

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

Збірник праць молодих науковців

Випуск № 1

Ніжин
2018

УДК 378 (082)

П24

Рекомендовано Вченою радою

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

(НДУ ім. М. Гоголя)

Протокол № 8 від 01.03.2018 р.

Редакційна колегія:

Відповідальний редактор: Коваленко Євгенія Іванівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Секретар: Киричок Інна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Члени колегії: Бондаренко Юрій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Криловець Микола Григорович, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Лукашова Ніна Іванівна, доктор педагогічних наук, доцент кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Новгородська Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Падун Ніна Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Педагогічний альманах : збірник праць молодих науковців [Електронне П24 видання] / відп. ред. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. – Вип. 1. – 235 с.

Матеріали надруковані в авторській редакції. За достовірність фактів, цитат, власних імен, посилань на джерела та інших відомостей відповідають автори публікацій.

УДК 378(082)

© Коваленко Є. І., упорядник, 2018

© НДУ ім. М.Гоголя, 2018

ЗМІСТ

Антоненко Владислава. Патріотичне виховання на уроках української мови та літератури	6
Артеменко Леся. Сучасне розуміння патріотичного виховання	9
Бабич Катерина. Класифікація нетрадиційних уроків у початковій школі	13
Бабич Юлія, Дмитрук Вероніка, Ляшенко Ольга. Нетрадиційні підходи до розв'язання проблеми каліграфічного письма	17
Бойко Марина. Проектна діяльність учнів молодшого шкільного віку на уроках трудового навчання	19
Бондар Ірина. Формування самостійності в учнів початкових класів.....	25
Бутенко Світлана. До питання готовності дитини до школи.....	31
Валько Ганна. Управління інклюзивним закладом на засадах менеджменту освітніх організацій	34
Висовень Альона. Педагогічні умови використання інтерактивних засобів навчання у підготовці учнів початкової школи на уроках "Природознавства"	38
Воропай Вікторія. Педагогічні умови забезпечення соціальної успішності майбутніх керівників ЗНЗ в практиці діяльності ВНЗ	41
Галета Світлана. Методичні основи застосування дидактичної гри на уроках математики в початковій школі	50
Григорян Катерина. Фактори впливу на розвиток мовленнєво-комунікативної компетентності особистості	54
Даруга Юлія. Готовність директора школи до управління загальноосвітнім навчальним закладом на засадах гуманізму	59
Дмитрієва Юлія. Стан дослідження патріотичного виховання молодших школярів.....	62
Довбня Юлія. Дидактичні ігри як засіб національного виховання молодших школярів у хореографічної діяльності	71
Дробченко Галина. Критерії та рівні готовності до самопрезентації майбутніх керівників ЗНЗ.....	74
Жилінська Альона. Загальна характеристика авторської казки як засобу навчання.....	79
Зеленкова Інна. Проблема моральних цінностей як наукова проблема	88
Ілляшенко Наталія. Значення творчого потенціалу молодших школярів на уроках літературного читання як передумова становлення творчої особистості.....	94

Ищенко Надія. Розвиток творчого потенціалу молодших школярів	98
Карпусь Ірина. Інтегровані уроки в початковій школі як засіб формування пізнавальних інтересів молодших школярів	101
Квятківська Ірина. Проектна діяльність учнів молодшого шкільного віку на уроках музики.....	105
Кириленко Наталія. Особливості оздоровчо-освітнього потенціалу музичного навчання дошкільників	111
Книш Марина. Формування лідерської позиції у молодших школярів.....	115
Коломієць Катерина. Агресивна поведінка у молодших школярів	120
Крицька Катерина. Формування трудової компетентності в молодших школярів на уроках трудового навчання	123
Крук Анна. Дитячі організації та їх роль у формуванні особистості	127
Літоренко Анна. Роль педагогічної взаємодії вчителя початкової школи з батьками у вихованні молодшого школяра	130
Любащенко Богдана. Виховання моральних почуттів у молодших школярів засобами казок народів світу	133
Люта Вікторія. Вплив засобів масової інформації на формування агресивної поведінки школяра.....	134
Маслак Марина. Впровадження елементів діяльнісного методу навчання на уроках математики в початковій школі	136
Мешкова Анна. Формування дослідницьких умінь молодших школярів на уроках природознавства.....	141
Мовчан Вікторія. Педагогічні умови розвитку творчих здібностей молодших школярів на уроках трудового навчання при роботі з природними матеріалами	145
Новохатня Сніжана. Естетична культура як наукова проблема	149
Овсяннікова Олена. Риторична компетентність як складова професійної компетентності керівника закладу освіти	154
Пацюк Вікторія. Умови ефективної діяльності учнівського самоврядування сучасної школи.....	156
Пащенко Олена. Зв'язне мовлення та психолого-лінгвістичні основи розвитку зв'язного мовлення	159
Пащенко Олена. Окремі аспекти використання бінарних уроків в початковій школі	170
Петрик Ірина. Формування почуття відповідальності в учнів молодшого шкільного віку	173

Пилипчук Наталія. Проблема сімейного виховання в історичній ретроспективі.....	178
Примаченко Анна. Зображувальна діяльність дітей старшого дошкільного віку як засіб розвитку художньо-продуктивної компетенції.....	181
Примаченко Катерина. Упровадження предметних олімпіад в початковій школі як ефективний метод навчально-пізнавальної діяльності учнів	184
Ременюк Анастасія. Особливості організації самостійної роботи в навчальному процесі початкової школи	185
Савченко Ірина Самореалізація особистості як педагогічна проблема: історичний контекст	189
Середа Лілія. Місце заочної інтерактивної екскурсії в освітньому процесі сучасної школи.....	194
Сергієнко Наталія. Формування лідерської позиції у молодших школярів.....	199
Слісаренко Марина. Напрями оволодіння зв'язним мовленням молодших школярів.....	202
Слісаренко Марина. Розвиток творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку у позакласній роботі з музичного виховання.....	204
Сосун Наталія. Управління патріотичним вихованням в дошкільному закладі як педагогічна проблема.....	210
Сущенко Інна. Виховання учнів старших класів на основі народних звичаїв та традицій	212
Татаренко олена. Робота дошкільного закладу з родиною в умовах сьогодення	215
Тетюра Юлія. Інформатизація управління як сучасна соціальна технологія	219
Федірко Яна. Дисципліна як психолого-педагогічна проблема.....	223
Хантіль Аліна. Дидактичні ігри на уроках трудового навчання як засіб підвищення інтересу учнів до праці	226
Христюк Вікторія. Діагностика сформованості професійної відповідальності у майбутніх менеджерів	232

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

Антоненко Владислава, студентка III курсу філологічного факультету
Науковий керівник: **Білоусова Н.В.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Проблема патріотичного виховання є актуальною для нашого часу. Адже для кожної людини, незалежно від віку, важливо бути громадянином своєї держави, відчувати приналежність до певного народу, ідентифікувати свою особистість поміж інших.

Проблема формування патріотично спрямованих особистостей у школі, зокрема на уроках української мови та літератури висвітлена у працях Н. П. Ковальчук, К. Чорної, О. Глазова, П. Щербань, І. Бех та ін, О. Стародубцова. Кожен дослідник просто робить акцент на чомусь іншому, але всі на меті мають виховати національно свідомого громадянина, гідного своєї держави.

Метою даної статті є актуалізувати необхідність формування патріотизму в сучасній освіті та дослідити процес патріотичного виховання на уроках української мови та літератури зокрема.

Школа – це важлива частина життя людини і досить сильно впливає на неї. Закладені у шкільному віці цінності формують дитину як майбутню самостійну особистість [6]. В умовах становлення держави патріотичному вихованню належить пріоритетна роль. На мою думку, доречно його починати зі шкільної парти. Тип паче, зараз Україна стоїть на шляху радикальних політичних, соціальних та економічних перетворень [8]. Разом з тим, на Сході України відбуваються бойові дії. У час відстоювання державних цінностей: свободи, територіальної цілісності, суверенітету, державі потрібні громадяни-патріоти, люди, які готові боротися за свої права та свободи [7]. І у майбутньому розбудова держави ляже на плечі сьогodнішніх школярів. Тому саме зараз слід дбати про патріотичне виховання гідних своєї країни людей.

Уроки української мови та літератури є найбільш ефективними у роботі сучасної освіти з даного питання. Вони становлять фундамент ідеологічного виховання. Національно свідомо молодь повинна розуміти проблеми мови і мовлення в Україні, а також усвідомлювати, що неможливо стати повноцінним громадянином будь-якої держави без знання державної мови [6]. Література дуже добре допомагає в цьому. Учні мають змогу насолоджуватись красою рідної мови, її багатогранністю та неповторністю, з творів та біографій письменників, поетів дізнаватись про історичне минуле свого народу, звичаї та традиції [5].

Проблема формування патріотично спрямованих особистостей у школі, зокрема на уроках української мови та літератури висвітлена у працях Н. П. Ковальчук "Патріотизм... Виховуємо? Так!", "Виховання громадян-патріотів України" у двох частинах за редакцією К. Чорної, О. Глазова "Патріотичне виховання на уроках української мови", П. Щербань, І. Бех та ін. "Концепція національного виховання", О. Стародубцова "Формування патріотичного виховання на уроках української мови і літератури та в позакласній роботі".

У наш час на уроках української мови та літератури педагоги роблять ключовий акцент, адже метою такого навчання є формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості.

Враховуючи останні події в Україні, питання патріотичного виховання є дуже важливим. Адже патріотизм – це любов до Батьківщини, свого народу, сприяння становленню України як незалежної та суверенної держави, готовність служити на благо країни, відстоювати та захищати її інтереси. Патріотизм – це звичний моральний та духовний стан людини, який проявляється лише в незвичайних ситуаціях.

Н. П. Ковальчук у своїй праці розповідає про створення системи виховання патріота-громадянина засобами шкільної суспільно-гуманітарної освіти у тісному взаємозв'язку із виховною системою. На її думку, в умовах потреби у відродженні духовності роль уроків української мови та літератури у вихованні справжньої особистості повинна зрости, бо художня література як словесний вид мистецтва має величезний арсенал засобів впливу на свідомість та душу дитини. Дослідниця пропонує на уроках української літератури створювати ситуації, які сприятимуть розумінню учнями суспільно-політичних явищ, зображених письменниками у творі. А на уроках української мови головним є доречний підбір наукового матеріалу: диктанти, перекази на патріотичну тематику, прислів'я та приказки. На уроках дотримуватися норм усної та писемної форм, а також у загальній культурі, одним з аспектів якої є мовна культура особистості [1].

У праці "Концепція національного виховання" вченими закладаються сутність і особливості національного виховання, основні принципи національного виховання (народність, природовідповідність виховання, культуровідповідність, гуманізація, демократизація, безперервність, етнізація та ін.), основні напрями і система національного виховання, а також основні критерії ефективності виховної діяльності педагога та основні шляхи реалізації концепції національного виховання. Слід зауважити, що праця була написана у 1994 році, але залишається актуальною і в наш час [2].

О. Глазова робить акцент на тому, що патріотичне виховання – один із найголовніших напрямів усієї навчально-виховної системи – на уроках і поза ними. Завданням учителя є виховання особистості із розвинутою національно-патріотичною свідомістю. Вона стверджує, що стрижневими у формуванні національної свідомості є так звані "тексти культури", а також окремі вжиті в текстах і поза ними слова, що викликають етно-культурні, специфічно національні асоціації: козак, рушник, калина, тополя, криниця, вишиванка та ін [9].

О. Стародубцова наголошує на тому, що головними ознаками вчителя української мови та літератури має бути висока культура мовлення та поведінки, непохитна національна свідомість, глибоке розуміння тих складних завдань, які сьогодні потрібно розв'язувати незалежній Україні. Усе це викладач не тільки повинен передати своїм вихованцям, а бути ідеальним зразком для наслідування. Також дослідниця говорить, що тільки систематичне національне виховання може подолати почуття національної меншовартості і сформувати справжнього громадянина з природним почуттям гордості, що ти – українець [3].

К. І. Журба – автор розділу "Виховання патріотизму молодших підлітків у взаємодії сім'ї і школи як наукова проблема" у праці "Виховуємо громадян-патріотів України". У статті автор схиляється до думки про те, що ефективність патріотичного виховання забезпечується єдністю сім'ї і школи. У своїх поглядах спирається на думку В. Сухомлинського: "Та коли вікно у світ розчинятимуть не тільки вчитель, а найближчі люди, то почуття патріотизму формуватиметься в дитини на особливо міцній основі" [4].

Неможливо віддати пріоритетність якомусь одному із зазначених методів і прийомів патріотичного виховання. Адже кожен дослідник просто робить акцент на чомусь іншому, але всі на меті мають виховати національно свідомого громадянина, гідного своєї держави. Отже, використання розроблених ними методів є доцільним, ефективним і актуальним у наш час [6].

З огляду на вище сказане, для патріотичного виховання на уроках української літератури доцільно було б ввести рубрику "П'ять хвилин сучасної поезії". В теперішніх умовах творчість багатьох поетів та письменників пронизують мотиви відданості рідній землі та любові до Батьківщини. Це дасть змогу навчати учнів красиво й обдуманно читати і розказувати вірші, розвивати уміння аналізувати поезії, визначати їх основні мотиви, теми й ідеї, закликати до власних думок про сутність людського існування, формувати себе як національно свідому особистість, виховувати розуміння важливості вибору життєвого шляху, збереження моральної чистоти [4].

У школярів на уроках української мови та літератури виховується і покращується пам'ять до слова, осмислене ставлення до мови як засобу самовираження, комунікація між людьми, обмін почуттями і переживаннями, відношення до довкілля. Відбувається розвиток мовленнєвої форми, а отже й мислення, інтелекту, мовленнєвої пам'яті, емоційної сфери особистості, мовного почуття, естетичного смаку, розуміння естетизму української мови, множинність її мовленнєвих засобів, виражальних можливостей. Навчання української мови ефективне, якщо на кожному уроці сприймаються мовні та мовленнєві знання, формуються навчально-мовні, правописні та комунікативні вміння і навички, збагачується читацький рівень учнів (бо школяр, який більше читає, краще розмовляє і пише), більшає їхній словниковий запас, відбувається оволодіння мовною нормою, здійснюється усвідомлення унікальності мовної особистості. Тому дидактичний матеріал повинен бути емоційно забарвленим, наприклад: диктанти, перекази на патріотичну тематику, народні прислів'я та приказки, фразеологізми, фольклорні звичаї та традиції народу [8].

Враховуючи, що для дітей будь-якого віку найкраще засвоюється матеріал на конкретних прикладах, ефективною формою роботи з патріотичного виховання є зустрічі з людьми-патріотами сучасності: бійцями АТО, добровольцями, учасниками Революції Гідності, волонтерами, молодіжними організаціями, народними творчими колективами, театральними колективами, які виступають у госпіталах або прифронтових зонах.

На додаткових заняттях з української мови та літератури доречно здійснювати показ кінофільмів на патріотичну тематику, відвідувати музеї українського стародавнього ремесла та образотворчого мистецтва, відвідувати театральні вистави за мотивами творів українських класиків.

Перед святами та канікулами проводити тематичні уроки. Наприклад, до дня захисника України провести урок, на якому ознайомити учнів з традиціями козаків, вшанувати мужність та незламність воїнів у боротьбі за незалежність і територіальну цілісність, військових традицій Українського народу, сприяти подальшому зміцненню патріотичного духу в суспільстві. У процесі зайнятися написанням листів для бійців АТО, виготовленням малюнків, оберегів та ін. Перед зимовими канікулами влаштувати урок співань, на якому виконувати колядки, щедрівки, посівалки, ознайомлювати учнів зі стародавніми звичаями й традиціями українського народу. До дня 8 травня розповісти учням про найвизначніші події Другої світової війни в Україні та на території міста чи села, де народилися, на прикладах зобразити героїзм людей у вічному поєдинку з

ворогом, акцентуватися на вихованні відчуття патріотизму, любові до своєї землі, усвідомлення уроків життя в процесі одвічного зв'язку поколінь.

Тема патріотичного виховання є актуальною для нашого часу. Школа – це важлива частина життя людини і досить сильно впливає на неї. Закладені у шкільному віці цінності формують дитину як майбутню самостійну особистість. В умовах становлення держави патріотичному вихованню належить пріоритетна роль.

Література

1. Патріотизм... Виховуємо? Так! / Н. П. Ковлячук. – Новоград-Волинський: Рута, 2015. – 214 с.
2. Виховуємо громадян-патріотів України: наук.-метод. посіб. / авт. кол. за заг. ред. К. М. Чорної. – Черкаси: видавництво ЧОІПОПП. – 2011. – 273 с.
3. Стародубцова О. І. Формування патріотичного виховання на уроках української мови і літератури та в позакласній роботі / О. І. Стародубцова // Наука навчання. – 2014. – № 11.
4. Жадан М. Н. Виховуємо патріотів художнім словом / М. Н. Жадан // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2012. – № 15.
5. Предчук Т. О. Формування національно-мовної особистості у двомовному просторі / Т. О. Предчук // Українська мова і література в школі. – 2009. – № 6.
6. Вертій О. Д. Методика вивчення української літератури на сучасному етапі: основні ознаки і поняття / О. Д. Вертій // Дивослово.– 2012.– № 3.
7. Кононенко П. В. Національна ідея, нація, націоналізм [Текст] / П. В. Кононенко. – К. : Міленіум, 2005.
8. Викладання української мови в школі: метод. посіб. для вчителя / Степанишин Б. І. – К. : Проза, 1995.
9. Патріотичне виховання на уроках української мови [Електронний реурс]. – Режим доступу : http://ippo.kubg.edu.ua/.../o.glazova_patriotychne_vyhovannia. – Назва з екрану.

СУЧАСНЕ РОЗУМІННЯ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Артеменко Леся, магістрантка факультету психології та соціальної роботи спеціальності "Початкова освіта"

Науковий керівник: **Гордієнко Т.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

В умовах становлення української держави патріотичному вихованню належить пріоритетна роль. У різні часи та епохи, в усіх цивілізованих державах сім'я, школа, суспільство ставили перед собою завдання – виховати громадянина, патріота своєї країни.

Мета статті полягає у розкритті розуміння патріотичного виховання.

Сучасне виховання, зокрема патріотичне, має здійснюватися в умовах національного виховання. Патріотичне виховання вчені розуміють як "формування гармонійної, розвиненої, високоосвіченої, соціально активної й національно свідомої людини, наділеної глибокою громадянською відповідальністю, здоровими інтелектуально-

творчими й духовними якостями, родинними й патріотичними почуттями, працьовитістю, господарською кмітливістю, підприємливістю й ініціативністю" [6, с.6].

Проблема патріотичного виховання завжди займала одне з провідних місць у вітчизняній педагогічній та філософській думці. У сучасній літературі патріотичне виховання трактується як виховання, що формує усвідомлення своєї причетності до історії, традицій, культури свого народу, любов до своєї Батьківщини, вболівання за долю свого народу, його майбутнє. Як результат ефективного патріотичного виховання чітко формується патріотизм.

Патріотизм виявляється в практичній діяльності, спрямованій на всебічний розвиток своєї країни, захист її інтересів. Патріотизм – соціально-історичне явище. Елементи його виникли як усвідомлення родових зв'язків, обрядів, звичаїв [7, с.134-156].

Слово "патріотизм" (від "patris") – грецького походження, в перекладі означає "батьківщина, вітчизна". Уперше воно з'явилося в період Великої Французької революції (1789-1793р.). Патріотами називали себе борці за народ, захисники республіки.

У філософському словнику патріотичне виховання розглядається як виховання, змістом якого є любов до Вітчизни, відданість, гордість за її минуле й сучасне прагнення захищати інтереси Батьківщини. Це визначення актуалізує роль патріотичного виховання, оскільки саме через активну діяльність людини на користь суспільства виявляються її справжні почуття [13, с.358].

Життя людини в суспільстві завжди пов'язане з діяльністю, нормами поведінки, взаємовідносинами між людьми. Тлумачний словник української мови визначає патріотизм як "любов до своєї батьківщини, відданість своєму народу, готовність для них на жертви і подвиги" [9, с. 223].

Першооснови патріотичного виховання були закладені в народній педагогіці, значення якої висвітлюється в роботах О. Любара, В. Мацюка, В. Пугача, М. Стельмаховича, Д. Федоренка. Вони висвітлювали ідеал давньоруської епохи, складовою частиною якого виступає патріотичне виховання.

У сучасній педагогічній літературі виділяють щонайменше три різновиди патріотизму.

1. Етнічний патріотизм, що ґрунтується на почутті власної причетності до свого народу, на любові до рідної мови, культури, до власної історії тощо. Цей термін уперше використав відомий сучасний вчений- психолог І. Кон, який писав, що "...етнопатріотизм пов'язаний з утвердженням конкретизованих, спрощених образів свого народу, як правило, наділених позитивними рисами" [3, с.189]. Цей патріотизм зумовлений природою як відчуття видової ознаки народу, є природженим і розвивається повноцінно, якщо дитина зростає у національно зорієнтованій сім'ї, навчається в українському дитячому садку, а потім в українській школі. При цьому великого значення надається вивченню історії українського народу, рідної мови та літератури, українського мистецтва, народних звичаїв, традицій.

2. Територіальний патріотизм базується на любові до того місця на землі (до місцевості, ландшафту, клімату тощо), де людина народилася.

3. Державний патріотизм ґрунтується на остаточній меті нації – побудові власної держави, державному самовизначенні, державницькому світогляді та державницькому почутті; це вищий патріотизм, який базується на державній ідеології та пов'язаний з почуттям громадянськості [12, с.115-116].

Отже патріотичні почуття українського народу є емоційним аспектом національного державницького світогляду, що включає почуття належності до України, її історії, віру в майбутнє своєї держави.

Патріотизм – це духовно-моральний принцип життєдіяльності особистості, який характеризується відповідальним ставленням людини до рідного краю, до Батьківщини, до народу, це активна праця на благо Вітчизни, примноження її багатств, розбудова науки та культури, захист свободи та честі своєї держави.

