих засобів мистецької освіти та виховання, на нашу думку, є образотворче мистецтво, вивчення якого впливає на формування уявлень учнів про реальну художню картину світу, де панує дискримінація за статтю, і сприяє набуттю ними морально-етичних цінностей, до яких ми відносимо цінності егалітарного характеру.

Отже, метою даної статті є обґрунтування виховного потенціалу образотворчого мистецтва, що базується на ідеї гендерної рівності.

Гендерна рівність – це рівна оцінка суспільством подібності й відмінності між жінками та чоловіками, різних соціальних ролей, які вони виконують; це рівне соціальне становище жінок і чоловіків, яке створюється за допомогою надання їм рівних умов для реалізації прав і творчого потенціалу особистості, здійснення спеціальних заходів для компенсації історичних і соціальних упущень, що заважають займати рівні позиції [7].

Упровадження категорії „гендер” у педагогічний процес має принципове значення, оскільки саме в школі формуються більшість уявлень про професійне самовизначення, життєву стратегію, доступ до ресурсів і влади, що мають в основі соціостатеву орієнтацію. Дослідженням включення проблеми гендеру в сучасну освіту займаються В. Гайденко, І. Іванова, О. Кікінежді, І. Кльоцина, В. Кравець, О. Луценко, О. Цокур, Л. Штильова та ін.

Проблема гендерного виховання учнів засобами образотворчого мистецтва в загальноосвітній школі має особливу актуальність, бо торкається суттєвих аспектів розвитку особистості. Мистецтво, що є формою художньо-естетичного освоєння світу, не тільки виступає на заняттях образотворчого мистецтва джерелом збагачення художньої культури учня, але й відіграє значну роль в її соціокультурному становленні. В. Мухіна відзначає, що діти своїми малюнками без усякого спеціального наміру відображають ідеологію та культурну спрямованість суспільства, вчать оцінювати дійсність, наслідуючи оцінки дорослих. Шлях розвитку культури своєрідний, тому поряд із системами загальнолюдських цінностей, дитина, розвиваючись, привласнює цінності властиві тій країні, тому суспільству, в якому вона живе. Засвоюючи орієнтації оточуючих людей, дитина виробляє свою власну позицію, свої окремі ідеали [5, с. 185].

Мистецтво допомагає краще пізнати навколишній світ – в образній формі розкриває суть явищ і предметів, несе людині певну інформацію про минуле, сучасне й майбутнє, про людське співжиття, культуру, формуючи світогляд особистості. Слід наголосити, що саме мистецтво сприяє всебічному розвитку людини. На думку М. Кагана „...мистецтво розвиває духовність людини всебічно та цілісно – в єдності думок, почуттів, волі, уяви, смаків, в єдності її естетичного, морального, громадянсько-політичного ставлення до світу, в єдності її свідомості та самосвідомості” [3, с. 21].

Обираючи мистецтво як засіб гендерного виховання учнів ми керувалися тим положенням, що мистецтво – це явище культури, і воно народилося та існує для вирішення специфічних завдань людського суспільства по освоєнню й перетворенню світу. Тому ми маємо відзначити ті аспекти його функціонування, які якнайбільше підходять для вирішення завдань нашої роботи.

1. У пізнавальному плані мистецтво постає як своєрідна форма проникнення у сутність та смислові засади дійсності. У мистецтві людина сприймає дійсність як споріднену собі, як таку, що входить в її емоційно-чуттєвий стан та настрої, а, значить, не байдужу людині.

2. У соціологічному плані мистецький твір постає включеним в культурне життя суспільства; він є продуктом не лише художньої діяльності, але і всього процесу соціального функціонування культури, бо твір не живе поза художнім процесом, а тому існує вpletеним в складну структуру організації та координації цього процесу.

3. У духовному плані мистецтво постає результатом активності як індивідуальної, так і суспільної свідомості, складовими якої є також політика, наука, мораль, релігія. Мистецтво завжди перебуває у взаєминах з усіма формами духовного життя суспільства [4].

Тож, цілком очевидно, що в процесі мистецької творчості йде передача почуттів, думок, протиріч, що дозволяє не тільки зрозуміти гендерну асиметрію побудови сучасного світу, але й усвідомити особистісну причетність щодо можливості її зміни на користь гендерної рівності.

Мистецтво як вид духовного опанування дійсності людиною існує в конкретних своїх видах, кожен з яких прагне до визначення якихось сторін навколишнього світу. Види мистецтва, як відзначає А. Зись, – це ланки єдиного суспільного явища; кожне з них належить до мистецтва в цілому як окреме до загального [2, с. 3–4].

Цікавою видається думка Б. Юсова, який наголошує, що мистецтво виступає як чинник цілісного виховання. При цьому саме мистецтво сприймається цілісно, але не як сума мистецтв, а як організована певним чином взаємодія.

Що стосується образотворчого мистецтва, то воно, на нашу думку, не зводиться тільки до малювання. Воно є частиною системи світосприйняття і світобачення, частиною духовної культури людини. Малюнок, живопис, ліплення на заняттях образотворчого мистецтва здійснюють введення учнів у „велике мистецтво”, залучають до художньої творчості через їхню власну образотворчу діяльність. Школярі набувають певних знань, умінь і навичок, відкривають для себе навколишній світ і самих себе, предмети та явища оточуючої дійсності: „Через залучення до світу інших людей, співпереживаючи та наслідуючи їх поведінку в значущих, емоційно насичених ситуаціях, дитина відкриває для себе гаму нових почуттів, збагачується певним відношенням до навколишнього, починає переживати радість пізнання краси природи, праці, творів мистецтва, людських стосунків, усвідомлює власне „Я” [1, с. 12].

Очевидно, що впровадження матеріалів образотворчого мистецтва у процесі гендерного виховання в роботі вчителя образотворчого мистецтва дозволять завдяки ознайомленню з шедеврами світової культури розширювати горизонти власного бачення світу, не обмеженого рамками статі; допоможуть зрозуміти роль жінок у мистецтві, обрати критерії краси й етичних пріоритетів, у тому числі пріоритетів гендерної рівності; будуть формувати розуміння мети життя і рівне призначення кожного з людей, що приходять в цей світ для добра і творення, незважаючи на приналежність до представників тієї чи іншої статті.

Будучи джерелом пізнання, духовного збагачення та формування світогляду, образотворче мистецтво й образотворча діяльність учнів, таким чином, всесторонньо впливають на становлення особистості дитини, будь то особистість дівчинки чи хлопчика.

Образотворче мистецтво як засіб формування відчуття прекрасного, як художній спосіб освоєння дійсності, що розвиває в дитині уміння співпереживати, співчувати, дивитися на світ очима іншої людини-творця, виступає одним із діючих чинників творчого самовираження та самовдосконалення особистості учня. Через творчість діти реалізують індивідуальні характеристики, відображають ставлення до оточуючого світу й до себе в доступній посильній для дитини художній формі [6, с. 65].

Різноманітні засоби образотворчого мистецтва в контексті гендерного виховання мають формувати творчу особистість хлопчика або дівчинки, неупереджену гендерними стереотипами, нестандартно мислячу, незалежну від поглядів на місце та роль жінок і чоловіків у суспільстві, яка набула навичок і вмінь творчої діяльності на принципах гендерної рівності, потребу самостійного художнього пізнання світу.

Використання гендерно-орієнтованих взірців образотворчого мистецтва в навчально-виховному процесі середньої школи повинні забезпечити необхідні умови для соціалізації учня/учениці взагалі, та її гендерної складової зокрема, що зумовлено завданням нашого дослідженням.

Заняття образотворчим мистецтвом як вид діяльності учнів, що організовані на засадах цінностей гендерної рівності, сприяють: по-перше, більш різнобічному розкриттю індивідуальних здібностей учнів, їхньої самореалізації; по-друге, включенню до різноманітних видів роботи, що збагачує особистісний досвід учнів, їх знання щодо різнобічної людської діяльності, що в нашій роботі допомагає розширити гендерно-рольовий репертуар учнів; по-третє, розвитку в учнів інтересу до різних видів діяльності, що дозволяє, не обмежуючись існуючими традиційними гендерними стереотипами, реалізувати їх потреби в тій роботі, яка становить для них непересічний інтерес; по-четверте, що особливо важливо в контексті нашої роботи, проявляються не тільки індивідуальні особливості, але й діти навчаються жити в колективі, співпрацювати одне з одним, турботливо ставитися до своїх товаришів, ставити себе на місце іншого, що збагачує їх досвід взаємодії на засадах партнерства [8, с. 373–374].

Отже, можна з упевненістю стверджувати, що використання засобів образотворчого мистецтва в навчально-виховному процесі середньої загальноосвітньої школи:

- забезпечить розвиток індивідуальності кожного з учнів, будь-то дівчина чи хлопчик;
- допоможе долати шкільні стереотипи, у тому числі й гендерні, і дозволить набути учням будь-якої статі впевненості в собі, поліпшити їхню самооцінку та власне самосприйняття;
- робота з різноманітним матеріалом на заняттях образотворчого мистецтва дозволить викрити ті обмеження, які накладають на чоловіка та жінку існуючі в суспільстві гендерні ролі,

усвідомити їх негативний вплив на розвиток особистісного потенціалу людини;

- робота в колективі збагатить кожного досвідом гендерної взаємодії на засадах партнерства, допоможе набути здатність толерантного ставлення одне до одного.

Перспективами наших досліджень даного питання є вивчення впливу на школярів картин різних авторів на яких зображується гендерна рівність/гендерна нерівність; аналіз шкільних програм із образотворчого мистецтва та інтегративного курсу „Мистецтво”, виявлення в них елементів гендерної нерівності з метою подальшого використання результатів дослідження у шкільній практиці.

Література

1. **Белкіна Е.** Від подиву до творчості : Естетичне виховання дітей дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва / Елла Белкіна // Мистецтво та освіта. – 1998. – № 2. – С. 12–18.
2. **Зись А.** Види искусства / А. Зись. – М. : Знание, 1979. – 128 с.
3. **Каган Л. Н.** Художественный вкус. Опыт конкретно-социологического исследования / Л. Н. Каган. – М. : Мысль, 1966. – 213 с.
4. **Клецина И. С.** Гендерный подход и равноправие в межличностных отношениях / И. С. Клецина // Российские женщины и европейская культура : мат-лы V конференции, посвящённой теории и истории женского движения / [сост. и отв. ред. Г. А. Тишкин]. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – С. 249–255.
5. **Мухина В. С.** Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / В. С. Мухина. – М. : Педагогика, 1981. – 240 с., ил.
6. **Руденко І. В.** Методика виховання творчої особистості учнів основної школи засобами образотворчого мистецтва / І. В. Руденко // Педагогічний альманах. – 2009. – Випуск 4. – С. 63–70.
7. **Вимоги суспільства до виховання статей.** Гендерне виховання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://refmaniya.org.ua/psihologiya/1671-2011-10-14-09-34-32>.
8. **Педагогика** : учебн. пособ. для студ. пед. учебн. завед. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-пресс, 1997. – 512 с.

Бондаренко А. О. Виховний потенціал образотворчого мистецтва: гендерний аспект

Стаття присвячена вивченню виховного потенціалу образотворчого мистецтва в контексті ідеї гендерної рівності. Обґрунтовується, що образотворче мистецтво, яке засноване на егалітарних цінностях, сприяє розвитку особистості, не обмеженої патріархатними гендерними стереотипами і дозволяє учням набути досвід партнерської взаємодії.

Ключові слова: гендер, гендерне виховання, мистецтво, засоби образотворчого мистецтва.

**Бондаренко А. О. Воспитательный потенциал
изобразительного искусства : гендерный аспект**

Статья посвящена изучению воспитательного потенциала изобразительного искусства в контексте идеи гендерного равенства. Обосновывается, что изобразительное искусство, которое основано на эгалитарных ценностях, содействует развитию личности, не ограниченной патриархатными гендерными стереотипами и позволяет ученикам приобрести опыт партнерского взаимодействия.

Ключевые слова: гендер, гендерное воспитание, искусство, средства изобразительного искусства.

Bondarenko A. O. Educational potential of fine art : gender aspect

The educational potential of fine art in the context of gender equality idea is studying in the article. The idea that the fine art based on the egalitarian values assists to the development of personality, who is not limited by patriarch gender stereotypes is grounded. Also it's asserted that the pupils can have experience of partner co-operation.

Key words: gender, gender education, art, means of fine art.

УДК: 378. 091. 322.

Васильченко Д. О.

**САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У СИСТЕМІ
КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Інтелектуальний, духовний, моральний і культурний рівень країна демонструє своїми фахівцями та їхніми досягненнями. Таланти – це духовний скарб кожної національності, її сила і воля, запорука успіху та процвітання. Талант повною мірою розкривається у праці, не завжди фізичній, але завжди інтелектуальній. У роботі над самим собою, поліпшенням та вдосконаленням своїх переваг, накопичуються й примножуються ЗУН. А саме міцна система практичних умінь і теоретичних знань – формує гідного фахівця у своїй галузі. У зв'язку з глобалізацією економічної системи та стрімким технічним розвитком, потреба в грамотних фахівцях з кожним днем стає більш гострою й нагальною і, отже, питання про виховання таких виходить на перший план. Це питання актуальне не тільки в межах однієї держави, у цієї проблеми немає ні кордонів, ні національності, ні віросповідання, вона інтернаціональна, всюдисуща, усеосяжна. Держава – це організм, і якщо один орган хворий, то страждають і інші, а значить, система вже не буде здоровою. Проблеми з освітою – це проблеми з серцем і душею країни, отже, з двигуном усього живого. Неякісна освіта – корінь більшості

проблем держави: економічна нестабільність, німічні міжнаціональні зв'язки, недосконала охорона здоров'я.

Питання модернізації освіти має міжнаціональний характер, і тому для вирішення даної проблеми об'єдналися більшість країн Європи та взяли участь у глобальній реформації системи вищої школи, з метою підвищення рівня майстерності фахівців. Зона європейської вищої освіти відкриває нові горизонти й руйнує всі перепони між країнами Європи. Спільна система вищої освіти забезпечує розвиток єдиного, інтернаціонального, універсального для всіх країн і національностей, гнучкого інтелектуального, культурного та соціального потенціалу, сприяє розвитку єдиної, що не має національності, системи життєвих пріоритетів, а також забезпечує постійний та інтенсивний обмін культурними цінностями.

У ході роботи ми з'ясували, що завдання модернізації вищої освіти не має єдиного вірного рішення та дізналися, що вона є предметом дискусій та вивчення багатьох наукових досліджень, зацікавила безліч педагогів і вчених, серед яких були С. Вітвіцька, Т. Туркот, М. Євтух, Є. Лузік, Л. Дібкова, С. Алексєєва, С. Різниченко, Б. Корольов, Н. Рассулова, П. Ліпській, С. Лондар. Не було залишене без уваги й питання самостійної роботи студентів у новій системі освіти, його особистісний внесок у власну скарбничку знань. Ця проблема зацікавила Н. Гелашвілі, В. Кобзарьова, О. Рогову та Л. Кліменко, контроль за самостійною роботою студентів став темою дослідження Н. Краєвської, Р. Машанової, В. Єфімова, Л. Русакової, З. Ямалдінової, Н. Черкезової.

Нас, як і багатьох інших, зацікавило поставлене питання, його актуальність ми бачимо у важливості самоосвіти, особистої активності, самодисципліни й самовихованні. Ми вважаємо ці якості рушійною силою професійного зростання та думаємо, що модульно-рейтингова система освіти формує умови для успішної реалізації вище перерахованих якостей.

Мета статті – аналіз проблеми організації самостійної роботи студентів-філологів в умовах реалізації системи кредитно-модульної освіти.

Інновації в системі вищої школи координально змінили її цілі та методи досягнення, тепер головним стає не передача готових знань, не засвоєння певної кількості інформації, а формування свідомості та відповідальної компетентно підготовленої особистості, яка здатна до ефективної професійної діяльності [1, с. 5]. Ґрунтуючись на вищесказаному, мета даної роботи – визначення й обґрунтування принципів і норм нової системи освіти.

При написанні цієї статті були опрацьовані нормативні джерела й навчальні посібники, було проведено опитування та анкетування студентів, які мали можливість передати свою думку за допомогою відповідей на розгорнуті питання тесту. У визначенні якісних

відмінностей інноваційної системи від її попередниці – головне завдання даної роботи.

Глобалізація світової економіки, створення віртуальних підприємств, реалізація міжнародних проектів вимагає єдності та універсальності в підготовці висококваліфікованих фахівців [1, с. 148]. Саме благородна мета виховання висококваліфікованих кадрів, здатних до активної та плідної роботи на міжнародному рівні, призвела до активізації та стрімкого розвитку Болонського процесу.

Плюс Болонського процесу для України не тільки в тому, що вона стала активним учасником масштабного проекту, але й у глобальній реформації, яку зазначила система вищої освіти. Нові принципи забезпечили своїм вихованцям інтелектуальну свободу у відомих рамках, упевненість у працевлаштуванні та отримання необхідних знань для становлення свого професіоналізму. Інноваційна система забезпечила вирішення таких проблем, як несистематична робота студентів протягом семестру, так як у її рамках виділяється величезна кількість годин на семінарські, лабораторні та практичні роботи з метою перевірки якості самостійної роботи й діагностики рівня оволодіння знаннями. Прозора система оцінювання вирішує проблему суб'єктивного оцінювання результатів пізнавальної діяльності. Дана система зручна своєю міжнародністю, що дозволяє її вихованцям бути конкурентно-здатними як у межах власної країни, так і в рамках міжнародного працевлаштування. Рейтингова система забезпечує атмосферу здорової конкуренції в навчальному колективі та формує у своїх студентів навички самостійної роботи й прагнення до постійного та безперервного вдосконалення професійної майстерності.

Головним механізмом модернізації вищої школи в Болонському процесі є реалізація кредитно-модульної системи освіти. Кредитно-модульна система – модель організації навчального процесу, яка базується на об'єднанні модульної організації навчального процесу та використанні кредитів ECTS для обліку навчального навантаження студентів і результатів освітньої діяльності [1, с. 151].

Модуль – логічно завершена частина теоретичних знань і практичних умінь з певної дисципліни. [2, с. 602]. Модуль включає в себе всі види роботи в рамках певної теми, тобто лекції, практичні заняття, семінари, консультації тощо. Модулі можуть бути обов'язковими, елективними та факультативними, основними чи підтримуючими, у залежності від їх функцій та теоретичної й практичної наповнюваності, а також рівня важливості для конкретної спеціальності. Характерними особливостями дидактичного модуля є системність, логічна завершеність сукупності елементів знання, а також їх адаптованість до суб'єкта навчання, певний час для засвоєння [1, с. 151].

Як на одну з головних складових будь-якого дидактичного модуля ми б хотіли звернути особливу увагу на самостійну роботу студентів і визначити всю її важливість. Головна мета самостійної роботи – це

виховання активної, творчої особистості, здатної мислити креативно в умовах динамічної, постійно мінливої дійсності. Самостійна робота має місце не тільки в позаурочний час чи години семінарських і практичних занять, але також доречно й під час лекцій. За даними дослідженнями психологів протягом лекції студент засвоює приблизно 20 %, а в процесі діяльності більшість країн – 90 % інформації, яку сприймає. Отже, активна участь студентів у лекційних заняттях забезпечує міцну систему теоретичних знань. Позааудиторна самостійна робота важлива не менше, тому за даними тих же досліджень у пам'яті людини залишається 10 % того, що вона чує, 50 % того, що бачить і 90 % того, що робить. Робота з книгою – один із класичних і результативних способів самостійної роботи в позаурочний час. Завдяки величезній кількості методів роботи з нею, студент збагачується не тільки науковими знаннями, а й умінням організації як наукового, так і побутового життя, обдаровує здатністю критично мислити, збагачує духовно й передає досвід поколінь.

Головна складність організації самостійної роботи студентів – це організація умов для її успішності. Необхідно правильно подати навчальний матеріал, чітко та доступно визначити цілі й засоби їх досягнення, розумно розподілити міру аудиторної та позааудиторної роботи, систематично контролювати та оцінювати результати пізнавальної діяльності. Не менш важливо здійснити навчально-методичне забезпечення, підібрати правильну систему форм і методів навчання та спілкування. Неспроможність хоча б одного з вище перерахованих компонентів приведе до нереалізованості поставлених цілей і порушить струнку систему оволодіння необхідними знаннями.

Самостійна робота має величезне значення для студентів-філологів. У рамках даної спеціалізації самостійна робота не завжди несе випереджений характер, але завжди узагальнюючий, завершальний, є тренінгом для закріплення практичних умінь. Вона не завжди поглиблює чи розширює вміння, але завжди вдосконалює вже придбані. Самостійна робота в даному випадку перетворює навички в уміння, доводить їх до автоматизації й безпомилковості, несе свою важливу, невід'ємну, незамінну частину щодо становлення послідовної системи знань філолога. У даному випадку самостійна робота – це дуже часто втілення в життя практичних умінь на основі отриманих в аудиторії теоретичних знань. Щодо даної спеціальності варто відзначити, що тут неможливо переплутати такі процеси, як самостійна робота та самоосвіта, так як індивідуальна робота студента-філолога знаходиться в рамках поставленої теми й чітко окреслених дій для виконання в позааудиторний і аудиторний час, більш того вона супроводжується суворим, систематичним контролем з боку викладача.

При освоєнні студентами модулів за кожен з них нараховується певна кількість кредитних (залікових) одиниць, що виступають у якості запобіжного трудового навчання. Кредит – одиниця, яка відображає

певний обсяг роботи, успішно виконана на певному рівні для визначення кваліфікації. [1, с. 153].

Усі вище перелічені складові кредитно-модульної освіти спрямовані на розвиток у студента креативності, оригінальності, самостійності, відповідальності. Кінцевим результатом має бути необхідний на ринку праці фахівець, готовий до якісної творчої та інтелектуальної роботи, здатний приймати нестандартні рішення та діяти в незнайомій ситуації злагоджено й результативно. Дана система гнучка й універсальна для всіх студентів, вона забезпечує диференційований підхід до кожного, враховуючи індивідуальні особливості та рівень підготовленості. Її характерною рисою є лояльність і гуманність для індивідуальності кожного свого вихованця.

Однією з головних особливостей модульної освіти є перенесення акцентів роботи викладача у сторону консультативно-координуючих функцій управління пізнавальною діяльністю [1, с. 159]. Форми та методи роботи з дорослими спрямовані на те, що вони добувають знання добровільно, за власним бажанням та ініціативою [4, с. 92]. Виходячи з цього, можна зробити висновок, що головні функції викладача ВНЗ звужуються до 3-х основних: організаторської (керівник навчальної діяльності), трансформаційної (перетворення суспільно-значущого змісту знань у акт індивідуального пізнання [3, с. 67]) та мобілізуючої (переводячи об'єкт виховання в суб'єкт самовиховання, саморуку, самоутвердження [3, с. 67]). У функції викладача вже більше не входить формування мотивації навчальної діяльності, цю функцію на себе бере рейтингова система оцінювання, у рамках якої складаються індивідуальні облікові картки, які визначають рівень успішності. Успішність в оволодінні знаннями демонструється за допомогою уніфікованої шкали оцінювання, яка є єдиною для всіх країн-учасниць Болонського процесу та складається з семи ступенів. Кожен рівень цієї системи є міжнародним еквівалентом успішності накопичення знань у певній галузі науки. Саме ця уніфікована система оцінювання забезпечує мобільність студентів, допомагає диференціювати рівень знань просто й доступно для будь-якої країни-учасниці Болонського процесу.

У рамках діючої програми освіти важливість самостійно отриманих знань перевершує цінність лекційних. Одночасно з цим значимість лекційних занять не зводиться до нуля, а лише знаходить свою якісно нову цінність.

Лекція несе такі функції: уміння сприймати на слух навчальний матеріал, виділяти в ньому головне й другорядне, осмислювати й конспектувати. Живе слово може переконати, провести революцію у свідомості й перебудову в думках, продемонструвати приклад інтелектуальної досконалості в особі викладача, визначити нові моделі поведінки та системи переконань. Тому повне знецінення лекційних занять безперспективно і недоцільно.

Викладач, незважаючи на звуження функцій, усе ж залишається професією творчою, що проявляється в плануванні академічних занять, умінні вести діалог і збагаченні студентів знаннями. Форми і методи роботи в даній системі направлені на роботу тільки з тими студентами, які готові набувати знання добровільно й активно, використовуючи при цьому всі свої творчі та інтелектуальні ресурси. Незважаючи на майже повне перенесення відповідальності на студента за результати навчання, враховуючи, що на студентський вік припадає процес активного формування соціальної зрілості [3, с. 114], а значить якісних змін у психіці, перевизначення життєвих цінностей, постановка пріоритетів і установка якісно нових цілей, контроль за аудиторною та позааудиторною роботою студента не втрачає своєї важливості.

У рамках кредитно-модульної освіти контроль несе не стільки контролюючу функцію, скільки діагностично-корекційну, освітню та стимулююче-мотиваційну. Контроль має реалізовуватися тактовно, враховуючи індивідуальні особливості студента і, безумовно, повинен бути систематичним і тематичним, а також гранично об'єктивним. В умовах зміни педагогічної парадигми змінилися й критерії оцінювання. Відтворення лекційного матеріалу більше не актуальне, тепер на перший план виходить оцінювання професійних умінь і навичок.

Не тільки контроль, але й педагогічне спілкування повинно бути гранично тактовним. Дослідження в рамках педагогічної психології показують, що значна частина педагогічних труднощів обумовлена не стільки недоліками наукової й методичної підготовки викладачів, скільки деформацією сфери професійно-педагогічного спілкування [5, с. 489]. Багато в чому успіх педагогічного спілкування залежить від обраного викладачем стилю керівництва та форми спілкування. Однозначно визначити, який стиль і форма принесе гармонію у спілкування між педагогом і студентами неможливо, і навіть більше того, не можна сказати, що використання тільки одного може принести успіх. Успіх педагогічного спілкування полягає в умінні найбільш вдало комбінувати форми та стилі, виходячи з умов ситуації.

Педагогічне спілкування, як і будь-яке інше, відбувається між двома й більше сторонами, таким чином, його успішність залежить не тільки від рівня педагогічної майстерності викладача, але й від рівня культури самого студента. Гармонія в спілкуванні викладача й студента досягається взаємними, а не односторонніми бажаннями, зусиллями, а значить, обидві сторони повинні володіти певним багажем ввічливості та проявляти взаємоповагу та терпимість.

Виходячи з результатів проведеного нами тесту стало відомо, що 5,7 % студентів нашого університету вважають, що відношення між викладачем і студентами має вирішальну роль у формуванні інтересу до навчальної дисципліни. Тобто тепер ми маємо право стверджувати, що конфлікти в спілкуванні викладача й студента вносять розлад не тільки в особистісне ставлення один до одного, вони породжують не тільки

психологічну відчуженість, але і формують ставлення до навчального предмета.

Резюмуючи все вище перелічене, ми б хотіли підвести підсумок і виділити основну ідею роботи. Головна мета модульної системи лежить у заміні організаційних положень педагогічного процесу у вищій школі, які б забезпечили його демократизацію, умови для зміни місця студента в навчанні, дали б навчально-виховному процесу гнучкість, реалізували б принцип індивідуалізації навчання [1, с. 151]. Зміна педагогічної ідеї обґрунтована недієздатністю парадигми-попередниці в умовах сучасного розвитку.

Інновація в системі вищої освіти полягає, по-перше, у її ідентичності для всіх учасників даного процесу, по-друге, в якісній зміні методів, форм і принципів навчання і, по-третє, у введенні нового способу контролю за процесом навчання.

Перехід від поняття кваліфікація до поняття результат навчання й компетентність, відхід від традиційної схеми навчальний семестр – навчальний рік – навчальний курс і введення двох циклів навчання – це якісно нові явища в системі вищої школи України.

Україна – важливий механізм у двигуні світового прогресу та не може залишатися за межами інноваційних процесів, не може втратити позиції лідера й ліберала в динамічному світі інноваційних технологій, а тому й система вищої освіти не може розвиватися в умовах ізоляції від зовнішніх процесів. Беззаперечно керуючись цим переконанням, Україна бере активну участь у всіх проектах модернізації та вдосконалення умов життя, згідно тенденціям, що відбуваються в світі. Безсумнівно, дуже важко в умовах політики активної євроінтеграції зберегти національні риси, характерні тільки для належності певним корінням. Але наша країна вже давно успішно й активно слідує заповітові Великого Кобзаря: „І чужому научайтесь, й свого не цурайтесь”.

Перспективою нашого подальшого дослідження буде визначення ролі самостійної роботи у процесі адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі.

Література

- 1. Євтух М. Б.** Інноваційні методи оцінювання навчальних досягнень : монографія / М. Б. Євтух, Е. В. Лузік, Л. М. Дибкова – К. : КНЕУ, 2010. – 248 с.
- 2. Туркот Т. І.** Педагогіка вищої школи : навч. посібн. для студ. вищ. навч. закл. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.
- 3. Вітвицька С. С.** Практикум з педагогіки вищої школи : навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою для студентів магістратури. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 395 с.
- 4. Артемова Л. В.** Педагогіка і методика вищої школи : навчально-методичний посібник. – К. : Кондор, 2008. – 271 с.
- 5. Столяренко Л. Д.** Педагогическая психология. Серия „Учебники и учебные пособия”. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д : „Феникс”, 2003. – 544 с.
- 6. Проблеми**

модернізації освіти України в контексті болонського процесу : Матеріали Першої Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К. : Видавництво Європейського університету, 2004. – 196 с.

Васильченко Д. О. Самостійна робота студентів-філологів у системі кредитно-модульної освіти

У пропонованій статті автор розглядає самостійну роботу студентів-філологів як один з основних видів роботи у системі вищої освіти, виокремлює її переваги та недоліки. Автор відокремлює близькі за значенням терміни, не допускає плутанини в складових системи модульно-рейтингової системи, звертає увагу на важливість самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти. Розглядаючи самостійну роботу, як найефективніший вид роботи, автор не зменшує важливість лекційних занять, а навіть навпаки перераховує їх переваги, також треба зазначити, що контроль за реалізацією самостійної роботи не менш важливий, так як самостійна діяльність має бути не тільки усвідомлена, але і вмотивована.