Патріотичне виховання – це виховання, яке передбачає виховання патріотичних почуттів, означає вироблення високого ідеалу служіння народові, готовності у будь-який час стати на захист Батьківщини, вивчати бойові традиції та героїчні сторінки українського народу. Виховання громадян України носить національний характер, базується на національних традиціях українського народу, є ідейною силою національної свідомості.

Національна свідомість включає:

- любов до України, історичного й самобутнього образу свого народу;
- віру в духовну силу народу та його призначення;
- силу волі й відповідальність за те, щоб народ України посів почесне місце в цивілізованому світі;
- уміння осмислювати історію, культуру, мистецтво, цінності, мораль, звичаї, обряди, символіку свого народу, нації, рідного краю
- систему вчинків, що є наслідком любові до Батьківщини, віри, відповідальності, осмислення; готовність свідомо служити інтересам України [16].

О. Вишневський виділяє три етапи розвитку патріотичної свідомості людини:

1. Етап раннього етнічно-територіального самоусвідомлення є основою, фундаментом патріотичного виховання. Він припадає на дошкільний і молодший шкільний вік. На цьому етапі формується почуття патріотизму.

2. Етап національно-політичного самоусвідомлення, припадає на підлітковий вік, коли дитина з лона сім'ї та школи переходить у громадське середовище. На цьому етапі відбувається приєднання юнацтва до різноманітних дитячих й молодіжних громадських, політичних організацій і об'єднань, які в змозі допомогти виховати сьогоденного школяра, завтрашнього громадянина України.

3. Етап державницько-патріотичного самоусвідомлення, коли поняття "національного" виходить за межі етнічності та сягає рівня державності. Характерними рисами даного етапу є вияв любові, поваги до своєї держави як головної мети нації [14, с.36].

Виділяється зовнішня структура патріотизму:

- патріотичні почуття;
- національна гідність людини;
- потреба в задоволенні національних інтересів;
- патріотична свідомість на основі національної свідомості, розуміння своєї громадянської ролі в суспільстві;
- національний такти толерантне ставлення до людей інших національностей;
- бажання й потреба в накопиченні, збереженні та передачі національних культурних цінностей;
- готовність до патріотичної діяльності [10, с.24].

Патріотизм, як почуття має внутрішню структуру, що складається з кількох компонентів:

- перший, поверхневий,
- природна любов до свого народу як до великої родини, любов до рідного слова, рідної природи;

- другий – це відчуття патріотизму розумом, усвідомлення обов'язку перед народом, готовність стати на захист його інтересів;

- третій – це переплетіння любові до рідного, близького з усвідомленням свого обов'язку перед народом; це прагнення, готовність служити Батьківщині [1, с.10].

Структуру патріотичних почуттів можна представити через відношення:

1) до себе: національна самосвідомість, честь, гідність, щирість, доброта, терплячість, чесність, порядність;

2) до людей: толерантність, національний такт, милосердя, благородство, справедливість, гостинність, відкритість, щедрість, готовність допомогти, усвідомлення своєї належності до українського народу як його представника, відповідальність перед своєю нацією;

3) до Батьківщини: віра, надія, любов, громадянська відповідальність, вірність, готовність стати на захист, бажання працювати для розвитку країни, підносити міжнародний авторитет, повага до Конституції та законів держави; гордість за успіхи держави, біль за невдачі, суспільна активність та ініціативність.

4) до національних цінностей: володіння українською мовою, бажання і потреба в накопиченні, збереженні та передачі родинних і національних звичаїв, традицій, обрядів, дбайливе ставлення до національних багатств, до рідної природи, сприяння розвитку духовного життя українського народу; шанобливе ставлення до національних та державних символів; почуття дбайливого господаря своєї землі.

Можна виділити такі етапи формування патріотичної самосвідомості особистості:

- усвідомлення вихованцями норм і правил, які вироблені суспільством; щоб поводити себе правильно, визначити певні критерії поведінки, усвідомити її необхідність;

- формування ставлення учнів до норм і правил, що пропонуються. Необхідно, щоб дитина не тільки розуміла й осмислювала те, про що їй розповідають, що пропонують виконати, але й виявляла при цьому почуття.

Як свідчить історичний досвід, патріотичні почуття, особливо загострюючись у складних, екстремальних, доленосних для Батьківщини ситуаціях, єднують людей, спонукають ставити суспільне вище за особисте, зменшують життєвий егоїзм. Патріотичні переконання містять у собі знання, поєднані зі щирою впевненістю в їхній істинності. На необхідності розвитку патріотичних переконань у дітей наголошував великий педагог-мислитель Я. А. Коменський, щоб "вони могли захищати все, що вони вважають істинним і добрим...чесним" [5, с.276].

Патріотичне виховання – це суспільна категорія, яка формує ставлення людини до себе, до свого народу й Батьківщини. Це ставлення виявляється у відповідних почуттях, переконаннях, ідеях. Лише переймаючись інтересами, прагненнями, потребами, ідеалами свого народу, усвідомлюючи свою національну неповторність і самобутність, людина стає зрілою, громадсько-свідомою особистістю, справжнім патріотом, діяльним творцем своєї долі та долі Батьківщини. Патріотичне виховання має бути стрижнем усієї навчально-виховної роботи, оскільки ми повинні виховати особистість, яка має почуття гордості за свою державу, сумлінно виконує громадські обов'язки, усвідомлює соціальні проблеми Батьківщини та українського народу, любить рідних та близьких людей.

Література

1. Большая советская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1975. – Т.19. – С. 282–320. Теорія та методика управління освітою, №10, 2013

2. Вугрич В. П. До питання про природу і сутність патріотизму // Виховання патріотизму у дітей та молоді в сучасних соціально-економічних умовах: Матеріали звітної науково-практичної конференції – К., 1999. – С. 8–12.
3. Кон И. С. Психология предрассудка // Новый мир. – 1969. – № 9. – С. 186–193.
4. Ігнатенко П. Р., Поплужний В. Л., Косарева Н. І., Крицька Л. В. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: Навчально-методичний посібник. – К.: Інститут змісту і методів навчання, 1997. – 252 с.
5. Кононенко П., Усатенко Т. Концепція української національної школи – родини // Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – К.: Школяр, 1997. – С. 123–133.
6. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української держави // Педагогічна газета. – 2000. – № 6 (72), червень. – 6 с.
7. Мала енциклопедія державознавства / НАН України. Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького. – К.: Довіра: Генеза, 1996. – 942 с.
8. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 2-е вид. – К.: Грамна, 1999. – 350 с.
9. Новий тлумачний словник української мови. У 4 томах / Укладачі В. Яременко, О. Сліпушко. – К.: Аконті, 1999. – Т. 3. – С. 223.
10. Петронговський Р. Р. Формування патріотизму старшокласників у поза навчальній виховній діяльності: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 – Житомир, 2002. – 180 с.
11. Татаркевич В. О счастье и совершенстве человека. – М.: Прогресс, 1981. – 367 с.
12. Теоретичні основи педагогіки: Курс лекцій. Підручник для студентів / Під ред. Вишневського О. – Дрогобич: Відродження, 2001. – 268 с. Теорія та методика управління освітою, №10, 2013
13. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1986. – С. 358.
14. Хорламова О. Л., Кравченко Т. В. Виховання у дітей в сім'ї патріотизму як життєвої цінності // Виховання патріотизму у дітей та молоді в сучасних соціально-економічних умовах: Матер. Звітної наук.-практич. конф. – К., 1999. – С. 34–37.
15. Чорна К. І. Патріотизм – духовна цінність молодих громадян України // Цінності освіти і виховання. Науково-методичний збірник / За заг. ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 209–212.
16. Чорна К. І. Зміст патріотичного виховання школярів в умовах державотворчого процесу в Україні // Виховання патріотизму у дітей та молоді в сучасних соціально-економічних умовах: Матер. звітної науково-практичної конференції. – К., 1999. – С. 12–14.

КЛАСИФІКАЦІЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ УРОКІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Бабич Катерина, магістрантка I курсу факультету психології та соціальної роботи

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

спеціальність "Початкова освіта"

Науковий керівник: **Дубровська Л.О.**, кандидат пед. наук,

доцент кафедри педагогіки

Сучасна початкова школа діє в умовах швидкого розвитку науки, зростання обсягу нової інформації. Саме вона, на думку Ю.Бабанського, повинна "підготувати активних, самостійних людей, які б мали високі творчі здібності та володіли певними якостями: уміли самостійно критично та творчо мислити; знаходили шляхи вирішення

проблеми; грамотно опрацьовували інформацію; удосконалювали розвиток особистої моральності, інтелекту, культурного рівня " [1, с. 7].

Швидкий розвиток науки, зростання обсягів нової інформації потребують від школи підготовки активних, самостійних людей з розвиненими творчими здібностями.

Завдання сучасної дидактики – створення відповідного навчального середовища, здатного забезпечити умови здобуття освіти, надання можливості кожній особистості реалізувати свої нахили, потреби та здібності; формування творчої, освіченої, всебічно розвиненої особистості, конкурентноспроможної в нових економічних умовах. Творчі педагоги постійно вдосконалюють методику проведення класичного уроку, в результаті чого в навчальний процес впроваджуються нестандартні уроки.

Протягом тривалого часу в нашій країні була поширена класно-урочна система навчання, яка дозволяла вчителю одночасно навчати багатьох учнів. Головним компонентом цієї системи є урок. Це частина навчального процесу, яка є викінченою в смисловому, часовому і організаційному плані. Від ефективності уроків залежить ефективність навчального процесу [7].

Нестандартний урок – це імпровізоване навчальне заняття, що має нестандартну структуру. Назви уроків дають деяке уявлення про цілі, завдання і методику проведення таких занять. Нестандартні уроки більше подобаються учням, ніж буденні навчальні заняття. У них незвичайні задум, організація, методика проведення. Тому багато педагогів бачать у них прогрес педагогічної думки, правильний крок у демократизації школи. З іншого боку – перетворювати нестандартні уроки у головну форму роботи, вводити тільки їх недоцільно через відсутність серйозної пізнавальної праці учнів, невисокої результативності, великої втрати часу.

Аналіз робіт науковців (Т. Байбара, Н. Вакарчук, Л. Варзацька, Т. Гусак, О. Кузьменко, Е. Печерська, О. Савченко, Н. Стяглик, Г. Тарасенко, В. Шпак), методистів (В. Авер'янова, В. Заворотнюк, Г. Лисенко, Л. Лухтай, Н. Токар), ознайомлення з досвідом роботи педагогів-практиків (І. Волкова, І. Гуревич, Т. Пасічник, П. Пашаніна, Л. Пензар, О. Полєвікова, Л. Тумакова, Т. Шафрай та багато інших) дали змогу Чекіній О. Ю. зробити висновки про те, що форми уроків, які застосовуються в сучасній початковій школі, можна згрупувати наступним чином:

- бінарні уроки;
- віршовані (римовані) уроки;
- інтегровані (міжпредметні) уроки;
- уроки-дискусії (урок-діалог, урок-диспут, урок-засідання, урок-круглий стіл, урок-практикум, урок-семінар, урок-суд, урок-телеміст);
- уроки-дослідження (урок-знайомство, урок-панорама ідей, урок-пошук, урок-самопізнання, урок "Що? Де? Коли?");
- уроки-звіти (урок-аукціон, урок-залік, урок-захист, урок-інтерв'ю, урок-екзамен, урок-ерудит, урок-композиція, урок-концерт);
- уроки-змагання (урок-вікторина, урок-КВК – конкурс веселих та кмітливих, урок-конкурс, урок-мозкова атака, урок-турнір);
- уроки-мандрівки (урок-екскурсія, урок-марафон, урок-подорож);
- уроки-сюжетні замальовки (урок-казка, урок-ранок, урок-спектакль) [8].

У посібнику Н. П. Волкової "Педагогіка" наведена спроба певної класифікації нестандартних уроків. Автор називає 12 типів нестандартних уроків, але кожний тип має свої параметри, за якими окремі уроки відносяться до певного типу. До нестандартних уроків автор відносить такі уроки:

- 1) уроки змістовної спрямованості (уроки-семінари, конференції, лекції);

- 2) уроки на інтегративній основі (уроки-комплекси, уроки-панорами);
- 3) міжпредметні;
- 4) уроки-змагання (уроки КВК, уроки-аукціони, уроки-турніри, уроки-вікторини, уроки-конкурси);
- 5) суспільного огляду знань (уроки-творчі звіти, заліки, експромт-екзамени, консультації, уроки-взаємонавчання, уроки-консиліуми);
- 6) комунікативної спрямованості (уроки-усні журнали, уроки-діалоги, уроки-репортажі, уроки-панорами, уроки-протиріччя, уроки-парадокси);
- 7) театралізовані (уроки-спектаклі, концерти, кіноуроки, дидактичний театр);
- 8) уроки подорожування, уроки дослідження (уроки пошуки, уроки-розвідки, уроки-лабораторні дослідження, уроки експедиційні дослідження, уроки-заочні подорожування, уроки-наукові дослідження);
- 9) уроки з різновіковим складом учнів;
- 10) уроки ділові, рольові ігри (уроки-суди, уроки-захисти дисертацій, уроки – "Слідство ведуть знавці", уроки-імпровізації, уроки – ілюстрації);
- 11) уроки драматизації (драматична гра, драматизація розповіді, імпровізована робота у пантомімі, тіньові п'єси з ляльками і маріонетками, усі види непідготовленої драми-діяльності, де формальна драма створюється самими учасниками гри);
- 12) уроки-психотренінги. Автор наводить коротко мету, методику проведення таких нестандартних уроків. Але в такій класифікації нестандартних уроків немає загального підходу до її основних параметрів [2, с. 178].

Підсумовуючи різні підходи до класифікації і структури нестандартних уроків, можемо запропонувати класифікацію таких уроків відносно педагогічних технологій навчання, які в основному використовуються в організації і методиці їх проведення. Поділимо всю систему нестандартних уроків на такі групи за педагогічними технологіями:

- інформаційно-комунікативна технологія;
- ігрова технологія;
- дослідницька технологія;
- інтерактивна технологія;
- психотренінг.

Класифікація нестандартних уроків за педагогічними технологіями

1. Інформаційно-комунікативні технології – урок-лекція, урок-семінар, урок-твір, урок-конференція, уроки-творчі звіти, урок-консиліум, урок-залік, урок-експромт-екзамен, уроки-взаємонавчання, урок-інформації, інтегрований урок.

2. Ігрові технології змагання – КВК, турнір, аукціон, вікторина, конкурс, інтелектуальний хокей, "Щасливий випадок";

ділові, рольові ігри – імпровізація, імітація, "Суд", захист дисертації, "Слідство ведуть знавці", "Поле чудес", ерудит, ланцюжок, бізнес-гра;

драматизація – драматична гра, пантоміма, драматична розповідь, ляльковий театр.

3. Дослідницькі технології – діалог, усний журнал, роздуми, диспути, прес-конференції, репортаж, урок-протиріччя, урок-парадокс, пошук, розвідка, лабораторні дослідження, заочна подорож, наукові дослідження.

4. Інтерактивні технології – кооперативне навчання: робота в парах, змінювані трійки, 2-4 разом, карусель, малі групи, акваріум;

колективно-групове навчання: мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, "Навчаючи – вчуся", мозаїка, вирішення проблем, дерево рішень; ситуативне моделювання – імітаційні ігри, "Суд", громадські слухання, рольова гра;

опрацювання дискусійних питань – метод прес, займи позицію, зміни позицію, континуум, дискусія, дебати, ток-шоу, оцінювальна дискусія.

5. Психотренінг – тренінг уваги, уяви, пам'яті, "Пізнай себе", "Пізнай свої здібності", "Твоя воля", "Твій характер", сугесто-педагогічний урок. [5]

Безумовно, не можна абсолютно розділити численні типи нестандартних уроків по ізольованим групам, бо, як правило, на таких уроках використовуються декілька педагогічних технологій навчання. Недарма деякі уроки називають інтегрованими (інтеграційними) не тільки за змістом матеріалу і за формами організації навчання, а за поєднанням різних педагогічних технологій навчання.

Отже, використання нестандартних уроків і окремих нестандартних прийомів педагогічної техніки та технології на уроках сприяє творчості як вчителя, так і учнів.

Переваги нестандартних уроків в порівнянні із звичними структурами уроків в тому, що підвищується інтерес учнів до навчання, їх активність в пізнанні і творчості, самостійність пошуків знань, переживання успіху досягнень, ініціативність, можливість індивідуального підходу до учнів, використання інноваційних та інформаційних педагогічних технологій, розвиток культури спілкування, взаємовідповідальності і т. д. [3, с. 334]

Але є деякі складності і недоліки використання нестандартних уроків:

- 1) затрати більшого часу на підготовку і проведення таких уроків;
- 2) не всі учні в рівній мірі активні;
- 3) організаційні труднощі (дисципліна, правила поведінки);
- 4) ускладнюється система оцінювання, аналізу результатів навчання;
- 5) забезпечення науково-методичної і матеріально-технічної бази навчання;
- 6) знаходження певного місця таких уроків в навчально-виховному процесі тощо.

Недарма педагог – новатор В. О. Сухомлинський зазначав, що до хорошого уроку треба готуватися все життя [6].

Література

1.Бабанский Ю.К. Анализ эффективности современного урока // Народное образование. – 1979. – № 9. – С. 7 – 9.

2.Волкова Н. П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К. : Видавничий центр "Академія", 2001. – 576 с.

3.Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Навч. посібник. 3. є видання, доповнене. – К., 2001. – 608 с.

4.Митник О. Шпак В. Народження нестандартного уроку // Початкова школа. – 1997. – № 12. – С. 11-23.

5. Нетрадиційні уроки в початковій школі. 2 клас / Укладач Л.І.Нечволод. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – 96 с.

6.Сухомлинський В. Вибрані твори.–К.: Радянська школа, 1973. Т. 3.– 664 с.

7.Фіцула М. М. Педагогіка: Навч. Посіб. – К.: Академвидав, 2007. – 560 с.

8.Чекіна О.Ю. Нестандартні уроки у початковій школі: Методичний посібник для вчителів. – Х.: "Скорпійон", 2005. – 96 с.

НЕТРАДИЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМИ КАЛІГРАФІЧНОГО ПИСЬМА

Бабич Юлія, Дмитрук Вероніка, Ляшенко Ольга,

студентки I курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: **Гордієнко Т. В.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

За численними твердженнями психологів, почерк – не останній показник у визначенні культурного рівня особистості. Педагогічні працівники констатують значне погіршення почерків учнів в Україні протягом останнього часу. Не минуло безслідно вилучення з навчальних програм початкової школи дисципліни каліграфії. Проте і в умовах навчання за сучасною методикою майже в кожній школі є вчителі, учні яких, як правило, пишуть красиво і грамотно.

Є.Г.Сарапуловою проведені дослідження навчальної діяльності кількох десятків учителів м.Києва й вивчення публікацій педагогів-практиків – Є.М.Потапової й Л.О.Нікітіної (їхнього творчого використання системи М.Монтесері), В.Г.Лук'яненка, Л.М.Шильцової, С.Л.Рябцевої, С.М.Лисенкової, Ш.О.Амонашвілі – ці дослідження дозволили вивести таку закономірність: учителі, чиї учні досягають значних успіхів у грамотності й каліграфії, певною мірою відкоригували традиційну методику навчання письма.

Відзначаючи ефективність застосування методик педагогів-новаторів, Є.Г.Сарапулова пропонує свою систему роботи, яка відрізняється від відомих широкому вчительському загалу :

- методик та від методики традиційної;
- більш поглибленою індивідуалізацією навчального процесу;
- своєрідною послідовністю вивчення літер, завдяки якій діти легко вчаться писати весь алфавіт;
- простішим для запам'ятовування поясненням випадків з'єднання літер;
- легшим для школярів способом переходу від письма в зошиті з одним розлінуванням до зошитів із розлінуванням іншим [3, с.105].

Пропонуємо стислий опис змісту й послідовності уроків письма у першому класі за системою Є.Г.Сарапулової.

Першокласники не працюють з традиційними прописами, а відразу починають писати в зошитах у косу лінію. Це дозволяє, по-перше, у перспективі не витратити час на адаптацію, переходячи від прописів до зошитів. По-друге, дає більші можливості для індивідуального підходу. Чергування й різноманітні комбінації букв та елементів запобігають зниженню інтересу до навчання.

Завдяки значній кількості повторень через певний період будь-яке завдання стає легким навіть для найменш підготовленого учня. Така організація роботи дає помітні наслідки. Діти з перших уроків починають вчитися успішно. Вони швидко засвоюють, що красивого письма (в конкретному випадку) чи іншої мети можна досягти, доклавши зусиль. Високого результату досягають усі, але в різний час.

Оволодіння основами мистецтва писати у 1 класі поділяються на чотири етапи. На кожному з них учні певною мірою набувають одного з чотирьох умінь: відпрацювання зображення елементів літер; написання літер; написання з'єднань; написання слів та речень.

Тривалість кожного етапу відповідає часу, потрібному для формування конкретного вміння.

На першому етапі діти вчаться красиво і впевнено писати елементи букв. На другому – елементи, які з'єднують у літери; й працюють над літерами доти, доки і їх почнуть писати без напруження, не задумуючись. Третій етап має великі розбіжності з традиційною методикою і присвячений написанню з'єднань. Четвертий – написання слів та речень – починається тоді, коли діти перестають фіксувати увагу на згадуванні обрисів літер чи виду з'єднань. На той час зосереджуємо увагу на грамотності. До цього практикування списування чи письмо під диктовку є передчасним, бо намагання дитини тримати в пам'яті напівзасвоєний і малознайомий матеріал призводить до перенапруження й перевтоми.

Розглянемо особливості кожного з чотирьох етапів закладення основ красивого й грамотного письма.

Перший етап триває приблизно п'ять тижнів. Протягом цього часу доводиться до автоматизму вміння писати головні елементи букв українського алфавіту.

Другий етап – написання літер. Послідовність вивчення букв вчителька у своїй системі будує за принципом повторюваності наступними літерами елементів попередніх. Цей прийом дає дві переваги: учні багато раз повторюють вивчену літеру і легко засвоюють послідовність написання нової.

Третій етап присвячений вивченню з'єднання літер.

Останній, четвертий етап охоплює написання слів та речень. Це період формування навичок красивого і грамотного письма. Попередні три етапи слід вважати початковими.

Також нетрадиційно до розв'язання проблеми красивого письма підходить В.П.Тименко. Він говорить про художнє конструювання букв: "Американські медики після тривалих досліджень дійшли висновку, що розмаїття барв спритливо впливає на зір дитини. Щоб не зашкодити зору молодших школярів нескінченними чорно-білими текстами шкільних підручників, вони рекомендують кожен сторінку прикрашати ілюстраціями. Можливо це і є художня терапія для очей у письмовій графіці" [2, с.86].

Важливо, щоб художній образ кожної букви виникав у дитячій естетичній свідомості плавно, поступово, на основі вже наявних аналогів, якими є об'єкти природи чи техніки. Отже, кольоропис разом із конструктивним малюванням (художнім проектуванням) букви за умови використання віршованих текстів розвиває художнє мислення дітей, стимулює допитливість маленьких дизайнерів.

А.М.Богуш вважає: "У школі слід готувати руку дитини до письма...". У школі від дітей вимагається вміння орієнтуватися в обмеженому просторі: писати букви, не виходити за межі рядка, доводити букви точно до лінії. Це не одразу вдається першокласникам. Щоб запобігти помилкам, треба ще до школи навчити дітей орієнтуватися в зошиті, розуміти такі поняття: "на лінії", "під лінією", "між лініями", "між першою і третьою лініями", "лівий верхній кут", "правий верхній кут", "посередині" тощо. З цією метою дітей ознайомлюють із зошитом в одну (широку) лінійку, в якому вони виконують вправи з прямих, хвилястих, дугоподібних та овальних ліній. Використання такого зошита пояснюється тим, що всі лінійки розташовані на однаковій відстані, і це дає дитині можливість легко орієнтуватися в зошиті, малювати в ньому за вказаним розміром (відповідно до кількості лінійок) різні предмети й орнаменти. Тому нею створено систему занять та вправ, які сприяють підготовці руки дитини до письма.

Також А.М.Богуш пропонує ігри з метою розвитку дрібних м'язів пальців руки, окоміру дітей [1, с.203].

Викладена система створена у відповідно з дидактичними, психологічними й фізіологічними вимогами. Вона базується на широкому використанні вправ для зміцнення м'язів руки: штрихуванні, ліпленні, вирізуванні та ін. Учні, вчили писати за поданою нетрадиційною методикою, зазнали труднощів під час навчання письма, мають чіткі, розбірливі почерки, пишуть охайно, відносно швидко і не припускаються значної кількості помилок. Система не претендує на вичерпні розв'язання складної і важливої педагогічної проблеми, а лише пропонує один з можливих шляхів.

Як бачимо, можливостей нестандартного підходу, до навчання письма чимало. І перед вчителем початкової школи стоїть завдання підходити творчо до своєї роботи.

Література

1. Богуш А.М. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі. Навч. посібник / А.М. Богуш, Н.П. Орланова, Н.І. Зеленко, З.К. Лихолєтова. – К.: Вища шк., 1992. – 414 с.
2. Тименко В. П. Обдарованість дошкільників за теорією Говарда Гарднера / В. П. Тименко // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2014. – № 8. – С. 84 – 89.
3. Сарапулова Є.Г. Психолого-педагогічні основи навчально-виховної діяльності гувернера Монографія. – К.: МАУП, 2003. – 264 с.

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Бойко Марина, студентка I курсу факультету психології
та соціальної роботи групи ПО-31

Науковий керівник : **Шевчук М.О.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми. 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; методів формування творчої особистості; подальша інтеграція освітніх факторів (школи, родини, суспільства).

Суспільство інформаційних технологій (постіндустріальне суспільство), на відміну від індустріального суспільства кінця XIX – середини XX сторіч, значно більше зацікавлене в тому, щоб його громадяни були здатні самостійно, активно діяти, приймати рішення, швидко адаптуватися до мінливих умов життя. Такому суспільству потрібні особистості, які вміють, у першу чергу, самостійно вчитися протягом життя. У такому разі, школа має створити умови для формування творчої особистості.

Традиційна предметно-операційна система, за якою складалися програми з трудового навчання, та розроблена на її основі методика, на думку О. Коберника, вичерпали свої можливості в нових умовах реформування загальноосвітньої школи. Стає цілком очевидною, вважає автор, невідповідність між традиційною методикою трудового навчання і потребами суспільного розвитку. Усе це вимагає нових підходів до методики трудового навчання, яка має на меті забезпечити підготовку учнів до трудової

діяльності в різних сферах виробництва та домашньому господарстві, дати учням загальні відомості про основи виробництва, сучасну техніку, технології, процеси управління, основні групи професій та вимоги професій до людини; залучити учнів до творчо-інтелектуальних і технологічних робіт; сформуванати навички розв'язання творчих практичних завдань [3].

Провідним напрямом реалізації нового змісту трудового навчання, як підкреслено в Державному стандарті освітньої галузі "Технологія", є проектно-технологічна діяльність, яка інтегрує всі види сучасної діяльності людини від появи творчого задуму до реалізації готового продукту. Проектно-технологічний підхід дає можливість реалізувати варіативність у змісті трудової підготовки, тобто уникнути жорсткої регламентації наповнення змісту навчальної діяльності учнів.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз психолого – педагогічних досліджень дозволяє говорити про високий ступінь розробленості проблеми проектування. Так, філософські та педагогічні аспекти проектних технологій розглядалися в роботах Дж. Джонсона, Дж. Дьюї, У. Кіппатрика, Є. Коллінгс, Л. Левіна. Тема соціально- педагогічного проектування розглядається у правцях І. Бестужева-Лади, Т. Дрідзе, В. Кутьєва, М. Хасанова, А. Федорова, Л. Філіпова.

Проблеми становлення проектної культури, що пов'язані із розвитком загальної культури, та теми педагогічного проектування освітніх технологій, програм, засобів і способів педагогічної діяльності, висвітлюються у працях Г. Батищева, В. Безрукової, В. Безпалька, А. Брушлінського, І. Бухтіярової, Л. Виготського, О. Газмана, В. Зінченка, Н. Матяш, Є. Полат, Н. Яковлевої.

Питання організації навчання за методом проектів розглядається у працях вітчизняних та зарубіжних учених (Дж. Дьюї, У. Кіппатрика, Є. Коллінгс, Л. Левін, Д. Піт, С. Шацького). У наш час варіанти використання проектної діяльності представлені у працях В. Гузєєва, О. Кобернюка, І. Лернера, Є. Павлютенкова, Г. Селевка, В. Сидоренка, В. Симоненка, І. Сасової, І. Чечеля

Проблеми підготовки вчителя до організації проектної діяльності знайшли своє відображення у дисертаційних дослідженнях М. Елькіна, С. Ізбаш, Е. Кручай, О. Ожерельєвої, Н. Прокоф'євої, Ю. Фільчакової.

Мета: визначення педагогічних умов та особливостей застосування проектної діяльності на уроках трудового навчання учнів молодшого шкільного віку.

Трудова підготовка молодших школярів має бути гнучкою і пристосованою до технічних, економічних, соціальних потреб суспільства та спрямованою на те, щоб учні оволоділи методами творчої діяльності. Уроки трудового навчання повинні створювати реальні умови для реалізації індивідуальних можливостей особистості кожного учня.

Виконанню даного завдання сприяє організація на уроках трудового навчання проектної діяльності. Переверзєв Л. наголошує, що проектний підхід до розв'язання проблем порушує інструкціонізм у пізнавальній діяльності. Відмова від вказівок, настанов та інструкцій відкриває шлях до принципово нового підходу, який спирається на процес самостійного визначення цілей, формування задач, пошуку шляхів їх вирішення, планування діяльності, обговорення ходу проекту та його здійснення, порівняння мети й результату з його подальшою корекцією [9, с. 15].

Враховуючи тему нашого дослідження з'ясуємо сутність понять "проект" та "проектна діяльність".

У науково-методичній літературі термін проект трактується досить широко. У буквальному перекладі проект (projectus) з латинської означає кинутий вперед.

У енциклопедичному словнику дане поняття визначається у трьох аспектах:

- 1) задум, план бажаного майбутнього, що має підстави здійснитися;
- 2) метод навчання, що передбачає досягнення соціально значущої мети;
- 3) документація (розрахунки, макети) для створення продукту, що містить

раціональне обґрунтування та технологію здійснення [11, с. 1061].

І. Зимня, Т. Сахаров, Є. Полат розуміють проект достатньо широко: і задум, і його реалізація з отриманням конкретного результату (матеріальний, інтелектуальний продукт) [2;10].

Сьогодні проект, на думку А. Новікова, набув нового значення і тлумачиться як завершений цикл продуктивної (інноваційної) діяльності: окремої людини, колективу, організації, навчального закладу, підприємства [8].

Отже, проект можна розуміти як самостійну творчу діяльність учня, яка виконується від задуму до його втілення в життя під контролем і постійним консультуванням учителя за чітко розробленою технологією і спрямована на отримання конкретного продукту.

Відповідно проект на уроках трудового навчання ми розглядатиме як комплексний процес, який формує в школярів трудові уміння, основи технологічної грамоти, культуру праці, спрямований на оволодіння ними способами перетворення матеріалів, енергії, інформації, технологіями їх обробки з отриманням конкретного матеріального продукту[6].

Виконання проекту відбувається завдяки здійсненню проектної діяльності.

Проектна діяльність в Енциклопедії освіти розглядається як конструктивна і продуктивна діяльність особистості, спрямована на розв'язання життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату у процесі складання, планування і здійснення проекту. Проектна діяльність належить до унікальних способів людської практики, яка пов'язана з передбаченням майбутнього, створенням його ідеального образу, здійсненням та оцінкою наслідків реалізації задумів [1, с. 717].

Основний зміст проектної діяльності, вважає С. Ящук, полягає у конструюванні сукупності дій та засобів, що дозволяють виконати поставлені завдання та розв'язати проблеми, досягти визначених цілей [12].

Узагальнюючи вищезазначене вважаємо, що для вчителя проектна діяльність – це спосіб створення нових продуктів, досягнення бажаних результатів, для учнів – це можливість проявити творчу активність, отримати досвід застосування знань у реальному житті.

Л. Переверзев визначив основні критерії вибору проектів [9].

Теми проекту повинні бути цікавими для учня, відкривати можливості для самостійного висування і реалізації нових ідей, розвивати знання та вміння, які вже учень має, відповідати можливостям і нахилам учнів, враховувати рівень матеріально-технічної бази школи, безпеку праці, час, який необхідний для виконання задуманого проекту, забезпечувати створення корисної і красивої речі, тобто одержаний результат має мати практичне застосування.

Самостійно (під контролем і з допомогою вчителя) учні працюватимуть тільки тоді, коли це їм буде цікаво, тобто основним критерієм вибору проекту є інтерес до даної проблеми учнів. Але крім цього, важливо відмітити і наступні критерії:

- практична спрямованість результату;
- врахування під час проектної діяльності вікових та індивідуальних особливостей учнів;

- відповідність мети проекту завданням програми, які вирішуються;
- відповідність рівня знань та вмінь учнів складності проекту;
- чіткість визначення обсягу робіт (термін виконання);
- матеріально-технічне забезпечення проекту;
- матеріальні затрати проекту (вартість матеріалів, інструментів);
- творчий характер проектної діяльності;
- вияв учнями оригінальності та нестандартності мислення;
- готовність учителя до організації проекту.

Вчитель, на думку Н. Котелець, має допомогти учням визначитись із темою проектів, для цього складається список тем проектів для кожного модуля програми трудового навчання, де передбачається проектно-технологічна діяльність, тобто створюється банк проектів. Але учень (або група учнів) може й самостійно обрати тему творчого проекту. Якщо тема творчого проекту, яку самостійно обрав учень, не задовольняє вчителя з точки зору зайвої підготовки для того, щоб допомогти учневі, або відсутності належної матеріально-технічної бази (наприклад, велика вартість матеріалів), вчитель має провести таку роботу, щоб спрямувати учня у потрібне русло [4].

П. Лернер визначив основними сферами проектної діяльності у трудовому навчанні:

- дім: дизайн кухні, мисник, кухонний набір (серветки, прихватки, фартух, рушнички, скатертина), полиця під телефон, полиця для книжок, полиця для взуття, свічник, ваза, скринька (для ключів, прикрас, дрібних речей), озеленення дитячої кімнати, інтер'єр квартири, домашнє взуття, одяг тощо;
- школа: класний куточок, обладнання для кабінетів (вишиті картини, скриньки для інструментів тощо), обладнання світлиць, музеїв, кабінетів народознавства, озеленення школи, класу; ремонт меблів, розробка шкільної форми тощо;
- дозвілля: сценарії свят, туристичних походів; одяг для гуртківців, ігри та іграшки, подарунки, сувеніри тощо [7].

Проект, вважає А. Новіков, має чітку завершену структурну організацію, яка визначається трьома фазами: проективною, технологічною, рефлексивною [8, с. 8].

Основними етапами проекту з трудового навчання Н. Котелець визначає:

Організаційно-підготовчий етап: обрання учнями теми проекту за власною пропозицією, або з списку тем, запропонованих учителем; обґрунтування теми; розробка критеріїв щодо майбутнього виробу; визначення обсягу необхідних знань та умінь для виконання задуму; робота з літературою; консультування з батьками, іншими спеціалістами з обраної теми; пошук та аналіз аналогів задуманого виробу (за призначенням, складністю конструкції, оригінальністю, розмірами, кольором, дизайном, умовами використання, видами та властивостями матеріалів, їх вартістю, естетичністю, часом, необхідним для виконання); пропозиції власних конструкцій виробу (створення ескізних малюнків найкращої конструкції, яка відповідає сучасним вимогам та дизайну, розробка конструкторсько-технологічної документації; визначення найдоцільнішої технології виготовлення розробленої конструкції, планування технології виготовлення виробу, здійснення вибору технології обробки деталей, їх з'єднання, складання алгоритму виконання виробу; добір матеріалів та інструментів; планування організації робочого місця, виконання екологічних, економічних та міні-маркетингових досліджень, які визначають доцільність виготовлення виробу з погляду економії матеріалів та енергоресурсів для його виготовлення.

На цьому ж етапі учні здійснюють так звану екологічну експертизу, де вони мають дати повну характеристику з точки зору екологічної безпеки виготовлення; обґрунтування використаної сировини. Учні також мають вивчити (знати) потреби ринку у виготовленій продукції (чи продаються такі речі в магазинах, на базарах, в художніх салонах, ярмарках та скільки вони там орієнтовно коштують).

Технологічний етап пов'язаний з виконанням технологічних операцій (виготовлення виробу), корекція діяльності в разі потреби, здійснення самоконтролю та самооцінки своєї діяльності; оцінки якості виробу; дотримання технологічної, трудової дисципліни, культури праці.

Заключний етап. Коригування (за необхідності) виконаного виробу відповідно до запланованого; внесення змін у технологічний процес виготовлення виробу (за необхідності); остаточний контроль; випробування проекту; оформлення порт фоліо проекту (проектної папки); самооцінка проекту; підготовка до захисту проекту; підбиття підсумків роботи над проектом (чи досягли поставленої мети, які затрати часу, зусиль, матеріалів тощо, який результат праці, його практичне значення); захист проекту.

Дуже важливо робити захист проектів із запрошенням інших вчителів, представників адміністрації школи, батьків, спеціалістів з тих чи інших питань. Це не тільки сприятиме формуванню важливості того, що роблять учні, але й виступає у якості реклами того, чим займаються учні на трудовому навчанні, чого часто не знає ні адміністрація школи, ні вчителі-предметники, ні батьки.

Кожен проект має часову регламентацію на його виконання, яка складається з часу, визначеного програмою трудового навчання та часу, необхідного для роботи з літературою, відвідування виставок, музеїв, консультацій з учителем, спеціалістами з тієї чи іншої проблеми тощо. Кожен учень має знати на який термін розрахований той чи інший етап проектної діяльності, щоб орієнтуватися у часі, виділеному на виконання проекту. Оскільки виконання проекту пов'язується не тільки з урочним часом, а й позаурочним, тому важливо правильно визначити терміни на кожний етап [4].

Отже, частина зусиль у роботі над проектом з трудового навчання в початковій школі має бути спрямована саме на забезпечення того, щоб проект був завершений у визначений термін, оскільки планування проекту є запорукою його чіткої організації.

Особливу увагу треба звернути на те, що проект з трудового навчання в початковій школі, має відповідати віковим особливостям учнів молодшого шкільного віку. Теми проектів повинні бути пов'язані з особливостями життєдіяльності молодших школярів. Методи дослідження та технічне забезпечення проектів – співвідноситись з теоретичним та практичним досвідом учнів початкової школи. Проектна діяльність – посильна для виконання школярами даної вікової категорії. Тому роботу важливо побудувати таким чином, щоб учні молодшого шкільного віку поступово занурювались у діяльність, а їх інтерес усе більше зміцнювався. З іншого боку, відчуття легкого додання проблем також знижує активність школярів, оскільки відчуття успіху супроводжує тільки додання значних перешкод.

Важлива роль у виконанні проектів учнями молодшого шкільного віку відводиться вчителю як наставнику, консультанту, помічнику. Виступаючи в ролі співвиконавця, вчитель підтримує інтерес молодших школярів до проблеми, спрямовує їх міркування у правильне русло, роз'яснює особливості дослідної роботи. При цьому, він не повинен брати на себе здійснення проектної діяльності, а давати учням виявляти свої індивідуальні здібності, оскільки в проекті задоволення приносить не тільки результат, але й саме процес творчості. Відкриття простору самостійності та ініціативності

пов'язане також із зменшенням кількості інструкцій щодо діяльності, з виявом стратегічного мислення, побудовою асоціативних ланцюжків, міжпредметних зв'язків. Молодші школярі мають вчитися самостійно шукати інформацію, а не отримувати її у готовому вигляді.

Проекти для учнів початкової школи складні вже за своєю сутністю. Вони спрямовані на виконання численних взаємозалежних дій. В окремих випадках ці взаємозв'язки очевидні, в інших – мають більш тонку природу. Деякі проміжні завдання можуть бути пов'язані між собою, деякі виконуються паралельно. При порушенні синхронізації виконання різних завдань весь проект може бути поставлений під загрозу.

Крім того, проекти з трудового навчання в початковій школі дають змогу поєднати дослідну роботу щодо особливостей трудової діяльності в різних сферах життєдіяльності людини з власною працею учнів, яка завершується конкретним матеріальним продуктом, актуальним для учнів, цінним як результат власної трудової діяльності, який здатний підвищити самооцінку маленьких майстрів, стимулювати їх до подальшої самостійної діяльності, підняти їх авторитет серед інших школярів, вчителів, батьків.

Висновок. Робота над проектом з трудового навчання в початковій школі – це практика особистісно-орієнтованого навчання у процесі конкретної трудової діяльності учня молодшого шкільного віку, на основі його вибору, з урахуванням його інтересів. Навчальне проектування орієнтоване, перш за все, на самостійну діяльність молодших школярів, яку вони виконують упродовж визначеного відрізка часу. Безумовно, будь-яка робота над темою чи просто групова робота не може називатися проектною діяльністю. Технологія проектування передбачає вирішення учнем або групою учнів проблеми, що потребує використання різноманітних методів, засобів навчання та праці, а також інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, творчості. Результати виконання проектів з трудового навчання відрізняються поєднанням відкриття нових знань про трудову діяльність фахівців різних спеціальностей з отриманням конкретного продукту власної праці, готового до використання.

Таким чином, сутність проектної діяльності у трудовому навчанні в початковій школі – стимулювати інтерес учнів до певних проблем, пов'язаних з трудовою діяльністю, що передбачають володіння визначеною сумою знань, та через дослідну та трудову діяльність, яка передбачає вирішення однієї або цілої низки проблем, показати практичне застосування набутих знань. Від теорії до практики, гармонійно поєднуючи академічні знання з прагматичними, дотримуючи їх відповідний баланс на кожному етапі.

Література

1. Енциклопедія освіти / 24В. Кременя; АПН України. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Зимняя И. А. Проектная методика обучения английскому 24/ И. А. Зимняя, Т. Е. Сахарова / Иностранное 24м.2424 в школе. – 1991. – № 3. – С. 9–12.
3. Коберник О Урок трудового навчання в умовах проектно – технологічної системи / О.Коберник // Трудова підготовка в закладах освіти . – 2006. – №1. – С.2 – 3.
4. Котелець Н. Проектно–технологічна діяльність учнів / Н. Котеленець // Трудове навчання в школі. – 2006. – № 2. – С.12.
5. Киричук О. В. Психолого-педагогічне проектування навчально-виховного процесу / О.В. Киричук., О.М. Коберник // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 4-9.

6. Куценко Н .А. Метод проектів у навчальній діяльності школярів / Н.А.Куценко // Трудове навчання в школі. – 2006. – №4. – С.25-29.
7. Лернер П. Проектування як основний вид пізнавальної діяльності школярів / П. Лернер // Завуч 2003. – С.6-10.
8. Новиков А. М. Образовательный проект(методология образовательной деятельности / Новиков А. М., Новиков Д. А. – Москва : Эгвес, 2004. – 120 с.
9. Переверзев Л. Проектный 25м.2525 и требования к учителю / Л. Переверзев // Школа и производство. – 2002. – № 1. – С. 14-16.
10. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного 25/ Е. С. Полат // Иностранные 25м.2525 в школе. – 2000. – № 3. – С. 3–9.
11. Советский энциклопедический словарь / [гл. м. А. М. Прохоров]. – [3-е]. – Москва : Советская энциклопедия, 1985. – 1600 с.
12. Ящук С. М. Проектна діяльність та її місце у професійній підготовці магістрів технологічної освіти / С.М. Ящук // Вісник Глухівського 25ун-ту 25ім. Олександра Довженко. – 2012. – Вип. 21. – С. 67–72.

ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Бондар Ірина, студентка 5 курсу спеціальності "Початкова освіта"
факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя
Науковий керівник: **Дубровська Л.О.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Одним з основних завдань, які стоять перед початковою школою, є завдання навчити молодших школярів самостійно оволодівати знаннями. Самостійною на уроці вважається така робота, яку учні виконують без участі вчителя, а лише за його завданням у спеціально визначений час. При цьому вони свідомо прагнуть досягти поставленої мети, виявляючи свої зусилля в тих чи інших розумових і фізичних діях. Самостійність учнів у навчанні є найважливішою передумовою свідомого і міцного оволодіння знаннями. Часто застосована самостійна робота розвиває зосередженість, цілеспрямованість уміння міркувати, формує самостійність як особливість мислення і рис характеру дитини.

Сьогодні все частіше звучать переконання в тому, що ключ до майбутнього, до розв'язання сучасних проблем людства, до розвитку суспільства лежить в освіченості всього населення і у постійному підвищенні рівня його освіти (принцип безперервного навчання).

В останній редакції Закону України "Про Освіту", в національній програмі "Освіта (Україна ХХІ століття)" визначено напрямок розвитку національної системи освіти в Україні, який спрямований на підвищення інтелектуального потенціалу нації, на виховання творчої особистості, здатної до активної участі в розбудові української держави. Тому саме зараз, як ніколи, сім'я, школа, громадськість мають бути зацікавлені і нести відповідальність за створення максимально сприятливих умов розвитку природних задатків дітей в узгоджені з принципом природовідповідності, на що звертав увагу в свій час ще К.Д. Ушинський.

Самостійна робота як метод навчання передбачає формування важливих загально навчальних умінь (аналізувати, планувати, порівнювати, контролювати тощо), певних рефлексивних якостей, що у кінцевому рахунку забезпечує розвиток самостійності як якості особистості, формує суб'єктанавчальної діяльності.

Перші наукові педагогічні дані щодо самостійного учіння були здебільшого частиною філософії, яка на той час об'єднувала всі знання про природу, людину і суспільство. Так, філософи античності (Конфуцій, Геракліт, Демокріт, Платон, Арістотель [4]) вважали самостійність визначальною і стверджували, що розвиток людини здійснюється якісно лише у процесі самостійного вдосконалення особистості, в процесі самопізнання (М. О. Константинов [4]).

Педагоги античної епохи висловлювались за розвиток самостійності мислення учнів. Самостійність розглядалася в той час і як мета виховання, і як засіб активізації навчання. Ці думки безпосередньо стосувалися на той час організації навчання філософами своїх, іноді дорослих учнів, що певною мірою можна трактувати як певний вид самостійної роботи (у Сократа – філософів).

Педагоги Західної Європи розвинули і збагатили ідеї грецьких і римських філософів про необхідність самостійності у пізнанні світу, що навчання учнів має бути належним чином організоване, і воно має важливу роль для формування самопізнання.

Поряд з визначними просвітителами світу стоять імена видатних мислителів України Г.С. Сковороди, Т.Г. Шевченка, І. Вишенського, І. Федорова, Г. Смотрицького, Л.І Кукіль, К. Ставровецький, П. Беринди, М. Смотрицького, Є. Славинецького.

Почесне місце серед просвітителів XVIII ст. належить Г.С. Сковороді, який стверджував всемогутність людського розуму: "За допомогою розуму людина пізнає себе і, оволодіваючи знаннями, визначає свій істинний шлях у житті". Особливо часто у своїх творах Г.С. Сковорода порушує питання про значення власних, без допомоги інших, тобто самостійних зусиль людини у навчанні, і успіхів досягають ті, які працюють з книгою, здатні до роздумів, спостережень[7].

К.Д. Ушинським [6] був розроблений проект учительських семінарій, який через земства був в основному реалізованим. Були сформульовані принципи підготовки фахівців. На його думку, в навчально-виховному процесі семінарії повинен переважати принцип самостійності; класні уроки повинні бути тільки перевіркою самостійних занять і керівництвом для них; навчання, як окремий вид діяльності, обов'язково включає самостійну працю учнів над засвоєнням знань. К. Д. Ушинський в педагогічній науці виділяє окремо предмет і мету самостійної діяльності учнів в освіті.

У цей період Х.Д. Алчевська, Т.Г. Лубенець, Б.Д. Грінченко, Я.Ф. Чепіга, Г. Ващенко описували різні форми організації самостійної роботи у навчальному процесі [4].

На Україні в 20-х роках XX ст. проходить становлення початкової освіти. У навчальних закладах почали активно використовувати різноманітні форми, методи і засоби навчання, серед яких значне місце відводилося самостійній роботі учнів (Л. Д. Березовська [4]).

У 50-х – 70-х роках XXст. під впливом соціальних факторів (зміцнення зв'язку зі школою, перегляду змісту освіти, успіхів науково-технічної революції і досягнень психології) теорія самостійної роботи значно збагатилася.

Яскравим представником того часу був В. О. Сухомлинський [5], який вбачав ефективність організації самостійної роботи у підготовці такого вчителя, який би прагнув постійно самовдосконалюватись [5], який би зміг збільшити частку розумової праці дитини, навчити її розум трудитися, збудити у дитини любов до розумової праці, до

праці думки. "Навчити дитину вчитися, дати їй уміння, з допомогою яких вона буде самостійно підніматися із сходинки на сходинку довгого шляху пізнання – це одне з найскладніших завдань вчителя... Мислителем ваш вихованець стане лиш тоді, коли ви приходите до нього з думкою, запалюєте його своєю допитливістю, спрагою і ненаситністю пізнання, передаєте йому почуття гордості мислителя" [5].

У 80-х-90-х роках ХХ ст. в результаті проведення значної кількості групових психолого-педагогічних досліджень самостійна робота в освіті набула науково вивченого пояснення і обґрунтування (Т. І. Шамова, П. І. Підкасистий, Л. Г. Вяткін, М. В. Кухарев, О. Я Савченко, В. О. Тюріна, О. В. Скрипченко та ін.).

Вагому роль у вихованні самостійності відіграють педагоги шкільного навчального закладу. У цій роботі важливо врахувати індивідуальні психічні та фізіологічні особливості кожної дитини.

На нашу думку у своїй роботі кожен вчитель може використовувати напрацювання та спиратися на одну з прогресивних гуманних систем виховання – систему Марії Монтессорі. Саме вона є моделлю особистісно орієнтованого підходу до навчання й виховання.

Особливість педагогіки Монтессорі полягає у вірі у кожную дитину, в ідеал вільної, самостійної, активної особистості, у прагненні виключити будь-який авторитарний тиск на особистість, яка формується, надати дитині усвідомлену свободу. На думку Марії Монтессорі, вільна діяльність та вільний прояв особистості дитини, означають свідоме самоуправління дитиною власною діяльністю, а не виконання дій на вимогу вчителя. Досвідом своєї роботи Марія Монтессорі довела, що в кожній дитині наявний природний внутрішній потенціал, який лише у взаємодії з навколишнім середовищем та за наявності свободи і самостійності може повноцінно розвиватися [1].

Аналіз літератури показав, що у психологічній науці дається широке визначення поняття самостійності. Воно розглядається як якість чи властивість особистості (Г.С.Костюк, О.В.Петровський, О.Г.Ковальов), як риса характеру (К.К.Платонов) та як тенденція (Н.Д.Левітов), що свідчить про визнання стійкості самостійності як особистісного утворення, яке забезпечує визначений характер і рівень поведінки та діяльності особистості. В основному, автори виділяють поняття самостійності, яке притаманне зрілій особистості. Щоб сформулювати найбільш повне визначення поняття самостійності, ми звертаємося до різних джерел. Зокрема, за одним із визначень, самостійний – ...вільний, незалежний, здатний діяти сам без сторонньої допомоги або керівництва; здатний на незалежні дії, вчинки і т.ін.; ... позбавлений сторонніх впливів; оригінальний. Самостійність – властивість і стан за значенням "самостійний" – уміння діяти без сторонньої допомоги або керівництва; самостійні дії [2].

Самостійність треба розуміти як узагальнену характеристику активності молодшого школяра, що виявляється в його незалежності (вмінні без прямого керівництва і допомоги ззовні, власними силами досягти поставленої мети), творчої ініціативи (схильності реалізувати своє починання, виявляючи винахідливість, оригінальність) і критичності (здатності аналізувати ситуацію або наслідок праці, щоб дати їм оцінку, виділити достоїнства й вади).

Отже, самостійність визначається авторами як здатність до незалежних дій, вчинків тощо; як узагальнена властивість особистості, що проявляється в ініціативності, критичності й пов'язана з активною роботою думок, почуття й волі; як вольова властивість особистості, здатність систематизувати, планувати, регулювати й активно

здійснювати свою діяльність; як властивість, що полягає у здатності виходити за межі ситуаційних поведінкових обмежень і рольових приписів (мотивація досягнення).

У дослідженнях О.Л.Кононко визначено, що самостійність дитини має тісний зв'язок з волею, тому що виконання завдання вимагає від дитини цілеспрямованості, вольових зусиль, уміння проявляти наполегливість. Вольові риси особистості вважаються стрижнем самостійності. У самостійної дитини завжди достатньо розвинена воля, така дитина рішуча у своєму виборі та оцінках, впевнена в досягненні мети. Залежна дитина завжди безвільна. Вона, навіть якщо й володіє знаннями, не вміє самостійно реалізувати свої здібності. Дослідниця не відкидає існування певного зв'язку між самостійністю й емоціями дитини: завдання, яке пропонує їй дорослий для виконання, повинне стати її завданням, набути для неї смислового значення, стати переживанням. Характер почуттів, які проявляє дитина під час самостійного виконання, пов'язаний з її інтересами [3].

Вченою виділяються послідовні етапи розвитку самостійності: від елементарного прояву активності немовляти до зрілої само стійності дорослої людини. Між ними лежать три проміжні форми: – виконавча активність – найпростіша форма самостійності. Вона характеризується вмінням дитини діяти за зразком дорослого; – самостійність дитини, яка виявляється в тому, що діти починають використовувати набуті знання й уміння без зразка дорослого, тобто вносити у виконання елементи ініціативи; – найвища самостійність виявляється в тому, що у свою роботу дитина вчиться вносити елементи творчості [3].

Фахівцями в цій галузі підкреслювалося, що учням важливо дати метод, дороговказну нитку для організації придбання знань, а це значить – озброїти їх вміннями та навичками наукової організації розумової праці, тобто вміннями ставити мету, вибирати засоби її досягнення, планувати роботу в часі. Для формування цілісної та гармонійної особистості необхідно систематичне включення її в самостійну діяльність, яка в процесі особливого виду навчальних завдань – самостійних робіт – набуває характеру проблемно-пошукової діяльності.

Однак, існують деякі структурні принципи аналізу значення, місця та функції самостійної діяльності. Є 2 варіанти, близьких по суті, але які мають власне наповнення та специфіку: вони і визначають (за умови їх єднання) сутність самостійної забарвлення діяльності.

Перша група:

- змістовний компонент: знання, виражені в поняттях, образах, сприйняттях і уявленнях;
- оперативний компонент: різноманітні дії, оперування вміннями, прийомами, як у зовнішньому, так і у внутрішньому плані;
- результативний компонент: нові знання, способи, соціальний досвід, ідеї, здібності, якості.

Друга група:

- змістовний компонент: виділення пізнавальної завдання, цілі навчальної діяльності;
- процесуальний компонент: підбір, визначення, застосування адекватних способів дій, що ведуть до досягнення результатів;
- мотиваційний компонент: потреба у нових знаннях, що виконують функції словотвору та усвідомлення діяльності.

Власне процес самостійної діяльності видається у вигляді тріади: мотив – план (дія) – результат.

Отже, у соціальному плані самостійна діяльність може розглядатися в дуже широкому спектрі. У будь-якому відношенні особистості до навколишнього світу, в будь-якому вигляді її конкретної взаємодії із середовищем.

Щоб встановити сферу вияву самостійності учнів, педагогу слід звернути увагу на те, в яких випадках діяльності кожний з них реалізує здатність поводитися незалежно, ініціативно, виявляє критичність. Важливо щоб учень не обмежувався тими діями, для нього нескладні. Щоб сферу вияву самостійності можна було визнати достатньо широкою, учитель повинен констатувати: школяр виявляє незалежність, творчу ініціативу й критичність у найрізноманітніших видах діяльності – цікавих і нецікавих для нього.

Рівень розвитку самостійності кожного учня визначають на підставі того, наскільки сильно або слабо розвинене у школярів уміння виявляти в діяльності й поведінці незалежність, ініціативу, критичність.

До вищого рівня слід віднести учнів, поведінка і діяльність яких відзначається найвищим ступенем розвитку основних ознак самостійності. Здебільшого ці учні здатні відстояти свою думку, обґрунтувати власне рішення за допомогою кінцевого результату праці, завжди вдаються до раціональних пошукових дій, просять допомоги у дорослого лише у разі крайньої необхідності. Це ініціативні діти, які завжди доводять розпочате діло до кінця, оптимістично сприймають труднощі, спроможні докладати максимум самостійних зусиль для досягнення мети. Ці школярі впевнені у своєму успіху. Вони досить вимогливо ставляться до результатів діяльності – своєї і товаришів. Кількісний склад цієї групи в середньому становить 20 – 30% [8].

Групу достатнього рівня складають вихованці, вияви незалежності, творчої ініціативи і критичності яких стійкі, ніж у представників попередньої групи. Ці учні можуть виявляти оптимізм, завзяття, ініціативність або, навпаки, бути байдужими, керувати дорослими. На початку роботи вони здебільшого впевнені в успіху, однак, натрапивши на перешкоду, пасують перед нею. В основному це досить творчі учні, значно більш критичні, ніж самокритичні. Вони легко вдаються до допомоги учителя. Таких школярів у класі може бути 30 – 40 % [8].

У групу середнього рівня входять учні, які в різних умовах і видах діяльності виявляють досить сталу поведінку. Це досить пасивні діти, які прагнуть високих досягнень, звикли задовольнятися необхідним мінімумом, не схильні до ризикових дій. Здебільшого вони недостатньо організовані, легко приймають допомогу, не покладають на себе особливих надій. Самокритичність таких школярів не стимулює високих прагнень. Ця група налічує близько 30 – 40 % [8].

Групу початкового рівня становлять молодші школярі, в яких вияви незалежності, творчої ініціативи і критичності найбільш низькі за рівнем розвитку. Вони не вміють працювати без допомоги і керівництва дорослих. Невпевнені у собі, задовольняються виконанням вимог учителя. Ці діти звикли до шаблонних рішень, тому прагнуть одержати для орієнтації готовий зразок, завжди дають перевагу добре відомим їм завданням з розписаним ходом виконання. Вони потребують опіки, керівництва. Самостійно неспроможні оцінити зроблене, дати йому критичну, обґрунтовану оцінку. Ця група складає близько 10 % і викликає найбільшу турботу педагогів [8].

Під час навчання школяр має виконувати такі дії, які допоможуть цьому стати самостійним:

- самоконтроль – учень навчається контролювати та зіставляти свої можливості і дії, порівнюючи їх з результатами з наведеними попередньо вчителем зразками;
- само оцінювання – дитина фіксує відповідність чи невідповідність своїх результатів, знань, навичок та вмінь, відповідно до вимог, які поставлені під час навчання;
- самоорганізація – проявляється під час підготовки до самостійних, контрольних робіт, вивчення навчального матеріалу, виконання індивідуальних, творчих завдань і т. д., це передбачає розподіл часу для виконання завдання, планування організації виконання, перевірки, оцінювання результатів;
- кожен учень має усвідомлювати мету та спосіб навчання, як у школі, так і вдома, що є самостійно усвідомленою, цілеспрямованою навчальною діяльністю.

Під час формування самостійності учнів вчитель має використовувати такі методи та технології навчання:

- проблемне навчання;
- групові технології навчання;
- ігрові технології навчання;
- технологія проектного навчання;
- інтерактивне навчання;
- технологія формування критичного мислення.

Отже, перераховані вище педагогічні умови, засоби, форми організації

навчального процесу можуть досить ефективно допомогти вчителю формувати в учнів самостійну діяльність, що допоможе у навчальному процесі. Вчитель має допомогти учневі зберегти унікальність, самобутність, самостійність кожного учня, що допоможе йому у майбутньому житті; навчити виконувати будь-які завдання без допомоги дорослого, і просити її лише тоді, коли є потреба і цьому; навчити самостійно приймати рішення, бути ініціативними; навчити контролювати, оцінювати та організовувати свою діяльність.

Учні мають бути готовими до самостійного відкриття суб'єктивно нових знань і способів діяльності та саме вчитель може навчити їх цьому під час організованої навчально-дослідницької діяльності учнів, для ефективного результату педагог має бути готовим до організації цього виду діяльності в урочний і позаурочний час.

Формування самостійності учнів залежить не тільки від навчальної діяльності, а також від впровадження на уроках ігрової діяльності, під час якої відбувається самопізнання, самовизначення та пошук себе; вона сприяє стимулюванню дитячої фантазії, творчості, уваги; вихованню самостійності, дієвої рішучості; формуванню умінь самоконтролю та саморегуляції.

Література

1. Левківський М.В. Історія педагогіки: Навч.–метод. посібник. Вид. 4–те,. Навч. пос. – К.: Центр учбової літератури, 2016. – 190 с.
2. Абульханова Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 336 с.
3. Кононко Е. Л. Я сам. – К.: Рад.шк., 1983. – С. 6 25.
4. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. – К.: Либідь, 1998. – 560с.
5. Богданович М.В. Картки з математичними завданнями для самостійної роботи учнів 2 класу чотирирічної школи. – Тернопіль, 2001. – 64 с.

6. Вашуленко М.С., Мельничайко О.І. Рідна мова: Підручник для 3 класу. – К.: Освіта, 2003. – Ч. II. – 110 с.
7. Логачевська С.П. Диференціація у звичайному класі. – К.: Освіта, 1992. – 180 с.
8. Гречко С. Формирование учебной самостоятельности школьников на уроках математики [Електронний ресурс] / С. Гречко, С. Щербатова // Фестиваль педагогических идей "Открытый урок". – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/589015> (15.11.2015).
9. Старицька О. Розвиток інтелектуальної ініціативи засобами інтерактивного навчання / О. Старицька // Рідна школа. – 2006. – № 6. – С. 39–41.
10. Савченко О. В. Формування творчої активності молодшого школяра засобами сучасних педагогічних технологій [Електронний ресурс] / О. В. Савченко // "Учитель року – 2011". – Режим доступа : <http://bibl.com.ua/informatika/5500/index.html> (15.11.2015).
11. Гончарук О. Роль учителя у формуванні самосвідомості учнів початкової школи / О. Гончарук // Молодь і ринок. – 2009. — № 7. – С. 93–97.

ДО ПИТАННЯ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ

Бутенко Світлана, студентка 1-го курсу
факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Дубровська Л.О.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Актуальність обраної теми визначається тим, що на сьогоднішній час процес навчальної діяльності, який спостерігається в останні роки, зміни умов життя дітей і визначив необхідність повторного поглибленого аналізу пристосованої діяльності дитини під час вступу до школи і соціально-психологічної підготовки, пов'язаної з шкільною адаптацією.

Виховання дитини починається від її народження. Якою вона виросте значною мірою залежить від батьків. Батьки в родині мають виконувати функції педагога.

Початок шкільного навчання- це час великих надій і великих розчарувань, перших життєвих перемог і перших поразок, саме у першому класі і діти, і батьки складають свій перший іспит, який може визначити всю подальшу долю дитини- адже невдалий шкільний старт часто стає першопричиною всіх майбутніх навадч.

Бути школярем означає для дитини не тільки отримання нового статусу в цих стосунках, статусу належності до світу дорослих, а також визнання оточенням її дорослості. У першокласника з'являються як нові права, так і нові обов'язки. Процес адаптації тісно пов'язаний з тим, наскільки дитина здатна відповідати новим вимогам.

Вступ до школи – переломний момент у житті дитини. Він пов'язаний з новим типом стосунків з оточенням (ровесниками й дорослими), новим видом нової діяльності (навчальної, а не ігрової). У житті дитини змінюються все: обов'язки, оточення, режим. Це "кризовий період" у житті дитини, і ця її "криза" виявляється у тому, що свої ігрові потреби дитина має задовольняти навчальними способами.

Готовність дитини до школи передусім залежить від батьків. Якщо дитина відвідує дитячий садок, то значною мірою це залежить від вихователів: адже підготовка дитини до

школи передбачена програмою дитячого садка. Але ці програми не повністю враховують психологічні аспекти проблеми.

Звикання до школи – тривалий індивідуальний процес. Згідно зі статистикою, тільки 50% дітей адаптується до нових умов і вимог протягом півроку. Другій половині потрібно більше часу.

Вступ до школи – переломний момент у житті дитини. Він пов'язаний з новим типом стосунків з оточенням (ровесниками й дорослими), новим видом нової діяльності (навчальної, а не ігрової). У житті дитини змінюються все: обов'язки, оточення, режим. Це " кризовий період" у житті дитини, і ця її " криза" виявляється у тому, що свої ігрові потреби дитина має задовольняти навчальними способами. Процес адаптації до шкільного життя у дітей триває по різному – від 2 тижнів до 2 – 3 місяців (залежно від рівня їх готовності до школи, психологічними особливостями та стану здоров'я). Вирішальну роль тут відіграє сформований у дошкільному рівень готовності до школи або "шкільної зрілості".

Психологічна готовність є необхідною умовою успішної адаптації до шкільного життя. Є чимало дітей, які все ж таки не можуть "вжитися в нову роль". Вони часто страждають на нездоров'я, перебувають у пригніченому настрої, не повністю засвоюють навчальний матеріал, не мають близьких друзів, знають на ім'я та прізвище не всіх однокласників тощо.

Деадаптація- це порушення пристосування особистості школяра до умов навчання у школі, яке виступає як окреме явище розлади у дитини загальної здатності до психологічної адаптації у зв'язку з якими- або патологічними чинниками.

Причинами шкільної деадаптації частіше є неправильні методи виховання у сім'ї або порушення системи стосунків у школі.