Ключові слова: кредит, модуль, кредитно-модульна система, самостійна робота, аудиторна робота, позааудиторна робота, лекція, самостійність.

Васильченко Д. А. Самостоятельная работа студентов-филологов в системе кредитно-модульного образования

В предлагаемой статье автор рассматривает самостоятельную работу студентов-филологов как один из основных видов работы в системе высшего образования, выделяет ее преимущества и недостатки. Автор разграничивает близкие по значению термины, не допускает путаницы в составляющих системы модульно-рейтинговой системы, обращает особое внимание на важность самосовершенствования, саморазвития, самообразования. Рассматривая самостоятельную работу, как эффективный вид работы, автор не умаляет важность лекционных занятий, а даже наоборот перечисляет их преимущества, также надо отметить, что контроль за реализацией самостоятельной работы не менее важен, так как самостоятельная деятельность должна быть не только осознанна, но и мотивирована.

Ключевые слова: кредит, модуль, кредитно-модульная система, самостоятельная работа, аудиторная работа, внеаудиторная работа, лекция, самостоятельность.

Vasilchenko D. O. Student-philologist's independent work in the system of credit-modular education

In this article the author considers Student-philologist's independent work as one of the main types of work in higher education, highlights its strengths and weaknesses. The author clearly separates close in value terms, prevents confusion in the components of the system module-rating system,

pays special attention on the importance of self-improvement, self-development. Considering the self-study as an effective form of work, the author does not diminish the importance of lectures, but on the contrary lists its advantages, should also be noted that the control over the implementation of independent work is as important as self-employment should be not only conscious, but also motivated.

Key words: credit, modular, independent work, classroom work, out-of-class work, lecture, independence.

УДК 373.1.013

Галыч К. А.

ШКОЛЬНАЯ НЕУПЕВАЕМОСТЬ. ПРИЧИНЫ И ПУТИ ЕЕ ПРЕОДАНИЯ

Целью данной работы является изучение понятия „школьная неуспеваемость”, типов и психологических особенностей неуспевающих школьников, причин возникновения и путей решения данной проблемы. Актуальность этой проблемы всегда была и будет значима как для учителей, так и для родителей.

Разработкой проблемы неуспеваемости в психологии занимались Л. Выготский, А. Леонтьев, Д. Эльконин, Л. Занков, П. Гальперин и др. Всесторонне рассматривается данная проблема и в педагогике такими учеными, как Л. Божович, Н. Менчинская, М. Данилов, А. Гельмонт, П. Борисов, Л. Славина, Н. Мурачковский, В. Окунь.

Важнейшей задачей науки является раскрытие сущности неуспеваемости при данных целях и содержании образования, выявление структуры неуспеваемости, признаков, по которым могут опознаваться ее компоненты, разработка научно обоснованных приемов обнаружения этих признаков. Без этого невозможно научное изучение факторов неуспеваемости и разработка путей ее преодоления.

Неуспеваемость – это отставание в учении, при котором школьник не овладевает на удовлетворительном уровне за отведенное время знаниями, предусмотренными учебной программой. Под неуспеваемостью понимается ситуация, при которой поведение и результаты обучения не соответствуют воспитательным и дидактическим требованиям школы. Неуспеваемость выражается в том, что ученик имеет слабые навыки чтения, счета, слабо владеет интеллектуальными умениями анализа, обобщения и др. Систематическая неуспеваемость ведет к педагогической запущенности, под которой понимается комплекс негативных качеств личности, противоречащих требованиям школы, общества. Это явление крайне нежелательное и опасное с моральной, социальной, экономической позиций. Педагогически запущенные дети часто бросают школу, пополняют группы риска [1, с. 4].

Неуспеваемость – сложное и многогранное явление школьной действительности, требующее разносторонних подходов при ее изучении. Исследование проблемы все более связывается с широким кругом социальных вопросов, предполагает использование данных всех наук о человеке, индивиде, личности. Но прежде всего неуспеваемость – это дидактическое понятие, связанное с основными категориями дидактики – содержанием и процессом обучения.

Хотя задача раскрытия сущности неуспеваемости в литературе не поставлена, во многих работах можно обнаружить подходы к ее решению. Один из этих подходов состоит в анализе условий, порождающих неуспеваемость. Так, М. Данилов связывает неуспеваемость с движущими силами процесса обучения – его противоречиями [1, с. 9]. Согласно этой позиции, в тех случаях, когда противоречивое единство возможностей учащихся и того, что от них требуется, нарушается, возникает неуспеваемость. Сходные мысли высказывает В. Оконь, который определяет неуспеваемость как нарушение взаимодействия между учениками, учителями и внешними условиями [1, с. 10]. Однако исследования, выполненные в русле этого подхода, нельзя считать достаточными, они направлены на выяснение внешних связей явления и оставляют в тени его внутреннее строение.

Для всех неуспевающих школьников характерна прежде всего слабая самоорганизация в процессе учения: отсутствие сформированных способов и приемов учебной работы, наличие устойчивого неправильного подхода к учению. Неуспевающие учащиеся не умеют учиться. Они не хотят или не могут осуществлять логическую обработку усваиваемой темы. Эти школьники на уроках и дома работают не систематически, а если оказываются перед необходимостью подготовить урок, то либо делают это наспех, не анализируя учебного материала, либо прибегают к многократному чтению его с целью заучивания наизусть, не вникая в сущность заучиваемого. Эти учащиеся не работают над систематизацией усваиваемых знаний, не устанавливают связей нового материала со старым. Вследствие этого знания неуспевающих имеют бессистемный, фрагментарный характер. Такой подход к учению приводит к систематической интеллектуальной недогрузке, что в свою очередь ведет к значительному снижению темпов умственного развития этих школьников и еще больше усиливает их отставание от одноклассников.

Низкая самоорганизация неуспевающих школьников проявляется также в низком уровне овладения такими психическими функциями как память, восприятие, воображение, а также в неумении организовать свое внимание [2, с. 195].

Всестороннее исследование особенностей психического развития неуспевающих школьников: диагностический психологический эксперимент, подробное биографическое изучение, наблюдение за поведением на уроках и во внеурочной деятельности, беседы с

родителями и учителями – позволило выявить ряд условий, способствующих формированию искажений в развитии личности детей.

Первым и наиболее важным фактором становление отрицательных черт характера является нежелание учиться, отвращение неуспевающего ребенка ко всякого рода учебной работе. Стойкие трудности в усвоении материала, постоянное чувство неуспеха естественно приводят к тому, что такие дети избегают самого процесса приготовления уроков, рвут тетради, прячут учебники, плачут в ответ на школьные требования. Они начинают прогуливать занятия, дома лгать, обманывать, говорить, что „ничего не задано”, а в школе - что „забыл книги дома” и т. д.

Следующий личностный фактор – конфликтные отношения с учителями. Конфликтные ситуации приводят к тому, что неуспевающие дети дерзят, грубят учителю, демонстративно уходят с уроков, срывают учебный процесс. Аналогичные проблемы возникают у стойко неуспевающих детей и по отношению к родителям. Естественно, что после конфликтов с учителями и родителями неуспевающие дети становятся агрессивными, драчливыми, неуправляемыми, злобными и по отношению к сверстникам. Отвержение неуспевающего ребенка учителями, родителями, сверстниками приводит к стойкой социальной дезадаптации.

Особенности личности школьников, такие, как недисциплинированность, безответственность, слабая воля, отсутствие трудолюбия, отмечаемые как причины неуспеваемости, составляют условия и для возникновения отставания.

Одной из предпосылок, вызывающих отставание, является характерная для подросткового возраста неустойчивость устремлений, склонность к внеучебным занятиям и увлечениям [3]. Установлено, что наличие сильных внеучебных интересов в сочетании с отрицательным отношением к школе характеризует длительно неуспевающих школьников.

В основе неуспеваемости в школе всегда лежит не одна причина, а несколько, и часто они действуют в комплексе. Среди них можно обозначить: несовершенство методов преподавания, отсутствие позитивного контакта с педагогом, страх оказаться лучше других учеников, высокая одаренность в какой-либо конкретной области, несформированность мыслительных процессов и т. д.

А. Гельмонт поставил задачу соотнести причины неуспеваемости с ее категориями. Им выделены причины трех категорий неуспеваемости: глубокого и общего отставания (I категория), частичной, но относительно устойчивой неуспеваемости (II категория), эпизодической неуспеваемости (III категория).

В качестве причин I категории отмечены: низкий уровень предшествующей подготовки ученика; неблагоприятные обстоятельства разного рода (физические дефекты, болезнь, плохие бытовые условия,

отдаленность местожительства от школы, отсутствие заботы родителей); недостатки воспитанности ученика (лень, недисциплинированность), его слабое умственное развитие.

Для II категории указаны: недоработка в предыдущих классах (отсутствие должной преемственности); недостаточный интерес ученика к изучаемому предмету, слабая воля к преодолению трудностей.

Для III категории выявлены: недостатки преподавания, непрочность знаний, слабый текущий контроль; неаккуратное посещение уроков, невнимательность на уроках, нерегулярное выполнение домашних заданий [1, с.22].

Некоторые другие попытки сгруппировать причины неуспеваемости больше отвечают теоретическим требованиям. В частности, представляет интерес схема П. Борисова. В ней рассматриваются три группы причин неуспеваемости:

I. Общепедагогические причины.

II. Психофизиологические причины.

III. Социально-экономические и социальные причины.

Причины I группы порождаются, как считает автор, недостатками учебно-воспитательной работы учителей. Соответственно эти причины делятся на дидактические (нарушение принципов и правил дидактики) и воспитательные (главным образом – недооценка внеклассной и внешкольной работы с детьми).

Причины II группы обусловлены нарушениями нормального физического, физиологического и интеллектуального развития детей.

Причины III группы, отмечает П. Борисов, непосредственно не зависят от воли учителей и учащихся. К ним он относит слабую материально-техническую базу школы, низкий уровень дошкольного воспитания детей, неразработанность проблем языка обучения, домашние условия жизни учащихся, культурный уровень родителей, отношения в семье, нехватку учителей [1, с. 24].

В основу типологии неуспевающих школьников многие авторы кладут изученные ими причины неуспеваемости. Так поступает, в частности, Л. Славина: типы неуспевающих выделяются ею по доминирующей причине. Одну группу неуспевающих составляют те учащиеся, у которых отсутствуют действенные мотивы учения, другую – дети со слабыми способностями к учению, третью – с неправильно сформировавшимися навыками учебного труда и не умеющие трудиться [1, с.30]. Тот же метод используют А. Бударный, Ю. Бабанский и некоторые другие авторы.

Деление неуспевающих школьников на типы можно осуществить и в зависимости от характера соотношения двух основных групп свойств личности школьников:

- Особенности мыслительной деятельности, связанные с обучаемостью.

- Направленность личности школьника, определяющая его отношение к учению.

На этой основе выделено три типа неуспевающих школьников:

- I. Неуспевающие учащиеся, для которых характерен низкий уровень мыслительной деятельности при положительном отношении к учению и сохранении позиции школьника.
- II. Учащиеся с относительно высоким уровнем развития мыслительной деятельности при отрицательном отношении к учению и частичной или полной утрате позиции школьника.
- III. Неуспевающие, для которых характерен низкий уровень мыслительной деятельности при отрицательном отношении к учению и полной утрате позиции школьника, что проявляется в стремлении оставить школу.

В качестве основных путей преодоления неуспеваемости современная дидактика предлагает следующее:

1. Педагогическая профилактика – поиски оптимальных педагогических систем, в том числе применение активных методов и форм обучения, новых педагогических технологий, проблемного и программированного обучения, информатизация педагогической деятельности.
2. Педагогическая диагностика - систематический контроль и оценка результатов обучения, своевременное выявление пробелов.
3. Педагогическая терапия – меры по устранению отставания в учебе: дополнительные занятия, группы выравнивания.
4. Воспитательное воздействие – индивидуальная планируемая воспитательная работа, которая включает и работу с семьей школьника [4].

Таким образом неуспеваемость – это сложное и многогранное явление школьной действительности, которое требует разносторонних подходов при его изучении. Поэтому организация учебного процесса должна быть такой, чтобы каждому ученику была понятна личностная и общественная значимость его активной творческой учебной работы и основным показателем была бы оценка именно такой учебной работы ученика. Для того чтобы вовремя определить любые пробелы в учебе каждого ученика и сразу заполнить его, текущий контроль должен иметь всеохватывающий характер.

Нужно выходить из постулата, что хотя воспитание, школа и учитель не всемогущи, но их возможности велики и нужно в максимальной степени использовать эти возможности, опираясь на глубокое всестороннее знание учеников, особенности их интеллектуальной, эмоциональной, волевой сферы, личностного развития.

Литература

1. **Проблема** школьной неуспеваемости. Режим доступа: <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id>
2. **Дубровина И. В.** Рабочая книга школьного психолога / Дубровина И. В., Акимова М. К., Борисова Е. М и др. / Под ред. Дубровиной И.В. – М. : Просвещение, 1991. – 303 с.
3. **Менчинская Н. А.** Педагогика. – М. : Педагогика, 1971. – 272 с.
4. **Неуспеваемость** учащихся и пути ее преодоления. Режим доступа : <http://www.do.gendocs.ru/docs/index-313917.html#7309069>.

Галич К. О. Проблема невстигающих учнів: причини та шляхи її подолання

У поданій статті розглядається проблема виникнення невстигаючих учнів у школі як складне явище шкільної дійсності, що вимагає різноманітних підходів до її вивчення. Проаналізовані причини та психологічні особливості невстигаючих учнів. Наведені шляхи подолання низької успішності в школі.

Ключові слова: невстигаючі учні у школі, причини низької успішності, типологія невстигаючих учнів.

Галыч К. А. Школьная неуспеваемость: причины и пути ее преодоления

В данной статье рассматривается понятие школьной неуспеваемости как сложное явление школьной действительности, требующее разносторонних подходов к ее изучению. Проанализированы причины неуспеваемости и психологические особенности типов неуспевающих школьников. Приведены пути преодоления неуспеваемости.

Ключевые слова: школьная неуспеваемость, причины неуспеваемости, типология неуспевающих школьников.

Galych K. O. School failure: causes and ways to overcome it

This article discusses the concept of school failure as a difficult things of school life, wich claim different ways to learn it. The causes of school failure and psychological characteristics of underachieving students were analyzed. The ways of overcoming underachievement are presented.

Key words: school failure, the causes of school failure, tupes of underachieving.

Голубець А. О.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ К. М. ПЛИСКО НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У 8-9 КЛАСАХ

Актуалізація й реалізація лінгводидактичного й науково-педагогічного напрацювань науковців відіграє величезну роль у загальному процесі становлення і розвитку української лінгводидактики, реформуванні й оновленні вітчизняної мовної освіти. Джерелами для вирішення сьогоденних проблем української лінгводидактики є праці талановитих українських науковців, серед яких визначну роль відіграє науково-методичний доробок К. Плиско. Автор посібників, ряду методичних статей – вона зробила корисну справу в історії становлення й розвитку вітчизняної лінгводидактики, а її ім'я ще багато десятиліть із вдячністю будуть згадувати нащадки. Теоретик і практик, на працях якої зросло не одне покоління талановитих науковців, Катерина Миколаївна зробила вагомий внесок у лінгводидактичну теорію і практику навчання мови, удосконалення змісту, форм, методів навчання.

З огляду на сказане актуальність статті визначається потребою аналізу лінгводидактичної спадщини К. Плиско на фоні підвищеного інтересу до наукового доробку вітчизняних методистів як важливої складової методичної науки сьогодення, основи сучасної теорії і практики майстерності вчителів української мови.

Мета статті – проаналізувати наукові праці К. Плиско, присвячені актуальним питанням методики навчання синтаксису, і показати шляхи їх використання на уроках української мови.

Одна з найбільш опрацьованих тем у методичному доробку К. Плиско – *синтаксис*. Значна кількість її публікацій стосується аспектів вивчення цієї теми „Викладання синтаксису української мови : методичні рекомендації”, „Організація навчання синтаксису в середній школі : посібник для вчителя”, „Синтаксис української мови із системою орієнтирів для самостійного вивчення”, „Синтаксис української мови в опорних конспектах, таблицях і завданнях” та ін.

У своїх дослідженнях К. Плиско переконливо доводить, що одним з ефективних методів навчання синтаксису є вправи – „необхідна складова частина навчального процесу засвоєння, бо з допомогою їх якнайтісніше поєднується теорія з практикою” [1, с. 122].

Незаперечним є і те, що метод вправ має відношення до всіх інших методів як метод, що закріплює теоретичні відомості й перетворює їх у систему практичних дій. Виконуючи вправи, учень освоює діяльність. У процесі вправляння школярі ведуть активний пошук способів виконання дій – розумових або практичних. Коли необхідні дії повністю засвоєні, потреба у відповідних вправах відпадає.

Ураховуючи, що вивчення мовних явищ проходить кілька етапів □ усвідомлення, засвоєння і застосування, дослідниця згруповує вправи відповідно до цих етапів: вправи на усвідомлення, розпізнавання мовних явищ; вправи на осмислення і засвоєння мовних явищ; вправи на застосування мовних категорій у мовленні.

Так, дослідниця вважає, що доцільним під час навчання синтаксису буде використання таких вправ:

1) синтаксичний розбір, поділ речень на частини, виписування прикладів тих чи тих синтаксичних категорій, складання схем речень і словосполучень, написання диктантів з певним синтаксичним завданням та ін.;

2) поширення речення, запис тексту із заміною синтаксичних категорій (синонімічною) та ін.;

3) завершення побудови речень за поданим початком, складання речень з даними членами, складання речень заданих типів, складання речень на задану тему, складання діалогів, складання мініатюрних зв'язних текстів, складання розгорнутих творів з використанням певних синтаксичних категорій, складання речень за схемами тощо.

Розглянемо більш детально особливості використання деяких з пропонованих вправ.

Однією з найпоширеніших вправ із синтаксису є синтаксичний розбір – складова частина граматичного розбору [1, с. 123], що передбачає послідовне виконання дій аналітичного характеру, під час яких учні виділяють у тексті певні граматичні явища, співвідносять їх за певними ознаками до того чи іншого розряду і дають їм докладну граматичну характеристику.

Значення синтаксичного розбору, на думку К. Плиско, полягає в тому, що він привчає вдумливо ставитись до синтаксичної будови речення, класифікувати мовні явища, узагальнювати їх, робити висновки, тобто сприяє розвитку логічного мислення. Наведемо приклади вправ, що передбачають аналіз мовного матеріалу:

Вправа 1. *I. Розподіліть і запишіть словосполучення у три стовпчики: у перший – ті, у яких залежне слово стоїть у тому самому роді, числі й відмінку, що й головне, у другий – ті, у яких залежне слово стоїть у тому відмінку, якого вимагає головне, а в третій – ті, у яких залежне слово пов'язане з головним тільки за змістом.*

Виконати заздалегідь, займатися спортом, невимовна радість, летіти над річкою, говорити голосно, зустрічати ввечері, цвіт яблунь, стежка до лісу, материне слово, лікарські рослини, літня спека, написати їй, перша зустріч, восьмий клас, моє кошеня, дитяча лікарня, пишатися досягненнями, відчинити двері, читати лежачи.

II. Утворіть поширені словосполучення, додаючи до головного слова ще одне залежне. Чим непоширене словосполучення відрізняється від поширеного?

III. Виконайте синтаксичний розбір 2-3 словосполучень (на вибір).

Вправа 2. *Впишіть спочатку двоскладні, а потім односкладні речення. Підкресліть у них головні члени речення. Визначте спосіб, час, особу дієслів-присудків. Чим відрізняються односкладні речення від двоскладних?*

1. На дерево дивись, як родить, а на людину - як робить (Нар. творчість). 2. Назриваю в гаю запашного зілля, запашного зілля, вибуялих трав (В. Чумак). 3. У буйних травах плутаються ноги (М. Зеров). 4. Ліс – це частина природи (Б. Сімкін). 5. Мій рідний краю, зроду ти не мав нейтральних барв, тих прісних пуританок (Л. Костенко). 6. Мусимо біля землі по-хазяйськи ходити (С. Складенко). 7. Почну вслухатися у зойки солов'їні (Т. Масенко).

Вправи на видозміну мовного матеріалу сприяють усвідомленню учнями граматичної структури синтаксичних категорій, осмисленню внутрішніх зв'язків між ними і навчають класифікувати мовні явища, тобто розвивають мовлення і мислення в процесі оволодіння відомостями і навичками із синтаксису. Для прикладу наведемо такі вправи:

Вправа 1. *I. Утворіть словосполучення з поданими словами й фразеологізмами. З 3-4 складеними словосполученнями (на вибір) придумайте речення.*

Заткнути за пояс, хоч голки збирай, лікар, бити тривогу, **брати за душу**, шахтар, передати куті меду, стіннівка, відеозапис, спецкор, хімчистка, Приватбанк, турбаза, вітер у голові, **бачити наскрізь**, пенальті, ярмарок, журі, путь, тюль.

Вправа 2. *I. Прочитайте речення. Змініть порядок слів. У яких із них порядок слів не може бути змінений, оскільки це впливатиме на зміст усього речення?*

1. Несподівано пішов дощ. 2. Легенький вітерець бавиться в парку осіннім листям. 3. Моя сестра – студентка. 4. З нашої останньої зустрічі минуло три дні. 5. Машина обігнала автобус. 6. Комп'ютери замінили друкарські машинки. 7. Сонячний ранок. 8. Уночі на небі панує місяць. 9. Незнайома дівчина.

II. Запишіть речення, у яких неможлива зміна порядку слів.

Катерина Миколаївна звертає увагу, що видозміна мовного матеріалу здійснюється і таким вином вправ, як написання переказу з граматичним завданням. Зауважимо, що під час виконання цієї вправи учні видозмінюють не одне речення, а працюють зі зв'язним текстом: наслідуючи автора тексту, школярі навчаються вживати синтаксичні одиниці відповідно до типу, стилю і жанру мовлення.

Ефективним під час навчання синтаксису є синтаксичне конструювання, що використовується з метою вироблення в учнів умінь і навичок будувати словосполучення, речення, зв'язні тексти з певним граматичним завданням. Особливістю вправ, спрямованих на синтаксичне конструювання, є "не тільки вмiла побудова синтаксичних

конструкцій, але й самостійний добір матеріалу для них” [1, с. 128]. Наведемо приклади вправ на синтаксичне конструювання:

Вправа 1. *Складіть речення, використовуючи подані словосполучення та складноскорочені слова.*

СТО, СНД, США, АПК, весь клас, кожен з нас, багато овочів, частина міста, дідусь із бабусяю, Андрій з Ігорем, десять років, сто вісімдесят п’ять троянд.

Вправа 2. *Складіть речення з простим, складеним дієслівним та складеним іменним присудками. Порівняйте їх щодо відмінностей у побудові й граматичному значенні, визначте на що вказують допоміжні дієслова.*

Використання пропонованих вправ сприятиме глибшому усвідомленню учнями синтаксичної теорії і формуванню відповідних умінь і навичок.

Література

1. **Плиско К. М.** Викладання синтаксису української мови : методичні рекомендації / К. М. Плиско. – К. : Рад. школа, 1978. □ 184 с.
2. **Плиско К. М.** Організація навчання синтаксису в середній школі : посібник для вчителя / К. М. Плиско. – К. : Рад. школа, 1990. □ 135 с.
3. **Плиско К. М.** Синтаксис української мови із системою орієнтирів для самостійного вивчення: : навчальний посібник / К. М. Плиско. □ Харків : Основа, 1992. □ 149 с.
4. **Плиско К. М.** Синтаксис української мови в опорних конспектах, таблицях і завданнях / К. М. Плиско. □ Х. : Видавнича група Основа, 2004. □ 96с.

Голубець А. О. Використання методичних ідей К. М. Плиско на уроках української мови у 8 – 9 класах

У статті проаналізовано наукові праці К.М. Плиско, присвячені актуальним питанням методики навчання синтаксису, і показано шляхи їх використання на уроках української мови.

Ключові слова: вправи, аналіз мовного матеріалу, видозміна мовного матеріалу, синтаксичне конструювання мовного матеріалу.

Голубець А. А. Использование методических идей К. М. Плиско на уроках украинского языка в 8 – 9 классах

В статье проанализированы научные труды К.М. Плиско, посвященные актуальным вопросам методики обучения синтаксиса, и показаны пути их использования на уроках украинского языка.

Ключевые слова: упражнения, анализ языкового материала, видоизменение языкового материала, синтаксическое конструирование языкового материала.

Holubec A. O. Use of methodological ideas KM Plisko on Ukrainian language lessons in 8-9 grades

The article analyzes scientific papers K. Plisko on topical issues of teaching methods syntax, and shows how to use the lessons of the Ukrainian language.

Key words: exercise, analysis of linguistic material modification linguistic material, syntactic design language material.

УДК 373.5.016:51

Гончарова А. М.

ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ ШКІЛЬНОГО КУРСУ МАТЕМАТИКИ

Сучасний етап розвитку української держави вимагає суттєвих змін у системі освіти й виховання підростаючих поколінь. Суспільство не зможе розв'язати низку освітніх проблем, що стоїть перед ним, якщо не сконцентрує свої зусилля на вирішенні центрального завдання – формуванні нового науково-гуманістичного світогляду людини ХХІ століття. У цьому світогляді мають бути органічно поєднані сучасні природничо-математичні знання та гуманістичний погляд на світ. Тож, потреба в гуманітаризації продиктована необхідністю подолання розриву між наукою і культурою, що виявляється в силу переважно технократичного підходу до природничо-математичних наук. На думку багатьох вчених, природничо-математична освіта у загальноосвітніх навчальних закладах може бути повноцінною тільки за умов її широкої гуманізації та гуманітаризації [1; 4; 6]. У зв'язку з цим важливого значення набувають дослідження, які сприяють ефективному вирішенню завдань гуманітаризації математичної освіти.

Проблема використання гуманітарного потенціалу природничо-математичних наук завжди була в центрі уваги науковців. Загальнопедагогічні проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти розглядалися Г. Баллом, П. Бачинським, М. Борулавою, І. Бехом, В. Бондар, О. Бондаревською, С. Гончаренком, Ю. Мальованим, О. Савченко та ін. Теоретичні засади гуманітаризації природничо-математичної освіти дістали розвиток у дослідженнях М. Бойка, Н. Бешти, Л. Клименко, І. Ланіної, Т. Миронюк, О. Норкіної, А. Павленка, Г. Пустовіта, І. Родигіної, Д. Требенко та ін. Але докорінної зміни принципів викладання математичних дисциплін у загальноосвітній школі ще не відбулося, гуманітарні аспекти математики досліджено й використано недостатньо.

Мета статті – проаналізувати стан наукової розробки досліджуваної проблеми та виявити деякі шляхи гуманітаризації шкільного курсу математики.

Аналіз джерел з питань гуманізації довів, що гуманізація освіти спрямована на розробку змісту, форм, методів і засобів навчання, які забезпечують розвиток особистісних якостей, індивідуальності, творчості учнів [1, с. 3].

Поняття гуманізація і гуманітаризація мають спільне походження, але вони різні за значенням. Гуманізація – це поширення та утвердження гуманістичних ідей, принципів у певній сфері громадського життя. Це поняття можна розглядати й як прогресивний ідейний напрям, що створює реальні умови для справжньої свободи особистості. Тому *гуманізація освіти* – це орієнтація на людину, на всебічний розвиток особистості, її освіченість. Гуманітаризацію освіти вчені розуміють як один з найважливіших засобів реалізації принципу гуманізації. Виділяють дві сторони прояву гуманітаризації: гуманітаризація в цілому, яка пов'язана виключно з дисциплінами гуманітарного циклу, і гуманітаризація дисциплін природничо-математичного циклів.

Гуманітаризація природничо-математичної освіти – це процес, який спрямований на засвоєння особистістю гуманітарних знань, гуманітарного потенціалу природничо-математичних наук. Призначення гуманістично орієнтованої освіти – в осмисленні та прогнозуванні її результатів з досягненнями в розкритті та розвитку потенціалу інтелектуальних та духовних сил учнів. Без гуманітаризації природничо-математичної освіти розкрити цей потенціал у повній мірі неможливо.

Гуманітарний підхід до викладання математики має такі передумови [2, с. 60]:

1. Орієнтація на загальнолюдські цінності (аксіологічний аспект).
2. Єдність розвитку розуму та почуттів, духовного та тілесного в процесі вивчення математичних дисциплін (гносеологічний аспект).
3. Використання гуманітарного потенціалу математики (емоційно-естетичний аспект).
4. Перетворення світу відповідно до потреб людини (праксіологічний аспект).

В сучасній психолого-педагогічній літературі немає чіткого визначення поняття „гуманітаризація природничо-математичної освіти». Наведемо ряд положень, які пов'язані із сутністю даного поняття.

Гуманітаризація природничо-математичної освіти:

- це орієнтація на світ цінностей, життєвих смислів і єдність з природою (В. Сагатовський);
- це формування сприйняття картини світу як цілісної та гармонійної (С. Гончаренко, Ю. Мальований);
- це повернення освіти в цілісну культуру суспільства, виховання особистості як моральної й культурної людини (О. Бондаревська);
- це розвиток інтегративного, нелінійного, творчого мислення, що зорієнтоване на майбутнє цивілізації (В. Ільченко, А. Степанюк, Л. Тарасов);

- це вивчення закономірностей індивідуального розвитку особистості з позиції інтересів та потреб людини та загальнолюдських цінностей (В. Кожин);

- це зв'язок з життям, єдність емоційного і раціонального, зняття психологічного пресингу, етична та естетична спрямованість навчання (Л. Бурлаков).

На основі аналізу наукових досліджень з питань гуманітаризації (С. Гончаренко, М. Берулава, Ю. Мальований) встановлено: під гуманітаризацією природничо-математичних дисциплін розуміють такий зміст та систему принципів викладання, що дозволяє зробити навчання складовою частиною формування особистості на гуманістичних засадах [1, с. 4].

Гуманітарний компонент математики являє собою сукупність понять, суджень, емоційно-ціннісних висловлювань, елементів історико-філософської та оціночної інформації, проблемних ситуацій, які забезпечують особистісно-сміслову сприйняття і переживання навчального предмета. Мета і зміст гуманітарного компонента носять процесуальний характер, тобто народжуються в процесі суб'єкт-об'єктної і суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу [1, с. 4]. Ми погоджуємося з тим, що „гуманізація математичної освіти передбачає надання кожній людині всіх можливостей для отримання математичної підготовки, яка максимально відповідає її індивідуальним здібностям і можливостям” [3, с. 457].

Гуманітарний потенціал – це гуманітарний зміст природничо-математичних дисциплін, пов'язаний із розвитком творчого мислення, формуванням світогляду, вихованням почуттів. Цей потенціал дозволяє формувати гуманістичний світогляд учнів, виявляючи органічні зв'язки між змістом природничо-математичних дисциплін та гуманістичним ставленням людини до навколишнього світу; пов'язує такі принципи сучасної природничо-математичної освіти, як наукова об'єктивність, раціональність, понятійність з образністю, емоційністю, асоціативністю мислення школярів.

Математика за своїм змістом має значний *світоглядно-гуманістичний* потенціал. Він має глибокі соціальні корені, зумовлений гносеологічною природою предмета математики і особливостями її методів. Гуманізм математики проявляється і в тому, що вона спрямована на пізнання істини, через яку тільки і може бути виражене дійсне ставлення людини до світу [2, с. 60]. Виховуючи культуру почуттів індивіда, розвиваючи здатність до чуттєвого пізнання, гуманітарний потенціал математики має вплив і на інші характеристики пізнавального процесу, які нерозривно пов'язані з емоційною стороною пізнання. Це обумовлює його *когнітивні функції*.

Математика виступає потужним чинником формування інтелекту, творчого мислення. А це означає, що тим самим вона може бути безпосередньо задіяна в процесі формування світоглядних установок

особистості, а прикладне її спрямування забезпечує більш свідомий підхід учнів до практичної реалізації своїх знань у майбутньому.

Будучи складовою частиною загальнолюдської культури, математика сприяє пізнанню людиною світу. Особливо зросла її роль в новому інформаційному просторі XXI століття. Математика виробляє нові методологічні підходи до пізнання, які відображені, зокрема, в математичному моделюванні процесів і явищ. Це дозволяє замінити рутинні обчислювальні операції творчими дослідженнями, допомагає на прикладі конкретних моделей побачити практичне застосування теоретичних знань.

Виділимо основні умови та шляхи гуманітаризації шкільного курсу математики [4; 5; 6]:

– загальний гуманістичний підхід у спілкуванні вчителя і учня. Діалог передбачає рівність позицій сторін у спілкуванні, а отже означає визнання основного постулату педагогіки співробітництва – цінності і рівності особистостей вчителя і учня в педагогічному процесі, „суб’єкт – суб’єктності” відношень;

– урахування індивідуальних особливостей учнів. Якщо вчитель враховує вікові особливості учнів, допомагає їм відчувати радість відкриттів, насолоджуватися своїми пізнавальними можливостями, то процес навчання набуває гуманістичного змісту.

– єдність емоційного та раціонального. Включення емоційного компонента в навчальний процес орієнтує учня на розуміння сутності досліджуваних математичних об’єктів і сприяє конструюванню особистісно-значущих ситуацій. Емоційно насичений матеріал викликає емоційний підйом. І емоційність, і образність виступають як результат виявлення здібностей учня, його особливостей, що характеризує не тільки акт пізнання, але й мислення індивіда;

– поєднання традиційності та нестандартності, пов’язане із несподіваністю, непередбаченістю, оригінальністю, що дає можливість відчути насолоду від краси наукової теорії, її логічного обґрунтування, єдності змісту і форми, впорядкованості тощо. Відсутність новизни, яскравості, ординарності інформації призводить до зниження пізнавального інтересу учнів;

– розвиток наукового світогляду, природничо-наукового і гуманітарного мислення учнів;

– використання дослідницьких задатків учнів; висвітлення змісту, розвитку і соціальної оцінки математичного знання у взаємодії із гуманітарним знанням;

– розвиток емоційної сфери учнів, що торкається естетичних та моральних норм та духовного розвитку особистості;

– розвиток інтересу до історії питання, явища шляхом ознайомлення із життям, діяльністю, поглядами видатних учених-математиків. Інформація про життя та діяльність учених сприяє

формуванню світоглядно-естетичних уявлень, розвиває здатність учнів до творчо-естетичної діяльності;

– виявлення і розвиток літературних здібностей учнів засобами математики пробуджує в особистості нові емоційні відтінки, збагачує естетичний смак та ідеали новими зв'язками, співставленнями, асоціаціями, поглиблює оцінки, розширює емоційні контакти;

– розвиток і використання інтересу до живопису і музики стимулює творчий пошук, обумовлює естетичну мотивацію діяльності, супроводжує процес здобуття знань (естетична стимуляція) і завершує певні етапи навчання – естетичне оформлення результатів, емоційне задоволення.

Таким чином, природничо-математичні знання мають ціннісний потенціал, який підлягає освоєнню, реалізації і подальшому розвитку. Кожен з аспектів, будучи усвідомленим, стає компонентом цілісного особистісного ціннісно-сміслового відношення учня до математики. Гуманітаризація шкільної математичної освіти є одним із засобів реалізації принципу гуманізації в конкретній освітній галузі і полягає в розробці гуманітарного потенціалу математики, впровадженні технології гуманітаризації математичної освіти, яка заснована переважно на пошуку учителем математики органічних взаємозв'язків гуманітарних дисциплін і математики.

Перспективним щодо досліджуваної проблеми є вивчення особливостей гуманітарного потенціалу шкільної математики та можливостей його використання у практичній діяльності.

Література

1. **Гончаренко С. У.** І все-таки гуманітаризація / С. У. Гончаренко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 3–7.
2. **Дорофеев Г. В.** Гуманітарно орієнтований підхід курсу – основа учебного предмета „Математика” / Г. В. Дорофеев // Математика в школі. – 1990. – №4. – С. 59–66.
3. **Кантемир І. І.** Деякі питання гуманізації при вивченні курсу вищої математики / І. І. Кантемир, Т. О. Карачун // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти : матеріали третіх Ірпінських міжнар. наук.-пед. читань / М-во освіти і науки України, Національна академія ДПС України. – Ірпінь : Національна академія ДПС України, 2005. – С. 455–457.
4. **Клименко Л. О.** Гуманітаризація навчання фізики в загальноосвітній школі при вивченні оптичних явищ : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Л. О. Клименко. – К., 2003. – 20 с.
5. **Мощанский В. Н.** Гуманітарний аспект при изучении физики в средней школе / В. Н. Мощанский – Псков : ПО ИУУ, 1994. – 68 с.
6. **Родигіна І. В.** Гуманізація та гуманітаризація природничо-наукової освіти школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / І. В. Родигіна. – Луганськ, 2000. – 18 с.

Гончарова А. М. Шляхи вирішення проблем гуманізації шкільного курсу математики

У цій статті проаналізовано стан наукової розробки проблеми гуманізації освіти та виявлено деякі шляхи гуманізації шкільного курсу математики. Сформульовано передумови гуманітарного підходу до викладання математики. Визначено сутність та функції гуманітарного потенціалу шкільної математики, пов'язаного із розвитком творчого мислення, формуванням світогляду, вихованням почуттів школярів. Виділено основні умови гуманізації шкільного курсу математики.

Ключові слова: гуманізація, гуманітаризація, гуманітарний потенціал математики.

Гончарова А. М. Пути решения проблем гуманитаризации школьного курса математики

В этой статье проанализировано состояние научной разработки проблемы гуманитаризации образования и выявлены некоторые пути гуманитаризации школьного курса математики. Сформулированы предпосылки гуманитарного подхода к преподаванию математики. Определена сущность и функции гуманитарного потенциала школьной математики, связанного с развитием творческого мышления, формированием мировоззрения, воспитанием чувств школьников. Выделены основные условия гуманитаризации школьного курса математики.

Ключевые слова: гуманизация, гуманитаризация, гуманитарный потенциал математики.

Goncharova A. M. Ways of decision of problems of humanitarisation of school course of mathematics

In this article is analysed the state of scientific development of problem of humanitarisation education and exposed some ways of humanitarisation of school course of mathematics. Pre-conditions of the humanitarian going are formulated near teaching of mathematics. There are certain essence and functions of humanitarian potential of school mathematics, connecting with development of creative thought, forming of world view, education of senses of pupils. Selected the basic terms of humanitarisation of school course of mathematics.

Key words: humanizing, humanitarisation, humanitarian potential of mathematics.

СУТНІСТЬ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Останнім часом у нашій країні відбувається процес модернізації освітньої системи. Ці зміни відбуваються за трьома основними напрямками: входження до світового освітнього простору; пошук нових засобів і методів формування творчої особистості; подальша інтеграція освітніх факторів (школи, родини, суспільства). Значний внесок у розробку теоретичних і практичних питань технології трудового навчання зробили П. Блонський, М. Гончаров, О. Калашников, С. Шабалов та ін. Вивченню підходів до визначення змісту трудового навчання присвячені роботи П. Атутова, С. Батищева, В. Мадзігона, В. Сидоренка, Д. Тхоржевського [1, с. 26].

Однією з педагогічних технологій, яка спрямована на покращення та розвиток трудового навчання, є метод творчих проектів або проектно-технологічний метод. Теорія та практика проектного підходу до навчання бере свій початок з кінця ХІХ – початку ХХ століття завдяки науковим пошукам вітчизняних та зарубіжних учених-педагогів. У Радянському союзі цей метод широко використовувався в школах сільської молоді та в дослідно-показових навчальних закладах до 1931 року. Потім було заборонено його використання в практиці радянської школи [2, с. 35].

Зараз відбувається відродження методу проектів у навчальних програмах. Елементи методу проектів увійшли й до програми з трудового навчання загальноосвітніх навчальних закладів України.

Освітні завдання галузі „Технологія” сьогодні не можуть бути розв’язані тільки традиційними методами навчання.

Сучасний етап розвитку школи передбачає застосування в освітній галузі „Технологія” нової системи навчання, проектно-технологічної, мета якої полягає в розробці й виготовленні навчального творчого проекту, що передбачає самостійне розроблення та виготовлення учнем виробу від ідеї до її втілення в матеріальний образ. Насамперед, це передбачає наявність суб’єктивної або об’єктивної новизни проекту, виконаного учнем з певним контролем та консультацією вчителя.

Проектно-технологічний підхід до трудового навчання, як зазначається у працях О. Коберника, М. Ретивих, В. Симоненка, спрямований на формування в учнів ґрунтовної системи творчо-інтелектуальних та предметно-технологічних знань і вмінь; передбачає самостійне або під контролем учителя виконання творчих проектів як на етапі проектування, так і на етапі виготовлення, захист свого проекту. Основною передумовою цього є розвиток технічно-творчих здібностей учнів [3, с. 37].

У своїх працях науковці найчастіше розглядають проектування як процес створення й виготовлення об'єкта. Ми вважаємо, що проектування – це науково обґрунтоване (визначене) технічно-творче конструювання нового проектного об'єкта, за певною системою параметрів або перетворення існуючого прототипу до якісно нового стану [2, с. 29].

Основний зміст проектування полягає в технічно-творчому конструюванні, тобто у певній сукупності дій, засобів та методів, що дають змогу учням знайти своє розв'язання проблемного завдання, яке поставлене перед ними або вибране самостійно. Усе це має бути спрямоване на досягнення визначених цілей. Ці дії та засоби пропонуються фіксувати в двох формах:

1) як систему параметрів проектного об'єкта та їх кількісних показників;

2) як сукупність конкретних засобів, що забезпечують реалізацію запроєктованих показників та якісних характеристик майбутнього об'єкта.

Найважливішим чинником проектування виступає правильно визначена й послідовно організаційно спланована робота як учня, так і вчителя. А це, насамперед, правильна логічна послідовність дотримання етапів виконання творчих проектів [4, с. 43].

Спираючись на наукову літературу з питання теорії та практики проектно-технологічного підходу до трудового навчання, можна визначити структуру й послідовність проектно-технологічної діяльності учнів у такому вигляді:

1. Етап підготовки та організації проектно-технологічної діяльності;

2. Етап технічно-творчого конструювання;

3. Етап технологічного процесу;

4. Заключний етап.

За цією структурою проектування як складова частина проектно-технологічної діяльності має чітко визначені етапи та стадії його здійснення.

Перший етап – етап підготовки та організації. На цьому етапі учні мають вибрати об'єкт праці й поставити перед собою технічно-творчу проблему, визначити значення проектного об'єкта. На цьому етапі учні пропонують різні варіанти конструкції виробу, усвідомлюють варіанти запропонованої конструкції.

Другий етап – етап технічно-творчого конструювання. На цьому етапі учні складають ескізи виробу, вибирають необхідні матеріали й інструменти, визначаються з більш оптимальною технологією виготовлення проектного виробу.

Третій етап – технологічний, учні виконують визначені технологічним процесом операції, проводять самоконтроль власної діяльності. Технологічний етап вимагає від учня дотримання технології,

трудової дисципліни та культури праці. На заключному етапі учні виконують коригування виконаного виробу порівняно із запланованим, здійснюють випробування об'єкта, проводять самооцінку й аналіз підсумків проекту, захищають свій проект.

На кожному з цих етапів учні здійснюють відповідно визначену систему послідовних дій при розв'язанні проблемного завдання проекту. При цьому важлива роль, незважаючи на самостійність учня, відводиться вчителю. Найголовніше його завдання – визначити структурний план роботи, запропонувати учням цікаві й посильні, з урахуванням розвитку рівня їх фізичних, інтелектуальних, творчих здібностей, проектні завдання (об'єкти); допомагати кожному учневі у вирішенні тих чи інших проблем, які виникають як на кожному етапі, так і в цілому, наприклад, у виборі раціонального підходу до вирішення проблеми, визначенні оптимального варіанту технології виготовлення матеріального об'єкта.

За змістом етапи організації й підготовки та технічно-творчого конструювання мають такі стадії проектно-технологічної діяльності: пошук проблеми, вибір об'єкта, визначення проблеми, вироблення ідей та варіантів щодо розв'язання проблеми, аналіз і синтез ідей, вибір оптимального та раціонального варіанта та обґрунтування проекту, аналіз майбутньої діяльності, прогнозування майбутніх результатів, розробка конструкторсько-технологічної документації, складання ескізів, вибір матеріалів та обладнання, вибір технології обробки складових деталей їх з'єднання, оздоблення виробу, організація робочого місця.

Зміст спільної роботи вчителя й учнів на уроках трудового навчання в процесі проектно-технологічної діяльності на етапах підготовки й організації проектно-творчої діяльності та технічно-творчого конструювання має відповідати чітко вираженій та логічній послідовності організації роботи як учня, так і вчителя за певним, попередньо спланованим і обґрунтованим планом.

Для етапу підготовки й організації проектно-творчої діяльності розглянемо стадії виконання роботи.

1. Стадія пошуку проблеми.
2. Стадія визначення проблемної сфери.
3. Стадія вироблення ідей та варіантів розв'язання проблеми.
4. Стадія формування основних параметрів і кінцевих вимог.
5. Стадія вибору оптимального варіанта та обґрунтування проекту.
6. Стадія прогнозування майбутніх результатів.

Для етапу технічно-творчого конструювання на кожній стадії робота вчитель–учень має такий зміст:

1. Стадія складання ескізу. Вчитель контролює, уточнює, допомагає порадами. Учні розробляють робочий ескіз виробу з необхідними технічними поясненнями.

2. Стадія вибору матеріалу для реалізації проекту. Учитель тільки дає поради. Учні визначають кілька найменувань матеріалів і вибирають ті, що, на їх думку, найбільш улаштовують їх.

3. Стадія вибору інструментів та обладнання. Учитель знову тільки дає поради. Учні визначають необхідні інструменти та обладнання, необхідні для виготовлення проектного об'єкта.

4. Стадія вибору технології обробки деталей виробу, їх з'єднання, видів оздоблення виробу. Учитель спостерігає, здійснює контроль, дає поради та консультації.

5. Остання стадія – організація робочого місця. Учитель подає допомогу. Учні добирають і розміщують на робочому місці матеріали, інструменти, перевіряють освітлення, дотримання норм і правил техніки безпеки.

Актуальність методу проектів обумовлюється, передусім, необхідністю розуміти сутність та призначення отриманих знань, своєї роботи, самостійно ставити професійні цілі та завдання, обмірковувати способи їх здійснення.

Метод проектів – це система навчально-пізнавальних прийомів, вирішення конкретного завдання; сукупність прийомів або операцій практичного чи теоретичного освоєння (пізнання) дійсності [5, с. 53]. Робота над проектом – практика особистісно орієнтованого навчання у процесі конкретної праці учня, на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів. Для педагога – це прагнення знайти розумний баланс між академічними і прагматичними знаннями, уміннями та навичками.

Навчальне проектування орієнтоване перш за все на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну або групову, яку учні виконують впродовж визначеного відрізка часу. Технологія проектування передбачає розв'язання учнем або групою учнів якої-небудь проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, творчості.

Література

1. Коберник О. М. Методика організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання : монографія / О. М. Коберник – Умань, 2001. – 80 с. **2. Гончаренко С.** Український педагогічний словник : монографія / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с. **3. Коберник Г.** Індивідуалізація і диференціація навчання в початкових класах: теорія та методика : монографія / Коберник Г. – К. : Наук. світ, 2002. – 231 с. **4. Бушинська Т.** Проектувальна діяльність-основа взаємодії вчителя та учнів : монографія / Бушинська Т. – К. : Початкова школа, 2003. – 59 с. – 62 с. **5. Бербец В. В.** Проектно-

технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання : теорія та методика : монографія / В. В. Бербец – К. : Наук. світ, 2003. – 172 с.

Жандарова А. С. Сутність проектно-технологічної діяльності учнів у процесі трудового навчання

У цій статті визначається сутність проектно-технологічної діяльності учнів у процесі трудового навчання. Розкрита логічна послідовність дотримання етапів виконання творчих проектів та структура проектно-технологічної діяльності учнів. Показані основні види проектно-технологічної діяльності учнів.

Ключові слова: проекти, проектно-технологічна діяльність, етапи проектів, проектні технології.

Жандарова А. С. Сущность проектно-технологической деятельности учеников в процессе трудового обучения

В этой статье определяется сущность проектно-технологической деятельности учеников в процессе трудового обучения. Раскрыта логическая последовательность соблюдения этапов выполнения творческих проектов и структура проектно-технологической деятельности учеников. Показаны основные виды проектно-технологической деятельности учеников.

Ключевые слова: проекты, проектно-технологическая деятельность, этапы проектов, проектные технологии.

Zhandarova A. S. Essence project-technological to activity of students in the process of labour studies

In this article essence is determined project-technological to activity of students in the process of labour studies. The logical sequence of observance of the stages of implementation of creative projects and structure is exposed project-technological to activity of students. The basic kinds project-technological to activity of students.

Key words: projects, project-technological activity, stages of projects, project technologies.

УДК 373.016:51

Івкова І. С.

ДИФЕРЕНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Система навчання – це цілеспрямована система, в якій учні здобувають вміння і навички, у них формується світогляд, розвиваються пізнавальні та творчі сили. Навчання тісно взаємопов'язане з вихованням – процесом впливу вихователя на вихованця з метою формування в нього

совісті, честі, людяності, правдивості та інших рис характеру, які визначатимуть особистість школяра (М. Поленова, С. Логачевська).

Перед кожним новим поколінням, життя ставить усе складніші завдання і тому актуальність моєї теми в тому, що для їх розв'язання потрібний все вищий рівень освіченості особи.

Під диференціацією розуміють таку систему навчання, при якій кожен учень одержує право і можливість приділяти переважну увагу тим напрямкам навчання, котрі у найбільшій мірі відповідають його схильностям [2].

Про важливість аналізу наукового поняття „диференціація” у педагогіці пишуть вчені С. Гончаренко, О. Бугайов, Д. Дейкун, П. Дроб'язко, В. Володько та інші.

Диференційний підхід на думку вчених забезпечує:

1) досягнення кожним учнем соціально-необхідного рівня загальноосвітньої підготовки не нижчого від державного стандарту;

2) задовольняє індивідуальні запити дітей, батьків у диференційованому навчанні, поглибленому оволодінні знаннями, ранній допрофесійній спеціалізації та обраній профільній підготовці створенням оптимальних умов для самореалізації особистості.

Такі вчені як С. Гончаренко, В. Володько, П. Дроб'язко, І. Якіманська наголошують на тому, що слід враховувати такі принципи при диференційному навчанні: головним критерієм є особистість з її здібностями, обдаруваннями, талантами і невичерпними можливостями до саморозвитку, самоосвіти й самореалізації, що будується на таких принципах: гуманізм і демократизм; поєднання загальнолюдських і національних цінностей; єдність інтелектуального, морального, фізичного й естетичного розвитку; науковість, диференціація, індивідуалізація та розвиваючий характер навчання; свобода й відповідальність; незалежність колежу від політичних, громадських і релігійних організацій; поєднання державного управління і громадського самоврядування; доступність, рівність умов для кожного учня.

На думку І. Унт, спрямованість диференційованого навчання на індивідуально-типологічні особливості учнів забезпечує формування у них уміння вчитися, потребу в самоосвіті, виникнення бажання генерувати ідеї, шукати альтернативні розв'язки стандартних та проблемних ситуацій тощо [5].

Диференціація буває профільна та рівнева [2].

Профільна диференціація припускає навчання різних груп школярів за програмами, котрі відрізняються глибиною викладання матеріалу, обсягом відомостей і навіть номенклатурою питань, що вивчаються. Рівнева диференціація навчання є запорукою розвитку дітей з різними здібностями й інтересами. Вона виражається у тому, що навчаючись в одному класі, за однією програмою та підручником, школярі можуть засвоювати матеріал на різних рівнях. Визначальним при цьому є рівень обов'язкової підготовки. Обидва види диференціації –

рівнева та профільна – існують і взаємно доповнюють один одного на всіх ступенях шкільної математичної освіти, однак у різній питомій вазі.

Рівнева диференціація навчання передбачає групову діяльність учнів у навчальному процесі. Така діяльність дає змогу індивідуалізувати процес навчання, створити умови для спілкування. Взаємний контакт школярів у процесі виконання завдань сприяє встановленню колективних стосунків, формуванню почуття обов'язку та відповідальності за спільну працю. Під час роботи в групі учні мають можливість відразу з'ясувати незрозумілі для себе питання, своєчасно виправляти помилки, допущені в процесі розв'язування вправ, вчитися вислуховувати думку свого товариша, відстоювати та обґрунтовувати правильність власних суджень, приймати рішення. Також рівнева диференціація постає ефективним засобом формування в учнів самооцінки та самоконтролю, що важливо для формування особистості.

Для того, щоб відзначити „плюси” диференціації можна визначити основні її принципи:

- виділення і відкритого пред'явлення учням результатів навчальних досягнень (за рівнями);
- „ножиць” між рівнями вимог і навчання: рівень вимог має бути вищим за рівень навчальних досягнень;
- формування опори: в усіх учнів класу незалежно від їхніх здібностей і навчальних можливостей повинні бути сформовані опорні знання та вміння;
- послідовності у просуванні за рівнями навчання;
- індивідуалізації, який дає змогу враховувати індивідуальний темп просування в навчанні;
- відповідності між змістом, контролем та оцінкою;
- добровільності у виборі рівня навчання: кожен учень добровільно вибирає рівень засвоєння навчального матеріалу.

Застосування рівневої диференціації дає змогу кожному учню працювати на будь-якому рівні навчальних досягнень і здобути відповідні результати. Отже, вчитель організовує навчання на всіх чотирьох рівнях навчання досягнень (початковий, середній, достатній та високий), а учень сам вибирає рівень засвоєння навчального матеріалу. Серед плюсів рівневої диференціації можна назвати такі, як: зменшення навантаження на дітей, які інколи не тільки з соціальних, а й з фізіологічних причин не можуть опанувати високий рівень навчальних досягнень; отримання кожним учнем потрібного саме йому змісту навчання математики; зникнення страху учня перед оцінюванням;

Рівнева диференціація навчання передбачає:

- 1) збільшення кількості вправ, які потрібно виконати, та забезпечення розливарного характеру навчання;
- 2) відмову від авторитарного навчання;
- 3) свободу вибору кожним учнем рівня навчальних досягнень;
- 4) використання різних форм роботи.

Ефективною формою реалізації рівневої диференціації є об'єднання дітей у групи з урахуванням їх самооцінки. У кожній групі слід пропонувати учням добірку завдань на вибір. Тоді кожний учень має просуватися від зони найближчого розвитку до зони актуального розвитку. Така організація роботи можлива, якщо вчитель знає мотивацію навчання кожного учня, а також рівень засвоєння кожним попереднього матеріалу. Оскільки в диференційованих завданнях прискорюється період від дій у співпраці з учителем до частково або повністю самостійної роботи, то слід цілеспрямовано формувати в учнів уміння і навички працювати самостійно.

Диференційоване навчання - це один із способів досягнення всім дітьми загальноосвітньої мети навчання з урахуванням їх індивідуальних особливостей.

Дослідивши проблему рівневої диференціації навчання, можна зробити висновок, що вона досягається шляхом забезпечення кожного учня навантаженням, відповідно з його індивідуальними можливостями, що практикується різними способами: диференційовані домашні завдання, необов'язкові завдання, додаткові індивідуальні завдання. Навчальний процес повинен не просто пристосовуватись, підбудовуватись під власний рівень знань і умінь учнів, змінюючи зміст і методи, а орієнтуватись на досягнення максимально важливих результатів кожним учнем і, що не менш важливе, на розвиток мислення, пізнавальних можливостей, інтересів.

Література

1. Черних Л. В. Диференційований підхід у навчанні математики. Газета Математика. – № 12. – 2003. **2. Гусак, П. М.** Методологічні засади диференційованого навчання у вищому закладі освіти // Наукові записки. Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова. – К., 1999. – Ч. IV. – С. 145–154. **3. Корсаков, І. О.** Диференціація та індивідуалізація навчання : Теоретичні відомості / Корсаков І. О., Трубачева С. // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С. 80–85. **4. Болтянський В. Г.** К проблеме дифференциации школьного математического образования / В. Г. Болтянский, Г. Д. Глейзер // Математика в школе. – 1988. **5. Фарков А. В.** К проблеме профильной дифференциации в малокомплектной школе / А. В. Фарков // Математика в школе. – 1991.

Івкова І. С. Диференційне навчання на уроках математики

У статті розглядається диференційний підхід навчання. Зазначається, що диференційне навчання спрямоване на краще засвоєння матеріалу з урахуванням індивідуальних можливостей учнів. Визначаються види диференціації та зазначається, що вона передбачає.

Ключові слова: розвиток, індивідуальність, учні, принципи, дослідження.

Ивкова И. С. Дифференциальное обучения на уроках математики

В статье рассматривается дифференцированный подход обучения. Отмечается, что дифференцированное обучение направлено на лучшее усвоение материала с учетом индивидуальных возможностей учащихся. Определяются виды дифференциации и отмечается, что она предусматривает.

Ключевые слова: развитие, индивидуальность, ученики, принципы, исследования.

Ivkova I. S. Differential learning the lessons of mathematics

The article considers the differentiated approach of the training. It is noted that the differentiated training is aimed at the better assimilation of the material tailored to the individual capabilities of the students. Are determined the kinds of differentiation and noted that it provides.

Key words: development, individuality, his disciples, the principles of the study.

УДК 37.013.42

Игнатова Ю. І.

**ПРОБЛЕМА ВАЖКОВИХОВУВАНOSTІ ПІДЛІТКІВ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ**

У соціально-педагогічній літературі підлітковий вік часто називають “важким”, “критичним”, “перехідним”, а в юридичній – навіть “криміногенним”. Саме в цьому віці в переломні моменти розвитку дитина стає відносно важковиховуваною через те, що зміна педагогічної системи, яка застосовується щодо дитини, не встигає за швидкими змінами її особистості. Значна частина дітей, які переживають критичні періоди свого розвитку, “мов би випадають із тієї системи педагогічного впливу, яка ще зовсім недавно забезпечувала нормальний хід їхнього виховання і навчання”. Проте не можна ставитися до важковиховуваності як до чогось “задубілого”. Це явище динамічне, перебуває в розвитку, має свою історію становлення.

Проблеми важковиховуваності підлітків, важких дітей та причини відхилень у їх поведінці цікавили науковців протягом багатьох десятиліть. Розуміння природи виникнення явища важковиховуваності розвинули в своїх працях видатні педагоги: Н. Крупська, С. Шацький, А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Сорока-Росинський, О. Захаренко, О. Католіков. Різні аспекти окресленої проблеми знайшли відображення в дослідженнях таких вітчизняних науковців, як М. Бурмака, І. Козубовська, Н. Максимова, В. Оржеховська, В. Синьов, В. Татенко, Г. Товканець т. ін.

Серед сучасних дослідників цієї проблеми вивченням чинників виникнення важковихованості підлітків займалися (О. Белкіна-Ковальчук, В. Шпак, Р. Попелюшко, А. Наточій, Л. Завадська, І. Гайдай, О. Євланова); особливостями важковиховуваних підлітків (О. Бахур, Ю. Поліщук, Л. Редько, І. Тарененко, Н. Стельмах, М. Малькова); корекцією і профілактикою відхилень у поведінці важковиховуваних (М. Попов, В. Оржеховська, Б. Алмазов, Л. Грищенко, В. Ілійчук, Д. Колесов, Л. Орбан-Лембрик, Г. Пономаренко, М. Садовський, П. Сидоров та ін.).

Метою статті є : проаналізувати проблему „важковихованості” серед підлітків загальноосвітньої школи-інтернату загального типу.

Поняття „важковихованість” у педагогічній літературі характеризується трьома основними ознаками: наявністю у поведінці відхилень від суспільних норм, утрудненнями їх корекції внаслідок закритості таких дітей до педагогічного впливу та необхідністю індивідуального підходу при організації реабілітаційно-педагогічної допомоги. Зовнішньо поведінка таких дітей відзначається:

- 1) безвідповідальним ставленням до навчання;
- 2) частими конфліктами з учителями та однокласниками;
- 3) невиконанням вимог дорослих;
- 4) пропусками уроків;
- 5) втечами з дому, крадіжками, хуліганством, уживанням

алкоголю, психотропних речовин.

Науковець В. Шпак визначає „Важковиховувана дитина – це така, в якій виникають труднощі з соціалізацією, важко формуються моральні норми і внаслідок цього виникають відхилення форм поведінки”.