До виховних помилок батьків належать:

- надмірно завищені сподівання щодо навчальної успішності дитини, внаслідок чого будь-яка невдача сприймається нею неадекватно;
- розмови про вади вчительки або недоліки школи замість акцентування дитини на приємних моментах;
- часті конфлікти з приводу навчання дитини, після чого все, пов'язане зі школою, втрачає для неї щонайменшу привабливість.

Поради батькам щодо запобігання шкільної деадаптації

- формуйте позитивне ставлення до школи;
- виявляйте інтерес до шкільних справ та успіхів дитини;
- формуйте адекватну самооцінку;
- не перевантажуйте дитину надмірними заняттями, чергуйте їх з грою;
- навчайте етичних норм спілкування з однокласниками та дорослими;
- привчайте самостійно долати труднощі, які під силу подолати 6-річній дитині;
- хваліть частіше, а не докоряйте;
- частіше згадуйте себе в дитячому віці;
- любіть дитину безумовною любов'ю, приймайте її такою, яка вона є.

Отже, все починається з сім'ї, чим раніше батьки почнуть готувати дитину до школи, тим швидше настане " шкільна зрілість".

Початок навчання в школі – один з найбільш складних і відповідальних моментів в житті дітей, як в соціально – педагогічному, психологічному, так і фізичному плані.

Вступивши до школи, дитина стає школярем далеко не відразу. Це становлення, входження, в шкільне життя відбувається впродовж початкової школи, і поєднання рис

дошкільного дитинства з особливостями школяра характеризуватиме важкий період молодшого шкільного віку. Всі діти, початківці навчання в школі, стикаються з тими або іншими труднощами.

Адаптація до школи – перебудова пізнавальної, мотиваційної і емоційно-вольової сфер дитини при переході до систематичного організованого шкільного навчання.

Адаптація включає такі аспекти:

- фізіологічний (тілесний);
- психологічний (внутрішній світ);
- соціальний (зовнішні прояви в сім'ї та колективі).

Мета педагогічної діяльності адаптації першокласників до школи- створення педагогічних і соціально – психологічних умов, що дозволяють дитині успішно функціонувати і розвиватися в педагогічному середовищі (шкільній системі відносин).

Мета може бути досягнута за рахунок послідовного рішення педагогічним колективом і психологами школи, необхідно допомогти дитині відчувати себе в школі комфортно, вивільнити, що є у нього інтелектуальні, особові, фізичні ресурси для успішного навчання і повноцінного розвитку, педагогам і психологам. Знати дитину, настроювати учбово-виховний процес на його індивідуальні особливості, характерологічні особливості, можливості і потреби, допомагати дитині сформувати навички і внутрішні психологічні механізми, необхідні для успішного навчання і спілкування в шкільному середовищі.

Початок навчання в школі – один з найбільш складних і відповідальних моментів в житті дітей, як в психологічному, так і у фізичному плані. Вступивши до школи, дитина стає школярем далеко не відразу. Цей момент є новим. Провідною діяльністю стає учбова діяльність.

Література

1. Адаптація учнів до шкільного навчання. 1–10 класи / Уклад.: О. Є. Марінушкіна, Ю. О. Замазій; За заг. редакцією Л. Д. Покроєвої. – Х.: Вид-во "Ранок", 2011. – 192 с. (Бібліотека шкільного психолога).
2. Прийменко Вікторія. Стаття "Ефективная адаптація першокласників. Програма підтримки" // – № 33, вересень, 2010.
3. Варламова А.Я. Шкільна адаптація. Волгоград, 2005.
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. – Т.3. – К.: Рад. школа, 1977. – с. 356.
5. Ніконенко В. До Адаптація першокласників до школи // Інтернет-ресурс: Netparents.ru., 02.10, 2006.
6. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / Василь Олександрович Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1978. – 229 с..
7. Любарська І. Співпраця дошкільного закладу і родини у контексті підготовки дитини до школи: [монографія] / І. Любарська.– К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 17. – 72с.
8. Платонова А.А. Успішне завтра майбутнього першокласника / / Поч. школа.,2005, №5.
9. Шінтарь З.Л.Введення в шкільне життя: Навчальний метод. посібник.- Гродно: ГрГУ, 2002.- 119 с.

УПРАВЛІННЯ ІНКЛЮЗИВНИМ ЗАКЛАДОМ НА ЗАСАДАХ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Валько Ганна, магістрантка факультету психології та соціальної роботи, спец.
"Менеджмент управління персоналом"

Науковий керівник: **Самойленко О.В.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми. З огляду на те, що інклюзивна школа має забезпечувати нові умови для розвитку учнів з порушеннями психофізичного розвитку, її керівники повинні опанувати не лише нові знання та вміння у галузі сучасної педагогіки (в тому числі інклюзивної освіти, педагогічної інноватики, педагогічної аксіології тощо), а й у галузі сучасного управління (зокрема, менеджменту освіти і менеджменту освітніх інновацій).

Менеджмент (management), у перекладі з англійської, означає управління. Проте, в науковій літературі ці поняття не є ідентичними. Менеджмент є однією з головних функцій управління, де відбувається процес цілеспрямованого впливу суб'єкта управління (керівника) на об'єкт управління (соціальну систему, що функціонує в ринкових умовах), внаслідок якого відбувається якісна зміна об'єкта управління і підвищується рівень його конкурентоспроможності. Менеджмент освітніх інновацій є складовою загального менеджменту і розглядається в теорії як процес цілеспрямованого впливу суб'єкта управління (керівника) на інший об'єкт управління – соціальну систему, що перебуває у стані постійного розвитку, внаслідок якого відбувається не лише його якісна зміна та підвищення рівня конкурентоспроможності, а й підвищується рівень залучення інвестицій та інновацій [1].

Менеджмент освітніх інновацій є сучасним напрямом розвитку науки про управління, у якому розкривається вплив інвестицій та інновацій на розвиток людських, матеріальних і фінансових ресурсів у закладах освіти з метою якісного покращення основних показників їх діяльності. Суб'єктами менеджменту освітніх інновацій, як і в загальній теорії управління соціально-педагогічними системами, до яких належать загальноосвітні навчальні заклади (ЗНЗ), і в менеджменті, є керівники закладів освіти, котрі беруть участь у розробці, експерименті чи апробації, впровадженні чи застосуванні освітніх інновацій; об'єктами – діяльність педагогічних і методичних працівників із застосування освітніх інновацій, тобто інноваційна освітня діяльність.

До такого виду діяльності (інноваційної) слід віднести й діяльність керівників ЗНЗ, які забезпечують рівноправні умови навчання і розвитку учнів з різними психофізичними особливостями. Пошук таких умов (організаційних, педагогічних, психологічних) організації навчально-виховного процесу на засадах інклюзивної освіти потребує від керівників ЗНЗ додаткових знань і вмінь, постійного внесення новизни (інновації) в усі напрями освітнього процесу – навчальний, виховний, управлінський.

Виклад основного матеріалу. В теорії педагогіки визначено, що до освітніх інновацій у:

- у навчанні належать ті, які якісно покращують мотивацію учасників навчального процесу і вносять зміни у взаємини між учнем і вчителем, перетворюючи їх на партнерські;
- у вихованні – ті, що формують в учнів особистісні цінності у контексті із загальнолюдськими;

- в управлінні – ті, що створюють умови для прийняття керівником самостійного оперативного й ефективного управлінського рішення.

Однією з таких умов, що сприяє прийняттю керівником ЗНЗ ефективного рішення (наприклад, застосування основ інклюзивної освіти у практиці роботи) є сприйняття наукових засад менеджменту освітніх інновацій, мета якого полягає у реалізації сукупності організаційно-управлінських, соціально-економічних і соціально-культурних цілей [1]. А саме:

1. Створення якісно нової системи (або технології) управління закладом освіти; єдиного інформаційного поля для учасників навчально-виховного процесу; вироблення системи оцінювання ефективності діяльності всіх структурних підрозділів закладу освіти; розробка системи контролю та зворотного зв'язку; розробка ринкових механізмів взаємодії суб'єктів педагогічної діяльності; якісна побудова зв'язку в системі "освіта – наука – виробництво" (організаційно-управлінські цілі).

2. Створення позитивного іміджу закладу освіти; суттєве оновлення матеріальних фондів; накопичення бази даних про педагогічні інновації; створення привабливого інвестиційного клімату та здорового конкурентного середовища (соціально-економічні цілі).

3. Підвищення доходів учасників інноваційного процесу; побудова "відкритої" соціально-педагогічної системи; пріоритетність гуманних відносин між учасниками навчально-виховного процесу; закріплення демократичних засад у всіх сферах діяльності; інтеграція у міжнародний освітній простір; підвищення кваліфікаційного рівня співробітників у міжкурсовий період; підвищення рівня ділової активності членів колективу (соціально-культурні цілі).

Досягнення таких цілей забезпечується:

- розв'язанням відповідних завдань менеджменту освітніх інновацій;
- зміною наукових підходів і принципів в управлінні;
- застосуванням нових законів і закономірностей.

Розглянемо їх окремо.

Основними завданнями менеджменту освітніх інновацій є: спрямування на постійне переведення ЗНЗ у якісно новий стан; постійна соціальна, матеріальна і психологічна підтримка педагогів; створення правових, організаційних і психологічних умов забезпечення експериментальної діяльності ЗНЗ; залучення різних інвесторів; участь у міжнародних освітніх проектах; підключення до комп'ютерної мережі Інтернет; розширення й поглиблення функціональних обов'язків учасників навчально-виховного процесу [2].

Серед сучасних наукових підходів в управлінні ЗНЗ значне місце відведено системно-синергетичному. Він ґрунтується на засадах синергетики – науки про неврівноважені фазові переходи, які протікають у відкритих системах і свідчать про те, що за будь-якого впливу на систему (і ззовні, і зсередини), який може вивести її із стану рівноваги, в ній розгортаються процеси, спрямовані на збереження або повернення втраченої рівноваги. За законами синергетики, система, як єдине ціле, дає більший вихід, ніж кожен її елемент окремо.

Застосування цього наукового підходу в управлінні сприяє процесам самоорганізації та забезпечує розвиток у керівників самостійності щодо прийняття управлінських рішень.

Серед сучасних принципів управління ЗНЗ значне місце посідає принцип інноваційності, який характеризується наявністю у керівників спрямованості на

необхідність постійного застосування педагогічних інновацій, зміст якого розкривається через підтримку інноваційної ініціативи, творчості, самодіяльності та самостійності об'єктів управління.

Принцип інноваційності в управлінні ЗНЗ, як видно з таблиці, демократизує і децентралізує управлінський процес, сприяє розвитку самостійності керівників у прийнятті управлінських рішень, створенню творчих груп учителів, які можуть стати самостійними суб'єктами управління з частковою автономією.

Серед сучасних закономірностей управління ЗНЗ значне місце посідають закономірності обов'язкового впливу освітньої інновації на результат його діяльності та інтелектуальні, матеріальні і часові витрати учасників освітнього процесу, а саме:

- будь-яка освітня інновація, що впроваджується в закладі освіти привносить суттєву зміну у кінцевий результат його діяльності;
- будь-яка освітня інновація при впровадженні у закладі освіти потребує додаткових інтелектуальних, матеріальних і часових витрат учасників навчально-виховного й управлінського процесів [4].

Зміна мети і завдань управління ЗНЗ, впровадження нових наукових підходів і принципів, законів і закономірностей в управлінні впливають на зміну організаційної структури, завдань, форм і методів управління.

Пріоритетною в управлінні ЗНЗ (у тому числі інклюзивною школою) є модульна організаційна структура, яка характеризується:

- багатоступеневістю (початкова, основна, старша школа), багатогалузевістю (музична, спортивна, технічна, допрофесійна школа тощо), багаторівневістю (дошкільний навчальний заклад, позашкільний навчальний заклад тощо);
- розгалуженістю за напрямками діяльності (виховна, навчальна, управлінська) та різноманітністю форм організації навчально-виховного процесу (формальна, неформальна);
- структурованістю за об'єктами управління, до яких віднесені члени громадськості, розробники інноваційних програм чи проектів, керівники творчих груп педагогів (творчої педагогічної майстерні, інноваційних проектів тощо) та лідерів учнівської молоді.

Сучасний зміст управління інноваційними ЗНЗ (зокрема, інклюзивною школою) характеризується новими функціями і технологіями управління, оновленими формами і методами [1; 5].

Щодо функцій управління (тобто його основного змісту), то зауважимо різноманітність підходів до їх визначення різними науковцями (В. Афанасьєв [6], Ю. Конаржевський [7], В. Пікельна [8], Т. Фролов [9], В. Бондар [10], В. Маслов [2], Л. Даниленко [1; 4; 5], Н. Островерхова [11], Ф. Хміль [12] та ін.). У процесі теоретичного аналізу цієї проблем зроблено кілька класифікацій управлінських функцій. Зокрема, М. Кириченко розподілив їх на: прогностично-моделюючі (спрямовані на аналітичне передбачення мети, змісту, результатів управлінської діяльності); організаційно-регулятивні (забезпечують практичну реалізацію проектів, планів, управлінських рішень, моделей тощо); оцінно-аналітичні та корекційні (відображають діяльність суб'єкта управління на завершальному етапі, коли йдеться про завершення будь-якого цілісного процесу) [13]; Л. Даниленко – на цільові, технологічні й розвиваючі; технологічні, в свою чергу, – на традиційні та інноваційні [1]. Цільові функції управління розкривають мету діяльності керівника закладу освіти, його функціональні обов'язки; технологічні – основні процедури його діяльності; розвиваючі – основні напрями розвитку закладу освіти.

Інноваційні функції управління віднесені нами до технологічних і є такими, що сприяють формуванню відповідного середовища у закладі освіти (в нашому випадку – середовища, де панують засади інклюзивної освіти). Вони виникли внаслідок розвитку науки управління і нових її галузей. Зокрема:

- прогностична функція управління виникла в результаті розвитку теорії бренд-стратегії інновацій, що означає управління реалізацією інновації, просування її на ринку попиту, формування свідомості споживачів нового продукту;
- менеджерська – теорії фронтування інноваційного ринку, що передбачає захоплення або відвойовування ринку діяльності інших організацій;
- політико-дипломатична – психології безконфліктного управління;
- представницька – теорії маркетингу в освіті, у т.ч. маркетингу інновацій, який передбачає вивчення ринку споживачів інновацій, їх запитів, інтересів, розробку системи дій з реалізації інновації, забезпечення її рекламою, організацією "паблік релейшн" та бенчмаркінгу інновацій, що являє собою засіб вивчення діяльності конкурентів з метою використання позитивного досвіду;
- консультативна – теорії консалтингу в освіті, яка ґрунтується на інжинірингу інновацій, що забезпечує проектно-консультаційні послуги з розробки проектів, програм і впровадження інновацій та реінжинірингу інновацій (інженерно-консультаційні послуги), які передбачають проектування діяльності для досягнення кардинальних, рішучих змін.

Висновки. Підсумовуючи вищесказане, можемо зробити висновки, якісне виконання такої кількості управлінських функцій можливе за умов застосування колективної ("командної") технології управління – проектно-інвестиційної технології управління ЗНЗ, в якій керівник здійснює управлінську діяльність "непомітно", передаючи право виступати додатковими суб'єктами управління іншим учасниками навчально-виховного процесу. Важливу роль у формуванні іміджу такої організації відіграє не сам керівник, а керівники проектних груп – члени педагогічного колективу, які беруть участь в інноваційній діяльності. Вони, зазвичай, виступають такими суб'єктами управління та отримують за цю діяльність додаткові інвестиції (матеріальні, моральні, психологічні). Разом з керівником ЗНЗ вони створюють команду управлінців, які примножують імідж і матеріально-фінансовий стан закладу освіти, підвищують матеріальний та інтелектуальний добробут членів педагогічного колективу. Така технологія управління є більш конкурентоспроможною [1], на відміну від адміністративно-функціональної і конкурентно-представницької [14]. Вона характеризується:

- не лише вертикальними зв'язками між суб'єктами управління різних рівнів, а й горизонтальними, які виникли у зв'язку із введенням модульної структури організації;
- двокомпонентною структурою науково-методичної роботи, в якій одночасно діють не лише методичні об'єднання вчителів, а й "творчі педагогічні майстерні" та інші науково-методичні структури;
- варіативністю застосування керівниками різноманітних управлінських функцій, форм (колективні, колегіальні, індивідуальні, групові) і методів (економічні, психологічні, діагностичні, інформаційні) управління, комп'ютерних засобів.

Література

1. Даниленко Л.І. Управління інклюзивною школою на засадах менеджменту освітніх інновацій / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник/Кол.:авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг.ред. Даниленко Л.І., – К.:2007. – 128 с.
2. Колупаєва А.А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи / Колупаєва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психо-

фізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: монографія. – К.: Педагогічна думка, 2007 р. – 458 с.

3. Єфімова С.М. Налагодження партнерських стосунків з родинами / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник / Кол.:авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг.ред. Даниленко Л.І., – К.:2007.- 128с.

4. Колупаєва А.А., Найда Ю.М. Здійснення процесу оцінки та розробки індивідуального навчального плану/ Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально – методичний посібник/Кол.:авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг.ред.Даниленко Л.І., – К.:2007.- 128с.

5. Калин В. И. Парадигмы образования в современной мировой педагогической практике // II Міжнародна наукова конференція "Соціально-гуманітарні вектори педагогіки вищої школи", м. Харків, ХДАДМ, 15-16 квітня 2010: зб. матеріалів. – Харків, 2010. – С. 44-46.13

6. Саламанская декларация и Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г. – ЮНЕСКО, 1994.

7. Бондар В.І. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі / В.І. Бондар, В.В. Засенко. – К., 2011. – 247с.

8. Борщевська Л.В., Зіброва А.В., Іванова І.Б. та ін. На допомогу батькам, що мають дітей з особливими потребами. – К.: Український інститут соціальних досліджень, 1999, – 79 с.

9. Гокіна Л. Організація психологічного супроводу дітей із відхиленнями у розвитку // Дефектолог. – 2007. – № 12.

10. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка: посібник [для вчителів початкових класів] / під ред. В.І.Бондаря, В.В.Засенка. – К., 2004. – 152 с.

11. Елен Р. Даніелс, Кей Стаффорд. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів. – Львів: Товариство "Надія", 2000. – 256 с.

12. Ервін Е., Кугельмас Д. Підготовка вчителів і вихователів до роботи в інклюзивних класах та групах. Всеукраїнський фонд "Крок за кроком", К., 2000.

13. Зотова А.М. Интеграция ребёнка-инвалида в среду здоровых сверстников как метод социальной адаптации // Дефектология, – 1997, – №6 – с.21 – 25.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ "ПРИРОДОЗНАВСТВА"

Висовень Альона, студентка 5 курсу, спеціальності "Початкова освіта" факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Науковий керівник: **Дубровська Л.О.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

Затвердження концепції "Нова українська школа" стало поштовхом до реформування системи початкової освіти, зокрема передбачено розробку оновленого стандарту початкової загальної середньої освіти та навчальних програм для 1-4 класів на засадах компетентнісного підходу.

Прискорення темпу життя, великий потік знань, що впливає на сучасну людину, потребує від неї вміння швидко знаходити необхідне рішення, використовуючи для цього пошукові методи, користуючись великою кількістю різноманітних джерел інформації. У зв'язку з цим, серед традиційних форм та методик навчання, у педагогічній практиці все частіше використовуються інтерактивні технології. Ця затребуваність пояснюється тим, що таке навчання спрямовано на підвищення пізнавальної активності учнів, посилення діяльнісного підходу в навчанні і реалізацію спільної діяльності, націленої на кооперативну обробку навчальної інформації з виробленням нових знань особисто кожним учнем в оптимальному тільки для нього режимі.

Слово "інтерактив" прийшло до нас з англійської мови від слова "inter" взаємний і "act" діяти. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачену ціль – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчує свою успішність та інтелектуальну спроможність [5;с.89].

Інтерактивні технології навчання – це процес, що ґрунтується на взаємодії, діалозі, де учень є суб'єктом взаємин, бере активну участь у навчанні самого себе та однокласників, розбудовує свій індивідуальний стиль пізнання. Інтерактивному навчанню притаманні такі риси: взаємодія учнів, діалог, полілог, організація освітнього середовища спілкування, активність учнів, опора на їхній суб'єктний досвід, комфортні умови навчання, набуття знань спільними зусиллями з можливістю оцінки і контролю, взаємооцінки і взаємоконтролю, самооцінки і самоконтролю, де потреба в самооцінці і в самоконтролі стає внутрішньою потребою кожного учня[6;с.9].

Під час використання інтерактивних засобів навчання учень стає повноправним учасником навчального процесу, його досвід служить основним джерелом навчального пізнання. Педагог не дає готових знань, але спонукає учасників до самостійного пошуку. В порівнянні з традиційним навчанням в інтерактивному навчанні змінюється взаємодія педагога й учня: активність педагога поступається місцем активності учнів, а завданням педагога стає створення умов для їх ініціативи. Педагог відмовляється від ролі своєрідного фільтру, проникного через себе інформацію і виконує функцію помічника в роботі, одного з джерел інформації. Впровадження в освіті інтерактивних технологій підвищує загальний рівень навчального процесу, підсилює мотивацію навчання і пізнавальну активність учнів, постійно підтримує вчителів у стані творчого пошуку дидактичних новацій. В зв'язку з цим, виникає потреба дослідження педагогічних умов ефективного використання інтерактивних засобів навчання.

Дослідники А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, П.І. Підкасистий під педагогічними умовами розуміють чинники, що впливають на процес досягнення мети, при цьому поділяють їх на:

а) зовнішні: позитивні відносини вчителя і учня; об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо;

б) внутрішні (індивідуальні): індивідуальні властивості (стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо) [3;с.75].

На думку О.Г. Бражнич, педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [2;с.48].

В.І. Андрєєв вважає, що педагогічні умови – це результат "цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення цілей" [1;с.124].

Отже, вчені-дослідники визначають педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей, що забезпечують успішне вирішення поставлених завдань [3;с.75] або як функціональну залежність суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різних проявах [2;с.51].

На ефективність процесу використання інтерактивних засобів навчання учнів початкової школи впливають такі фактори:

- стан соціально-психологічного клімату в учнівському колективі;
- рівень професіоналізму педагогічного колективу навчального закладу;
- наявність науково обґрунтованого, професійно спрямованого плану навчально-виховної роботи;
- індивідуальні здібності учнів;
- здатність вчителя до ефективного впровадження сучасних освітніх технологій;
- гармонійне поєднання традиційних форм і методів навчання з нетрадиційними;
- забезпечення позитивної мотивації в учнів;
- створення середовища, яке формує власну думку та особистість учня загалом.

Усі перераховані вище компоненти і є елементами структури педагогічних умов використання інтерактивних засобів навчання учнів початкової школи на уроках "Природознавства".

Використання інтерактивних методів навчання на уроках природознавства відповідає особистісно-орієнтованому навчанню. Інтерактивне навчання підвищує рівень знань учнів, формує вміння та навички, розвиває комунікативну компетентність, надає можливості спілкування в колективі[4;с.26].

Впровадження інтерактивних форм та методів у практику на уроках природознавства у початкових класах потрібно починати з простих ("Мозковий штурм", "Коло ідей") та поступово переходити до більш складних ("Діалог", "Метод моделювання ситуації" та ін.)

Інтерактивні методи у поєднанні з класичними методами навчання утворюють ідеальну основу для вивчення природознавства в початковій школі.

Використання інтерактивних методів навчання на уроках природознавства в початковій школі допомагає досягнути триєдиної мети навчання: навчальної, розвивальної та виховної. Тому, особливу увагу вчителю слід звернути на педагогічні умови в яких будуть використовуватись інтерактивні засоби навчання. Для ефективності освітнього процесу, слід забезпечити дотримання всіх педагогічних умов, як зовнішніх, так і внутрішніх.

Література

1. Андреев В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития / Ред. В.И. Андреев. – [2-е изд.] – Казань: Центр инновационных технологий. – 2000. – 600 с.
2. Бражнич О.Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / О.Г. Бражнич. – Кривий Ріг, 2001. – 238 с.
3. Алексюк А.М. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, П.І. Підкасистий [та ін.]. – К. : ІСДО, 1993. – 336 с.
4. Вербицька О. Інтерактивні методи навчання предметів природничого циклу. / О.Вербицька // Початкова школа. – 2007. – №6. – с.25-27.

5. Гейко І. Використання інтерактивних форм і методів навчання. З досвіду роботи / І. Гейко // Тема. – 2004. – № 3/4. – С. 229-232.

6. Побірченко Н., Коберник Г. Інтерактивне навчання в системі нових освітніх технологій / Н.Побірченко, Г.Коберник // Початкова школа. – 2004. – №11. – С. 8-10.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗНЗ В ПРАКТИЦІ ДІЯЛЬНОСТІ ВНЗ

Воропай Вікторія, магістранта факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Киричок І.І.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми Сучасна система освіти переживає стрімкі фундаментальні реформування на шляху до створення нового постінформаційного суспільства. Незважаючи на масштаби й темпи змін в світі взагалі та у системі освіти зокрема, в освітній сфері існує традиційна управлінська структура. У межах цієї структури відповідальним за всі види діяльності ЗНЗ (навчальну, наукову, економічну, організаційну та ін.) є керівник.

В даний час домінуючим фактором, що визначає управлінську модель освітнього закладу, є постійно зростаюча конкуренція, яка стає головною відмінною рисою освітніх систем упродовж останніх десятиліть.

У зв'язку з цим суспільство висуває серйозні вимоги до рівня особистісного та професійного розвитку керівника освітнього закладу як лідера й організатора освітнього простору.

Трансформація українського суспільства супроводжується зміною усталених уявлень про успіх, стихійними формуваннями нових моделей успіху. Тому сьогодні важливо визначити детермінанти успіху, вікові та соціально-професійні уявлення про особистісний успіх тих, хто буде очолювати загальноосвітній заклад – майбутніх керівників ЗНЗ.

Становлення майбутнього керівника ЗНЗ як успішної людини здійснює позитивний вплив на всі аспекти його соціалізації, формування ставлення до світу, до себе і з самим собою, на розвиток почуття власної гідності, дозволяє бути щасливим, краще адаптуватися в суспільстві, в педагогічному колективі закладу, долати труднощі та відчувати себе особистістю, яка відбувалася.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Аналіз психолого-педагогічної літератури не виявляє спеціальних досліджень, присвячених проблемі соціальної успішності майбутніх керівників ЗНЗ. Чимало досліджень присвячено забезпеченню успішності учнів у навчальній діяльності (Ш.А.Амонашвілі, А.С.Бєлкін, Є.Н.Худотєплова [10], Н.Є.Щуркова та ін). Вплив успішності в школі на розвиток особистості дитини відзначають Є.А.Александрова, Є.Ю.Варламова [1], Л.М.Казимирська [2], А.Р.Лопатін, І.А.Ларіонова [5], В.М.Пятуніна [6], А.Р.Тугушева [9] та ін. У багатьох роботах "успішність" розглядається як особистісна якість (В. М. Лизинський, Г.К.Селевко, В.П.Созоне та ін). Однак і в них ця проблема аналізується як аспект окремих галузей людської діяльності (наприклад, педагогічної, творчої, навчальної та ін).

Праці, присвячені управлінню, широко представлені в російській і, особливо, в зарубіжній психології. Набагато менш дослідженими залишаються проблеми

керівництва в системі освіти. Велика частина робіт присвячена управлінню якістю освіти (В.А.Александров, В.А.Антропов, Н.П.Макаркін, Т.А. Салимова та ін.).

Найбільш фундаментальне психологічне дослідження професійно-особистісної успішності керівника начального закладу здійснив Б.Н.Тамбієв [8].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми Отже, об'єктивна необхідність розв'язання проблеми соціальної успішності майбутніх управлінців у педагогічній площині, з одного боку, і відсутність дослідження, де б цілісно розглядалась ця проблема, з другого, зумовили вибір теми "Педагогічні умови забезпечення соціальної успішності майбутніх керівників ЗНЗ".

Формулювання цілей статті – обґрунтувати педагогічні умови забезпечення соціальної успішності майбутніх керівників ЗНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження У теорії педагогіки вищої школи для підвищення якості освітнього процесу студентів рекомендується створення таких педагогічних умов:

- спеціально створювані викладачем обставини педагогічного процесу, за яких оптимально поєднуються процесуальні компоненти системи навчання: вибір певних форм, засобів і методів навчання, а також методів і форм контролю за засвоєнням знань;
- цілеспрямоване управління пізнавальною діяльністю студента;
- підтримка розвитку інтелектуальної діяльності;
- педагогічна підтримка студента;
- побудова індивідуальної освітньої траєкторії;
- варіативність навчальної та позаурочної діяльності, створення ситуації вільного вибору;
- розвиток самостійності, ініціативності студентів, стимулювання позитивних форм активності;
- посилення духовно-моральної орієнтованості освіти;
- забезпечення демократичного стилю спілкування при організації процесу навчання;
- моніторинг ходу і результатів діяльності студентів [4, с. 76].

Першою умовою забезпечення соціальної успішності майбутніх керівників ЗНЗ в практиці діяльності ВНЗ нами визначено стимулювання саморозвитку особистості з урахуванням визначення ціннісних пріоритетів та вимог соціокультурної ситуації. Умова ґрунтується на положеннях екзистенційної педагогіки М.І.Рожкова, яка акцентує роль свідомого та цілеспрямованого засвоєння особистістю багатогранного соціального досвіду, вдосконалення себе в різних напрямках розвитку відповідно до інтересів суспільства та особистості в дусі загальнолюдських цінностей. Процес стимулювання саморозвитку варто будувати з опертям на особистісно значущі для магістрів цінності та їхні індивідуальні смисли, а змістовий сенс стимулювання – детермінувати досвідом особистої соціальної успішності [7, с.23].

Орієнтація навчально-виховного процесу ВНЗ повинна передбачати побудову його змісту та виробничої практики з урахуванням особистісних бажань та потреб магістрів. Стимулювання саморозвитку передбачається будувати з урахуванням інтеграції 2 типів реальності: соціальної, яка відображає актуальні соціальні потреби, моду на успіх, та суб'єктної, яка виступає як автономна індивідуальна освіта.

Уведення у навчальний процес ВНЗ спецкурсу "Соціальна успішність керівника" для магістрів поглиблено ознайомить майбутніх управлінців з проблемою соціальної

успішності та шляхами її формування, стимулюватиме саморозвиток особистості з урахуванням визначення ціннісних пріоритетів. Такий спецкурс формуватиме потребу в самовдосконаленні особистості майбутнього керівника ЗНЗ, формуватиме "особистість високої моральності, глибокого інтелекту та міцної волі" (А.А.Ухтомський). Завданнями спецкурсу передбачено:

1. Організацію рефлексивної діяльності майбутнього управлінця, яка спонукає до вироблення мікро- та макропрограм роботи над собою.

2. Ознайомлення з практичними прийомами та методами формування соціальної успішності керівника ЗНЗ.

Системоформуючими поняттями предмета визначено "образ Я", "Я-концепція" особистості (Ч. Кулі, Д.З. Фройд, Е. Фромм, В. Джеймс, М.Кун, Е. Берн, Р.Бернс). Я-концепція особистості усвідомлюється як система уявлень магістра про себе, на якій він усвідомлює свою поведінку, свої особистісні якості, цінності.

Спільно з студентами опрацьовано соціальні установки "повага себе та інших", "моя поведінка – це відображення мене", "цінності відображають поведінку".

Моделювання ситуації успіху як єдиного джерела внутрішніх сил особистості утворює енергію у майбутнього управлінця для подолання труднощів і бажання бути успішним та соціально визначним. Знання особливостей розвитку, здібностей і умінь кожного магістра допоможуть викладачу ВНЗ змодельювати ситуацію успіху для кожного студента. Відзначимо етапи створення ситуації успіху: установка на діяльність; мотиваційний етап; організаційний етап; результативний етап; забезпечення діяльності; порівняння отриманих результатів з передбачуваним.

Уміння педагога відстежувати особисті досягнення кожного студента допомагає створити й індивідуальний маршрут навчання і тим самим спрогнозувати ситуацію успіху.

Включеність в умови реалізації моделі пізнавальних завдань сприятиме створенню ситуації успіху для кожного студента – майбутнього керівника. Пізнавальна задача – це завдання, яке передбачає пошук навчаються нових знань, способів (умінь) і стимуляцію активного використання в навчанні зв'язків, відносин, доказів. Система пізнавальних завдань супроводжує весь процес діяльності студента під час вивчення спецкурсу, який складається з послідовних, поступово ускладнюються за змістом і способам вирішення пізнавальних завдань [10, с.134-135].

З метою формування соціальної успішності у програмі спецкурсу нами було розроблено систему пізнавальних задач, які мають форму завдань. Пізнавальні задачі спрямовувалися на пошук магістрами нових знань, способів та умінь та стимулювання активного використання в навчальному процесі взаємозв'язків щодо проблеми соціальної успішності. Система пізнавальних задач вибудовувалася послідовно, з поступовим ускладненням, супроводжувала процес навчальної діяльності, спрямовувалася на формування базових компетенцій керівника ЗНЗ.

Пізнавальні завдання проблемно-ціннісного характеру, соціальної творчості та інтелектуального змісту відрізнялися за змістом та способами вирішення.

У кожній пізнавальній задачі ми виділяли не лише її роль у здобутті нових знань та місце в логіці змісту матеріалу, але й в активізації пізнавальної активності магістрів, яка сприяє її розв'язанню.

Пізнавальні задачі продуктивного та креативного змісту майбутні керівники вирішували не за готовими зразками, а пропонували нові шляхи розв'язання. Задачі вимагали здогаду, кмітливості, аналізу, порівняння, орієнтацію на перспективи пізнання

та поглиблення, вдосконалення ключових компетенцій. Роль пізнавальних задач в проблемному навчанні підвищувалася в ситуації, коли викладач ВНЗ ставив студента перед суперечностями, змушував знаходити вихід з них. Процес виконання пізнавальних задач вимагав від майбутніх керівників вольових зусиль, інтелектуальної напруги, а їх розв'язання викликало задоволення, позитивні емоції. Сутність пізнавальної задачі під час вивчення спецкурсу зводилася до продуктивного чи креативного розв'язання, що сприяло формуванню соціальної успішності майбутніх керівників ЗНЗ (розвитку пізнавальних мотивів, інтересів, активної суб'єктної позиції, навичок планування, а також задоволеності від процесу учіння при розв'язанні задач).

Така діяльність супроводжувалася у магістрів вибором соціальних цінностей (сотворчість, колективна взаємодопомога, свобода вибору діяльності та відповідальність за вибір) та формі дії (проектна діяльність, робота в клубах ВНЗ за інтересами).

Другою умовою забезпечення соціальної успішності майбутніх керівників ЗНЗ в практиці діяльності ВНЗ нами визначено виявлення механізму присвоєння магістрами соціальних цінностей за рахунок застосування освітньої, виховної та просвітницької стратегій з використанням таких форм і засобів виховної діяльності, які сприяють успішності самореалізації. Ми вважаємо, що включення магістрів в реалізацію сучасних гуманітарних технологій (діалогічних, розвитку критичного мислення, проектування) допоможуть зреалізувати дану умову, розвиватимуть здібності до самоаналізу, самоконтролю, рефлексії.

Сучасні гуманітарні технології, що сприяють формуванню соціальної успішності студента, пропонують конкретні прийоми і засоби розвитку успішності, підвищення рівня рефлексії, впевненості в собі, а також цілісного розвитку особистості. Вони покликані вирішувати завдання щодо підвищення потенціалу освітнього середовища, орієнтуючи підлітка на навчання у співпраці, організації групових проблемних дискусій, проектування і організації діалогічної форми занять і побудови на цій основі різних систем взаємодії. До них відносяться діалогові методи, метод проектів, самопрезентації, "портфоліо досягнень", техніки і засоби розвитку критичного мислення і психологічного супроводу особистісного розвитку [10, с. 112].

Серед сучасних гуманітарних технологій можна умовно виділити наступні види:

- технології, спрямовані на соціум: дозволяють формувати особистість як представника тієї чи іншої соціальної групи, суспільства, держави в цілому;
- технології, спрямовані на групу: дозволяють конструктивно впливати на процеси групової динаміки з метою оптимального розвитку комунікативної сфери студентів і створення адекватної ситуації пізнавальної активності й пошуку вирішення завдань;
- технології, спрямовані на іншого: дають можливість інтегрувати досвід комунікації особистості з оточуючими людьми для розвитку рефлексії;
- технології, спрямовані на себе: мають великі можливості формування і розвитку різних сторін особистості – від мотиваційних до глибоко особистісних аспектів (самооцінка, інтернальність та ін.) [10, с. 113].

Ми застосовуємо технології в основному з третьої і четвертої груп.

При створенні педагогічної умови ми керувалися:

Мета: включити майбутніх управлінців у розробку орієнтованих проектів, програм, участь в різноманітних соціальних акціях з урахуванням принципу добровільної участі та вибору діяльності.

Основний показник: активність, зацікавленість, соціально та особисто значуща адекватність дій, вчинків; діяльнісна, інтелектуальна, та особистісна рефлексія (відповіді на питання: Навіщо я це роблю? Яким способом робити? Чому навчатися? Як можна застосувати?).

Особистісно-розвивальне навчання, інтерактивні методи навчання, евристичні бесіди, технології розвитку критичного мислення, дискусії забезпечать механізм присвоєння майбутніми управлінцями соціальних цінностей.

Технології дозволять використати можливості навчальної та позааудиторної діяльності студента: навчання в співробітництві, різні соціальні форми взаємодії, групові проблемні дискусії, діалогічні форми занять, включення в структуру навчальної діяльності інноваційних методів та форм навчання (моделювання, ділова гра, проектний метод, метод самопрезентації); орієнтація на нестандартні форми організації навчальної та позааудиторної діяльності (круглі столи, слайд-презентації, презентації проектів).

Основний показник: розвиток комунікативної сфери засобами навчання в співробітництві.

Реалізація особистісно-розвивального навчання, інтерактивні методи навчання, евристичні бесіди, технології розвитку критичного мислення, передбачала активізацію спільної пошукової активності магістрів.

Технології розвитку критичного мислення спрямовані на досягнення освітніх результатів предметних і метапредметних: вміння працювати зі зростаючим інформаційним потоком в різних галузях знань; користуватися різними способами інтегрування інформації; ставити питання, самостійно формулювати гіпотезу; вирішувати проблеми; формулювати власну думку на основі осмислення різного досвіду, ідей і уявлень; висловлювати свої думки (усно і письмово) ясно, впевнено й коректно у ставленні до оточуючих; аргументувати свою точку зору і враховувати точки зору інших; здатність самостійно займатися своїм навчанням (академічна мобільність); брати на себе відповідальність; брати участь в спільному прийнятті рішення; вибудовувати конструктивні взаємини з іншими людьми; вміння співпрацювати і працювати в групі та ін.

У межах цієї технології розроблено спеціальні методики й засоби розвитку критичного мислення студентів. Серед них найбільш доцільними у розвитку соціальної успішності майбутніх управлінців вважаємо: інсерт, кластери, "вільне письмо", есе.

Наведемо приклад використання прийомів технології критичного мислення у позааудиторній діяльності майбутніх управлінців:

- зигзаг – спосіб роботи в групах. Магістри можуть взяти участь в соціальній акції, яка традиційно проводиться на факультеті психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя: "Допоможи ближньому".

Список "важких питань" (які акції для нас є актуальними? як оформити презентацію? Як спланувати діяльність? Яким повинен бути результат? Як формувати групи? Питання групувалися у пункти плану. Кожна група повинна узагальнити свої пропозиції та сформулювати основні теми "зигзагу".

На заняттях гуртка (клубу) "Психологія спілкування" майбутнім керівникам ЗНЗ варто обговорювати перелік питань: яким повинен бути імідж успішної особистості керівника ЗНЗ? Які способи формування іміджу успішного керівника закладу?

Такі питання варто обговорювати в формі дискусій. Студентам можна запропонувати після обговорення цих питань виконання спільного проекту ("У чому виявляється інтегративна якість "соціальна успішність керівника ЗНЗ"?).

У ході спостереження нами було встановлено, що магістри експериментальної групи набували необхідний досвід соціальної успішності та відповідальності в реальних процесах позааудиторної волонтерської діяльності.

Доцільним також вважаємо у навчальній та позааудиторній діяльності майбутніх управлінців використання методу кластера – виділення смислових одиниць тексту та їх графічне оформлення у формі пучка. Кластер включає ключові слова, ідеї, які подані в логічній послідовності текстових суб'єктів, котрі створюють цілісну й наочну картину. Метод "кластера" дозволяє представити на великий обсяг інформації в структурованому й систематизованому вигляді, виявити ключові слова теми. Таким чином підвищується мотивація, адже самі ідеї студентами сприймаються легше. Представлення інформації майбутніми управлінцями у формі кластера сприяє творчій обробці, а тому забезпечує засвоєння її на рівні розуміння. Кластери дозволяють розвивати мислення, робити його більш гнучким, позбавлятися стереотипів, догматичне мислення перетворювати в критичне. Важливо і те, що через побудову кластерів виявляємо систему ключових слів, які можуть бути використані для пошуку інформації в Інтернеті, а також для визначення головних напрямів досліджень майбутніх керівників ЗНЗ, вибору тем для проектних робіт. Створення кластерів сприймається магістрами як творча робота, у якій є можливою реалізація власного бачення проблеми, власний підхід, варіативність як засіб самореалізації [10, с. 119].

З-поміж великого розмаїття кластерів найбільш прийнятними варто використовувати такі види кластера як класичний кластер, зворотній кластер, кластер-образ, предметний кластер, паперовий кластер, кластер з нумерацією слів, мультимедійний кластер з візуальними, аудіо та відеоефектами.

Метод проектів у формуванні соціальної успішності майбутнього управлінця орієнтований на інтереси студента. Освоєння знань і навичок здійснюється через виконання завдань, які заохочують дослідницьку діяльність, а навчіння виражається в конкретних результатах. Метод проектів визначається питаннями, що направляють процес формування соціальної успішності майбутнього керівника ЗНЗ, які пов'язують освітні стандарти, навички високого мислення з реальним змістом навколишнього світу. Метод проектів включає кілька стратегій, які забезпечують включення в процес формування соціальної успішності магістра незалежно від його індивідуального навчального стилю. Взаємодія з керівниками проекту (викладачами ВНЗ), однокурсниками допомагає студентам знайти відповіді на питання, отримати навички комунікації, соціальної взаємодії, відчути радість колективного пошуку, колективного успіху. Теми проектів, які пропонуються в процесі формування соціальної успішності майбутнього керівника ЗНЗ, пов'язані з реальним життям студентів [10, с. 121].

Робота над проектом створює ситуацію успіху, підтримує розвиток пізнавальних і метапізнавальних умінь, таких як спільна діяльність, саморегуляція, аналіз даних, перевірка інформації. В ході проекту напрямні питання задуматися і зв'язати предмет вивчення з концепціями реального світу, власними інтересами і можливостями.

Самопрезентація як мистецтво демонстрації власної особистості виступає з найкращої сторони в процесі формування соціальної успішності майбутнього керівника ЗНЗ [6, с. 12].

Самопрезентація включає великий комплекс позитивних зовнішніх і внутрішніх характеристик особистості, і вміле їх використання привертає увагу, пробуджує інтерес і створює сприятливе враження про власну персону в очах оточуючих, що і сприяє народженню ситуації успіху.

Сучасні методи самопрезентації, які можливо використовувати при формуванні соціальної успішності магістрів: захист проекту.

При використанні технології самопрезентації в формуванні соціальної успішності майбутнього управлінця, необхідно враховувати її основні технологічні позиції:

1. візуалізація вигляду (імідж, стиль, гігієна).

2. комунікативна механіка (ефективне спілкування, позитивне взаємодія зі співрозмовником).

3. вербальний ефект (мистецтво мовного впливу).

4. харизматичний вплив [6, с. 13].

Портфоліо досягнень – це колекція робіт і результатів студента, яка демонструє його індивідуальні зусилля, прогрес і освітні досягнення в різних видах діяльності (навчальної, творчої, соціальної, комунікативної та інших) в процесі формування його соціальної успішності.