Аналізуючи науково-енциклопедичну літературу, а саме педагогічний словник можна визначити «важковихованість» як „свідомий або несвідомий супротив дитини цілеспрямованому педагогічному впливу, викликаний найрізноманітнішими причинами, включаючи педагогічні прорахунки вихователів, батьків, дефекти психічного і соціального розвитку, особливості характеру, інші особистісні характеристики учнів, вихованців, що ускладнюють соціальну адаптацію, засвоєння навчальних предметів та соціальних ролей”.

У свою чергу, у тлумачному словнику поняття „важковихованість” визначається в декількох варіантах, а саме: 1) стан підлітка, породжений несприйняттям запропонованих установок; 2) вияв негативних якостей у поведінці людини; 3) поведінка, яка виходить за межі соціальної норми внаслідок неправильного вибору шляхів самоствердження.

Дослідниця Л. Завадська зазначає, що поняття важковихованість передбачає, перш за все, протистояння дитини цілеспрямованому педагогічному впливу, викликаному досить різноманітними причинами, включаючи педагогічні прорахунки батьків,

вчителів, дефекти психічного і соціального розвитку, особливості характеру, темпераменту, інші особистісні характеристики підлітків. У результаті вище сказаного науковець називає три істотні ознаки складових змісту поняття „важкі діти” або „важковиховувані”. Перша: такі діти досить часто характеризуються відхиленням від норми поведінки; друга: порушення поведінки таких дітей важко піддаються виправленню; третя: ці діти особливо потребують індивідуального підходу з боку педагогів, вихователів та уваги однолітків.

Доцільним буде вказати основні причини, що призводять до важковиховуваності. І. Гайдай в своєму дослідженні вказує такі причини, завдяки яким діти та підлітки стають важкими: зростання напруженості життя, підвищена тривожність багатьох людей; неузгодженість вимог та зразків поведінки, неузгодженість між тим, що дитина бачить у реальному житті, і тим, чому навчають у навчальних закладах; недоліки морального виховання; інтелектуальна недорозвиненість, духовна черствість, емоційна глухота більшої частини дітей; несприятлива спадковість; дефекти самооцінки, завищення її, небажання визнавати об’єктивні оцінки і з ними рахуватися; відсутність вольової саморегуляції (імпульсивність, розгальмованість, невитриманість); асоціальна поведінка батьків (пияцтво, бійки, наркоманія, злочинний спосіб життя); байдужість батьків до виховання дитини або надмірна опіка; уповільнені темпи розумового, соціального та морального розвитку; педагогічна занедбаність.

Важковиховуваність – основна передумова відхилень у поведінці особистості; поняття, що пояснює труднощі, з якими стикаються педагоги, соціальні педагоги, батьки, організовуючи та здійснюючи виховний процес. Поняття „важковиховувані” похідне від терміна „важковиховувані діти”. „Важковиховувані” – це такі категорії дітей, у яких під впливом несприятливих соціальних, психолого-педагогічних, медико-біологічних чинників відбуваються порушення моральних ставлень до навчання, норм поведінки, зниження або втрата відповідальності за власні вчинки.

Незважаючи на значну кількість наукових досліджень загальних аспектів проблеми „важковиховуваних” дітей, сьогодні серед учених і практиків немає єдиної думки щодо правомірності вживання термінів „важковиховуваність”, „важковиховуваний”, не визначено міру „важковиховуваності”, не вироблено критеріїв „важковиховуваних”. Нерідко цих дітей називають афективними, акцентуованими, недисцинованими, педагогічно занедбаними.

Виділяють такі групи важковиховуваних дітей і підлітків: 1) нерівномірним розвитком психіки (акцентуація характеру, емоційна нестійкість); 2) педагогічно занедбані (несформованість особистісних структур, низький рівень розвитку моральних уявлень і соціально схвильованих навичок поведінки); 3) ті, що перебувають у неправильних взаємостосунках з оточуючими.

Значна частина важковиховуваних дітей стає в майбутньому на шлях скоєння правопорушень і злочинів. Щоб запобігти цьому, необхідно своєчасно виявити дітей з найпершими симптомами неблагополуччя в моральному розвитку й поведінці та вжити своєчасних заходів щодо запобігання подальшої соціальної деформації особистості.

У процесі аналізу наукових досліджень психологів і педагогів (О. Антонова-Турченко, М. Аралова, Г. Бевз, Т. Бондар, М. Варбан, Я. Голошовський, І. Дубровіна, Т. Землянухіна, І. Зверева, А. Капська, Й. Лангмейєр, М. Лісіна, З. Землянухіна, І. Пеша, А. Прихожан, Л. Смагіна, Н. Толстих та ін.), присвячених вивченню розвитку та формування особистості підлітків у державних закладах опіки, було з'ясовано, що:

- у підлітків шкіл-інтернатів спостерігаються серйозні проблеми у сфері спілкування та взаємодії з оточуючими; для них характерна реакція «емоційного відторгнення», яка виявляється в егоїзмі, невмінні чути іншого, здатності реагувати тільки на крик, відсутності чуйності, поваги до старших;

- індекс самостійності в підлітків зі шкіл-інтернатів у 2 рази нижчий, а індекс агресивності у 1,5 разу вищий, ніж в однолітків із сім'ї;

- процес формування особистості підлітка як унікального феномена в інтернаті ускладнюється, а іноді й унеможлиблюється;

- поведінка вихованців інтернатного закладу вирізняється конфліктністю, грубістю, недовірою, що є наслідком впливу минулого негативного досвіду;

- прагнення у визнанні, потреба в самовираженні задовольняється шляхом порушення дисципліни та асоціальної поведінки, фізичної сили;

- підлітки не спроможні протидіяти негативному соціальному впливу;

- для них характерні відчуття соціальної відчуженості, нехтування як особистістю, соціумом тощо.

У процесі аналізу досліджень з'ясувалися й інші, не менш значущі фактори, які унеможлиблюють повноцінне становлення вихованців інтернатних закладів:

- особливий соціальний статус дитини – вона «нічия», у неї нікого не має, неє ніхто не цікавиться, вона нікому не потрібна;

- орієнтація на офіційно прийняті нормативи, які змінити не можна, але вони категоричні й однобічні;

- дефіцит індивідуального спілкування з близькими дорослими;

- обмеження соціальної активності;

- жорстока регламентація життя в інтернаті, придушення самостійності й ініціативи, неможливість проявляти саморешуляцію і самоконтроль;
- обмежений вибір зразків для наслідування, засвоєння соціальної поведінки, наслідком чого є певні труднощі в процесі відтворення досвіду;
- ізольованість дітей від реального життя, яка формує комплекс споживача і страх пред майбутнім;
- вироблення особливих форм поведінки щодо „своїх” і „чужих”, поява особливого почуття „ми”.

Наведений перелік чинників, що ускладнюють процес формування особистості вихованців інтернатних закладів, є далеко неповним. Головними на нашу думку, є сімейна і пролонгована закладова депривація, які посилюють у дитини почуття соціальної відчуженості, нехтування нею соціумом як особистістю. Це, у свою чергу, поглиблює стан депривованості у вихованців і закономірно спричиняє у них появу важковихованості.

Подолання важковихованості можна здійснити різними шляхами: забезпечення індивідуального підходу; формування позитивних взаємин важковиховуваних дітей з колективом класу, позитивних стосунків між дітьми і батьками; реалізація принципу паралельної дії; перевиховання в процесі виховання спортом; формування довіри у важковиховуваних дітей до вчителів, вихователів, перевиховання в умовах спецшколи тощо.

Процес подолання важковихованості містить декілька етапів: 1) діагностичний - визначає взаємовідносини між суб'єктом і об'єктом і навколишнім середовищем, характеристику відхилень від норми, причини педагогічної несприйнятності; 2) прогностичний – формування мети перевиховання на основі діагностичних відомостей і визначення завдань прогнозу; визначення причин небажаної поведінки й пошук оптимального варіанту перевиховання; визначення й планування заходів щодо покращення мікроклімату; нормалізування стосунків педагогічно занедбаних дітей із оточуючими з метою знаття небажаних рецидивів негативної поведінки; 3) виконавчий – практична робота; розробка плану конкретної програми нормалізації психічного соціального життя дитини, визначення засобів діяльності, термінів, виконавців; стимулювання самовиховання з метою мобілізації внутрішніх резервів особистості з подолання негативних якостей.

Таким чином, проблема важковихованості підлітків є досить актуальною, та носить соціально-педагогічний характер. Складний сімейний життєвий досвід вихованців та система «закритості» закладів інтернатного типу роблять негативний вплив на формування особистості підлітка. Такий вплив сприяє дезаптованості, асоціальності, схильності до адиктивної поведінки, агресії та насильства, що потім проявляється в важковихованості таких дітей. Тому в подальшому потрібно визначити

шляхи подолання проблеми важковихованості підлітків та напрями роботи соціального педагога з цією категорією дітей.

Література

1. Гайдай І. В. Особливості поведінки педагогічно занедбаних дітей та шляхи колекційної роботи з ними / І. В.Гайдай // Вісник Черкаського університету. – 2009. – №176. – С. 40–44. **2. Завацька Л. М.** Технології професійної діяльності соціального педагога. Навчальний посібник для ВНЗ. – К.: Видавничий Дім „Слово”, 2008. – 240 с. **3. Шпак В. П.** Реабілітаційна педагогіка : навч. посібник / В. П. Шпак. — Полтава : АСМІ, 2006. – 328 с. **4. Педагогіка:** Большая современная энциклопедия / сост.Е. С. Рапацевич – Мн.: „Современ. Слово”, 2005. – 720 с.

Ігнатова Ю. І. Проблема важковихованості підлітків загальноосвітньої школи-інтернату

У статті визначається проблема важковихованих підлітків у державних закладах опіки, аналізується поняття «важковиховувана» дитина та чинники, які поглиблює стан депривованості підлітків і спричиняють появі важковихованості.

Ключові слова: важковихованість, підліток, важкі діти, школа-інтернат.

Ігнатова Ю. И. Проблема трудновоспитуемости подростков общеобразовательной школы-интерната

В статье определяется проблема трудновоспитуемых подростков в государственных учреждениях опеки, анализируется понятие «трудновоспитуемый» ребенок и факторы, которые углубляют состояние депривации подростков и вызывают появление трудновоспитуемости.

Ключевые слова: трудновоспитуемость, подросток, трудные дети, школа-интернат.

Ignatova Y. I. Intractable problem teenagers boarding school

The paper identifies the problems intractable teenagers in government custody, analyzes the concept of "intractable" child and factors that deepen the state of deprivation, teens and cause the appearance of intractable.

Key words: behavioral problems (поведенческие проблемы), teenager, troubled children, a boarding school.

Капустіна Д. Д.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ.

Здавна суспільство, держава, вища школа ставили перед собою завдання – сприяти становленню громадянина – людини з відповідними правами й обов'язками, яка поважає й дотримується норм і правил співжиття, прийнятих у цьому суспільстві, вміє в правовий спосіб задовольнити свої інтереси, відчути себе соціально, морально, політично й юридично дієздатною [2, с. 20–23].

Темпи змін у нашій політиці й національній самосвідомості пов'язані, зокрема, з не сформованістю в суспільстві системи цінностей, моделей та зразків поведінки, характерних для демократичної політичної культури. За таких умов особливого значення набуває громадянська освіта, а саме: формування громадянської позиції молоді [1, с. 31-35].

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що розв'язання проблеми громадянського виховання молоді спирається на наукові дослідження Г. Костюка, С. Максименка, В. Кременя, С. Рубінштейна. Філософський аспект формування громадянської позиції особистості представлено у працях В. Кузя, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, Г. Філіпчука, Г. Філонова; психологічне обґрунтування проблеми формування громадянина – у працях О. Алексеевої, І. Беха, М. Боришевського, О. Киричука, Т. Яценко та ін. Методологічні аспекти і загальнотеоретичні основи навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, спрямованого на формування у майбутніх фахівців громадянської позиції, показано в роботах В. Борисова, В. Вербець, М. Євтуха, І. Зязюна, З. Красноок, Н. Нікітіної, Н. Петрової, І. Прокопенка, а специфіка форм і методів виховної роботи – у працях Л. Дибкової, П. Кононенка, І. Мороз, І. Поліщук, Н. Праворської, А. Сігової, Г. Чаплицької.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні основ формування громадянської позиції студентів.

У сучасній науці існують різні підходи до визначення термінів „позиція” й „громадянська позиція”. Позиція розглядається в педагогіці як стійка система відносин людини до певних сторін дійсності, що проявляється у відповідній поведінці й вчинках, а громадянська позиція розглядається як орієнтація на певну лінію громадянської поведінки, що відбиває суб'єктивне відношення особистості до суспільства й держави.

Виходячи з проведеного теоретичного аналізу, ми розглядаємо громадянську позицію як системне явище, що відображає ступінь інтеграції відносин людини до суспільства, держави, у якій вона проживає, на емоційному, раціональному й поведінковому рівні.

Формування громадянської позиції без визначення сутності її базових складових неможливо. Спираючись на погляди таких учених як П. Бабочкін, Б. Вульфів, Б. Лихачов, А. Мудрик, Л. Новиков, В. Сухомлинський, ми прийшли до розуміння сутності виховання у ВНЗ як процесу цілеспрямованої перетворюючої діяльності, спрямованого на організацію взаємодії викладачів і студентів, що надає студенту можливість модифікувати свої знання та вміння або навіть повністю замінювати їх на вироблені самостійно через особистісно-моральну громадянську позицію.

Громадянська позиція, на нашу думку, може визначатися тільки в сукупності з такими складовими як *громадянськість*, *громадянська відповідальність* і *соціальна активність*. Спираючись на думки таких вчених як Т. Ковальнової, Д. Ольшанського, Г. Філонова, В. Шукшунова та інших дослідників, ми вважаємо, що сутність *громадянськості* необхідно розуміти як співпричетність особистості до загальних справ держави, психологічне відчуття себе громадянином, повноправним членом суспільства, активну і свідому включеність суб'єкта в справи і проблеми суспільства за наявності певних переконань.

Використовуючи визначення поняття „*громадянська відповідальність*”, дане такими дослідниками як Б. Вульфів, О. Грекулов і В. Іванов, ми визначаємо громадянську відповідальність як якість особистості, що є визначальною підставою для прийняття рішень і здійснення дій, що виявляється в безумовному умінні й бажанні брати на себе відповідальність за свою діяльність та її наслідки. *Соціальну активність* ми визначаємо як свідомі дії людини, спрямовані на позитивні суспільно-значущі перетворення матеріального і духовного середовища суспільства [4, с. 12].

Таким чином, громадянська позиція - усвідомлена участь людини в житті суспільства, яка відображає його свідомі реальні дії (вчинки) щодо навколишнього, в особистому та суспільному плані, спрямовані на реалізацію загальнолюдських цінностей при розумному співвідношенні особистих і суспільних інтересів.

Громадянська позиція студента включає в себе наступні *параметри*:

- спрямованість розвитку особистості (ідеї, установки, мотиви, потреби, інтереси, суб'єктивний досвід);
- стійкість уявлень і діяльності (успішність діяльності, задоволеність і тривалість діяльності);
- участь в системі життєдіяльності ВНЗ (участь у масових заходах, робота в органах самоврядування та співуправління, діяльність в рамках творчих груп, проведення наукових досліджень);
- участь і самореалізація в житті суспільства і держави (включеність у політичне життя суспільства, участь у соціально-значимих акціях, в діяльності громадських організацій, волонтерських груп, наявність/відсутність власної позиції);

- ділові та комунікативно-адаптаційні якості (компетентність, відповідальність, творчість, гнучкість, наполегливість, критичність в оцінці досягнутого, продуктивність, товариськість, милосердя, толерантність, емпатія, правдивість).

На підставі аналізу літератури можна визначити *теоретичну модель* громадянської позиції студента, що включає три компоненти:

- *громадянська інформованість*, що характеризується такими показниками: знання атрибутики своєї країни; знання основних державних документів; знання національних традицій; знання історії своєї країни; знання сутності зв'язків, що визначають відносини людини зі своєю країною (визначення основних понять); знання культури своєї країни; знання демократичних основ державності; орієнтація на розширення знань про свою країну;

- *громадянська спрямованість*, що включає такі складові: відношення до країни (любов до Батьківщини, патріотизм, переживання за долю України): відношення до держави, влади; поважне відношення до законодавчої сфери держави; ідентифікація себе як представника певної національності; наявність почуття гордості за свою національну приналежність і за державу в цілому; інтерес до поточних подій у країні; небажання змінити місце проживання, підданство; прагнення брати участь в суспільному житті;

- *громадянська активність*, що може бути охарактеризована показниками: прийняття на себе відповідальності за долю Батьківщини; підпорядкування законам держави, у якій людина проживає; толерантність до інших і повага до прав інших громадян України; готовність включитися в рішення важливих проблем державного устрою; наслідування звичаям і традиціям; соціальну активність і готовність до її подальшого прояву; участь у громадянських діях (вибори); рішення проблемних ситуацій на користь України; удосконалення володіння державною мовою [3, с. 28–31].

М. Чельцов у своєму дослідженні виділяє три *рівні прояву* громадянської позиції студентів:

- *стійкий* (наявність системи знань про громадянську позицію, громадянські права й обов'язки; активно-позитивне ставлення до загальнолюдських і громадянських цінностей; стійкий позитивний досвід громадянської поведінки);

- *ситуативний* наявність базових знань про громадянську позицію, громадянські права й обов'язки; нестійке позитивне ставлення до загальнолюдських і громадянських цінностей; досвід громадянської поведінки ситуативний, здійснюється у процесі зовнішнього спонукання);

- *фрагментарний* (уривчастість знань громадянського характеру; нейтральне, часом негативне ставлення до загальнолюдських і громадянських цінностей, прагнення ухилитися від участі в діяльності громадянського характеру [4, с. 15].

Ці характеристики прояву громадянської позиції мають інтегративний характер і дозволяють судити про ступінь підготовленості майбутніх громадян до участі в суспільно-політичному житті країни й регіону, до позитивної педагогічної та правової поведінки в активній або пасивній формі, у становленні їх громадянської позиції.

Формування громадянської позиції студентської молоді здійснюється при дотриманні наступних *педагогічних умов*:

- забезпечення інтеграції гуманітарного, суспільного, правового й психолого-педагогічного знання в змісті освітнього процесу ВНЗ;
- орієнтація викладачів на формування громадянськості у студентської молоді;
- мотивація громадянського, правового, суспільно-політичного самовиховання;
- включення в освітній процес ВНЗ технологій підготовки майбутніх фахівців як громадян демократичного суспільства й правової держави;
- реалізація суб'єктної громадянської позиції студентської молоді через групову й індивідуальну суспільно-політичну діяльність і волонтерський рух [5, с. 45–50].

Підсумовуючи зазначене, доцільно наголосити, що в основі виховання студентської молоді – майбутніх педагогів лежить ідея спрямованої соціалізації особистості й формування її чіткої громадянської позиції.

Громадянська позиція студентів є інтегративною системою відношень особистості до держави, права, громадянського суспільства, до самої себе як громадянина, визначаючих орієнтацію на суспільне благо, яке втілюється у житті. Тому особлива роль у підготовці студентів, яка здатна не тільки жити в громадянському суспільстві і правовій державі, але і створювати їх, належить громадянській освіті, в основу якої закладена ідея повноцінної участі особистості у рішенні суспільно значущих задач на сучасному етапі розвитку Української держави.

Література

1. **Алексєєва О. В.** Формування громадянської позиції сучасної молоді / О. В. Алексєєва // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 2. – С. 45.
2. **Громовий В. М.** Принципи громадянської освіти / В. М. Громовий // Директор школи. – 2000. – № 45. – С. 25.
3. **Острянюк М. М.** Формування активної громадянської позиції студентів – майбутніх педагогів / М. М. Острянюк // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – 2009. – Вип. 74, Т.2. – С. 50.
4. **Чельцов М. В.** Формирование гражданской позиции студенческой молодежи высшего учебного заведения: автореф. дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Чельцов Михаил Владимирович. – Новосибирск, 1996. – С. 24
5. **Червона Л. М.** Практики формування

громадянської позиції студентів / Л. Червона М. // Культура і сучасність. – 2011. – № 1. – С. 80.

Капустіна Д. Д. Теоретичні основи формування громадянської позиції студентів.

У цій статті визначені значенні громадянського виховання, громадянської позиції. Теоретично обґрунтовані основи формування громадянської позиції студентів. Визначена сутність її базових складових, параметри. Запропоновані визначення термінів „позиція” й „громадянська позиція”. На підставі аналізу літератури визначена теоретична модель громадянської позиції студента. Сформульовані три рівні прояву громадянської позиції. Розкривається сутність педагогічних умов.

Ключові слова: громадянське виховання, позиція, громадянська позиція, громадянська активність.

Капустина Д. Д. Теоретические основы формирования гражданской позиции студентов.

В этой статье определены значение гражданского воспитания, гражданской позиции. Теоретически обоснованы основы формирования гражданской позиции студентов. Определена сущность ее базовых составляющих, параметры. Предложенные определения терминов «позиция» и «гражданская позиция». На основании анализа литературы определена теоретическая модель гражданской позиции студента. Сформулированы три уровня проявления гражданской позиции. Раскрывается сущность педагогических условий.

Ключевые слова: гражданское воспитание, позиция, гражданская позиция, гражданская активность.

Kapustina D. D. Theoretical bases of formation citizenship students.

In this article the importance of civic education, citizenship. Theoretically grounded basis for forming civic students. Determine the nature of its basic components, parameters. The definitions of the terms "position" and "citizenship." Based on the literature review identified a theoretical model of citizenship student. Identifies three levels of manifestation of citizenship. The essence of the teaching environment.

Key words: civic education, position, citizenship, civic engagement.

Коробкіна С. С.

НАВЧАЛЬНА ПРОБЛЕМНА ЛЕКЦІЯ ЯК ФОРМА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ

Основною формою навчання в школі є урок, отже, йому належить провідна роль у підвищенні результативності навчання, розвитку й вихованні учнів. Порівняно з іншими формами навчання урок досліджено досить ґрунтовно. Загальнодидактичні аспекти уроку знайшли відображення в роботах Ю. Бабанського, Ю. Мальованого, М. Махмутова, В. Онищука, В. Паламарчук, І. Підласого, А. Усової, та інших. Вони розглядають урок як головну ланку в навчально-виховному процесі, бо найважливішими умовами, що впливають на розвиток мислення учнів, формування в них правильних поглядів і переконань, є раціональна система викладання, методично правильно побудований і проведений урок, широке використання різноманітних методів і прийомів на уроці.

Методику проведення уроку української мови ґрунтовно висвітлено в дослідженнях О. Біляєва, Л. Варзацької, Н. Голуб, О. Горошкіної, Т. Донченко, І. Олійника, М. Пентилюк, К. Плиско, В. Сухомлинського, С. Чавдарова, Г. Шелехової та ін. У своїх працях учені всебічно розглянули особливості традиційних і нетрадиційних уроків української мови, зокрема й уроку-лекції.

Метою нашої статті є аналіз відомих класифікацій нетрадиційних уроків української мови і на його підставі виділення особливостей лекції, зокрема навчальної проблемної як ефективної форми навчання української мови в старших класах.

Інноваційні процеси, що відбуваються сьогодні в освіті, спричинили виникнення нових підходів до організації й проведення уроків української мови. Так, у шкільній практиці з'явилися *нетрадиційні, або нестандартні уроки*, що й зумовило створення їх класифікацій.

Так, О. Дорошенко до нетрадиційних форм навчання відносить уроки-дослідження, уроки-виставки, уроки-консультації, уроки-диспути, уроки запитань-відповідей [3]. О. Антипова, В. Паламарчук, Д. Рум'янцева, дослідивши проблему нестандартних форм навчання, розрізняють у ній два ряди явищ: поєднання різних форм навчання в певну нову сутність (урок-диспут, урок-лекція, урок-семінар, урок-екскурсія); власне нестандартний урок, до якого відносять інтегровані міжпредметні, театралізовані та уроки з різновіковим складом учнів [8].

Ю. Мальований виділяє такі форми навчальних занять у школі: урок, навчальна лекція, семінарське заняття, диспут, навчально-практичне заняття, екскурсія, дидактична гра, колоквиум і залік, домашня навчальна робота, найголовнішою ознакою яких є „вихід за межі лише

шкільних ситуацій, спроба ввести учнів у сферу соціальних, виробничих відносин, сформувані в них не лише основи знань, а й навички соціальної поведінки” [14, с.3].

О. Горошкіна на підставі аналізу класифікацій нетрадиційних форм навчання і результатів власного педагогічного досвіду найбільш прийнятними для використання в старших класах вважає *інтегровані уроки, уроки-лекції, уроки-семінари, уроки-колоквиуми, уроки-заліки, уроки-практикуми*.

Таким чином, серед форм організації навчального процесу в середніх загальноосвітніх закладах лекції посідають особливе місце, оскільки закладають теоретичне підґрунтя для прикладних організаційних форм навчання: знання, отримані під час лекції, поглиблюються та використовуються практично.

У Словнику-довіднику з методики викладання української мови І. Кочан та Н. Захлюпана розглядають лекцію у трьох площинах: 1) як форму навчання; 2) як вид публічного виступу, „у ході якого лектор, взаємодіючи з аудиторією, розкриває систему уявлень про той чи інший предмет, явище, допомагає слухачам осмислити проблему і дійти певного висновку, спонукаючи їх до цілеспрямованої практичної діяльності”; 3) як вид монологічного мовлення, „усний виклад теми навчального предмета чи проблеми” [5].

О. Горошкіна визначає *лекцію* як форму навчання, що будується на основі інформаційно-монологічного способу й передбачає систематичний, довготривалий виклад учителем навчального матеріалу, продуманий і підготовлений заздалегідь, із застосуванням способів і прийомів пізнавальної діяльності учнів [1].

На відміну від традиційного уроку, лекція забезпечує більш прискорений темп навчання, формування у старшокласників умінь самостійно й критично мислити, виробляє в них навички самоосвіти. Лекційна форма навчання готує учнів до напруженої розумової діяльності, що чекає на них у майбутньому. Високий рівень ефективності лекції як форми навчання забезпечує виконання таких дидактичних умов, як-от: цілеспрямованість лекцій; високий рівень інформативності й новизна; стимулювання пошукової діяльності учнів; виявлення індивідуального педагогічного стилю подачі матеріалу; спонукання учнів до активного співробітництва; емоційність викладу [2].

Цілеспрямованість лекції полягає в раціональному використанні навчального часу, коли все підпорядковане одній меті – донести до учнів основні ідеї лекційного матеріалу, обсяг якого значно більший, ніж на традиційному уроці. Цілеспрямованості лекцій сприяє їх ширша й глибша структура на відміну від структурного змісту підручника, що відзначається фрагментарною подачею матеріалу.

Важливу роль у забезпеченні ефективності лекції відіграє *ораторська майстерність учителя*. На думку І. Огієнка, „кожний учитель – якого б фаху не був він – мусить досконало знати свою

соборну літературну мову й вимову та соборний правопис. Не вільно вчителю оправдувати свого незнання рідної мови нефаховістю. Як у школі, так і поза нею учитель повинен говорити тільки взірцевою рідною соборною літературною мовою і вимовою, щоб власним прикладом впливати на учнів і на оточення” [7, с. 26–27]. Це твердження знаходить продовження у дослідженнях Т. Панько: „мовлення учителя має бути інтелігентним. У це поняття входять такі характеристики: „чуття” мови, націленість на самовдосконалення, внутрішнє прагнення до знань, краси й контрастності з людьми свого середовища” [9, с. 9].

У сучасній лінгводидактиці існує кілька класифікацій лекцій. Наприклад, за способом викладу навчального матеріалу виокремлюють такі види лекцій: проблемні лекції; лекції-візуалізації; лекції-консультації; бінарні лекції; лекції-бесіди; лекції-дискусії; лекції із заздалегідь запланованими помилками; лекції з аналізом конкретних ситуацій; лекції-конференції; лекції-прес-конференції [13].

Зупинимося на аналізі навчальної проблемної лекції. Її специфіка полягає в тому, що вчитель на початку уроку формулює мовознавчу проблему, шляхи розв’язання якої пропонує знайти самим учням, тобто новий теоретичний матеріал подається як невідоме, яке слід відкрити, вирішивши проблемну ситуацію. Завдання педагога при цьому полягає в необхідності прогнозувати проблемну стратегію навчання, забезпечити участь учнів в аналізі виниклого протиріччя, залучати їх до вирішення проблемних ситуацій, учити висувати оригінальні шляхи їх вирішення, вчити аналізувати отриману нову інформацію, спираючись на отримані знання, і використовувати різноманітні методи для їх вирішення, зокрема проблемного навчання.

Під час проблемної лекції залучення старшокласників до активної діяльності здійснюється вчителем-словесником за допомогою створення проблемної ситуації, під якою розуміють ситуацію, для вирішення якої необхідно знайти і застосувати нові для себе знання чи спосіб дій. У проблемному запитанні, у проблемній ситуації завжди повинна бути закладена суперечність, наприклад: стилістичні помилки і причини їх виникнення (11 клас, філологічний профіль).

Для створення проблемної ситуації можна використати такі прийоми проблемного навчання: створення ситуацій, постановка проблеми, аналіз ситуацій, висловлення припущень, установлення зв’язків, аналіз фактів, зіставлення фактів, перевірка доведень, формулювання висновків [11, с. 31].

Під час проблемної лекції функція словесника □ координуюча: заздалегідь підготовлені лектором запитання до аудиторії логічно підводять до розв’язання проблеми; учитель збирає „банк конструктивних ідей” та узагальнює теоретичний матеріал з теми лекції, який конспектується [4, с. 219].

О. Кучерук пропонує таку орієнтовну модель використання проблемної лекції: повідомлення учням навчальної теми, плану,

рекомендованої літератури; порушення вчителем проблеми; розв'язання проблеми вчителем з обґрунтуванням ключових положень, використанням наочності; узагальнювальна бесіда з учнями за темою лекції [6, с. 96].

Засобом управління мисленням учнів під час навчально-проблемної лекції має бути система заздалегідь підготовлених проблемних та інформаційних запитань, що скеровують навчально-пізнавальну діяльність [13]. Наприклад, під час лекції „Складні речення” учні відповідають на запитання: *У чому відмінність складнопідрядного речення від складносурядного? Що в них спільного? Чим вони відрізняються від безсполучникових речень? Якою є сфера вживання складних речень? У чому полягають стилістичні особливості сполучникових і безсполучникових складних речень?*

Також лекційним способом може подаватися матеріал, не вміщений до чинних підручників, наприклад, з риторики, стилістики, лінгвістики тексту, відомості про усне й писемне мовлення тощо.

Попри інтерактивність проблемної лекції, в неї, на думку К. Климової, є суттєвий недолік: лекція проблемного виду оптимізує мовне навчання й самонавчання учнів або студентів, яким притаманний продуктивний тип діяльності. Саме вони пропонують шляхи вирішення проблеми, залишаючи поза увагою тих, що можуть тільки репродукувати готову інформацію [4, с. 219].

Таким чином, навчальна проблемна лекція є ефективною формою навчання української мови в старших класах, оскільки дає змогу забезпечити учнів готовою інформацією за короткий проміжок часу, сприяє активізації мисленнєвої діяльності учнів.

Література

- 1. Горошкіна О. М.** Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : [монографія] / Олена Миколаївна Горошкіна. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 362 с.
- 2. Горошкіна О. М.** Сучасний урок української мови: від планування до проведення / О. М. Горошкіна, Л. О. Попова. □ Х. : Вид. гр. "Основа", 2010. □ 111 с.
- 3. Дорошенко О. А.** Нестандартність при вивченні української мови в середній школі / О. А. Дорошенко // Укр. мова і літ. в шк. – 1990. – №№ 2-3. – С. 20-21.
- 4. Климова К. Я.** Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : [монографія] / Катерина Яківна Климова. – Житомир : РУТА, 2010. – 560 с.
- 5. Кочан І. М.** Словник-довідник із методики викладання української мови / І. М. Кочан, Н. М. Захлюпана. – [2-е вид., виправлене і доп.]. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – 306 с.
- 6. Кучерук О. А.** Методи навчання української мови в загальноосвітній школі : [словник-довідник] / Кучерук О. А. – Житомир : Рута, 2010. – 184 с.
- 7. Огієнко І. І.** Наука про рідномовні обов'язки / Іван Огієнко. –

Л. : Фенікс, Відродження, 1995. – 46 с. **8. Паламарчук В. Ф.** У пошуках нестандартного уроку / В. Ф. Паламарчук, Д. І. Рум'янцева, О. Й. Антипова // Рідна шк. – 1993. – № 2. – С. 76–79. **9. Панько Т.** Індивідуальне і соціальне у виробленні українського інтелігентного мовлення / Т. Панько // Укр. мова і літ. в шк. – 1992. – № 1.– С. 3–9. **10. Пентиліук М. І.** Сучасний урок української мови / М. І. Пентиліук, Т. Г. Окуневич. – Х. : Вид. група „Основа”, 2007. – 176 с. **11. Пентиліук М. І.** Методика навчання української мови у таблицях і схемах : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / Пентиліук М. І., Окуневич Т. Г. □ К. : Ленвіт, 2006. □ 134 с. **12. Плиско К. М.** Принципи, методи і форми навчання української мови (Теоретичний аспект) : навч. посіб. для студ. філол. фак-тів вузів / К. М. Плиско; Мін. освіти України; Ред. А. Х. Балабуха. – Харків : Основа, 1995. – 240 с. **13. Туркот Т. І.** Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Т. І. Туркот. □ К. : Кондор, 2011. □ 628 с. **14. Форми** навчання в школі : книга для вчителя / Ю. І. Мальований, В. Є. Римаренко, Л. П. Вороніна, Л. Л. Момот, В. Ф. Паламарчук, І. П. Підласий, В. Г. Семенов; За ред. Ю. І. Мальованого. – К. : Освіта, 1992. – 160 с.

Коробкіна С. С. Навчальна проблемна лекція як форма навчання української мови в старших класах. У статті автор на підставі аналізу відомих класифікацій нетрадиційних уроків української мови виділяє особливості лекції, зокрема навчальної проблемної як ефективної форми навчання української мови в старших класах.

Ключові слова: урок, нетрадиційний урок, класифікації нетрадиційних уроків, лекція, навчальна проблемна лекція.

Korobkina S. S. Учебная проблемная лекция как форма обучения украинскому языку в старших классах. В статье автор на основании анализа известных классификаций нетрадиционных уроков украинского языка выделяет особенности лекции, в частности учебной проблемной как эффективной формы обучения украинскому языку в старших классах.

Ключевые слова: урок, нетрадиционный урок, классификации нетрадиционных уроков, лекция, учебная проблемная лекция.

Korobkin S. S. Educational Lecture problem as a form of learning the Ukrainian language in high school. The article based on the analysis of the classification of non-traditional lessons in the Ukrainian language provides features lectures, including learning problem as an effective learning the Ukrainian language in high school.

Key words: lesson, unconventional lesson classification unconventional lessons, lecture, lecture learning problem.

УДК 37.011.31:811.11

Кравченко О. М.

ПЕАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ГОЛОВНА УМОВА ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ CASE-STUDY

Навчальний процес середньої загальноосвітньої школи, побудований на засадах діяльнісного підходу, орієнтовано на активну творчу розумову роботу учнів в контексті розвитку їх аналітико-конструктивних та практичних умінь з різних навчальних предметів, у тому числі, і англійської мови, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію.

Як зазначено у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, оновлений зміст якого набуває чинності з 1 вересня 2013 року, навчальний процес спрямований на розвиток умінь і навичок учня, застосування здобутих знань у практичних ситуаціях [1]. Саме тому, українська система освіти поступово впроваджує у навчальний процес технології та методи навчання, які забезпечують формування практичних навичок учнів у спеціально створених псевдореалістичних життєвих ситуаціях.

Однією з таких технологій є ситуативний метод або метод case-study.

Case-study як прогресивна парадигма викладацької діяльності, яка визначається більш високим рівнем ефективності та сприяє вимогам часу – це інноваційний метод навчання, ефективний інструмент навчальної технології [2, с. 155 – 157].

За своїми практичними характеристиками даний метод може застосовуватися при викладанні дуже широкого кола предметів, у тому числі, і англійської мови. Адже, як зазначено у навчальній програмі, основне призначення іноземної мови (англійської мови) – сприяти в оволодінні учнями уміннями і навичками спілкуватися в усній і писемній формах у типових сферах і ситуаціях.

Проте, аналізуючи сутність даного методу, хочемо наголосити на складності його використання у навчальному процесі, адже він являє собою навчальну технологію, оволодіння якою передбачає, перш за все, готовність викладачів до розробки та конструювання кейсів та вмілого їх застосування у навчальному процесі [3].

Аналіз наукових досліджень В. Лободи, Ю. Сурміна, присвячених проблемі впровадження методу case-study в навчальний процес, і теоретичних розробок в цій галузі (М. Бірншейн, Г. А. Брянський, Ю. Катеринославський, Ю. Красовський, В. Платов), що містять інформацію щодо становлення методу case-study як методу навчання та особливостей організації навчальної діяльності на основі даного методу,

надав можливість підтвердження актуальності проблеми використання методу case-study у викладанні англійської мови в середній школі та визначення вагомого чинника, що уможлиблює ефективність використання зазначеного методу – педагогічної майстерності вчителя.

Отже, метою даної наукової статті є підтвердження судження, що педагогічна майстерність вчителя англійської мови є головною умовою використання методу case-study та головним чинником його ефективності.

Загальновідомо, що педагогічна майстерність вчителя – це професійне вміння педагога оптимізувати всі види навчально-виховної діяльності, спрямувати їх на всебічний розвиток та удосконалення особистості вихованця. Вона характеризується високим рівнем розвитку спеціальних педагогічних вмінь та особистісних якостей вчителя, здатністю керувати діяльністю на високому рівні.

Велике значення у цьому контексті має володіння викладачем педагогічною технікою (вмінням перетворювати на апарат педагогічного впливу свої емоції, голос).

Використання вчителем у власній педагогічній діяльності методу case-study передбачає складну творчу роботу щодо створення кейсу та розробки питань для його аналізу [2, с. 84 – 92].

Отже, педагог синтезує такі види діяльності, як:

- науково-дослідницька діяльність (якісно оновлює світогляд, власний педагогічний арсенал, удосконалю педагогічний стиль, техніку);
- методична діяльність (конструює тексти кейсів, працює в напрямку ефективного використання методики англійської мови);
- організаційно-комунікативна діяльність (постійна робота вчителя в класі, де він виступає зі вступним та заключним словом, організовує малі групи та дискусію, підтримує творчий, діловий настрій у дитячому колективі класу, мотивує учнів та оцінює їхній внесок в аналіз ситуації).

З точки зору методології, метод case-study принципово відрізняється від традиційної методики навчання англійської мови. Ця відмінність виявляється, перш за все, на рівні створення педагогом конкретних організаційно-педагогічних умов забезпечення навчальної взаємодії, які передбачають:

- індивідуальний підхід до кожного учня, врахування його потреб та інтересів (це забезпечує високий рівень навчання та засвоєння учнем навчального матеріалу);
- максимальне надання свободи у навчанні (можливість вибору типу завдань і способу їх виконання);
- забезпечення учнів достатньою кількістю наочних матеріалів, які необхідні при виконанні практичних завдань (періодична література, відео- та аудіо матеріали, електронні презентації тощо);

- передача навчального матеріалу з концентрацією уваги учнів лише на основних, найголовніших положеннях (учень не завантажений великим обсягом роботи);

- формування у учнів навичок самоуправління, вміння працювати з інформацією.

Для створення специфічних умов педагог повинен мати сформовану систему знань з навчальної дисципліни для вмілого конструювання змісту навчальної дисципліни у цілісну сукупність кейсів.

Окрім того, педагог має бути поінформований щодо окремих аспектів методу case-study. Визначимо їх.

1. Багатозначність суджень. Здатність виявляти, аналізувати та прораховувати кожен крок, що веде до вирішення, є одним з найбільших переваг методу case-study і, в той же час, є одним з його обмежень. Навряд чи при зіткненні в реальності з певною мовленнєвою іншомовною ситуацією, подібною до тієї, яку учні вирішували на уроці, у них буде у розпорядженні стільки ж часу на її вирішення та безпечні умови, щоб впоратися з нею. Отже, це необхідно пояснити учням, щоб врятувати їх від розчарування, що може трапитися в реальних життєвих ситуаціях.

2. Відсутність висновків. Обмеження в часі не дозволяє групі учнів виробити якісь практичні рекомендації, це з великою вірогідністю може вилитися в загальне почуття невдоволення.

3. Правдивість. Потреба в реалізмі – стала умова будь-якої вправи у тренінгу, і метод case-study не є виключенням з цього правила. Вправа має бути такою, щоб учні могли ідентифікувати себе з пропонованими ролями і впоратися з ними. Вона повинна виробляти необхідний шаблон поведінки в реальних ймовірних умовах, які можуть виникнути в життєвій ситуації.

Окрім системи знань для успішної реалізації елементів технології case-study у навчальному процесі, вчитель англійської мови повинен мати сукупність загально професійних та спеціальних умінь, які уможливають виконання педагогом гносеологічної, проектувальної, конструктивної, організаційної, комунікативної та виховної функцій. Розглянемо їх сутність більш детально.

1. Гносеологічна функція є вирішальною, адже вона сприяє отриманню і накопиченню нових знань. Гносеологічна функція вимагає високого рівня гностичних здібностей вчителя: швидкості і творчого оволодіння науковими методами пізнання, здатності до оволодіння спеціальними знаннями (з навчальної дисципліни, методики її викладання, педагогіки, психології), вбирання досягнень педагогічної та психологічної науки, передового досвіду, накопиченого фахівцями конкретної галузі.

2. Проектувальна функція пов'язана з проектуванням цілей, програми, планів, методичних систем і технологій навчання англійської

мови. Передбачає послідовну і раціональну побудову уроків, створення специфічних різновидів проєктів, кейсів.

3. Конструктивна функція включає в себе дії з відбору та композиційної побудови змісту, форм і методів проведення занять. Творчість є провідною умовою, що передбачає перетворення кейса і урок іноземної мови з його застосуванням в індивідуально неповторний творчий продукт. При цьому, навчання, що базується на застосуванні методу case-study значно розширює простір творчості, яка охоплює творчу діяльність зі створення кейсу як унікального інтелектуального продукту, проєктування процесу навчання, вдосконалення технології викладання іноземної мови тощо.

4. Організаційна функція передбачає вирішення завдань реалізації запланованих дій, організації навчально-виховного процесу з навчання англійської мови у школі. Організаторські здібності проявляються в умінні організувати себе, свій час, індивідуальну, групову, колективну діяльність учнів, об'єднавши їх навколо аналізованої проблеми (кейса).

5. Комунікативна функція передбачає дії, пов'язані з встановленням педагогічно доцільних взаємин між суб'єктами педагогічного процесу. Вона передбачає здатність всебічно й об'єктивно сприймати людину-партнера по спілкуванню, викликати в нього довіру, співчуття в спільній діяльності, бути відкритим у спілкуванні, ділитися інформацією, передбачати й долати конфлікти, справедливо, конструктивно й тактовно критикувати, здатність сприймати і враховувати критику, перебудовуючи свою поведінку і діяльність (педагог має бути досить емоційним протягом всього процесу навчання, створювати обстановку співробітництва і конкуренції одночасно, забезпечувати дотримання особистісних прав учня).

6. Виховна функція спрямована на формування особистості учня, його загальну і професійну соціалізацію. У здійсненні цієї функції дуже важлива чутливість викладача до особливостей стану, настрою, мотивації учнів. Важливим інструментом виховання також почуття причетності, емпатія.

Особливість роботи викладача, практикуючого метод case-study, полягає в тому, що він не тільки реалізує максимально свої здібності, але й розвиває їх.

Таким чином, слід зробити висновок, що педагогічний потенціал методу case-study набагато більший, ніж у традиційних методів навчання та його ефективність дійсно залежить від педагогічної майстерності вчителя, що уявляє собою комплекс знань, умінь та навичок, педагогічного досвіду організації взаємодії з учнями в спеціально створених умовах; сукупності якостей, які уможливають виконання педагогом його функцій.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку орієнтовані на дослідження методичних особливостей підготовки майбутніх вчителів

англійської мови до використання методу case-study при викладанні англійської мови у школі.

Література

- 1. Державний** стандарті базової і повної загальної середньої освіти // Електронний ресурс: <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education>
- 2. Залогина Т. В.** Общая характеристика кейс-метода (case-study). Роль преподавателя в проведении кейс-метода / Т. В. Залогина // Российское право в Интернете. – 2009. – № 2. – С. 84-92.
- 3. Кларин М. Б.** Инновации в мировой педагогике : монография / М. Б. Кларин. – М., 1998. – 180 с.
- 4. Козина И.** Case study: некоторые методические проблемы / И.Козина // Рубеж, 1997. – № 10-11. – С. 177-189.
- 5. Михайлова Е.А.** Кейс и кейс-метод : общее понятия / Е. А. Михайлова // Маркетинг, 1999. – №1. – С. 109-117.
- 6. Покушалова Л. В.** Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения студентов / Л. В. Покушалова // Молодой ученый. — 2011. — №5. Т.2. — С. 155-157.

Кравченко О. М. Педагогічна майстерність учителя англійської мови як головна умова використання методу case-study

У даній науковій статті визначаються особливості педагогічної майстерності викладача англійської мови як головної умови використання методу case-study та провідного фактору його ефективності. Визначається значення та специфіка педагогічної діяльності вчителя при навчанні англійської мови на основі методу case-study. Сформульовані основні проблеми, що виникають при використанні методу case-study. Надається сукупність функцій педагога.

Ключові слова: метод case-study, педагогічна майстерність, кейс.

Кравченко О. Н. Педагогическое мастерство учителя английского языка как главное условие использования метода case-study

В данной научной статье определяются особенности педагогического мастерства преподавателя английского языка как главного условия использования метода case-study и ведущего фактора его эффективности. Определяется значение и специфика педагогической деятельности учителя при преподавании английского языка на основе метода case-study. Сформулированы основные проблемы, которые возникают при использовании метода case-study. Предоставляется совокупность функций педагога.

Ключевые слова: метод case-study, педагогическое мастерство, кейс.

Kravchenko O. N. The English Teacher's Pedagogical Skills as the Main Condition of Using the Case-Study

In this scientific article the features of pedagogical trade of teacher of English are determined as a main condition of the use of method of case-study and leading factor of his efficiency. A value and specific of pedagogical activity of teacher is determined at the studies of English on the basis of method of case-study. Basic problems which arise up at the use of method of case-study are formulated. The aggregate of functions of teacher is given.

Key words: case-study, pedagogical skills, a case.

УДК 373.016 : 811.161.2

Ломова Л. А.

**НАВЧАЛЬНА ДИСКУСІЯ ЯК АКТИВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

Ефективність навчання української мови залежить від доцільного вибору й застосування різних методів і прийомів, їх особливостей і класифікаційних структур, оскільки класифікація дає цілісне уявлення про комплекс методів і має не лише теоретичне, а й безпосереднє практичне значення [2, с. 119]. Проблема використання методів навчання української мови висвітлена в роботах О. Біляєва, Н. Голуб, О. Горошкіної, С. Карамана, К. Климової, О. Кучерук, К. Плиско, М. Пентилюк, В. Онищука, В. Мельничайка та ін. Чимало українських досліджень присвячено проблемі використання активних методів навчання в загальноосвітніх і вищих навчальних закладах. Проте, на жаль, ще недостатньо праць, у яких було б розглянуто навчальну дискусію як активний метод навчання української мови. Тому актуальність окресленої в публікації проблеми є незаперечною й полягає у визначенні ролі навчальної дискусії як активного методу навчання української мови.

Мета статті □ узагальнити результати вивчення проблеми в науковій і навчально-методичній літературі; показати переваги навчальної дискусії як активного методу навчання української мови.

У лінгводидактиці існують різні класифікації методів навчання. За джерелами знань С. Чавдаров, О. Текучов, Л. Федоренко виділяють такі методи навчання мови, як: розповідь, бесіда, аналіз мови, вправи, використання наочних посібників, робота з підручником. За рівнем пізнавальної діяльності визначають методи І. Лернер, М. Скаткін: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемно-пошуковий, дослідницький. У класифікації методів навчання мови, зробленій В. Капінос, виділені методи формування комунікативних умінь, до яких входять методи засвоєння зразків літературного мовлення, аналіз тексту та конструювання зв'язних висловлювань. О. Біляєв, М. Пентилюк

класифікують методи за взаємодією вчителя й учнів: усний виклад матеріалу, бесіда, спостереження і аналіз мовних явищ, робота з підручником, метод вправ.

Заслуговують на увагу погляди О. Пошетун, яка робить вдалу спробу розмежувати *активні* й *інтерактивні* методи навчання і розглядає проблему методів навчання крізь призму компетентнісного підходу: “У свідомість українських учителів поступово через публікації останнього часу і через систему додаткової освіти поступово закладається думка, що саме активні й інтерактивні методи навчання створюють необхідні умови як для становлення і розвитку компетентностей учнів, так і для розвитку й виховання особистості активних громадян з відповідною системою цінностей” [6, с. 10]. У цій концепції значущими для методики навчання української мови є такі положення: “Мета активних методів – залучити учнів до запропонованої учителем пізнавальної діяльності, а інтерактивних – створити умови для навчальної взаємодії учнів, отримання ними у співпраці колективного інтелектуального продукту й відповідного досвіду пізнавальної діяльності” [6, с. 15].

А. Смолкін активним методам навчання дає таке визначення: це способи активізації навчально-пізнавальної діяльності, що спонукають ... до активної розумової і практичної діяльності в процесі оволодіння матеріалом, коли активний не лише викладач, але й студенти [8, с. 30].

Активними, за визначенням Є. Рапацевича, є “методи навчання, під час використання яких навчальна діяльність має творчий характер, формується пізнавальний інтерес і творче мислення” [9].

Водночас, на думку О. Кучерук, потрібно підкреслити умовність термінів “активні методи навчання” і “пасивні методи навчання”, оскільки в буквальному розумінні методи не можуть бути активними чи пасивними.

Методи активного навчання можуть використовуватися під час різних етапів навчального процесу:

перший етап – первинне оволодіння знаннями □ під час цього етапу ефективним буде використання проблемної лекції, евристичної бесіди, навчальної дискусії та ін.;

другий етап – контроль знань, умінь та навичок (закріплення) □ на думку А. Смолкіна, доцільним під час цього етапу буде застосування таких методів, як колективна розумова діяльність, тестування тощо;

третьої етап – формування професійних умінь і навичок на основі знань і розвиток творчих здібностей □ ефективними будуть модельоване навчання, ігрові і неігрові методи [8, с. 41–43].

Таким чином, як бачимо, одним з ефективних методів активного навчання є дискусія, що полягає в обговоренні перед аудиторією певного вузького питання (проблеми) на основі одержаних раніше знань, власного досвіду і передбачає активність учнів, формує вміння групового спілкування, стимулює інтерес, пізнавальну діяльність школярів, їхню

самостійність, розвиває вміння міркувати, аргументувати думку, виробляє критичне мислення, здатність розуміти себе та інших у процесі спілкування, допомагає оволодіти основними видами мовленнєвої діяльності, ефективно впливає на вироблення комунікативної компетентності [3, с. 48].

Однак, як зазначають науковці, з цим методом пов'язані певні труднощі, зокрема дискусію не можна зводити лише до суперечки, оскільки в ній присутні два головні елементи: діалог (під час дискусії опоненти доповнюють думки один одного) і суперечка (опоненти відстоюють власні думки). Слід взяти до уваги й те, що дискусія може використовуватися як форма навчання української мови або входити як необхідний елемент до інших методів активного навчання (інтерв'ю, круглий стіл, прес-конференція, мозкова атака, ділова гра) [7].

Варто взяти до уваги й думку про те, що єдиний шлях упорядкованої та результативної дискусії – це обрати певний напрям і строго його дотримуватися. Наведемо приклади завдань, використання яких сприятиме підготовці учнів або студентів до проведення дискусії, зокрема ознайомить з правилами її проведення.

1. I. Прочитайте визначення слів дискусія, полеміка. Що в них спільного?

Дискусія – публічна суперечка, метою якої є з'ясування та зіставлення різних поглядів, пошук істинної думки.

Полеміка – суперечка в процесі обговорення будь-якої проблеми або питання, боротьба принципово протилежних думок, публічна суперечка з метою захисту свого погляду.

II. Чи доводилося вам брати участь у дискусії? Чи виникали у вас труднощі у відстоюванні власних думок?

2. I. Прочитайте текст. Визначте його тему й основну думку. Складіть план тексту.

У спілкуванні нерідко виникають ситуації, коли при обговоренні якої-небудь проблеми доводиться відстоювати свою думку, тобто сперечатися.

Найбільш благородний вид суперечки – той, що ведеться заради з'ясування зіставлення різних точок зору, заради пошуку істини. Свою позицію співрозмовники логічно обґрунтовують, з повагою й увагою ставляться до аргументів протилежної сторони. Таку суперечку називають дискусією. У дискусії переможців немає. У процесі пошуку істини виграють усі.

Перекоувати легше в сприятливій атмосфері. Такій атмосфері сприяє ввічливе, пошанне звертання до опонента, привітний вираз обличчя. Сприятливу атмосферу може створити й початок виступу. Його завдання – прихильно налаштувати слухачів до оратора, викликати їх доброзичливість і увагу.

Завжди можна знайти те, що викличе в оратора і слухачів близькі почуття, наприклад, показати, що вас пов'язують спільні інтереси,

сказати, що вам зрозуміла позиція присутніх, оскільки і самі раніше дотримувались таких поглядів; визнати правомірність інших уявлень і пояснити свою позицію, яка полягає не в нав'язуванні своєї думки, а в прагненні обговорити питання. Навпаки, викликає неприязнь заява про те, що слухачі повинні проїнятися вашими переконаннями (За Н. Голуб).

II. 1. У чому полягає мистецтво дискусії?

2. Чим виступ під час дискусії відрізняється від підготовленого виступу перед аудиторією?

3. Сформулюйте особливості побудови дискусійного виступу, користуючись поданим вище текстом.

4. Назвіть способи привернення уваги аудиторії під час виступу.

3. Прочитайте поради. Чи завжди ви їх дотримуетесь під час дискусії.

Правила ведення дискусії

1. Вступаючи в дискусію, переконайтеся в тому, що ви правильно розумієте позицію свого опонента, а він – вашу, а потім доводьте свої чи спростуйте висунуті опонентами докази.

2. Зверніть увагу, чи немає протиріч у висловлюваннях опонента, чи не розглядаєте ви з ним одне й те ж питання у різних співвідношеннях.

3. Починайте заперечувати тільки тоді, коли ви впевнені, що думка противника дійсно суперечить вашій.

4. Запам'ятайте правила висунення тези й аргументів, намагайтеся не порушувати їх.

5. Намагайтеся слідкувати за тим, щоб ні у ваших судженнях, ні в судженнях противника не було логічних помилок.

6. Починайте суперечку лише тоді, коли будете мати достатньо достовірних і переконливих аргументів для доказу точки зору.

7. Зверніть увагу на те, щоб докази були обов'язково переконливими для вашого опонента й інших учасників дискусії.

Таким чином, метод навчальної дискусії дає змогу побачити проблему з різних сторін, формувати свідоме ставлення до навчальних проблем, які обговорюються, культуру оперативного мислення і мовлення, взаємозбагачення учасників дискусійного діалогу.

Література

1. Капинос В. И. О методах обучения русскому (родному) языку / В. И. Капинос // Методы обучения в современной школе : [сб. статей] / [И. В. Душина, Р. Г. Иванова, В. И. Капинос и др.] ; под ред. Н. И. Кудряшова. – М. : Просвещение, 1983. – С. 26–42.

2. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії : навч. посіб. / Станіслав Олександрович Караман. - К. : Ленвіт, 2000. – 272 с.

3. Кучерук О. А. Методи навчання української мови в загальноосвітній школі : [словник-довідник] / Кучерук О. А. – Житомир : Рута, 2010. – 184 с.

4. Лернер И. Я. Методы обучения / И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин //

Дидактика средней школы / под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1975. – С. 146–184. **5. Методика** вивчення української мови в школі / [О. М. Беляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентиліук та ін.]. – К. : Рад. школа, 1987. – 246 с. **6. Пометун Олена.** Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять / Олена Пометун // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 10–15. **7. Рибалко Л. С.** Методи активного навчання студентів у вищій школі [Електронний ресурс] / Л. С. Рибалко. □ Режим доступу: www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/...ped/.../4.html. **8. Смолкин А. М.** Методы активного обучения / А. М. Смолкин. – М. : Высшая школа, 1991. – 176 с. **9. Современный** словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е. С. □ Минск : Современное слово, 2001. □ 928 с. **10. Текучев А. В.** Методы исследования и методы обучения русскому языку в их взаимоотношениях / А. В. Текучев // Русский язык в школе. – 1976. – № 1. – С. 13–19.

Ломова Л. А. Навчальна дискусія як активний метод навчання української мови.

У статті автор узагальнює результати вивчення проблеми в науковій і навчально-методичній літературі; показує переваги навчальної дискусії як активного методу навчання української мови.

Ключові слова: методи навчання української мови, класифікації методів навчання української мови, активні методи навчання, дискусія.

Ломова Л. А. Учебная дискуссия как активный метод обучения украинскому языку.

В статье автор обобщает результаты изучения проблемы в научной и учебно-методической литературе; показывает преимущества учебной дискуссии как активного метода обучения украинскому языку.

Ключевые слова: методы обучения украинскому языку, классификации методов обучения украинскому языку, активные методы обучения, дискуссия.

Lomova L. A. Study discussion as an active learning method Ukrainian.

The article summarizes the results of the study of problems in scientific and educational literature, showing the benefits of academic debate as an active method of teaching the Ukrainian language.

Key words: methods of teaching Ukrainian language classification methods of Ukrainian language, active learning, discussion.

Макуєва Л. Р.

ТВОРЧО-ЕСТЕТИЧНИЙ РОЗВИТОК ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ШКІЛЬНОЇ МАТЕМАТИКИ

XXI століття, на думку багатьох вчених, – це століття культури, а освіта XXI століття – це освіта, у центрі якої людина, самоцінність її неповторного духовного світу [1, с. 4]. З цих позицій освіта в сучасних наукових дослідженнях трактується як складний соціокультурний феномен, як засіб створення людиною власного образу, неповторної індивідуальності. За цих умов пріоритетним завданням сучасної освіти є залучення людини до культурних цінностей, розвиток її духовності. Реалізація цього завдання потребує виховання людини, яка характеризується розвинутою духовно-естетичною культурою, самостійним творчим мисленням, життєтворчістю на основі морально-естетичних знань і постійним їх використанням з метою самореалізації.

Одним із факторів естетичного розвитку особистості є привернення її уваги до естетичних та емоційних аспектів наукової творчості у процесі освоєння природничо-математичних наук, зокрема математики, яка є знаряддям дослідження багатьох сфер теоретичної та творчо-практичної діяльності.

Вивчення математики передбачає формування в учнів здібностей до ефективної інтелектуальної діяльності, творчості, необхідних для повноцінного життя в сучасному суспільстві. Зв'язок математичних знань з життям створює нові умови для розвитку творчо-естетичної діяльності учнів. Естетичний розвиток особистості в процесі вивчення математики має особливу специфіку, яка є основою засвоєння таких понять, як симетрія, ритм, перспектива, порядок, міра і, найголовніше, має неосяжні можливості для демонстрації краси думок та витонченості математичних тверджень. На думку багатьох дослідників, розвиток естетичного бачення в процесі вивчення математики вже само по собі є творчим актом, оскільки воно пов'язане з відбором серед величезної безлічі впливів зовнішнього світу таких вражень, які відповідають уявленням людини про красу, гармонію, досконалість, доцільність.

Можливості впливу природничо-математичних дисциплін на духовний розвиток особистості розглянуто в працях А. Усова, В. Зав'ялова, Л. Зоріної, І. Кузнецової; проблеми духовно-естетичного розвитку особистості на уроках математики досліджено О. Буровою, В. Лавренчуком, М. Палтишевим, В. Сиротюк, В. Данильчуком, Т. Чабановою та ін.

Разом з тим, у практиці викладання математики ще недостатньо уваги приділяється використанню її естетико-виховних можливостей для розвитку творчої діяльності учнів.

Мета статті полягає у розкритті виховних можливостей математики у творчо-естетичному розвитку учнів. Основні завдання публікації: проаналізувати сутність краси у математиці та виявити роль естетичного потенціалу математики у творчо-естетичному розвитку учнів.

Проблема краси протягом багатьох століть завжди привертала увагу найвидатніших умів людства. Одні дослідники вважали, що в красі об'єктів проявляється їх властивість, що існує незалежно від свідомості. Інші розглядали красу як продукт розуму, вільної думки. Для багатьох людей краса є таємниця світу, дар богів. Це краса природи та краса, оспівана в поезії, літературі, живописі. „Важко визначити математичну красу так само, як і всяку іншу красу: ми не можемо повністю знати, що ми розуміємо під прекрасної поемою, але це не заважає нам визнати її красу, коли ми її прочитаємо”, писав Г. Харді [2, с. 46].

Багато відомих математиків (Ж. Адамар, Г. Вейль, Р. Курант, А. Пуанкаре) намагалися виділити об'єктивні характеристики та критерії математичної краси.

Серед естетичних критеріїв математики вчені виділяли схильність до узагальнення та абстракції, спрямованість на візуалізацію аналітичних об'єктів, потребу в повній логічній обґрунтованості та доведеності, проникнення в різні галузі знань і практичну діяльність людини. З одного боку, дослідники в області естетики математики вбачали її естетичне значення в прикладному аспекті як в необхідному інструменті пізнання краси, яка „радує око”.

Оснoву його складають такі категорії, як симетрія і пропорція, які є різними формами вираження естетичної категорії порядку. З іншого боку, на думку дослідників, естетичний елемент математичного змісту проявляється у більш глибокій красі, яка доступна тільки чистому розуму. Як зазначав А. Пуанкаре, це краса інтелектуальна [3, с. 119]. Її джерелами вчені вважали узагальнений і абстрактний характер математичних об'єктів (У. Соїєр, Г. Вейль), універсальність, тобто можливість використання математичних об'єктів як в різних розділах математики, так і в інших галузях знання (Е. Белл), простоту і ясність (Р. Декарт), глибокий контраст між рівнями складності виведених фактів, логічну упорядкованість, гармонію частин і цілого (О. Коші, К. Вейерштрасс).

Характеризуючи джерела естетичного впливу математики, вчені традиційно виділяють зовнішню естетику, тобто естетику зовнішнього вигляду математичних об'єктів (естетику геометричних форм та аналітичної записи) і внутрішню естетику, а саме естетику, пов'язану з активною розумовою діяльністю людини.

Таким чином, в математиці, як ні в якій іншій науці, знаходить вираз найважливіший критерій наукової краси – єдність у різноманітті. Математика розкриває перед людиною красу внутрішніх зв'язків, що існують в природі, та вказує на внутрішню єдність світу.

На нашу думку, формування творчого мислення на уроках математики є одним з найбільш важливих факторів естетичного розвитку, тому що являє собою усвідомлений і неусвідомлений відбір тих вражень про світ, які найбільше відповідають спрямованості особистості. Творче мислення визначається створенням суб'єктивно-нового продукту, воно спроможне вийти за межі своєї системи координат, звичних способів поставленої задачі. Творчість є методом самовираження особистості, методом впровадження своїх думок, уявлень, фантазій, які є важливими атрибутами творчого мислення (Л. Виготський). Уява, фантазія, що будуються як образи – це естетичні феномени, що складають необхідну умову творчої здатності. Уява припускає встановлення гармонійної відповідності польоту фантазії і розуму, і зрушення цього співвідношення (у ту чи іншу сторону) дозволяє особистості одержувати формулювання наукових понять. Формування в учнів творчого мислення в процесі вивчення математики забезпечує вироблення стійкої установки на творче естетичне сприйняття навколишньої дійсності, вміння оцінювати і розвивати різні ситуації.

Естетико-виховне значення творчості в процесі вивчення математики полягає в тому, що, впливаючи на розум і почуття, вона організує естетичні емоції, сприяє розвитку емоційно-естетичної культури особистості. Творча здатність особистості додає творчості і її результатам особливий гуманістичний зміст. Крім того, саме через естетичну творчість у будь-якому виді математичної діяльності, учень знаходить повну свободу виявлення своїх духовних і фізичних сил.

На наш погляд, систематичне і цілеспрямоване розкриття естетичного потенціалу шкільної математики вирішує завдання виховання учнів красою математичного змісту, розвитку їх творчих здібностей, створення емоційно-забарвленої атмосфери процесу засвоєння знань, що сприяє підвищенню ефективності навчальної роботи.

Математика як навчальний предмет має певний естетичний потенціал для творчо-естетичного розвитку особистості. Під естетичним потенціалом шкільної математики вчені розуміють всю сукупність проявів прекрасного в навчальному математичному матеріалі, включаючи в нього і те, що загально визнано красивим в математиці, і те, що повинно бути таким за канонами естетики [4; 5].

Виділимо основні умови реалізації естетичного потенціалу шкільної математики:

- естетична мотивація діяльності учнів на уроках математики;
- цілеспрямоване використання естетичних категорій в процесі вивчення математики;
- представлення математичних об'єктів в естетично привабливій формі;
- включення в процес навчання завдань з естетичним контекстом;

- створення незвичайних ситуацій: ситуацій застосування відомих методів в нестандартних умовах; ситуацій, що припускають відкриття несподіваних фактів і т. п.;

- створення умов для самовираження особистості та перетворення дійсності на основі естетичних норм;

- збагачення творчого естетичного досвіду особистості;

- вселення оптимізму, віри в успішне виконання роботи;

- формування здатності до рефлексії та самоконтролю;

- підвищення інтересу школяра до досліджуваного предмета і до самої навчально-пізнавальної діяльності тощо.

Важливого значення щодо естетичного розвитку особистості в процесі вивчення математики набувають:

- проблемність навчання, використання елементи новизни, атмосфера „творчих відкриттів”;

- інтегративність – створення науково-цілісного образу об’єкта, що вивчається, в поєднанні з його естетичними якостями та властивостями;

- забезпечення взаємозв’язку теоретичного матеріалу та практичної творчої діяльності;

- організація творчо-естетичної діяльності з обов’язковим виділенням індивідуальних досягнень кожного, що сприятиме впевненості у своїх силах, розвитку емоційної сфери й інтелекту.

Тож, на кожному уроці математики необхідно розвивати духовно-емоційну сферу, щоб учні, сприймаючи предмет як засіб пізнання, бачили в математиці „найвищу філософську науку”, яка захопила б їхню увагу силою людського розуму, надала можливість пізнати насолоду відкриттів, пробудила бажання творити. Треба так організувати навчання, щоб на заняттях працювали не тільки думка та пам’ять, а й емоції, виникало натхнення. До кожної теми доцільно добирати епіграф і запитання, висловлювання видатних людей і вірші: це спонукає до роздумів, створює емоційний тон. Наприклад, вивчення теми „Рівняння” може починатися зі слів сучасного польського математика С. Коваля: „Рівняння – це золотий ключик, який відкриває всі математичні сезами”. Учитель пояснює, що розкривши таємницю цього „ключика”, учні навчаються відкривати „сезами” не тільки математичні, а й інших наук [3, с. 55]. Тоді учні поступово привчаються бачити в абстрактних математичних явищах предмети, процеси реального світу. Матеріал до кожного уроку слід добирати таким чином, щоб він неодмінно проходив через емоційну сферу школяра – це поетичні твори, музичні фрагменти, репродукції відомих картин.

Таким чином, провідною метою розкриття естетичного потенціалу шкільної математики є розвиток естетичної вихованості школярів як здатності до сприйняття, розуміння та оцінки естетичної сторони об’єкта, а також до творчої діяльності, що задовольняє критеріям краси. Виховні

можливості математики в творчо-естетичному розвитку учнів виявляються в естетичному змісті навчального предмета, у відповідній методиці викладання предмета, в естетичному фоні повідомлення пізнавальної інформації та належним чином організованої творчій роботі.

Перспективним напрямком дослідження є вивчення виховних можливостей позакласної роботи з математики для духовно-естетичного розвитку особистості учнів.

Література

1. Масол Л. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України / Л. Масол // Шкільний світ. – 2002. – № 9. – С. 1–16. **2. Актуальные** вопросы формирования интереса в обучении / [под ред. Г. И. Щукиной]. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с. **3. Пуанкаре А.** О науке / Анри Пуанкаре : [пер. с фр.] / под ред. Л. С. Понтрягина. – 2-е изд., стер. – М. : Наука, 1990. – 736 с. **4. Гусева Н. В.** К вопросу о модели эстетического потенциала школьного курса математики / Н. В. Гусева // Гуманизация и гуманитаризация математического образования в школе и вузе : материалы Всерос. конф. – Саранск : МГПИ, 1998. – С. 55–57. **5. Адамар Ж.** Исследование психологии процесса изобретения в области математики / Жак Адамар : [пер. с фр.] / под ред. И. Б. Погребысского. – М. : Изд-во „Советское радио”, 1970. – 152 с.

Макуєва Л. Р. Творчо-естетичний розвиток школярів засобами шкільної математики

У цій статті розкриті виховні можливості математики у творчо-естетичному розвитку учнів, проаналізовано сутність краси у математиці та виявлено роль естетичного потенціалу математики у творчо-естетичному розвитку учнів. Охарактеризовано джерела естетичного впливу математики на людину, виділено основні умови реалізації естетичного потенціалу шкільної математики. Виявлено естетико-виховне значення творчості учнів в процесі вивчення математики.

Ключові слова: творчість, творче мислення, творчо-естетичний розвиток, естетичний потенціал математики.

Макуева Л. Р. Творческо-эстетическое развитие школьников средствами школьной математики

В этой статье раскрыты воспитательные возможности математики в творческо-эстетическом развитии учащихся, проанализирована сущность красоты в математике и выявлена роль эстетического потенциала математики в творческо-эстетическом развитии учащихся. Охарактеризованы источники эстетического воздействия математики на человека, выделены основные условия реализации эстетического потенциала школьной математики. Выведено эстетико-воспитательное значение творчества учащихся в процессе изучения математики.

Ключевые слова: творчество, творческое мышление, творческо-эстетическое развитие, эстетический потенциал математики.

Makueva L. R. The creative-aesthetic development of the schoolchildren by mean of school mathematics

In this article educate possibilities of mathematics are exposed in creative-aesthetic development of pupils, essence of beauty is analysed in mathematics and the role of aesthetic potential of mathematics is exposed in creative-aesthetic development of pupils. The sources of aesthetic influence of mathematics are described on a man, the basic terms of realization of aesthetic potential of school mathematics are selected. An aesthetic-educate value of creation is exposed pupil in the process of study of mathematics.

Key words: creation, creative thought, creative-aesthetic development, aesthetic potential of mathematics.

УДК 377.016:629.33

Пархоменко С. О.

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ РОЗВИТКУ ТЕХНІЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ СПЕЦІАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Одним з результатів навчання на уроках спеціальних технологій в професійно-технічних навчальних закладах є формування в учнів технічного мислення.

Розвинуте технічне мислення майбутніх фахівців дозволить їм у подальшій професійній діяльності досягати високих результатів в галузі техніки у вигляді технічних ідей, креслень, конструкцій, проектів, втілених в реальних технічних об'єктах.

Для розвитку технічного мислення учнів науковцями та дослідниками були розроблені спеціальні методи. Освоєння учнями цих методів дозволить їм усвідомити основні процедури своєї розумової пошукової діяльності, її саморегуляції та самооцінки. Крім того, окремі методи можна використовувати при створенні власних творчих проектів різного рівня складності. Освоєння методів вирішення технічних завдань і вміння застосовувати їх у різних виробничих ситуаціях – це одна з умов забезпечення конкурентоспроможності фахівця на ринку праці, умова набуття ним професійного іміджу.

Розвитку технічного мислення учнів в різний час приділяли увагу багато вчених та дослідників. Одним з перших методів пошуку ідей, які мають поширення, з'явився відомий мозковий штурм (він же мозкова атака, він же брейнстормінг), створений Алексом Осборном (США) у 40 роки 20-го століття [1]. Крім А. Осборна активно вивчали та

розробляли методи розвитку технічного мислення Г. Альтшуллер засновник ТРВЗ [2], О. Пригожин [3], Дж. Джонс [4], А. Старостенко [5].

Однак, всі ці методи розглядаються у відриві від практики навчання, тим паче у професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ).

Метою статті є розгляд методів розвитку технічного мислення учнів професійно-технічних навчальних закладів та особливостей їх використання на уроках спеціальних технологій.

На уроках спеціальних технологій необхідно, перш за все, ознайомити учнів і навчити їх прийомам використання методів розвитку технічного мислення.

Далі наведемо коротку характеристику методів розвитку технічного мислення та особливості їх використання на уроках спеціальних технологій.

Метод часових обмежень – ґрунтується на обліку істотного впливу тимчасового фактора на розумову діяльність (втім, не тільки на розумову). Досвід показує, що при необмеженому часі вирішення завдання учні можуть знаходити кілька варіантів, продумувати в деталях свої дії, а також шукати якості і структури об'єктів і т. п. При лімітованому часі, як правило, рішення або може спрощуватися – учень обмежується використанням того, що він найкраще знає (частіше це застосування шаблонного варіанту), або ж, у всякому разі, рішення в більшій чи меншій мірі деформується; за характером цих деформацій можливо судити про загальні тенденції розумової діяльності учня. Різні групи учнів по-різному реагують на тимчасові обмеження. В одних тимчасові обмеження викликають підвищення активності і досягнення навіть більш високих результатів, ніж у „спокійній” обстановці; інші (їх найбільше) в різній мірі міняють свою поведінку, погіршуючи результати і не завжди досягають кінцевого рішення; на третіх тимчасові обмеження чинять гальмівний, свого роду шоківий вплив, вони піддаються паніці і незабаром відмовляються від вирішення завдання.

Метод мозкового штурму – це інтенсивне хаотичне генерування ідей без їх миттєвого аналізу і з віддаленої за часом оцінкою. Мета методу мозкового штурму – стимулювати всіх учасників обговорення до швидкого генерування великого числа ідей. На першому етапі рішення вони висувають різні гіпотези, деколи навіть абсурдні. Під час сеансу мозкового штурму відбувається як би ланцюгова реакція ідей, що приводить до інтелектуального вибуху. Всі ідеї та пропозиції записуються. Сформулювавши значну кількість пропозицій, детально опрацьовують кожну з них. Серед всіх ідей дуже часто виявляється та несподівана, яку ніяк не могли знайти. Метод розвиває групове мислення (роботу в колективі), дозволяє ділитися особистим досвідом у вирішенні подібних завдань між членами групи [6, с. 19].

Метод раптових заборон – полягає в тому, що учню на тому чи іншому етапі забороняється використовувати в своїх побудовах певні механізми (наприклад, при рішенні задач на побудову кінематичних

ланцюгів використовувати ті чи інші передачі або певний різновид – зубчасту або тільки зубчасту циліндричну, конічну, черв'ячну). Цей метод також виявляється досить ефективним, оскільки руйнує штампи, можливості застосовувати добре відомі учням типи пристроїв, вузлів, деталей. Так, у професійних конструкторів цілком природно складаються певні рівні переваг, стиль діяльності, що включає використання тих чи інших прийомів, конкретних механізмів. У якійсь мірі і в учнів можуть виробитися стереотипи діяльності. Застосування МРЗ сприятиме їх руйнуванню. У цілому ж застосування МРЗ сприяє виробленню важливого уміння змінювати свою діяльність в залежності від конкретних обставин [7, с. 31].

Метод швидкісного ескізування – застосовується у тому випадку, коли учням пропонується вирішувати завдання з проектування та конструювання, переконструювання нових вузлів, агрегатів чи певної одиниці техніки і ставиться мета діагностувати особливості їх розумової діяльності. У подібних випадках учні повинні якомога швидше малювати все те, що вони представляють подумки в той чи інший момент. Може бути запропоновано безперервно „малювати” процес роздуму – зображувати всі конструкції, які приходять в голову. Завдяки цьому прийому стає можливим більш точно судити про трансформації образів, встановлювати те значення, яке має поняття і зоровий образ якої-небудь конструкції. Самих учнів це привчає до більш строгого контролю своєї діяльності, регулювання за допомогою образів процесу творчості.

Метод нових варіантів – полягає у вимозі вирішувати задачу по-іншому, знайти нові варіанти, рішення. Це завжди викликає додаткову активізацію діяльності, націлює на творчий пошук, тим більше що можна просити знайти новий варіант і тоді, коли вже є п'ять-шість і більше рішень. Потрібно відзначити, що цей методичний прийом можна застосовувати на будь-якому етапі – не обов'язково тільки після того, як суб'єкт досяг повного рішення (в ескізному варіанті). Тоді цей метод може стати одночасно і різновидом методу раптових заборон [8, с. 23].

Метод інформаційної недостатності – застосовується тоді, коли ставиться завдання особливої активізації діяльності на перших етапах рішення. У цьому випадку вихідна умова задачі представляється з даними, яких явно недостатньо для початку рішення. Так, в умові задачі можуть бути опущені ті або інші істотні функціональні і структурні характеристики (напрямок руху, форма, швидкості обертання тощо). Важливою модифікацією цього прийому є використання різних форм представлення вихідної умови. У найбільш зручному вигляді умова конструкторської задачі включає в себе текст і схему (рисунок). Але можна спеціально пропонувати задачі, вихідні умови яких пред'являються тільки в графічній або тільки в текстовій формі. Особливо ефективним це може бути при вивченні особливостей розуміння, при виявленні реального запасу знань учнів [9].

Метод інформаційної перенасиченості – ґрунтується відповідно на включенні у вихідну умову задачі свідомо зайвих відомостей. Різновидом цього методу є підказка, що подається усно і містить в собі зайві дані, лише затемнюючи корисну інформацію. Викладач сам вирішує, як застосувати цей метод: він може запропонувати учням вибрати потрібну їм інформацію або ж не говорити про те, що в умові є надлишок інформації.

Метод абсурду – полягає в тому, що пропонується вирішувати свідомо нездійсненне завдання. Типовими варіантами абсурдних завдань є завдання на побудову вічного двигуна. Можна застосовувати і завдання, так би мовити, абсурдні за призначенням (наприклад, запропонувати сконструювати пристрій, який можна застосовувати абсолютно з іншою метою, ніж це потрібно за умовою). Тут важливо мати на увазі, що діяльність учнів, їх конкретні дії, які характеризують специфіку мислення, лише в певній мірі залежать від умови, а головним чином відображають особистісні установки, стратегії даного суб'єкта, його стиль творчої діяльності [10].

Метод ситуаційної драматизації – полягає в тому, що в залежності від конкретного педагогічного задуму і поточного рішення задачі вводяться певні зміни в хід рішення. Ці зміни призначені для ускладнення діяльності учня і можуть бути найрізноманітнішими, починаючи від питань, які задає викладач („питання-перешкоди”), і закінчуючи різними не передбаченими звичайною процедурою вимогами. Метод раптових заборон є різновидом даного методу [10].

Кожен з названих методів може поєднуватися з іншими і мати ряд модифікацій.

Само собою зрозуміло, що ці методи потрібно застосовувати продумано, дозувати їх, враховуючи індивідуальні особливості учнів. В іншому випадку можна досягти лише „ефекту повного погашення” і самої діяльності, і бажання нею займатися.

Одним з головних чинників розвитку технічного мислення в учнів є створення в них установки на творчий пошук.

З цією метою, крім вивчення методів розвитку технічного мислення, можна організувати відвідування учнями виставки технічної творчості, патентного бюро і там знайти пристрої, які можна використовувати (прямо чи опосередковано) при вирішенні технічної проблеми. Крім того, необхідно сформулювати в учнів звичку періодично переглядати технічну літературу (журнали, книги, певні сайти), навчальні та науково-популярні фільми і т.п., що дозволить їм бути в курсі останніх технічних відкриттів, знати над якими проблемами працюють вчені, інженери та дослідники і поступово буде розвивати їхню творчу уяву і технічне мислення.

Таким чином, застосування розглянутих в статті методів розвитку технічного мислення в комплексі з використанням інших засобів навчання дозволить значною мірою підвищити рівень технічної

підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів і сприятиме отриманню високоякісного фахівця будь-якої сфери діяльності.

Перспективою подальшого розвитку є визначення усього комплексу засобів навчання для розвитку технічного мислення учнів і розробка певних завдань на розвиток технічного мислення.

Література

1. **Осборн А.** Управлять воображением: принципы и процедуры творческого мышления / А. Осборн. – М. : Просвещение, 1973. – 220 с.
2. **Альтшуллер Г.** Найти идею. Введение в теорию решения исследовательских задач / Г. Альтшуллер. – Петрозаводск : „Скандинавия”, 2003. – 113 с.
3. **Пригожин А.** Методы развития организаций / А. Пригожин. – М. : МЦФЕР, 2003. – 408 с.
4. **Джонс Дж.** Методы проектирования / Дж. Джонс – М. : Мир, 1986. – 246 с.
5. **Старостенко А.** Исследования систем управления / А. Старостенко. – Учебно-методическое пособие. – Орел : Издательство ОРАГС, 2008. – 205 с.
6. **Симоненко В.** Технология: Учебник для учащихся 11 класса общеобразовательных учреждений / В. Симоненко, О. Очинин, Н. Матяш. – М. : Вентана-Граф, 2005. – 192 с.
7. **Абдуллаев А.** Система формирования технического изобретательства учащихся в учреждениях дополнительного образования / А. Абдуллаев. – Махачкала : Образование, 2003. – 270 с.
8. **Моляко В.** Техническое творчество и трудовое воспитание / В. Моляко. – М. : Знание, 1988. – 256 с.
9. **Сметанин Б.** Техническое творчество. Учебник для руководителей технических кружков / Б. Сметанин. – М. : Молода гвардия, 1981. – 85 с.
10. **Микалко М.** Игры для ума. Тренинг креативного мышления / Майкл Микалко. – СПб. : Питер, 2007. – 67 с.

Пархоменко С. О. Застосування методів розвитку технічного мислення учнів на уроках спеціальних технологій в професійно-технічних навчальних закладах

У статті розглядаються методи розвитку технічного мислення учнів та особливості їх застосування на уроках спеціальних технологій у професійно-технічних навчальних закладах, даються рекомендації щодо використання цих методів та можливості їх застосування при створенні творчих проектів різного рівня складності. Застосування методів розвитку технічного мислення учнів в комплексі з використанням інших засобів навчання дозволить значною мірою підвищити рівень технічної підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Ключові слова: розвиток, технічне мислення, учні, методи, дослідження.

Пархоменко С. А. Использование методов развития технического мышления учащихся на уроках специальных технологий в профессионально-технических учебных заведениях

В статье рассматриваются методы развития технического мышления учащихся и особенности их использования на уроках специальных технологий в профессионально-технических учебных заведениях, даются рекомендации относительно использования этих методов и возможности их использования при создании творческих проектов разного уровня сложности. Использование методов развития технического мышления учащихся в комплексе с использованием других средств обучения позволит значительно повысить уровень технической подготовки учащихся профессионально-технических учебных заведений.

Ключевые слова: развитие, техническое мышление, учащиеся, методы, исследования.

Parkhomenko S. O. The using of developing methods of the technical mentality of the pupils during the special technology lessons in professional- technological educational establishment

In the article considered methods development technological thinking of students and features of their using on the lessons special technologies in professional- technological educational establishment, offer recommendation about using these methods and possibility of their using by created creative plan of different level of sophistication. The use of methods of technical thinking of students in conjunction with other means of training will significantly improve the level of technical training of students in vocational education.

Key words: developing, technical, mentality, pupils, methods, investigation.

УДК 372.862

Пономаренко П. Л.

СУЧАСНІ НАРОДНІ РЕМЕСЛА

Упродовж століть десятки й сотні тисяч майстрів – килимарниці, вишивальниці, ткачі, гончарі, різьбярі по дереву, кістці та рогу, майстри декоративного розпису, склороби-гутники, золотарі-ювеліри, ковалі, майстри лозоплетіння і художньої обробки шкіри та багатьох інших професій – створювали речі, необхідні людям у побуті. Кращі з них ми називаємо тепер творами народного мистецтва. Народні художні промисли в Україні є невід’ємною складовою української культури вони увібрали в себе риси, притаманні окремим етнографічним регіонам країни. З покоління в покоління передавалися таємниці технічної та технологічної майстерності, вдосконалювалися прийоми обробки

природних матеріалів. У ряді населених пунктів (Опішня, Решетилівка, Косів, Богуслав, Гавареччина, Петриківка, Діхтярі, Глиняни, Клембівка та інші) існували школи традиційного народного мистецтва [1, с. 76].

До 1960 р. народні промисли були зосереджені у кооперативних артілях, згодом реорганізованих у державні фабрики художніх виробів. Багато з них із 1968 р. увійшли у виробничо-художні об'єднання. Під впливом кліматичних, природних умов, особливостей побуту українців, властивостей місцевої сировини та історичних чинників у кожному етнографічному регіоні України виробляли локальні предмети художньої образності, орнаментики, формотворення. Та, як не прикро, без належної підтримки галузі нині прослідковується згасання творчої ініціативи народних майстрів, перериваються мистецькі династії. Поодинокі ентузіасти та профільна творча спілка не в змозі протистояти руйнівному потоку. Саме тому охорона, відродження, збереження і розвиток народних художніх промислів стало одним із пріоритетних обов'язків молодій незалежній українській державі. Держава має допомогти в будівництві нових підприємств, музеїв, виставкових залів, салонів-магазинів, творчих майстерень. Вкладені кошти сторицею повернуться Українській державі. Адже таке важливе духовне спілкування людей, глибока повага до традицій та звичаїв свого народу, його мистецтва, дасть змогу відновити перервані зв'язки поколінь.

Серед різноманітних видів народної творчості – художнє ткацтво, килимарство, вишивки, писанкарство, художня обробка металів, виробництва шкіряних предметів, виготовлення дитячих іграшок із сиру, – мистецтво художньої обробки дерева, особливо художня різьба, займає тут найголовніше місце. Традиції Яворівської школи різьбярства мали величезний вплив на характер формування стильових особливостей українського різьбярства взагалі [2, с. 241], [3, с. 199].

Художня обробка дерева – найдавніший вид декоративно-прикладного мистецтва. За формотворчими техніками художнє деревообробництво поділяється на відповідні галузі: бондарство, деревообробне токарство, столярство та декоративне різьблення. В історію мистецтва художньої обробки дерева прикарпатські майстри вписали не одну сторінку. Серед них найбільш відомі імена Марка (1880-1946) і Петра Мегединюків, Миколи Медвідчука, Василя (1877-1959) й Лукина Якіб'юків (кінець XIX – перша половина XX ст.), Бориса Якіб'юка (перша половина XX ст.), Якова Тонюка (1903-1957) і його сина Василя (1928 р.), Миколи Тонюка (1909-1937), Василя й Миколи Білаків, братів Кішуків – Олекси, Івана і Миколи, Василя і Миколи Федоровичів, Юрія Грималюка (1860-1945) і його синів Івана та Василя. Різьблення по дереву – окремий вид мистецтва, і творіння справжніх майстрів різьблення прекрасні. Існує безліч видів різьблення по дереву – контурне різьблення, заовалення, скульптурна. Матеріал виробу для різьблення вибирають залежно від призначення і виду виробу, прийнятних способів обробки і оформлення. Перш за все потрібно враховувати не тільки механічні

властивості матеріалу, по також колір і тон деревини. Правда, способи обробки і обробки дозволяють змінити колір і тон імітацією або вибілюванням. Дошки краще вибирати радіального зрізу (менше схильні до викривлення), з щільним розташуванням річних кілець, добре просушені. Ще менше схильна до викривлення витримана деревина, наприклад дошки від старих меблів, протягом декількох років що знаходилася в приміщенні з нормальною вологістю [4, с. 41].

Дерев'яна скульптура досягла свого найвищого розвитку за часів розквіту козацької держави в XVII–XVIII ст. Сьогодні ж популярні предмети народного промислу західного та східного регіону України, зокрема гуцульські декоративні топірці, пістолі, кріси, порохівниці, барильця, дерев'яний, переважно декоративний, посуд. Гуцульські майстри для прикрашання своїх виробів використовують техніку інтарсії та „пацьоркування” (інкрустування бісером). Багата майстрами-різьбярами і Львівщина. Михайло Яськович працює у Львівському музеї етнографії та художнього промислу, готує виставки, виготовляє стенди, і є визнаним майстром дереворізьблення. Над кожною церквою М. Яськович працює 2-3 місяці. Більшість його церков є точною копією гуцульських, лемківських і бойківських дерев'яних храмів XVII–XIX століть, зведених без жодного цвяха, багато з них утрачені назавжди. Деякі майстер відтворював лише за старими фотографіями чи репродукціями картин. Дуже давнім українським промислом є килимарство. Функціонально існують три головні назви для килимових тканин: килим і коц. Різниця між ними могла полягати в техніці, орнаменті, розмірі й призначенні. Сьогодні їх розрізняють тільки за територіальним принципом: коври й килими походять із центрально та північно-українських промислових осередків, а коци виготовляються вручну на заході, переважно на Гуцульщині. Крім того, на коврах і килимах переважає барвистий, часто рослинний орнамент. Гуцульський коц – переважно сірий або білий – кольору нефарбованої овечої шерсті, якщо на ньому є орнамент, то він геометричний [5, с. 56].

Ткацтво та килимарство були й залишаються найбільш розвиненими видами народних художніх промислів на Тернопільщині.

Ткацтвом займалися переважно жінки у вільний від польових робіт осінній та зимовий час. Батькам допомагали діти і засвоювали їх ремесло.

Література

1. **Жук Л. К.** Сучасне українське ткацтво / Л.К. Жук. - Л. : Світ, 1951. – 76 с.
2. **Чугай К. Н.** Декоративне прикладне мистецтво / К. Н. Чугай. – Л. : Світ, 1996. – 241 с.
3. **Вінтоняк Г. Л.** Ткацтво / Г. Л. Вінтоняк. – Л. : Світ, 1996. – 199 с.
4. **Шухевич В. М.** Гуцульщина / В. М. Шухевич. – Л. : Світ, 1991. – 41 с.
5. **Гура А. П.** Прикрась свій дім / А.П. Гура. – К. : Техніка, 1990. – 56 с.

Пономаренко П. Л. Сучасні народні ремесла

У статті розглянуто сучасні народні ремесла та їх розвиток в сучасній державі. Аналіз літератури свідчить, що найбільш поширеними народними ремеслами є ткацтво. Килимарство, гончарство та різьблення деревини. Художня обробка дерева найдавніший вид декоративно-прикладного мистецтва воно поділяється на відповідні галузі: бондарство, деревообробне токарство, столярство та декоративне різьблення.

Ключові слова: килимарство, гончарство, різьблення, обробка дерева.

Пономаренко П. Л. Современные народные ремесла

В статье рассмотрены современные народные ремесла и их развитие в современном государстве. Анализ литературы свидетельствует, что наиболее распространенными народными ремеслами является ткачество. Ковровщик, гончарство и резьба древесины. Художественная обработка дерева самый давний вид декоративно прикладного искусства оно разделяется на соответствующие отрасли: бондарство, деревообрабатывающее токарство, столярство и декоративная резьба.

Ключевые слова: Ковровщик, гончарство, резьба, обработка дерева.

Ponomarenko P. L. Suchasni folk handicrafts

In the article modern folk handicrafts and their development are considered in the modern state. The analysis of literature testifies that the most widespread folk handicrafts is weaving. Kilimarstvo, ceramics and screw-thread of wood. Artistic treatment of tree is the oldest type of the decoratively applied art it is divided into the proper industries: cooper, woodworking tokarstvo, being a joiner and decorative screw-thread.

Key words: Kovrovshchik, ceramics, screw-thread, treatment of tree.

УДК 372.862

Рясний Є. В.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ФОКАЛЬНИХ ОБ'ЄКТІВ У ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Сучасне динамічне, швидкоплинне життя висуває суспільний запит на виховання творчої особистості, здатної, на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення. Колись роль учня в системі освіти виходила з потреб держави. Сьогодні акценти розставлено

інакше: маємо зробити людину такою, щоб вона могла вирішувати державні завдання за своїм покликанням, бути високоморальною, духовно розвиненою, мобільною в своєму розвитку. Адже корисна діяльність людини – це результат розвитку її розуму, інтелекту, здібностей. Виховання має прагнути до самостійності мислення і винахідництва, як і розум людини, що розвивається самостійно у дії.

У зв'язку з цим педагоги і психологи все помітніше усвідомлюють гостру потребу у створенні та використанні особистісно орієнтованих педагогічних технологій, до яких відносять і проектну технологію. У процесі проектно-технологічної діяльності учні самостійно під керівництвом вчителя розробляють конструкцію, технологію виготовлення і реалізацію об'єкта проектування, що забезпечує формування в учнів певної системи творчо-інтелектуальних і предметно-перетворюючих знань та вмінь. Виконуючи творчі проекти під ідеї до її втілення, учні вчаться самостійно приймати рішення, визначати свої проблеми в знаннях і знаходити виправлення такого положення.

Тому використання лише традиційних методів навчання в шкільних майстернях не дозволить реалізувати мету та завдання проектно-технологічної діяльності школярів. Методи проектування повинні бути спрямовані на вироблення і закріплення в учнів навичок аналізу споживчих, економічних, екологічних і технологічних ситуацій; формування умінь оцінювати ідеї, виходячи з реальних потреб, матеріальних можливостей, вибирати найбільш вдалий технологічний, економічний спосіб виготовлення об'єкта проектної діяльності, який відповідав би вимогам дизайну [1, с. 23].

Мета нашої роботи – розглянути особливості використання методу фокальних об'єктів в проектно-технологічній діяльності учнів.

Відповідно до змісту навчальної програми з трудового навчання для 5–9-х класів учні ознайомлюються з такими методами проектної та конструкторської діяльності як:

- метод фантазування;
- метод зразків (алгоритмічний аналіз);
- метод фокальних об'єктів;
- метод створення образу ідеального об'єкта;
- основи теорії розв'язування винахідницьких задач.

Детально розглянемо метод фокальних об'єктів. Метод фокальних об'єктів (МФО) — це метод пошуку нових ідей шляхом приєднання до вихідного об'єкта властивостей або ознак випадкових об'єктів. Застосовується при пошуку нових модифікацій відомих пристроїв і способів, розширенні асортиментів товарів, створенні реклами товарів, сфер застосування відомих речовин, відходів виробництва тощо. Метою методу є вдосконалювання об'єкта за рахунок одержання великої кількості оригінальних модифікацій об'єкта з несподіваними властивостями, долаючи психологічну інерцію [1, с. 52].

Суть методу полягає в перенесенні ознак випадково обраних об'єктів на об'єкт, що вдосконалюється, який лежить ніби у фокусі перенесення й тому називається фокальним. Утворені незвичайні сполучення розвиваються шляхом вільних асоціацій.

Метод фокальних об'єктів (МФО) створив у 1923 р. Е. Кунце – професор Берлінського університету, в 1950-х рр. його удосконалив Ч. Вайтинг у США. Цей метод відзначається простотою і значними, практично необмеженими можливостями пошуку нових точок зору щодо вирішуваної проблеми. У методі використовуються асоціативний пошук і евристичні властивості випадковості.

Алгоритм дій при використанні МФО:

- виділити об'єкт, що підлягає вдосконаленню. Фокальним об'єктом (ФО) може бути як окремих предмет, річ, товар або послуга, так і організація в цілому або її окремі підрозділи. При обранні фокального об'єкта визначте мету його вдосконалення – це буде критерій, за яким потім відбиратимуться ідеї;

- вибрати три-чотири випадкові об'єкти (відкривши будь-яку книгу, газету тощо);

- виписати для кожного з них кілька характерних ознак (властивостей). Краще використовувати випадкові слова з різних галузей: техніка, поезія, фантастика, явища природи, живі об'єкти та ін. Слова не повинні належати до тієї ж галузі, що й сам фокальний об'єкт. При виборі властивостей слід уникати банальних означень, таких як *гарний, жовтий, трикутний, важкий, надійний* тощо. Вони властиві майже будь-якому об'єкту, тому високою є ймовірність того, що при асоціюванні з фокальним об'єктом вони не дадуть цікавого сполучення. Можна вибирати властивості, ознаки, які об'єкт виявляє іноді. Наприклад: *лампочка – згасла, автомобіль – що буксує, вітер – завиваючий, кішка – брудна, листок – дірявий;*

- отримані ознаки перенести на ФО й одержати нові сполучення. Нові сполучення розвинути шляхом вільних асоціацій. При генерації нових ідей на основі отриманих словосполучень важливо розвивати ланцюжки асоціацій, давати кілька варіантів відповідей на запитання: „Що це може бути?“, „Де це можна використати?“, „Кому це потрібно?“;

- зафіксувати всі цікаві ідеї;

- оцінити нові ідеї й відібрати найбільш ефективні з погляду реалізації. Результатом застосування МФО є список ідей і пропозицій щодо нових модифікацій об'єкта.

Аналіз властивостей випадкових об'єктів дозволяє виділяти із них як корисні, так і зайві для даного фокального об'єкту.

Не обов'язково, щоб всі обрані об'єкти якимось чином підходили до об'єкту, що удосконалюється, але, використовуючи цей метод, можна вибрати велику кількість самих різноманітних варіантів. Після вибору оптимального варіанта загального рішення, загальної ідеї

конструкції необхідна подальша, чисто конструкторська робота з розробки технічної документації, створенню та випробуванню експериментального зразка тощо [2, с. 30].

Методи доцільно використовувати для пошуку нових форм, кольорової гами, структури, ідеї. У художньому конструюванні традиційно виділяють комбінаторику, біоніку, трансформацію. У технічній творчості є більший вибір методів конструювання [3, с. 34].

Спробувавши метод фокальних об'єктів під час конструювання деяких виробів декоративно-ужиткового мистецтва, ми переконалися, що він є ефективним і в художньому конструюванні.

Метод фокальних об'єктів є одним з методів, який допомагає подолати психологічну інерцію та генерувати нові та цікаві ідеї.

Перевагами МФО є його універсальність, простота освоєння й необмежені можливості пошуку нових підходів до проблеми, нешаблонність висунутих ідей. Проте цей метод має й недоліки. Його неможливо застосувати при вирішенні складних завдань, адже в ньому відсутні системні правила відбору й критерії оцінювання одержуваних ідей.

Цей метод не дає „стовідсотковий” розв'язок певної конструкторської або винахідницької задачі. Слід відзначити, що важливим є не стільки результат, тобто те, що учні зможуть вдосконалити чи створити, як сам процес пошуку. Учитель має стежити за тим, щоб учень зрозумів, як діє цей метод. Тут важливо привчити учня до оригінального нестандартного мислення, підсилити його здібності до фантазування, які було започатковано відповідним методом.

Література

1. Коберник О. М. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні : навч.-метод.посібник / О. М. Коберник, Г. В. Терещук. – Умань : СПД Жовтий, 2008. – 212 с. **2. Бербец В. В.** Проектно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання : теорія і методика : [монографія] / В. В. Бербец, Н. В. Дубова, О. М. Коберник та інші : за заг.ред. О. М. Коберника. – К. : Науковий світ, 2003. – 292с. **3. Трофімчук В.** Етапи художньо-конструкторської діяльності старшокласників / В. Трофімчук // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2006. – №1. – С. 33–37.

Рясний Є.В. Використання методу фокальних об'єктів в проектно-технологічній діяльності учнів

У статті розглянуто використання методу фокальних об'єктів в процесі проектування в умовах шкільних майстерень як засобу активізації пізнавальної діяльності учнів. Аналіз сучасної літератури свідчить, що найбільш поширеною є думка, що якість освіти – це відповідність певній нормі, стандарту, здатність задовольнити певні потреби або реалізувати певні цілі, норми. Проектна технологія

передбачає наявність проблеми, що вимагає інтегрованих знань і дослідницького пошуку її вирішення.

Ключові слова: проектна технологія, фокальний об'єкт, методи проектування.

Рясной Е. В. Использование метода фокальных объектов в проектно-технологической деятельности учеников

В статье рассмотрено использование метода фокальных объектов в процессе проектирования в условиях школьных мастерских как средства активизации познавательной деятельности учеников. Анализ современной литературы свидетельствует, что качество образования – это соответствие определенной норме стандарта, способность удовлетворить определенные и реализовать определенные цели, нормы. Проектная технология предусматривает наличие проблемы, которая требует интегрированных знаний и исследовательского поиска ее решения.

Ryasnyi E. Using focal objects in the design and technological activities of students

The article is described the use of the method of focal objects in the design process in school workshops as a means of enhancing the cognitive activity of students. The analysis of the modern literature testifies that quality of formation is a conformity to certain norm or standard, ability to satisfy defined and to realize definite purposes, norms. The design technology provides presence of a problem which demands integrated knowledge and search of decision.

Key words: design technology, focal object, design methods.

УДК 316.61-057.875:616.7

Філюк О. М.

ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Приєднавшись до основних міжнародних договорів у сфері прав людини (Декларації ООН про права людини, Конвенцій ООН про права інвалідів, про права дитини), Україна взяла на себе зобов'язання щодо дотримання загальнолюдських прав, зокрема, щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами.

У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті чітко вказується, що для всіх громадян України незалежно від національності, статі, соціального походження та майнового стану,

віросповідання, місця проживання та стану здоров'я забезпечується рівний доступ до якісної освіти.

Успішне запровадження інклюзивного навчання осіб з особливими потребами, потребує вирішення завдань на державному рівні, а саме: формування нової філософії державної політики щодо осіб з особливими освітніми потребами, удосконалення нормативно-правової бази у відповідності до міжнародних договорів у сфері прав людини, реалізації та поширення моделі інклюзивного навчання і виховання осіб з психофізичними порушеннями розвитку у дошкільних та загальноосвітніх, професійних та вищих навчальних закладах.

Аналіз наукової літератури з питання отримання вищої освіти інвалідами з порушеннями опорно-рухового апарату показує, що комплекс проблем, з яким вони стикаються при навчанні утрудняє їх соціальну адаптацію до умов вищої школи та освоєння освітньої програми вузу. Впровадження моделі корекційно-реабілітаційної підтримки інвалідів вирішує ці проблеми.

Вищою метою корекційно-реабілітаційної роботи є інтеграція осіб з обмеженими можливостями з різними формами інвалідності у соціум.

Дослідження свідчать, що в жорстких умовах конкуренції виживає тільки підготовлений, компетентний, впевнений в собі суб'єкт нових економічних відносин. Отже, саме якісна освіта може виступати основним каналом успішної соціальної інтеграції та фактором самореалізації. Численні соціологічні дослідження свідчать про те, що вища освіта входить в десятку цінностей, найбільш важливих для молоді. Для осіб з функціональними обмеженнями здоров'я отримання вищої освіти, престижної спеціальності, гідно оплачуваної праці (чому сприяє вища освіта) є чи не єдиною можливістю подолати стан відчуження, соціальної ексклюзії, в якому вони опинилися за об'єктивних умов, пов'язаних зі станом здоров'я [4].

На сучасному етапі у сфері української вищої освіти соціалізація студентів з особливими освітніми потребами є актуальною проблемою. Це питання вивчали вчені А. Капська, Л. Міщик, С. Харченко, П. Плотніков, М. Євтух, О. Глушман, С. Шашенко, О. Карпенко, С. Савченко, Г. Лактіонова, В. Щеклодкін. Ґрунтовно питанням отримання університетської освіти інвалідами займається група саратовських вчених – Белозерова Є., Зайцев Д., Карпова Г., Наберушкіна Е., Романов П., Чернецька А., Ярська-Смірнова Є. та ін.

Водночас, на сьогодні організаційно-методичні засади навчального процесу у загальноосвітніх школах, професійних та вищих навчальних закладах орієнтовані на осіб з типовим розвитком, і не враховують особливостей навчально-пізнавальної діяльності осіб з особливими освітніми потребами.

Тому метою дослідження став пошук шляхів вдосконалення корекційно-реабілітаційної роботи зі студентами з порушеннями опорно-рухового апарату в вищих навчальних закладах.

Об'єкт дослідження – комплекс корекційно-реабілітаційних заходів, використовуваних у вищих навчальних закладах.

Предмет – особливості реалізації корекційно-реабілітаційної програми зі студентами з порушеннями опорно-рухового апарату в вищих навчальних закладах.

Гіпотеза дослідження – аналіз корекційно-реабілітаційної програми для студентів з порушеннями опорно-рухового апарату в вищих навчальних закладах дозволить оптимізувати їх роботу.

Завдання дослідження:

- вивчити і проаналізувати вітчизняний та зарубіжний досвід здобуття вищої освіти інвалідами з порушеннями опорно-рухового апарату;

- вивчити і проаналізувати вітчизняний і зарубіжний досвід організації підтримки студентів з порушеннями опорно-рухового апарату при отриманні вищої освіти та інтеграції у суспільне життя вузу;

- вивчити цілі, задачі, зміст корекційно-реабілітаційної роботи зі студентами з порушеннями опорно-рухового апарату в процесі отримання ними вищої освіти;

- експериментально обґрунтувати ефективність форм і засобів організації корекційно-реабілітаційної роботи зі студентами з порушеннями опорно-рухового апарату в процесі отримання ними вищої освіти;

- визначити можливості та шляхи оптимізації корекційно-реабілітаційної підтримки студентів з порушенням опорно-рухового апарату при отриманні вищої освіти та інтеграції у суспільне життя вузу.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали положення філософії щодо пізнання явищ педагогічного процесу, єдності та взаємообумовленості кількісних і якісних змін та процесів, ролі діяльності й активності в розвитку особистості, закономірностей розвитку дитини в нормі та патології. Дослідження базується на принципах гуманізму і пріоритетності загальнолюдських цінностей; вчення Л. Виготського про структуру дефекту та концепцію культурно-історичного розвитку вищих психічних функцій; продуктивні ідеї педагогів і психологів (Г. Костюк, А. Киричук, С. Максименко, І. Бех та ін.) про ефективність комплексного підходу щодо навчання і виховання; про єдність розвитку рухових, психічних, сенсорних і мовленнєвих функцій в онтогенезі (М. Гуревич, М. Кольцова, А. Лурія, О. Мастюкова, М. Озерецький та ін.); рівнева теорія організації рухів (М. Бернштейн); теорії диференційного корекційного навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами на основі врахування їх психофізичних особливостей і пізнавальних можливостей (В. Бондар, Т. Власова, Л. Вавін, О. Глоба, В. Григоренко, В. Засенко, М. Іпполітова, Г. Мерсіянова, Б. Сермеєв, В. Синьов, В. Тарасун, В. Турчинська, Л. Фомічова, О. Хохліна, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.).

Для реалізації цілей і завдань цього дослідження з урахуванням його об'єкта та предмета використані наступні методи: методи аналізу даних: ретроспективний аналіз наукової літератури, контент-аналіз періодичної преси з проблеми дослідження, методи математичної статистики; емпіричні методи: аналіз навчальної діяльності, констатуючий експеримент; діагностичні методи: анкетування, бесіда.

Вирішення поставлених завдань передбачає чотири етапи дослідження.

На першому етапі було детально вивчено психолого-педагогічну та науково-методичну літературу вітчизняних та зарубіжних авторів з проблеми дослідження.

Другий етап передбачав вивчення цілей, задач, змісту корекційно-реабілітаційної роботи зі студентами ЛНУ з порушеннями опорно-рухового апарату в процесі отримання ними вищої освіти.

На третьому етапі проведено експериментальну перевірку результатів впровадження корекційно-реабілітаційної програми шляхом порівняння результатів обстеження студентів основної групи і групи порівняння.

Упровадження корекційно-реабілітаційної програми для студентів з порушеннями опорно-рухового апарату сприяло покращенню функціонування опорно-рухового апарату та психоемоційної сфери цих студентів, підвищенню мотивації до відновлення фізичних функцій, розвитку самостійності та адаптованості до умов навчання.

На четвертому етапі належить визначити можливості та шляхи оптимізації корекційно-реабілітаційної підтримки студентів з порушенням опорно-рухового апарату при отриманні вищої освіти та інтеграції у суспільне життя вузу.

Література

- 1. Антипов Л. А.** Некоторые проблемы социализации личности / Л. А. Антипов // Социальные проблемы народного образования: Труды Уфим. авиац. ин-та, 1994. – Вып.80. – С. 97–108.
- 2. Бурова Г.В.** Соціальна інтеграція молоді з функціональними обмеженнями. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/vmsu/2007-02/07bgviii.htm
- 3. Глоба О. П.** Соціалізація дітей та молоді з обмеженими можливостями в умовах регіонального реабілітаційного простору / О. П. Глоба // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Зб. Наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010.– №15.
- 4. Дікова-Фаворська О.М.** Креативний метод освіти осіб з обмеженими функціональними обмеженнями здоров'я // Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління: Збірник наукових праць ДонДУУ. Т.Х. Вип. 116. «Соціологія державного управління». Серія «Спеціальні та галузеві соціології». – Донецьк: ДонДУУ, 2009. – 324 с.- Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/sspvsu/2009_116.pdf.
- 5. Міщик Л.І.** Інтеграція студентів

різної інвалідності в освіту // Вісник Запорізького національного університету. – 2007. – №1. – С. 131-136. 6. **Синьов В. М.** Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В. М. Синьов. – К. : «МП Леся» ,– 2010. – 779 с. 7. **Синьов В. М.** Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник / В. М. Синьов // НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2009. – Ч.2: Навчання і виховання дітей. – 224 с.

Філюк О. М. Організація корекційно-реабілітаційної роботи зі студентами вищих навчальних закладів з порушеннями опорно-рухового апарату

У статті розглядаються питання соціальної адаптації та самореалізації особистості людей з порушеннями опорно-рухового апарату засобами університетської освіти.

Ключові слова: психофізична реабілітація, соціальна адаптація, інклюзія, інтеграція, медико-психолого-педагогічний супровід.

Филук О. Н. Организация коррекционно-реабилитационной работы со студентами высших учебных заведений с нарушениями опорно-двигательного аппарата

В статье рассматриваются вопросы социальной адаптации и самореализации личности людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата средствами университетского образования.

Ключевые слова: психофизическая реабилитация, социальная адаптация, инклюзия, интеграция, медико-психолого-педагогическое сопровождение.

Filyuk O. M. Organization of correctional and rehabilitation work with students of higher education institutions with disorders of the musculoskeletal system

In the article are examined the questions of social adaptation and self-realization of personality of people with disorders of the musculoskeletal system by means of a university education.

Key words: psychophysical rehabilitation, social integration, inclusion, integration, medico-psychology-pedagogical support.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Орієнтація освіти України на європейський рівень, вступ держави до Болонської угоди продовжує загальний напрям модернізації сучасної освіти. Безумовно, що нові підходи до освіти може реалізовувати лише компетентний вчитель, якому притаманні безліч професійно-особистісних якостей та високий рівень педагогічної майстерності. Особливе місце посідає імідж сучасного вчителя.

Поняття „імідж” з’явилося ще за часів Аристотеля, але в Україні набуло актуальності лише наприкінці ХХ століття. Про імідж вчителя раніше взагалі не прийнято було говорити. Як зазначає О. Булатова, „...а педагогам, им вроде не пристало о нем думать, им следовало лишь волноваться по поводу успеваемости и воспитанности, а вовсе не по поводу собственного образа в глазах ребенка. Достаточно было выглядеть скромно, аккуратно, в общем – прилично” [1].

Навіть в епоху науково-технічного прогресу та глобальної комп’ютеризації безсумнівним є факт, що професія вчителя особлива. Учителі – це ті люди, які постійно перебувають на очах у всіх. І дуже важливим є те, якими їх бачать та сприймають учні сучасної школи.

Проблема особистості вчителя ретельно досліджується педагогами та психологами (Ф. Гоноволін, А. Деркач, С. Єлканов, Н. Кузьміна, Л. Рувинський, В. Сластьонін, А. Щербаков). Але формування іміджу розглядається ними лише опосередковано.

До проблеми формування іміджу сучасного вчителя у літературі останніх років звертаються О. Булатова, Н. Гузій, Н. Добролюбов, Д. Журавльов, А. Калюжний, Л. Мігіна, М. Рудакевич, О. Рудницька, В. Шепель та інші.

В. Шепель у своїх роботах доводить, що призначення іміджу – забезпечення досягнення ефекту привабливості, комфортності спілкування [4].

М. Рудакевич влучно говорить про імідж, що „це не просто зовнішня оболонка людини, хоча остання, безумовно, теж багато важить. Достатньо згадати стару казку про kota в чоботях, який біг попереду господаря і розповідав усім, який той багатий і могутній. Відомий бізнесмен і політик наголошує, що без реального наповнення, яке стоїть за зовнішньою оболонкою, вплив такого „іміджу” на оточуюче середовище рано чи пізно буде зведений нанівець” [3, с. 66].

Зазначені автори так чи інакше дійшли висновку, що образ вчителя – це не тільки візуальний образ, але і жести, і манери, і комунікабельність, і педагогічний такт, і мовна культура, і любов до дітей, і педагогічна прозорливість, і багато інших якостей, які є

складовими професійного педагогічного іміджу. Проте досі є суперечними думки щодо складових професійно-педагогічного іміджу.

Мета статті полягає у розкритті сутності педагогічного іміджу, визначенні його складових за результатами проведеного дослідження серед студентів педагогічного коледжу та учнів загальноосвітніх шкіл, а також наголошенні про важливість систематичної роботи над власним іміджем.

Знання про формування іміджу вчителю необхідні значно більше, ніж спеціалістам інших професій, тому що саме вчителі впливають на формування іміджу своїх учнів. Учитель для них – еталонна модель. Тому розглянемо сутність поняття „імідж”.

Зазначений термін походить від латинського „*imago*”, тобто „імітувати”, у перекладі з англійської мови означає „образ”. Хоча це слово й не вживалося раніше, але імідж особистості формувався ще в далекому минулому, утворюючи різні прізвиська, які формували уяву про особистість. Наприклад: Іван Грозний мав імідж власного та суворого царю, Ярослав Мудрий мав імідж прозорого та мудрішого правителя. Поняття „імідж” в системі освіти набуло актуальності лише в період становлення незалежності України та переосмислення підходів до навчально-виховного процесу. Зразком є безліч ситуацій. У першу чергу, це вплив іміджу вчителя при виборі навчального закладу для навчання. Батьки дітей, яких вони відправляють вперше до школи, обов’язково цікавляться: „Хто буде першою вчителькою у їхньої дитини?”, „Чи можна віддати на навчання дитину саме цій вчительці?”, „Чи треба шукати школу, де працюють більш досвідчені вчителі?”. Така ж проблема у батьків виникає і при переході до середньої та старшої ланки, а саме: „Хто буде класним керівником їх дитини?”, „Чи зможе вчителька знайти підхід до дитини, правильно навчити та виховувати?”. Отже, педагогічний імідж – це емоційно забарвлений стереотип сприймання образу педагога у свідомості вихованців, колег, а також у масовій свідомості. Тому, на даному етапі розвитку освіти, позитивний імідж у освітньому середовищі вчителю просто необхідний.

Часто імідж асоціюється тільки з зовнішнім виглядом, але це неправильний підхід. Імідж працівників сфери освіти концентрує в собі всі найважливіші професійні характеристики, які презентуються через зовнішній вигляд та професійні якості.

Психологами імідж розглядається як прийом психологічного впливу на особистість, спосіб саморегулювання та самонавіювання, найважливіший елемент передстартової підготовки, необхідний атрибут різних досягнень.

Цікавою є ідея А. Макаренка, який вважав, що вчитель не може нехтувати естетикою свого зовнішнього вигляду. У закладі, де він працював, було прийнято на роботу приходити в найкращому одязі. Учитель із нечищеним взуттям та несвіжою носовою хустинкою не допускався на урок.

Ш. Амонашвілі порівнював вчительську професію з діяльністю актора. На його думку, педагог повинен бути добрим, любити дітей такими, які вони є, уміти розуміти їх та цінувати їхні почуття, бути оптимістом, мати здібність перевтілюватися та вдало входити в образ.

Аналізуючи дослідження попередників, бачимо, що поняття „імідж” інтерпретується по різному. На перших етапах формування педагогічного іміджу значне місце серед якостей педагога посідали загальна ерудованість та ораторські здібності. Згодом до них додалися моральні якості, вимоги до поведінки та зовнішнього вигляду. На сьогоднішній день імідж педагога є цілісною характеристикою особистості.

На наш погляд, педагогічний імідж вчителя – це сукупність особистісних та професійних якостей, що потребують цілеспрямованого формування, розвитку та вдосконалення; форма самовиявлення індивідуального цілісного образу особистості учителя.

Сучасні вчителі підтримують ідею формування іміджу учителя, але більшість з них, не розуміє складових компонентів іміджу. При формуванні іміджу педагога реальні якості тісно переплітаються з тими, які приписує йому оточення. Імідж охоплює зовнішність, манеру одягатися, стиль спілкування, поведінки, мислення. Імідж учителя повинен відображати його харизматичні риси – найпривабливіші якості, які асоціюються з індивідуальністю людини і охоплюють соціально-персональні характеристики, а також символи.

За результатами анкетування вчителів загальноосвітніх шкіл, було з'ясовано, що любов до дітей, комунікабельність, доброзичливість у спілкуванні та організаторські вміння є головними якостями вчителя. Менш значущими є вміння співчувати іншим, комунікативні навички, особливості зовнішнього вигляду.

Також нами було проведено опитування серед учнів 3–4 класів в кількості 40 осіб, яким пропонувалось дати відповіді на поставлені питання. Отримали наступні результати: 80% опитаних на уроки йде з гарним настроєм. Заходячи до класу, 72% учнів в першу чергу звертають увагу на настрій вчителя. У відповіді на питання „Що вам подобається в учителях більше за все?” думки розділилися навпіл між такими якостями як розум та ставлення до дітей. А зовнішній вигляд вчителя є важливим для 97% опитаних.

Студентам 4-го курсу також було запропоновано взяти участь в опитуванні. Головними характерними рисами викладача було визначено наявність знань, любов до дітей, почуття гумору, індивідуальний підхід до учнів, доброзичливість, організаторські вміння. 99% студентів зазначили, що імідж вчителя є невід'ємною складовою педагогічної майстерності вчителя. Було зазначено, що зовнішній вигляд викладача повинен бути класичного стилю, проте в якому йому буде комфортно.

Всі опитані студенти одноголосно визначили, що їх настрої у навчальному закладі та бажання відвідувати пари залежить від особистості викладача.

Безперечними є факт, що імідж вчителя впливає на успішність його самопрезентації – вміння людини подати себе з найкращого боку, викликати почуття довіри до себе і зберегти його. Але не слід обмежуватись лише зовнішніми рисами.

Для правильного розуміння сутності іміджу наведемо основні його складові. Окрім візуальної привабливості значне місце посідає комунікабельність, ерудованість, етикет вчителя, манери поведінки, вміння знаходити оптимальне вирішення проблемних ситуацій.

Зазначимо, що процес формування іміджу є довготривалим і складається з декількох послідовних кроків: з'ясувати вимоги аудиторії, на яку розрахований імідж; проаналізувати свої сильні та слабкі сторони; сконструювати майбутній образ; перевести образ у вербальну, візуальну та діяльнісну сфери.

Отже, справжні педагоги повинні мати власний „почерк”, володіти персональними манерами і особливим ставленням до навчання й виховання. Якщо педагог не зміг виробити індивідуального стилю у своїй професійній діяльності, то він не зможе зайняти чітку авторську позицію в освітньому просторі.

Такими чином, вчитель є визначальною фігурою системи освіти. А формування іміджу вчителя набуває все більшої актуальності. Тому вважаємо потрібним продовжувати дослідження за визначеною проблемою та створити систему роботи з формування професійно-педагогічного іміджу у студентів ще в період навчання у ВНЗ.

Література

1. Булатова О. С. Педагогический артистизм : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Ольга Сергеевна Булатова – М. : „Академия”, 2001. – 240 с. **2. Добролюбов Н. А.** Чтобы в воспитании господствовала разумность : избранные педагогические высказывания / Николай Александрович Добролюбов. – М., 1936. **3. Рудакевич М. І.** Власний імідж – шлях до успішної кар’єри // Молодь і державне управління: права, можливості, перспективи/ Марія Іванівна Рудакевич – Херсон, 2001. – С. 65–69. **4. Шепель В. Н.** Имиджелогия. Как нравиться людям / Валерий Николаевич Шепель. – М. : Народное образование, 2002. – 576 с.

Хотіна І. О. Особливості формування іміджу сучасного вчителя

У статті розкрито сутність поняття „імідж”, представлено результати опитування серед студентів, учнів та вчителів щодо проблем формування іміджу та його складових.

Ключові слова: професійно-педагогічний імідж, складові іміджу, педагогічна діяльність

Хотина И.А. Особенности формирования имиджа современного учителя

В статье раскрыта сущность понятия „имидж”, представлены результаты опроса среди студентов, учеников и учителей относительно анализа проблем формирования имиджа и его составляющих.

Ключевые слова: профессионально-педагогический имидж, составляющие имиджа, педагогическая деятельность.

Khotina I. Features of image formation of the modern teacher

The article reveals the essence of the concept of "image", the results of a survey among students, teachers and students on the analysis of problems of image formation and its components.

Key words: pedagogical image, components of image, teaching activities.

УДК [376.016:51]–056.36

Шаповалова В. В.

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВ'ЯЗАННЯ АРИФМЕТИЧНИХ ЗАДАЧ
УЧНЯМИ 5 КЛАСУ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ**

У психолого-педагогічній літературі труднощі навчання розумово відсталих школярів розглядаються як труднощі постійного характеру (В. Мухіна, М. Певзнер, Г. Цукерман та ін.), які вимагають постійної корекції (М. Безруких, С. Громбах та ін.). Кількість дітей, які вже в початкових класах виявляються не в змозі за відведений час і в необхідному обсязі засвоїти програму, коливається від 20 до 30% від загальної кількості учнів. Доведено необхідність створення адекватних обставин освітнього середовища з урахуванням особливостей цих дітей, важливою складовою яких є педагог, спеціально підготовлений до роботи з такими дітьми.

Поряд зі знаннями в області психології й педагогіки вчителю необхідні знання та досвід реалізації корекційно-розвивального навчання. Зокрема, Я. Коменський в „Великій дидактиці” (1627) зазначав, що причини виникнення труднощів при навчанні обумовлені індивідуальними особливостями учня, і в зв'язку з цим виділяв шість типів учнів, супроводжуючи кожен тип рекомендаціями для вчителя. Особливу увагу педагог приділяв правильній постановці проблеми навчання й виховання дитини. У своїх дослідженнях, великий педагог визначив два напрямки виникнення труднощів при навчанні: труднощі, обумовлені індивідуальними особливостями учня (внутрішні), і

труднощі, обумовлені впливом на учня навколишнього середовища (зовнішні) [2, с. 281].

У сучасних дослідженнях, присвячених проблемам навчання математиці дітей ризику, відзначаються труднощі, яких зазнають діти даної категорії, що навчаються в допоміжній школі в оволодінні умінням розв'язувати арифметичні завдання. Нерідко діти починають розв'язувати задачу, не прочитавши її до кінця, не усвідомивши умов і запитання задачі; бувають випадки, коли учні не аналізують зміст завдання в цілому, а орієнтуються (при виборі арифметичної дії) на окремі, вихоплені з тексту слова і словосполучення, а також на розстановку чисел; найбільші труднощі зустрічаються при оволодінні умінням розв'язувати завдання на різниці порівняння, на знаходження невідомих компонентів дії, на збільшення (зменшення) числа на кілька одиниць з непрямим формулюванням умови. Одна з причин неправильного розв'язання задач-невміння дітей міркувати. Розумово відсталі діти, при роботі над арифметичними задачами часто діють імпульсивно, нерозважно, не можуть охопити різноманіття залежностей, складових, математичний зміст задач. Разом з тим розв'язання арифметичних задач має велике значення для розвитку пізнавальної діяльності учнів, оскільки сприяє розвитку їхнього словесно-логічного мислення і довільності діяльності. М. Перова виділяє наступну класифікацію помилок, які учні допускають при розв'язанні задач: додавання зайвого питання і дії; виняток потрібного питання і дії; невідповідність питань дій: правильно поставлені питання і неправильний вибір дій або, навпаки, правильний вибір дій і неправильне формулювання питань; випадковий добір чисел і дій; помилки в найменуванні величин при виконанні дій (найменування не пишуться, найменування пишуться помилково, найменування пишуться лише при окремих компонентах); помилки в розрахунках; неправильне формулювання відповіді задачі (сформульована відповідь не відповідає питанню задачі, стилістично побудована неправильно і т.д.) [4, с. 287].

При розв'язанні арифметичних задач у учнів 5 класу допоміжної школи розвивається довільна увага, спостережливість, логічне мислення, мовлення, кмітливість. Розв'язання задач сприяє розвитку таких процесів пізнавальної діяльності, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення. Розв'язання задач допомагає розкрити основний сенс арифметичних дій, конкретизувати їх, зв'язати з певною життєвою ситуацією. Завдання сприяють засвоєнню математичних понять, відносин, закономірностей. У цьому випадку вони, як правило, служать конкретизації цих понять і відносин, так як кожне сюжетне завдання відображає певну життєву ситуацію. У процесі розв'язання арифметичних задач школярі вчать планувати і контролювати свою діяльність, оволодівають прийомами самоконтролю (перевірка завдання, складання орієнтовної відповіді, розв'язання задачі різними способами і т.д.), у них виховується наполегливість, воля, розвивається інтерес до пошуку розв'язання задачі.

Подолання труднощів при розв'язанні арифметичних задач, корекція і компенсація недоліків попереднього розвитку і навчання висувають перед вчителем завдання прогресивної організації навчально-виховного процесу, при якому кожній без винятку дитині буде надано індивідуальний підхід і своєчасна диференційована допомога за умови повної відповідності результатів навчання максимальним можливостям кожної дитини. Тому проблема вдосконалення методів навчання учнів розв'язанню арифметичних задач набула особливої актуальності. Вирішенню зазначених проблем досить велика увага приділяється при навчанні дітей з розумовою відсталістю. На підставі методики навчання розумово відсталих дітей (Н. Слезіной), робота з розв'язання задач проводиться у декілька етапів:

- § Підготовчі вправи у постановці питання;
- § Драматизація умови завдання;
- § Розв'язання завдань-інструкцій;
- § Складання завдань учнями по інструкції;
- § Розв'язання задач по тексту;
- § Самостійне складання завдань.

Розглянемо кожен з цих етапів. Перший етап – підготовчі вправи у постановці питання. Вправи можуть бути двох видів: 1. Учні ставлять питання по демонстрованій вчителем дії. Вчитель демонструє наочне завдання (в одну дію), наприклад, кладе в коробку 3 синіх олівця і 5 червоних. Учні повинні сформулювати питання. 2. Учні ставлять питання до цієї умові. Наприклад: „У Михайла було 6 яблук, а у Маші 5. Що можна дізнатися?” і т.д.

Другий етап – драматизація умови завдання (розв'язання наочних задач). На початку задача демонструється вчителем, а пізніше й учнями. Драматизація задачі повинна супроводжуватися словесним описом і наочною ілюстрацією умови. Так, наприклад, на стіл ставляться 2 тарілки. Тарілки закриваються аркушем паперу. На одну з них вчитель кладе 4 горіхи, а на іншу – 5. Учитель питає: „Скільки горіхів на тарілках?” Учні розв'язують завдання усно, говорять тільки відповідь (9 горіхів). Потім розв'язання перевіряється перерахуванням горіхів на тарілках. Ці завдання учні, як правило, виконують швидко і з великим інтересом. У розв'язанні задач-драматизацій, в свою чергу, також виділяють кілька етапів:

1. Розв'язання без запису, учні говорять тільки відповідь, потім розв'язання перевіряється (перераховуються предмети).

2. Розв'язання записується в один рядок. Так, наприклад, вирішуючи наочну задачу про горіхи, учень записує розв'язання так: $4 \text{ гор.} + 5 \text{ гор.} = 9 \text{ гор.}$ Таким чином, учень записує операцію.

3. Розв'язання задач-ілюстрацій. Вчитель пропонує інструкцію і питання завдання в усній або письмовій формі. Наприклад, учитель пропонує ряд інструкцій:

„Микола, візьми 4 зошити. Поклади в шафу”.

Учень виконує дане доручення.

„Маша, візьми 2 зошити. Поклади в шафу”.

Маша кладе 2 зошити в шафу до тих, які поклав Микола. Вчитель питає:

„Скільки зошитів стало в шафі?”

Діти відповідають відразу.

4. Складання задач учнями за інструкцією. За даними вчителем інструкціями викликаний учень виконує відповідні дії, а інші учні складають задачі, а потім її розв'язують.

5. Розв'язання задач за заданим текстом. Вчитель використовує тексти задач, запропоновані в підручнику і додатковій літературі. Незважаючи на те, що учні приступають до розв'язання задач за текстом, робота з завданнями-інструкціями обов'язково повинна продовжуватися.

6. Самостійне складання задач. Спостереження показують, що складання задач допомагає школярам краще орієнтуватися в задачах різних видів, визначати прийоми їх розв'язання. З найбільш цікавих задач можна зробити збірник задач. Завдання з нього можна пропонувати для розв'язання не тільки у своєму, але і в інших класах. Це гарна мотивація і заходи заохочення для авторів задач. Так, і учні ставляться з великим інтересом до розв'язання таких завдань. Для того, щоб учні навчилися розв'язувати задачі і придбали навички узагальненого способу рішення, потрібно багаторазове розв'язання достатньої кількості задач. Задачі можна включати в усні вправи, не забуваючи про те, що розв'язувати поспіль задачу одного виду не варто, так як це може призвести до автоматичного запису розв'язання задач без її розбору. Корисно чергувати розв'язання різних видів задач.

Отже, прийоми роботи, що використовуються для навчання дітей із розумовою відсталістю, можуть успішно застосовуватися у навчанні молодших школярів при навчанні математиці в масовій школі. Х. Замський відзначав, що батьками і вчителями масових шкіл можуть бути успішно застосовані методи і прийоми навчання і виховання дітей із розумовою відсталістю [1, с.362]. При навчанні таких дітей розв'язанню арифметичних задач можна використовувати фольклорний матеріал.

Велике значення в навчанні математиці мають текстові задачі з реальними даними (практичного змісту), вчитель повинен знайти їм місце в процесі формування вмінь учнів самостійно складати і розв'язувати такі задачі, вказуючи на практичну спрямованість навчання. Щоб усунути труднощі, що виникають у школярів у процесі виконання розв'язання арифметичних задач, в методиці викладання математики пропонуються підготовчі вправи. Зміст даних вправ спрямовано на досягнення наступних основних цілей: а) формування вмінь учнів аналізувати завдання і оформляти короткий запис змісту задачі; б) формування вмінь моделювати взаємозв'язок величин, що містяться в задачі, у вигляді вправ.

Основи методики навчання розв'язання арифметичних задач включають формування у розумово відсталих школярів чотирьох основних етапів процесу їх розбору:

- 1) аналіз тексту задачі;
- 2) пошук способу розв'язання задачі і складання відповідного плану розв'язання;
- 3) здійснення знайденого плану;
- 4) вивчення (аналіз) знайденого розв'язання.

Підводячи підсумок, слід зазначити, що тільки систематична робота, знання психолого-педагогічних особливостей розвитку розумово відсталих дітей шкільного віку, використання специфічних методик сприяє міцному засвоєнню такими дітьми математичного матеріалу.

Література

1. Замський Х. С. Розумово відсталі діти : історія їхнього навчання, виховання й навчання з давніх часів до середини ХХ століття / Х. С. Замський. – М. : НВО “Освіта”, 1995. – 400 с. **2. Коменський Я. А.** Вибрані педагогічні твори : в 2-х т. Т. 1. / Ян Амос Коменський. – М. : Педагогіка, 1982. – 656 с. **3. Перова М. Н.** Методика викладання математики в допоміжній школі / Маргарита Миколаївна Перова. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 336 с.

Шаповалова В. В. Особливості розв'язання арифметичних задач учнями 5 класу допоміжної школи

У цій статті розкривається питання про особливості методики навчання математиці учнів 5 класу допоміжної школи, зокрема розв'язанню арифметичних задач. Розглядаються етапи розв'язання задач, враховуючи індивідуальні особливості учнів та виконуючи диференційований підхід у розборі задач. Подаються приклади деяких видів задач та способи роботи над ними. Сформульований наступний план роботи над цим питанням для усунення труднощів у роботі дітей над розв'язанням арифметичних задач.

Ключові слова: розумова відсталість, методика викладання математики, розв'язання арифметичних задач, допоміжна школа.

Шаповалова В. В. Особенности решения арифметических задач учениками 5 класса вспомогательной школы

В этой статье раскрывается вопрос об особенностях методики обучения математике учащихся 5 класса вспомогательной школы, в частности решению арифметических задач. Рассматриваются этапы решения задач, учитывая индивидуальные особенности учащихся и выполняя дифференцированный подход в разборе задач. Приводятся примеры некоторых видов задач и способы работы над ними. Сформулирован следующий план работы над этим вопросом для

устранения трудностей в работе детей над решением арифметических задач.

Ключевые слова: умственная отсталость, методика преподавания математики, решения арифметических задач, вспомогательная школа.

Shapovalova V. V. Peculiarities of methods of teaching mathematics of students of the 5th class of secondary school

In this article considers the question of the peculiarities of methods of teaching mathematics of students of the 5th class of secondary school, in particular the decision of tasks. Discusses the stages of the decision of tasks, taking into account individual peculiarities of students and carrying out a differentiated approach in the analysis of tasks. Are examples of some of the kinds of tasks and the ways of dealing with them. Formulated the following work plan on this issue for the elimination of difficulties in the work of the children over the decision of tasks.

Key words: mental retardation, methods of teaching mathematics, solve arithmetic problems, auxiliary school.

УДК 929 Шевченко:78

Щербакова А. В.

НЕВІДКРИТІ ГРАНІ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ: Т. ШЕВЧЕНКО І МУЗИКА

Змінюються епохи, покоління, змінюється побут та соціальні ідеї, але творіння художників, поетів, композиторів залишаються живим літописом часу.

Шкільна програма передбачає всебічне і достатньо тривале вивчення шевченківської спадщини, але ж я і не підозрювала, наскільки може бути цікавим поринання в тему, знання з якої, як виявилось, були поверховими, якщо враховувати тільки шкільну програму. Мене захопило бажання представити геніальність Кобзаря у новому форматі, висвітлити нові, цікаві, до сих пір не відкриті грані неординарної, всебічно обдарованої особистості Тараса Шевченка.

Ми багато говоримо про Тараса Григоровича як про Кобзаря-поета, але значно менше – як про прозаїка та художника. Для нас Тарас Григорович – це борець за свободу України, символ духовного життя нації, символ її незалежності. Але рідко ми згадуємо про Шевченка як про людину з пристрастями і почуттями, зі стійкими смаками і творчими перевагами, як про освічену людину, тонкого знавця світової культури. Ми більше говоримо про кріпосного, а не про академіка. А між цим, це є важливим фактом, який допомагає досягнути всю велич і багатогранність його таланту, зрозуміти його для себе в першу чергу як інтелігента тонкої душі і світлого розуму. Про Шевченка, віршам якого притаманна

мелодійність, Чайковський сказав: „Бувають щасливо обдаровані особи і бувають щасливо обдаровані народи. Я бачив такий народ, народ-музику, це – українці” [1, с. 46].

Досліджуючи і вивчаючи місце музики в житті та творчості Кобзаря, переді мною розкривається наш Шевченко не тільки національним, але й європейським художником, тому що він читав європейську літературу, знав культуру, цікавився античністю.

Відкіля, з якої криниці, черпав він натхнення й глибоке розуміння прагнень свого народу, що потім так глибоко, вичерпно й вогнисто зобразив у своїх творах? А черпав із власних переживань, з української народної пісні, що є історією народу, його традицій і звичаїв. Він палко любив природу й співи. Співи він міг слухати годинами, в якомусь вдячно молитовному настрої. Пісня з дитинства живила його мрії, звучала голосами кирилівських співаків, сумними переборами кобзарів і лірників.

Поет П. Куліш оповідає: „Піснею починається життя поета; пісня звучить для нього і в найгірші, і в найсвітліші моменти його життя, як та глибока правда, за яку боровся поет, яка так художньо-яскраво пронизала всю його творчість...” [2, с. 65]

Ніщо не могло вбити великої любові до пісні в поета, до музики, бо в цьому мистецтві проголошував свою правду сам народ.

За свідченням сучасників малий Тарас мав надзвичайну пам'ять і пісень тих знав „силу без ліку”. Хлопчик-козачок тихо стояв у кутку і, чекаючи наказів пана, наспівував сумні пісні. А коли чув від когось нову пісню, одразу запам'ятовував її слова та мелодію.

Пісня стала найкращим другом Тараса. Вона була основою творчості та першою книжкою, з якої Т. Шевченко довідувався про історію народу, його думки, почуття. Згодом про пісню поет писав: „Вона мене і порадить, і розважить, і правдоньку мені скаже”.

Т. Шевченко постійно вводив народні пісні, або хоч окремі рядки з них, у чудове мереживо своїх оригінальних творів. Він постійно дбав про збереження українських народних пісень і часто записував їх у свої етнографічні альбоми. Серед таких пісень значне місце посідали історичні думи та пісні. Цінував поет і ліричні пісні, у яких висловлюється почуття автора до героя пісні. Шевченкові дуже подобалися чумацькі пісні, які він чув з самого дитинства від батька. Тарас Шевченко добре знав багатьох народних співаків, кобзарів, лірників, чудово їх описував у своїх літературних творах. Часто оригінальні вірші поета настільки наближалися до народнопісенного варіанту, що досить швидко переходили в народні пісні.

Наспівність, мелодійність, музичність Шевченкових поезій, близькість до народнопісенної творчості зумовили їх надзвичайну популярність, стали причиною широкого музичного втілення в народній музиці.

Окрім цього, важливо дізнатися про те, що Тарас Григорович мав прегарний драматичний тенор. П. Куліш, визначаючи чудове виконання ним народних пісень, називав поета «наш соловей». А княжна Варвара Репніна, шанувальниця таланту поета, розповідала, що співав поет із щирістю, так, що м'який, сповнений суму голос Кобзаря мимоволі проймав душу.

У Тараса Шевченка був широкий спектр смаків, він дуже любив Гайдна, Моцарта і Бетховена, постійно до них звертався. Боготворив Шопена, Мендельсона. Дуже добре знав тодішніх віртуозів: Паганіні, Серве, та ін. Все це говорить про те, що Шевченко – інтелігент високого художнього смаку.

Дружба з артистами, співаками, композиторами впливала на світогляд поета, а його природна музикальність перелилася в чудові рядки його поезій. Таке захоплення вплинуло на прозу. В його повістях часто зустрічаються різні музичні символи. В поезії він, звичайно, більше іде від народної пісні, духовної української пісні. Я вважаю, що саме українське поетичне слово його спровокувало на національні інтонації.

Шевченко належить до числа правдиво музичних поетів. Більшість своїх віршів він творив як пісні. У своїх творах Т. Шевченко, як ніхто інший, дав відбитку до болю гострих виявів переживань свого народу, передав найтонші нюанси його життя, показав найменші його духові порухи і тремтіння душі. Багатогранність вірша Шевченка, його своєрідний ритм, мінливість настроїв і широчінь думки – приманливі для музиків. Його твори манили і манять до себе митців.

Вірші з „Кобзаря” – це справжні пісні. Мелодичні, співучі, вони одразу знайшли дорогу до серця простих людей. З часом читати „Кобзар” народ став по-своєму: він почав його співати. І справді, важко назвати іншого поета, який би викликав своїми поезіями такий глибокий резонанс у творчості народу.

Авторами пісень на Шевченкові вірші ставали музиканти, невідомі лірники й кобзарі. Поширеними ще за життя поета були в народі пісні на його вірші „Тяжко, важко в світі жити”, „Нащо мені чорні брови” тощо. Імена авторів деяких пісень, що з'явилися в перші двадцять років після смерті поета, але нажаль не дійшли до нас.

Немає такого українського композитора, який би не звертався до творчості Шевченка. На творчість Шевченка відгукнулося понад 120 композиторів, кількість творів на слова Шевченка сягає понад півтисячі.

Найбільше прочуття і зрозуміння до музи Шевченка мав батько модерної української музики Микола Лисенко. Творчість великого Кобзаря є справжнім джерелом натхнення і для сучасних композиторів. Багато пісень на слова полум'яного Кобзаря дійшли до нашого часу, які звучать цікаво і в сучасній обробці, їх ми з приємністю слухаємо і тепер.

Отже, Тарас Григорович Шевченко — постать велична й унікальна. Серед світових геніїв важко назвати ім'я поета, вірші якого перелилися б таким широким потоком у музичні твори й охопили майже

всі музичні жанри: пісні й романси, хорові мініатюри й розгорнуті хори, монументальні кантати, інструментальні п'єси, симфонічні поеми, опери, ораторії, балети.

Дослідження творчості Т. Шевченка доводить, що інтерпретація поезії Т. Шевченка в музиці розпочалася ще за життя поета й триває в наші дні. Досить нагадати, що на початку ХХ століття 227 поезій „Кобзаря” було втілено у 1500 музичних творах. Живе й могутнє слово Тараса Григоровича надихає до творчості багатьох композиторів у різних країнах – в Україні, Канаді, Росії, Америці, Франції... Але кожен із митців знаходить такі поетичні рядки, які найбільше торкаються саме його серця й збуджують невтомну думку.

Народна пісня, любов до якої поет проніс через усе життя, стала матір'ю Шевченкової поезії. Вона виросла з фольклорну, а потім продовжила побутування в усній народній творчій традиції.

Пісні на слова Т. Шевченка мали значний вплив на українську народнопоетичну творчість. Вони внесли в народні пісні свіжі мотиви, ідеї, збагатили їх новим змістом, розширили мелодійне звучання. Я впевнена у тому, що ці пісні будуть приєднувати душі молоді до свого роду, навчати любити своїх батьків, свою історію.

Давайте ж будемо гідними шанувальниками творчості наймузичнішого поета не тільки нашої країни, але й всього світу.

Література

1. **Ярустовский Б. М.** П. И. Чайковский. Жизнь и творчество./ Б. М. Ярустовский. – М., 1940. - с. 47-48.
2. **Грінченко Б. П.** А. Кулиш. Биографический очерк/ Б. П. Грінченко. - Ч. 1899, 65 с.
3. **Грінченко М.** Історія української музики/ М. Грінченко. – Вид-во «Спілка», 1922.
4. **Довженко В.** Нариси з історії української радянської музики/ В. Довженко. – ч. 1. АН УРСР, К., 1957.
5. **Загайкевич М., С. П. Людкевич, М. С. Загайкевич.** – ДВ, К., 1957.
6. Збірник статей. Из истории русско-украинских музыкальных связей. – Гос. Муз. Изд-во, М., 1956.
7. **Юфанов Д.** Матеріали про життя і творчість Тараса Шевченка/ Д. Юфанов. - ДВ, Худ. Літ., К., 1957.
8. **Каришева Т., П.П. Сокальський/ Т. Каришева.** - ДВ, К., 1959.
9. **Кауфман Л. М. М. Аркас/ Л. М. Кауфман.** - ДВ, К., 1958.
10. **Полфьоров Я.** Музыка/ Я. Полфьоров. – К., 1927, ч.5-6, с. 21-22.
11. **Правдюк О. А.** Народні пісні на слова Т. Г. Шевченка / О. А. Правдюк. - Журнал «Народна творчість та етнографія», ч. 1, 1960, с. 115.
12. **Ревуцький Д.** Музыка М. Лисенка до «Кобзаря» Т. Шевченка. // Повна збірка творів, том II, Музыка до «Кобзаря» Т. Шевченка, вип. I, К.: Мистецтво, 1933.
13. **Архимович Л.** Українська класична опера. – ДВ, К., 1957.

**Щербакова А. В. Невідкриті грані обдарованої особистості:
Т. Шевченко і музика**

У цій статті висвітлено місце музики в творчій спадщині поета, унікальність музичного таланту Кобзаря, вплив його пісень на народнопоетичну творчість та роль його поезії у вихованні людської гідності та національної самосвідомості сучасної молоді. Проаналізовано основні риси музичності поезії Кобзаря, дана характеристика Шевченка як інтелегента високого музичного смаку.

Ключові слова: наймузичніший поет, унікальність, спадщина, покоління.

**Щербакова А. В. Нераскрытые грани одаренной личности:
Шевченко и музыка**

В данной статье показано место музыки в творческом наследии поэта, уникальность музыкального таланта Кобзаря, влияние его песен на народнопоэтическое творчество и роль его поэзии в воспитании человеческого достоинства и национального самосознания современной молодежи. Проанализированы основные черты музыкальности поэзии Кобзаря, дана характеристика Шевченко как интеллигента высокого музыкального вкуса.

Ключевые слова: музыкальный поэт, уникальность, наследие, поколение.

**Shcherbakova A. V. Not opened sides of the presented person:
Shevchenko and music**

The article deals with the music place in a creative heritage of the poet, uniqueness of musical talent of Kobzar, influence of its songs on folklore-poetic creativity and a role of his poetry in education of human advantage and national consciousness of modern youth. The basic lines of musicality of poetry are analysed, the characteristic of Shevchenko as intellectual of high musical level is given.

Key words: the musical poet, uniqueness, a heritage, generation.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бондаренко Анастасія Олегівна – студентка 4 курсу Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Гришак С. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Васильченко Дар’я Олександрівна – студентка 2 курсу факультету іноземних мов ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Ігнатович О. Г., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Галич Христина Олександрівна – студентка 3 курсу спеціальності „Технологічна освіта” ОКР „Молодший спеціаліст” ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Саприкіна Т. Г., викладач предметів психолого-педагогічного циклу ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Голубець Анна Олександрівна – магістрант кафедри української мови ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

Науковий керівник – Попова Л. О. кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

Гончарова Анна Михайлівна – студентка IV курсу спеціальності „Математика” Інституту інформаційних технологій ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Кондратенко Г. П., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Жандарова Аліна Сергіївна – студентка 3 курсу спеціальності „Початкова освіта” ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Цимбал О. В., викладач ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Івкова Ірина Сергіївна – студентка 4 курсу спеціальності „Початкове навчання” Інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Даніелян А. Я., асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Ігнатова Юлія Ігорівна – студентка 4 курсу спеціальність „Соціальна педагогіка” ВП „Стахановський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Шумакова О. С., викладач соціально-педагогічних дисциплін ВП „Стахановський педагогічний коледж ” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Капустіна Дар’я Дмитрівна – магістрантка спеціальності „Дошкільна освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Соннова М. В., кандидат наук, доцент кафедри дошкільної та початкової Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

Коробкіна Світлана Сергіївна – магістрант кафедри української мови ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

Науковий керівник – Попова Л. О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

Кравченко Ольга Миколаївна – студентка 3 курсу спеціальності „Філологія. Англійська мова і література” Стахановського факультету ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Карева Ольга Сергіївна, кандидат педагогічних наук Стахановського факультету ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Макуєва Лєнара Равілівна – студентка IV курсу спеціальності „Математика” Інституту інформаційних технологій ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Кондратенко Г. П., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Ломова Людмила Анатоліївна – магістрант кафедри української мови ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Попова Л. О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

Пархоменко Сергій Олександрович – студент 5 курсу спеціальності „Професійне навчання” Інституту торгівлі, обслуговуючих технологій та туризму ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Бурдун В. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інженерно-педагогічних дисциплін ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Пономаренко Павло Леонідович – студент 4 курсу спеціальності „Технологічна освіта” ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Артюшенко В. Л., магістр технологій, викладач загальнотехнічних дисциплін ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Рясний Євген Вікторович – студент 4 курсу спеціальності „Технологічна освіта” ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Демченко П. Є., магістр трудового навчання, викладач ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Суряднова Ганна Миколаївна – студентка 3 курсу Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Починкова М. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Єпіхіна М. А., старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту торгівлі, обслуговуючих технологій та туризму ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Сутчук Надія Миколаївна – студентка 2 курсу спеціальності „Початкова освіта” Інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Єпіхіна М. А., старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту торгівлі, обслуговуючих

технологій та туризму ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Ткаченко Вікторія Олександрівна – студентка 3 курсу спеціальності „Дошкільна освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Мордовцева Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Трошина Яна Володимирівна – студентка 4 курсу спеціальності „Початкова освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Даніелян А. Я., асистент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Філюк Ольга Миколаївна – магістрантка кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Глоба О. П., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Хлапоніна Альона Володимирівна – студентка 4 курсу спеціальності „Початкова освіта” Інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Даніелян А. Я., асистент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Хотіна Інна Олександрівна – студентка 4 курсу ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Торшевська О. В., викладач ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Чаркіна Євгенія Ярославівна – студентка 3 курсу Інституту педагогіки і психології спеціальності „Початкова освіта”, кваліфікаційного рівня „Молодший спеціаліст” ДЗ „Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – О. М. Цалапова, кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Шаповалова Вікторія Вікторівна – магістрантка спеціальності „Корекційна освіта. Спеціальна психологія” кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Григор’єва І. О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Шевченко Інна Михайлівна – магістрантка спеціальності „Дошкільна освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Маркотенко Т. С., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Шуваєва Юлія Олегівна – магістрантка спеціальності „Дошкільна освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Маркотенко Т. С., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Щербакова Антоніна Вікторівна – студентка 2 курсу спеціальності „Початкова освіта” ОКР „Молодший спеціаліст” ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Вдович О. М., викладач вищої категорії, викладач музичних дисциплін ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Янушоніс Анастасія Вікторівна – студентка 3 курсу Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Лазарева І. А., старший викладач кафедри дефектології та психокорекції Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка”.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ПОШУК
МОЛОДИХ ДОСЛІДНИКІВ
(педагогічні науки)**

Збірник наукових праць студентів

№ 1, 2013

Частина II

Відповідальні за випуск:
доц. М. М. Починкова

Здано до склад. 24.12.2012 р. Підп. до друку 24.01.2013 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 18,25. Наклад 100 прим. Зам. № 29.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс (0642) 58-03-20
e-mail: alma-mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.