Портфоліо магістра – це:

- спосіб фіксування, накопичення і оцінка досягнень за певний період;

- різні види робіт і результати студента в різних обраних ним галузях;

- систематичний збір доказів, які використовують викладачі ВНЗ для моніторингу компетенцій і відносин майбутніх управлінців [6, с. 14].

Основна мета портфоліо – показати все, на що здатна особистість майбутнього керівника. Портфоліо передбачає не тільки самооцінку, але і розвиток самоаналізу до власних цілей і планів на майбутнє і навіть несподівано для магістра розкриття прихованих для нього можливостей.

Портфоліо досягнень є сучасною цілеспрямованою формою оцінювання індивідуальних досягнень магістрів, причому доповнює традиційні контрольні засоби такі як тести та іспити [6, с. 14].

Отже, портфоліо вирішує завдання через розвиток і заохочення активності й самостійності майбутнього керівника, у навчальній та позааудиторній діяльності формувати соціальну успішність, підтримувати високу навчальну мотивацію, розширювати можливості навчання та самоосвіти, розвивати вміння вчитися, (ставити цілі, планувати і організовувати власну навчальну діяльність, бути стимулом до подальшого саморозвитку), спілкуватися, відчувати радість за успіх.

Третьою умовою формування соціальної успішності майбутніх керівників ЗНЗ є розробка програми "Мій шлях до успіху".

Програма "Мій шлях до успіху" має наступну структуру:

1. Цикл (загальний для всіх) "Складові успіху":

- інформаційний напрям (курс інтерактивних лекцій "Складові соціальної успішності керівника ЗНЗ: історія і сучасність");

- тренінговий напрям (тренінги комунікативних умінь, емоційної і поведінкової гнучкості й професійного самовизначення).

2. Цикл (диференційовані програми) "Мій успіх в моїх руках":

2.1. Програма виховання магістрів з низьким рівнем сформованості соціальної успішності особистості:

- мотиваційний та моральний напрямок (правова просвіта, розв'язання ситуацій на орієнтацію в полі соціальних норм, розробка кодексу правил соціально прийнятної поведінки для майбутніх управлінців);

- напрям емоційно-вольового розвитку (вправи на формування адекватної самооцінки і позитивної Я-концепції);

- інтелектуально-творчий напрям (тренінг навичок цілепокладання, розбір практичних ситуацій).

- соціально-груповий напрям (волонтерська робота з дітьми).

2.2. Програма виховання майбутніх керівників, що характеризуються середнім рівнем сформованості соціальної успішності особистості:

- мотиваційний та моральний напрям (розробка моделі соціально успішного керівника ЗНЗ, методика проектування життєвих планів).

- напрям емоційно-вольового розвитку (кластерний аналіз особистих можливостей досягнення соціальної успішності).

- інтелектуально-творчий напрям (екзистенціальне орієнтування магістрів в ході дебатів).

- соціально-груповий напрям (рішення дилем, соціальні проби, програвання проблемних ситуацій).

2.3. Програма виховання магістрів з високим рівнем сформованості якостей соціально успішної особистості:

- мотиваційний та моральний напрям (інтерв'ювання однокурсників, розробка презентацій "Щастя бути керівником ЗНЗ", "Щастя бути професіоналом", "Щастя допомагати іншим", "Щасті у творчості").

- напрям емоційно-вольового розвитку (розробка проектів особистісної самореалізації в одній з найбільш значущих для кожного майбутнього управлінця життєвих сфер).

- інтелектуально-творчий напрям (аналіз подій власного життя, створення ціннісних ієрархій, розробка ефективних стратегій поведінки, критеріїв соціального вибору).

- соціально-груповий напрям (участь в підготовці й проведенні соціальних акцій).

В кінці кожного заняття проводиться рефлексія. Майбутні управлінці опановують різні способи інтегрування інформації, вчать формувати власну думку на основі осмислення різного досвіду, ідей і уявлень, робити висновки і логічні ланцюги доказів, висловлювати свої думки чітко, зрозуміло для інших, впевнено і коректно у ставленні до оточуючих.

3. Цикл (персоніфікований) "Добре, коли тебе розуміють" представляє собою клуб спілкування на базі соціально-психологічної служби ВНЗ. Метою клубу є створення "простору проби", умов для культурного зростання в спілкуванні, для самореалізації і самоствердження. Спілкування в клубі за формою, змістом і способом організації діяльності, за принципами взаємодії викладачів ВНЗ та соціально-психологічної служби вишу, яке ґрунтується на діалогічності, рефлексивній позиції кожної особистості, безоцінному прийнятті кожного студента.

Реалізація розробленої програми "Мій шлях до успіху" передбачала взаємодію різних фахівців ВНЗ: соціального педагога, психолога, викладачів вишу. Магістрам надавалася можливість вибору тьютора на етапі реалізації варіативного і персоніфікованого компонентів програми, а виховна діяльність спрямовувалася на сприяння у придбанні досвіду соціальних відносин на основі переходу від однокритеріального до багатокритеріального екзистенційного вибору.

Доцільно зазначити, що сукупність описаних педагогічних умов дозволяє забезпечити процес формування соціальної успішності майбутнього управлінця за 2 напрямками: з боку магістра, включеного у навчальну та позааудиторну діяльність і

виявляє в ній особистісну зацікавленість і активність; з боку реалізованих технологій, що забезпечують інтеграцію соціальної успішності майбутнього керівника ЗНЗ у навчальній та позааудиторній діяльності.

Висновки Отже, соціальній успішності майбутніх керівників ЗНЗ сприятиме обґрунтування і реалізація сукупності таких педагогічних умов в освітньому процесі ВНЗ:

- стимулювання саморозвитку особистості з урахуванням визначення ціннісних пріоритетів та вимог соціокультурної ситуації;

- виявлення механізму присвоєння магістрами соціальних цінностей за рахунок застосування освітньої, виховної та просвітницької стратегій з використанням таких форм і засобів виховної діяльності, які сприяють успішності самореалізації;

- розробка та реалізація програми формування соціальної успішності майбутніх керівників ЗНЗ "Мій шлях до успіху".

Література

1. Варламова, Е. Ю. Организационно-педагогические условия обеспечения социальной успешности школьников: дисс... кандидата пед. наук.: 13.00.02 / Варламова, Елена Юрьевна. – Кострома, 2004. – 235 с.

2. Казимирская Л. Н. Педагогические условия социальной успешности обучающихся в современной гимназии: автореферат дис... на соискание научной степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Казимирская Людмила Николаевна.- Омск, 2012. – 23 с.

3. Клочкова О.Ю. Модель успеха как фактор профессионального выбора (на примере студентов московских педагогических вузов): автореф. дисс... на соискание научной степени канд. социол. наук.: спец. 22.00.04 "Социальная структура, социальные институты и процессы" / Клочкова Ольга Юрьевна. – М., 2003. – 26 с.

4. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / А.І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005.- 486 с.

5. Ларионова, И.А. Ситуация успеха в учебной деятельности как фактор развития отношений сотрудничества в системе "учитель-ученик": автореф. дис...на соискание научной степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история и теория образования" / Ларионова Ирина Анатольевна. – Екатеринбург, 1996. – 28 с.

6. Пятунина В. М. Воспитание у старшеклассниц качеств социально успешной личности: автореферат дис... на соискание научной степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история и теория образования" / Пятунина Вера Михайловна. – Ярославль, 2013. – 24 с.

7. Рожков, М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногика / М.И. Рожков. – Москва : Владос, 2008. – 264 с.

8. Тамбиев, Б. Н. Профессионально-личностная успешность руководителя образовательного учреждения: дисс... доктора псих. наук: 19.00.01 / Тамбиев Бурхан Нюркович. – Карачаевск, 2010. – 379 с.

9. Тугушева А.Р. Представление о социальной успешности и личное самоопределение юношества: автореф. дисс...на соискание научной степени канд. псих. наук.: спец. 19.00.05 "Социальная психология" / Тугушева Альфия Равилевна. – Самара, 2007. – 24 с.

10. Худотеплова Е.Н. Педагогические условия формирования учебной успешности младшего подростка во внеурочной деятельности: автореф. дис...на соискание научной степени канд. пед. наук.: спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования". – Оренбург, 2015. – 25 с.

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Галета Світлана, магістрантка I курсу факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;
спеціальність "Початкова освіта"

Науковий керівник: **Турчин Т.М.**, доктор пед. наук, професор кафедри педагогіки

За роки державної незалежності суспільство України визначило нові пріоритети соціального розвитку, зокрема в галузі освіти. Освітня реформа є серйозним дієвим фактором підвищення інноваційно-інтелектуального потенціалу країни. Її стратегічні орієнтири окреслені в Національній доктрині розвитку освіти, концепціях розвитку загальної середньої та вищої освіти, законах України "Про інноваційну діяльність", "Про пріоритетні напрями інноваційного розвитку держави" тощо.

Проведений аналіз наукових розробок, навчальної та методичної літератури (Н.М. Бібік, Б.Г. Друзь, О.Я. Савченко) роботи вчителів початкової школи засвідчує, що і в теорії, і в практиці школи проблема використання дидактичних ігор має певне відображення.

Різноманітність ігор у дитячому середовищі, складний і багатогранний вплив гри на розвиток та виховання дитини зумовили неоднозначність розуміння вченими сутності цього феномена.

Проблеми використання ігор на уроках, їх педагогічне значення досить досконало були розглянуті плеядою вчених: А. Арсірієм, О.М. Біляєвим, Л. О. Варзацькою, І. Діваковою, Т. К. Донченком, Р. І. Жуковською, Л. С. Ільяницькою, С. О. Караман, М. І. Пентилюком, Т. Чумак, П. Щербанем та ін.[1, 11]

Ефективне викладення математики в школі не можливе без пошуків нових шляхів активізації пізнавальної діяльності учнів. Учні мають не лише засвоїти визначену програмою систему знань з математики, а й навчитися спостерігати об'єкти, явища, процеси, порівнювати їх, виявляти зв'язок між математичними поняттями, діями, величинами та їх відношеннями, навчитися міркувати, обґрунтовувати свої висновки, користуватися математичною мовою. Засвоєння основ математики в школі вимагає великого розумового напруження, високого ступеня абстрагування й узагальнення, активності думки.

Здобуті учнями міцні знання перетворюються в переконання тільки тоді, коли вони є результатом свідомої самостійної роботи думки. Отже, вчителю важливо застосовувати такі методичні прийоми, які б збуджували думку школярів. Ефективне викладення математики в початкових класах не можливе без пошуків нових шляхів активізації пізнавальної діяльності учнів. Учні мають не лише засвоїти визначену програмою систему знань з математики, а й навчитися спостерігати об'єкти, явища, процеси, порівнювати їх, виявляти зв'язок між математичними поняттями, діями, величинами та їх відношеннями, навчитися міркувати, обґрунтовувати свої висновки, користуватися математичною мовою. Засвоєння основ математики в початкових класах вимагає великого розумового напруження, високого ступеня абстрагування й узагальнення, активності думки.

В сучасній школі виникає насущна потреба у розширенні методичного потенціалу в активних формах навчання, до яких відносяться ігрові технології.

Ігрові технології є складовою частиною педагогічних технологій, однією з унікальних форм навчання, яка дозволяє зробити цікавою і захоплюючою не тільки роботу учнів на творчо – пошуковому рівні, але і буденні кроки по вивченню навчальних предметів. Цікавість умовного світу гри робить життя позитивно емоційно забарвленим, а емоційність ігрового дійства активізує всі психологічні процеси і функції дитини. Інший позитивний бік гри є те, що вона сприяє використанню знань у новій ситуації, тобто, засвоєний навчальний матеріал проходить через своєрідну практику, вносить різноманітність і зацікавленість у навчальний процес.

У дітей дошкільного і молодшого шкільного віку ведучим видом діяльності є гра. Психологи відмічають, що школа відводить дуже мало місця грі, відразу нав'язуючи дитині підхід до будь-якої діяльності методами дорослої людини. Перехід від гри до серйозних занять занадто різкий, між вільною грою і регламентованими заняттями утворюється нічим не заповнений розрив. Гра повинна стати важливим компонентом діяльності молодших школярів. Перед тим, як посадити дітей за парти для "серйозного" вивчення математики необхідно з ними "пограти в математику".

Підвищення ефективності навчального процесу обумовлено, головним чином, удосконаленням методики навчання (навчає добре той, хто вчить зрозуміло), формуванням і підтримкою у молодших школярів сталої зацікавленості до навчання. Одна з причин втрати цієї зацікавленості – недосконалість методів і форм навчання, недостатнє стимулювання навчальної праці молодших школярів.

Спостереження показують, що в навчальному процесі ігри використовуються все частіше. Причиною цього слід вважати не тільки більш ранній початок навчання, але й пошуки шляхів активізації діяльності учнів, підсилення їх самостійності.

Але буває, що гра проводиться безсистемно, без врахування вікових особливостей учнів і ситуації, яка склалася на уроці, без поступового ускладнення ігрової діяльності. Нерідко ігри використовуються лише для зняття втоми, часто носять розважальний характер. Таке використання ігор знижує пізнавальну спрямованість навчання, приводить до підміни серйозної навчальної праці пустотливими забавами.

На думку К.Д. Ушинського, зробити серйозне заняття для дитини цікавим – ось завдання першопочаткового навчання [12]. Гра повинна бути не просто цікавою, а органічно поєднуватися з серйозною, напруженою працею, тобто не відволікати від навчання, а сприяти інтенсифікації розумової діяльності.

Суть дидактичної гри полягає в розв'язанні пізнавальних задач, сформульованих у цікавій формі [10]. Сам розв'язок пізнавальної задачі зв'язаний з розумовою напругою, з переборенням труднощів, що привчає дитину до розумової праці.

Існують різні види дитячих ігор: творчі, рухомі, дидактичні, предметні (маніпуляційні), рольові. Класифікація ігор носить загальний характер, тому що кожний тип гри об'єднує різноманітні і складні види ігрової діяльності.

До дидактичних ігор звичайно відносять ігри з правилами, ігри з вправами, дидактичними "іграшками" і матеріалами, деякі ігри-заняття. Дидактичні ігри включають кілька елементів: навчальну задачу, зміст, правило і ігрову дію. Основним елементом є навчальна задача, причому задача може проявлятися в змісті гри в більш або менш явному вигляді.

Ігри, в яких навчальне завдання подається так, що учень цілком певно сприймає його в першу чергу як задачу, тобто підходить до її розв'язання свідомо, називаються навчаючими [9]. Тут ігрова ситуація, поєднуючись з навчальною, є засобом підвищення розумової активності. Таким чином, навчаючі ігри складають підмножину дидактичних

ігор, тому вони мають одні і ті ж структурні елементи. Але навчаючі ігри мають і ряд особливостей. Умови і зміст навчаючих ігор поступово ускладнюються. Від дитини вимагається засвоєння нових правил і більш складних ігрових дій. Такі ігри формують у дітей певні логічні структури, конкретні розумові дії, за допомогою яких учень зможе розв'язувати певні класи математичних задач.

Психологи стверджують, що засвоєння основ математики в початкових класах вимагає великого розумового напруження, високого ступеня абстрагування, активності думки.

Здобуті учнями міцні знання перетворюються у переконання тільки тоді, коли вони є результатом свідомої, самостійної роботи. Отже, вчителю важливо застосовувати такі методичні прийоми, які б збуджували думку школярів, підводили їх до самостійних пошуків, висновків та узагальнень. Сучасна школа має озброїти учнів не лише знаннями, вміннями і навичками, а й методами творчої розумової самостійної і практичної діяльності.

Граючи, діти вчитимуться мові, обчисленням, розв'язувати задачі, конструювати, порівнювати, узагальнювати, класифікувати, робити самостійні висновки, обґрунтовувати їх [11]

В іграх математичного змісту ставляться конкретні завдання. Так, якщо на уроці учні повинні ознайомитися з принципом утворення будь-якого числа, то й дидактична гра підпорядковується цій меті, сприяючи розв'язанню поставленого завдання. [5]

У дидактичних іграх діти спостерігають, класифікують предмети за певними ознаками, виконують аналіз і синтез, абстрагуються від несуттєвих ознак, роблять узагальнення. Багато ігор вимагають умінь висловлювати свою думку в зв'язній і зрозумілій формі, використовувати математичну термінологію.

Добираючи ігри, продумуючи ігрову ситуацію, необхідно обов'язково поєднувати два елементи – пізнавальний та ігровий.

Мета дидактичної гри – підвищити інтерес учнів до знань, сприяти зміцненню та пізнанню учнями нових навичок [4].

У дидактичній грі учні розвивають розумові здібності, ініціативу. Гра прищеплює їм позитивні риси характеру.

При організації дидактичних ігор необхідно дотримуватися таких положень:

1. Правила гри повинні бути простими, точно сформульованими, доступними для розуміння молодших школярів.

2. Гра не буде сприяти виконанню педагогічної мети, якщо вона викликає бурхливу реакцію дітей, але несе невелике математичне навантаження.

3. Гра не дасть належного ефекту, якщо дидактичний матеріал для неї дітям виготовляти складно, або його використання не зовсім зручне.

4. При проведенні гри, зв'язаної із змаганням команд, повинен бути забезпечений контроль за його результатами з боку всього колективу учнів або авторитетних осіб.

5. Для дітей ігри будуть цікавими тоді, коли кожний стане її активним учасником.

6. Якщо проводиться кілька ігор, то легкі і трудні за математичним змістом повинні чергуватися.

7. Рухомі ігри повинні чергуватися із спокійними.

8. Гру не слід припиняти і залишати незавершеною [2].

При організації дидактичних ігор необхідно продумувати такі питання методики:

1. Мета гри. Які вміння і навички в галузі математики діти засвоюють в процесі гри.

2. Кількість учасників гри. Певна гра вимагає певну кількість учасників.

3. Які матеріали і посібники будуть необхідні для гри.
4. Як з найменшою затратою часу познайомити дітей з правилами гри.
5. На який проміжок часу розрахована гра, враховуючи, щоб діти ще раз побажали вернутись до цієї гри.
6. Як забезпечити більш повну участь дітей в грі.
7. Які зміни можна внести в гру.
8. Які висновки слід повідомити дітям у підсумку, після гри (найкращі моменти гри, найбільш активні учасники, недоліки в грі і т.п.).
9. Чи володіють учні тими знаннями, які необхідні для гри.
10. Протяжність гри різна: від 5 до 15 хв.
11. Ігровий матеріал повинен бути чітко систематизований і зручно згрупований.
12. Передбачити негативні сторони гри (порушення правил, небажання грати, виникнення конфліктних ситуацій і т.п.).[8]

Проводити ігри, створювати ігрові ситуації бажано на кожному уроці. Це особливо стосується I класу – перехідного періоду, коли учні ще не звикли до тривалої напруженої діяльності. Вони швидко стомлюються, притупляється їхня увага, набридає одноманітність. У цьому випадку доречно буде використовувати ігрові ситуації, вірші математичного характеру під час фізкультхвилинки.

Гру можна пропонувати на початку уроку (усна лічба, повторення матеріалу, який буде опорою уроку; збагачення уявлень про геометричні фігури). Ігри, що пропонуються на початку уроку, мають збудити думку учня, допомогти йому зосередитись і виділити основне, найважливіше, спрямувати увагу на самостійну діяльність. Інколи гра може бути ніби фоном для побудови всього уроку. Коли ж учні стомлені, їм доцільно запропонувати рухливу гру.

Наприклад, встати в кожному ряді учням, що займають парні місця, а потім навпаки – тим, що займають непарні. Проте слід пам'ятати, що окремі ігри збуджують дітей емоційно, надовго відвертають їх увагу від основної мети уроку. Тому ігри, пов'язані з сильним емоційним збудженням, слід проводити лише в кінці уроку.

Дуже доречно використовувати ігри під час перевірки домашнього завдання. В цьому випадку вчитель використовує гру на початку уроку.

Застосовується гра і під час вивчення нового матеріалу, його закріплення в кінці уроку. Особливо доречно використовувати гру в кінці уроку на закріплення. Діти стомлюються від сприйнятого матеріалу і затрудняються його повторити. Гра дасть можливість учням відпочити і повторити вивчене, краще запам'ятати новий матеріал.

Отже, гра посідає найважливіше значення в житті кожної дитини. Потреба в грі в дітей зберігається і займає значне місце і вперше роки їхнього навчання в школі. В іграх немає реальної обумовленості обставинами, простором, часом. Діти – творці сьогодення і майбутнього. У цьому полягає чарівність гри [7].

У грі дитина робить відкриття того, що давно відомо дорослому. Діти не ставлять у грі яких-небудь інших цілей, чим грати. Вважається, що гра для кожної дитини – найважливіший спосіб пізнання навколишнього світу.

Література

1. Артемова Л. В. Вчися граючись. – К.: Томіріс, 1983.
2. Варзацька Л. О. Гра як засіб пізнання // Початкова школа. – 1988. – № 12. – С. 34-35.
3. Жорник О. Формування пізнавальної активності учнів у процесі спільної ігрової діяльності // Рідна школа. – 2000. – № 3. – С. 31-33.

4. Квак О. Вивчення сучасного досвіду використання дидактичної гри у процесі навчальної діяльності дітей 5-6 років // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету ім. М.Гоголя. – Ніжин, 2003. – Вип. 3. – С. 97-99.
5. Колондій В. Ігри на уроках математики // Рідна школа. – 1999. – № 3. – С. 38-44.
6. Кравець В. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва. Навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів. – Тернопіль, 1996. – 436 с.
7. Макаренко А. С. Гра // Твори: в 7 т. – К., 1954 – Т.4. – С. 367-368.
8. Микитинська М. І., Мацько Н. Д. Математичні ігри в 1-3 класах. – К.: Радянська школа, 1980. – 264 с.
9. Рижук В. І. Гра як метод навчання й виховання // Початкове навчання та виховання. – 2005. – № 16-18. – С. 20-25.
10. Рудакова Т. І. Дидактична гра – дієвий засіб активізації пізнавальної активності учнів // Початкове навчання та виховання. – 2005. – № 16-18. – С. 7-13.
11. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. – К.: Генза, 2002. – 368 с.
12. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. – К.: Радянська школа. – 1949. – С. 213.

ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Григорян Катерина, магістрантка I курсу факультету психології
та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;
спеціальність "Початкова освіта"
Науковий керівник: **Турчин Т.М.**, доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки

Постановка проблеми. Одним зі шляхів оновлення змісту освіти є впровадження компетентнісного підходу до організації навчального процесу в загальноосвітній школі. Концепція "Нова українська школа", затверджена Кабінетом Міністрів України у грудні 2016 року, у якій визначено шляхи й етапи реформування середньої освіти до 2021 року, проголошує, що результатом шкільної освіти мають бути компетентності – предметні й ключові. Відповідно, мовна освіта має вирішити завдання сформувати у громадянина України здатність вільного вираження думок і почуттів українською мовою в усіх видах мовленнєвої діяльності і в різних сферах спілкування: особистісній, публічній, освітній, тобто виробити комунікативну компетентність особистості.

Проблему формування комунікативної компетентності учнів на різних вікових етапах їх розвитку вирішували у своїх дослідженнях педагоги, лінгводидакти, методисти (Ф. Бацевич, Я. Богуш, Н. Бондаренко, О. Горошкіна, О. Драйцев, Д. Ізаренков, С. Караман, Л. Мамчур, А. Матюшкін, Л. Мацько, М. Пентилюк, О. Семенов, Т. Симоненко, А. Фасоля та ін.). Однак багато питань ще потребують подальшого вивчення, зокрема, розуміння змісту самої комунікативної компетентності. Так, М. Пентилюк визначає комунікативну компетентність як "здатність адекватно використовувати мову в різноманітних соціально детермінованих ситуаціях спілкування, розуміти стосунки між співрозмовниками, будувати мовленнєве спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки та системи культурних цінностей українського народу і виражальних засобів

мови" (8, 15-16). На думку Л. Мацько, комунікативна компетентність – це "знання про національно-ментальну і ритуальну та конвенційну специфіку, соціальну зумовленість мовного спілкування, ситуативно-тематичні вимоги та стилістичні нюанси, комунікативні стратегії й тактики мовленнєвої поведінки, процедурну обізнаність, інтенцію (намір, задум) (Цит. по 8, 25). Під комунікативною компетентністю розуміють також "сукупність знань про спілкування, умінь, навичок, потрібних для сприймання чужих побудови власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам і ситуаціям спілкування" (6, 7). Як бачимо, комунікативна компетентність – це і здатність, і знання, і сукупність знань, умінь та навичок... Немає єдності і в розумінні структури комунікативної компетентності. Для нашого дослідження найбільш продуктивним вважаємо наступний підхід: означена компетентність включає такі структурні компоненти, як мовну компетентність, соціокультурну та мовленнєву компетентності (7, 7).

Більшість учених (Ф. Бацевич, Т. Вольфовська, О. Горошкіна, О. Караман, О. Савченко, Н. Хомський та ін..) у своїх дослідженнях акцентують увагу на мовній компетентності, що виявляється у знаннях учасників спілкування мови – мовних одиниць, законів, правил, за якими формуються мовні конструкції й повідомлення. Вона передбачає знання мовної системи на всіх її рівнях – фонологічному, лексичному, граматичному, а також стилістичними ресурсами. Таким чином, мовна компетентність акумулює в собі фонетичну, семантичну, фонологічну, орфоепічну, орфографічну, граматичну, стилістичну компетентності (7, 7).

Успішне спілкування залежить від мовленнєвої компетентності, що розуміється як "багатоступенева здатність людини як до продукування мовлення, так і до його осмислення і сприйняття, що ґрунтується на володінні усіма видами мовленнєвої діяльності" (8, 15). Предметом нашого дослідження і є мовленнєвий структурний компонент комунікативної компетентності – мовленнєво-комунікативна компетентність. У свою чергу, вона акумулює в собі такі компоненти, як уміння користуватися мовними засобами при сприйманні (аудіюванні, слуханні, читанні) та створенні (говорінні й письмі) висловлювань (7,7).

Спеціалісти обстоюють думку про те, що всі компоненти комунікативної компетентності "взаємопов'язані між собою, проте між мовною і мовленнєвою найтісніші взаємовідношення. Існує зв'язок між формуванням мовної й мовленнєвої компетенцій, який зумовлений тим, що мовленнєві вміння й навички ґрунтуються на знанні мовної системи, володінні нормами літературної мови" (7, 7). Однак спостереження за мовленнєвою ситуацією в Україні дає підстави стверджувати, що прямої залежності між рівнями сформованості мовно-комунікативної та мовленнєво-комунікативної компетентностей здебільшого не спостерігається. Зокрема, непоодиноким є наступна ситуація – учень може добре або навіть на високому рівні засвоїти одиниці й категорії української мови, однак ареал його мовленнєвої вправності обмежується уроком мови і не поширюється не те що на позанавчальний час, а й навіть на уроки з інших предметів.

Мета статті – окреслити основні фактори впливу на розвиток мовленнєво-комунікативної компетентності особистості в Україні в сучасних умовах, зокрема, і в учнів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. В Україні забезпечено фундаментальну умову розвитку мовлення українською мовою у всіх сферах суспільного буття – на найвищому рівні закріплено статус української мови як державної. Це, безперечно, позитивний фактор, однак він не призводить автоматично до високого статусу мови в реальності. Негативно впливає на мовленнєву ситуацію низький розвиток мотиваційної сфери,

оскільки не сформовано потребу у професіоналах високого класу, своєрідний суспільно-історичний запит на професіоналізм, ознакою якого є досконале володіння державною мовою. Політики, високопосадовці, топ-менеджери, експерти найвищого рівня у ЗМІ інколи демонструють такий рівень мовлення, який гальмує сприйняття сказаного. Особливо це кидається в очі тоді, коли вони не просто озвучують попередньо підготовлений текст, а змушені вступати в діалог, відповідати на не досить приємні запитання. Висловлювання тоді можуть переповнюватися такими бар'єрами сприймання, як повторення зайвих звуків, слів, словосполучень (е.., а.., м-ме.., власне, так би мовити та ін.). Деякі дослідники констатують, що причиною такого явища є звичка думати іншою мовою, через що в процесі оприявлення цієї думки виникають паузи для пошуку потрібного слова, які й маскуються усіякими звуковими чи словесними заміщеннями: "Якість мовлення в засобах масової інформації свідчить про низький рівень компетентності фахівців саме в діалогічному спонтанному мовленні через уповільнену розумово-мовну реакцію на інформацію співрозмовника, що розвинулася внаслідок розбіжності у тривалій звичці переважної більшості освічених верств будувати думку російською мовою і новозумовленою потребою висловлювати цю думку українською мовою" (9, 18). Підтверджувати цю думку може й той факт, що вказаний бар'єр дуже часто супроводжується проявами інтерференції (аканням, оглушенням дзвінків приголосних та ін.).

Внаслідок тривалого домінування російської мови в більшості сфер життєдіяльності в Україні сформувалося таке явище, як суржик. Утворення його спричинене змішуванням у свідомості білінгва двох мовних систем, що зумовило багатоконпонентність його структури ("він поєднує в собі різнорідні елементи, а саме: мовні одиниці літературної (розмовно- побутової) української мови, окремі фрагменти розмовно-побутової лексики російської мови, поза літературні інтерферентні явища різних типів, а також українські діалекти" (3, 23).

Наведемо деякі типові приклади інтерференції (із спостережень за мовленням у ЗМІ):

- фонетична інтерференція, виявляється в порушенні орфоепічних норм: система (замість система), антипатія (антипатія), красивий (красивий); карідор (коридор).., галасувати (голосувати); хліп (хліб), дуп (дуб), сказаф (сказав). Інколи процеси оглушення виходять за рамки інтерференції і свідчать уже про своєрідну "моду": по радіо нам довелося почути з вуст одного з організаторів молодіжного заходу: "ми зібралися піт тупом (під дубом), вивісили на дупі (на дубі);

- лексична інтерференція, базується на невмотивованому введенні в українське мовлення русизмів: "я вас не заставляю" (замість нормативного "я вас не примушую", "я так счітаю" ("я так вважаю");

- семантична інтерференція, зумовлена міжмовною омонімією, проявляється у використанні слів у невластивому для них в українській мові значенні: "всю неділю лив дощ" (замість тиждень), "простила на роботі (простудилася), обід із трьох блюд (страв);

- граматична інтерференція, найчастіше виявляється в порушенні норм української літературної мови при формотворенні: напр., утворення імен по батькові жіночого роду за допомогою суфікса -овн, а не -івн (Івановна, Олександровна, Павловна); утворення прикметників найвищого ступеня порівняння шляхом поєднання формотворчої частки самий із формами якісних прикметників: самий гарний, самий розумний (замість найгарніший, найрозумніший) та ін.

Як зазначають дослідники, "мова ЗМІ – це лакмусовий папірець, своєрідний тест стану самої мови... Маючи високий престиж і найсучасніші засоби поширення, мова ЗМІ

відіграє в суспільстві роль своєрідної моделі національної мови, вона активно впливає на літературну норму, мовні смаки й уподобання" (1, 43).

Найбільш несприятливим є цей вплив на дитину, зокрема, на молодшого школяра. Цей шкільний вік вважається найбільш схильним до наслідування, до пошуку "зразків", із яких поступово окреслюються життєві орієнтири. Отож, якщо таке мовлення не стає на перешкоді до життєвого успіху (адже лунає з екрана з вуст успішної людини), то, може, воно і є єдино затребуваним? Тоді навіщо витрачати зусилля, щоб оволодіти мовленнєвою нормою? Особливо повільно розгортається процес розвитку мовленнєво-комунікативної компетентності учня, якщо "колективна мовна особистість" (за визначенням Л. Мацько), яку складають члени родини в межах населеного пункту, "заражена" суржилом, адже "першими і, може, найвпливовішими вчителями є батько, мати, бабуся, дідусь" (4, 26). Тому однією з найголовніших проблем сьогодні є викорінення російсько-українського суржику в процесі навчання української мови в школі, особливо на Лівобережжі.

Однак якщо суржик – явище, яке вже склалося й певною мірою досліджене (на морфологічному рівні його вивчали К. Городенська, Н. Лозова, на лексичному – С. Головащук, Т. Коць, на синтаксичному – І. Вихованець, В. Фурса, О. Юсікова, на словотвірному – Л. Калібаба, С. Соколова та багато ін.), то сьогодні науковці все частіше говорять про нову форму "лінгвоциду", спричинену новітніми умовами розвитку України. Мова як суспільне явище чутливо реагує на зміни в соціумі, активізація україноцентристських процесів хоч і повільно, але активізує несприйняття суржику як форми мовлення, що певною мірою допомагає вчителю в його роботі. Однак україноцентристські процеси супроводжуються утвердженням західноцентристської орієнтації практично в усіх сферах буття українця, що інколи призводить, особливо в молодіжному середовищі, до надмірного захоплення Заходом, американським способом життя і, відповідно, до "англізації" мовлення.

Звичайно, в українській мові з'явилися нові слова на означення понять і явищ, зумовлених розвитком новітніх технологій, та це неминучі й виправдані запозичення. Однак активізується вживання іноземних слів, які мають українські відповідники (мер, спікер, провайдер, брокер, брифінг, пролонгація, моніторити, фейковий та ін.), та ці відповідники у свідомості мовця вже не мають достатньої експресії для впливу на співрозмовника або ж занадто "некуртуазні" (фейковий = брехливий). На думку дослідників, поширюється нова "мода" – на інтерференцію вже з боку англійської мови. При цьому закидають, нібито українська мова за довгий час свого меншовартісного існування набула звички до білінгвізму, готовності до іншомовної експансії.

Сьогодні дослідники (Н. Голєв, Є. Григоренко, І. Ковалевич, Є. Кураш, С. Лисенко, Н. Лебедева, Є. Струков, Г. Трофімова та ін.) засвідчують виникнення "третьої форми мовлення" – поряд з усною і письмовою – а саме особливого електронного письма, "письмово-усного" мережевого мовлення. У цієї форми комунікації гіпертрофовано проявляються такі характеристики усного мовлення, як ситуативність, розкутість, безпосередність, діалогічність, емоційність. Саме тому спілкування в Інтернеті відзначається активною оказіональною словотворчістю, яка "набуває характеру колективної ігрової діяльності, у процесі якої її учасники змагаються в оригінальності висловлення думки" (2, 82). У результаті "третьої форми мовлення" переповнена так званими еративами (від лат. *errare* – помилятися) – словами чи висловами, які нарочито викривлені носієм мови. Таку умисну антинорму культивують перш за все ті, хто цю норму знає, а вже потім до них додаються наслідувачі та дійсно безграмотні користувачі. Автори досліджень з інтернет-лінгвістики (В. Антонов, А. Баркович, Л. Компанцев, М. Кронгауз, М. Макаров, Н. Мечнікова, М. Сидорова та ін.) переконані, що

така "інетворчість" може водночас як стимулювати появу нових форм, так і зникнення вже існуючих. Та на даний момент важливим є те, що, "вихлюпуючись" за межі інтернет-простору, вона спричинює розмивання того ядра, яке дозволяє будувати всім зрозумілу комунікацію.

Письмово-усна форма мережевого спілкування взагалі тяжіє до "позанормативного буття", оскільки наповнена просторіччями, вульгаризмами, ненормативною лексикою, пунктуаційними помилками. Тут є невігідними довгі слова, оскільки важлива швидкість створення повідомлень, отже активно культивуються скорочення (навіть Інтернет перетворився вже на Інет), які потім переходять у позамережеву комунікацію, у активний словник підростаючого покоління.

Певну нестабільність лексичної та стилістичної систем української мови викликали й зміни та катаклізми в суспільно-політичному житті України останніх років. Дослідники вказують на порушення в комунікативному, зумовлені використанням на всіх рівнях військової лексики, слів на позначення економічних понять, а особливо зловживань у цій та інших сферах. Це супроводжується використанням слів та виразів з яскравою оцінністю, негативною експресією, смакуванням вульгаризмами, ненормативною лексикою.

Всі ці явища й процеси не можуть не впливати на мовлення учнів, зокрема, й початкових класів, які змушені освоювати нову для них ситуацію розвитку, з більш широкими й складними комунікативними параметрами, зі зміною основного виду діяльності, що вимагає від них не тільки активізації індивідуальних зусиль, а й уміння гнучко взаємодіяти з оточенням задля вирішення все більш складних життєвих завдань. Тому основну роль у становленні мовленнєво-комунікативної компетентності відіграє школа як стабільне середовище мовної й мовленнєвої норми. Так, основна мета курсів української мови та літературного читання в початкових класах загальноосвітньої школи полягає у формуванні комунікативної компетентності молодшого школяра, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) в процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, розв'язання життєвих проблем; у формуванні читацької компетентності, яка є складником комунікативної компетентності (5, 14; 35).

Однак аналіз шкільної практики засвідчує домінування знаннєвої парадигми в навчальному процесі, що негативно впливає на розвиток мовленнєво-комунікативної компетентності, оскільки "багато учнів засвоюють знання лише заради хорошої оцінки" (Там же, 182). Саме цим і зумовлена необхідність втілення в освіті компетентнісного підходу. Не відкидаючи необхідності фундаментальних, теоретичних знань, він сприяє тому, щоб на підставі цих знань в учня формувалися прикладні вміння, пов'язані з вирішенням практичних завдань життєдіяльності.

Висновки. Мовленнєво-комунікативна компетентність є структурним складником ключової комунікативної компетентності і визначається як здатність людини до продукування мовлення, його осмислення й сприйняття, що ґрунтується на володінні усіма видами мовлення. В умовах переорієнтації соціально-політичних, економічних векторів розвитку в Україні мова як суспільне явище переживає період змін. З одного боку, вона піднімається на новий щабель закономірного розвитку, з іншого – відбувається зниження культури мовлення. Склалися ряд факторів, які по-різному впливають на розвиток мовленнєво-комунікативної компетентності носіїв української мови. Позитивний вплив, перш за все, зумовлений україноцентристськими процесами в суспільстві, утвердженням української мови як державної, послідовністю мовної освітньої політики. Негативними факторами, що знижують мотивацію до вивчення державної мови, є не сформованість суспільно-історичного попиту на професіоналізм,

невід'ємною ознакою якого є досконале володіння українською мовою, та поширеність, зокрема й у ЗМІ, явищ інтерференції. Неоднозначний вплив на розвиток здатності послуговуватися нормативним мовленням здійснює так звана письмово-усна форма мережевої комунікації, оскільки провокує лібералізацію літературної норми, необов'язковість її дотримання.

Література

1. Григоренко Е. Стилистика українских СМИ в период острого политического и экономического кризиса / Е. Григоренко // Язык как зеркало эпохи: сб. научн. статей / редкол.: В. И. Коваль (отв. ред.) [и др.]: Министерство образования Республики Беларусь, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2017. – С. 42-46.

2. Ковалевич И. Коллективное окказиональное словотворчество в современном интернет-пространстве / И. Ковалевич // Язык как зеркало эпохи: сб. научн. статей / редкол.: В. И. Коваль (отв. ред.) [и др.]: Министерство образования Республики Беларусь, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2017. – С. 81-83.

3. Кузнєцова С. Суржик і мовлення / С. Кузнєцова // Урок української. – 2001. – № 6. – С. 22-24.

4. Мацько Л. Культура мови / Л. Мацько // Початкова школа. – 1996. – №3. – С. 28-30.

5. Навчальні програми. 3 клас: методичні рекомендації щодо організації навчального процесу в 2016-2017 навчальному році з коментарем провідних фахівців. – Х.: Вид-во "Ранок", 2016. – 208 с.

6. Омельчук С. Формування мовленнєво-комунікативних умінь у процесі вивчення синтаксису / С. Омельчук // Дивослово. – 2006. – №9. – С. 2-5.

7. Остапенко Н. Теоретичні основи формування комунікативної компетентності учня загальноосвітньої школи на уроках української мови / Остапенко Н. // Українська мова і література в школі. – 2010. – № 3. – С. 5-8.

8. Пентиліук М. Виховання мовної особистості учнів основної школи засобами української мови і літератури / М. Пентиліук, І. Гайдаєнко // Українська мова і література в школі. – 2017. – № 3. – С. 13-20.

9. Тарновецька-Ткач Л. Стилїстика офіційного і товариського спілкування та сучасні потреби розмовного стилю / Л. Тарновецька-Ткач, І. Шерстюк // Урок української. – 2001. – № 6. – С. 15-19.

ГОТОВНІСТЬ ДИРЕКТОРА ШКОЛИ ДО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ НА ЗАСАДАХ ГУМАНІЗМУ

Даруга Юлія, магістранта факультету психології та соціальної роботи
спеціальність "Освітній менеджмент"

Науковий керівник: **Падун Н.О.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

Українське суспільство останнім часом знаходиться в дуже складному становищі і характеризується значними змінами в соціально-політичній, економічній та культурно-освітній сферах, що ускладнює процес гуманізації і позначається на готовності й діяльності директора школи до управління загальноосвітнім навчальним закладом на засадах гуманізму.

У зв'язку з цим, актуальною постає проблема аналізу готовності директора загальноосвітнього навчального закладу, наповнення змісту його діяльності управлінськими гуманними поняттями, ідеями і теоріями, створенню концепції гуманізації управління загальноосвітніми навчальними закладами, приведенню змісту і складу функціональної діяльності директора школи, який працює на засадах гуманізму, у відповідність до особистісно орієнтованої концепції розвитку системи освіти.

Діяльність директора школи розглядається як складна, багатогранна система, що вміщує функції, операції, окремі дії та різні види діяльності. Управлінська діяльність директора школи детермінується соціальним замовленням суспільства і відповідно до зміни об'єкта управління постійно вдосконалюється. Сучасній школі потрібний керівник, який добре розуміється на освітній політиці, дбає про власну професійну культуру та організаційну культуру діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу, сприяє розбудові гуманістичних відносин і взаємин у педагогічному колективі.

Саме розуміння проблеми готовності директора школи до управління загальноосвітнім навчальним закладом на засадах гуманізму включає стійку мотивацію управлінця до професійного розвитку та участі в управлінських процесах, а також створення середовища освітніх послуг, яке повною мірою задовольняє потреби та інтереси їх об'єктів, а також реалізує суспільне замовлення перед освітою, унаслідок чого підвищується рівень адаптації загальноосвітнього навчального закладу до внутрішніх і зовнішніх умов його функціонування. У зв'язку з цим, подальшого дослідження потребують методи, механізми та інструменти здійснення управління на гуманістичній основі.

Слід зазначити, що проблема гуманізації управління загальноосвітніми навчальними закладами загострюється більш внутрішнім переконанням директорів шкіл щодо відповідності рівня власної готовності до реалізації цього процесу.

Дослідження показали, що гуманістичний аспект ґрунтується на визнанні самоцінності особистості кожного учасника педагогічного процесу, гуманістичної орієнтації освіти. Особистісний аспект підкреслює значення індивідуально-особистісних якостей управлінця, необхідних для здійснення діяльності управління, а саме : емпатія, рефлексія, гуманізм та інтелігентність.

Діяльність директора школи, основу якого складає ідея гуманізму, здійснює традиційні функції управлінської діяльності: організацію, мотивацію, контроль, проте кожна і з них підсилена психологічним акцентом.

Також можна характеризувати діяльність директора школи загальноосвітнього навчального закладу на засадах гуманізму, такими специфічними функціями, як:

- релаксаційна – забезпечення позитивного морального мікроклімату, попередження конфліктності у міжособистісних стосунках учасників управлінської дії;
- ціннісно-орієнтаційна, яка дає змогу відтворювати в освітньому середовищі гуманістичні ідеали, що мають силу наочного прикладу і зразка вдосконалення та змін у власному розумінні образу "Я" учасниками навчально-виховного процесу [2, ст 56];
- рефлексивна – переведення гуманістичних цінностей суспільства у стиль та організаційну культуру управління загальноосвітнім навчальним закладом, характер поведінки та взаємин між учасниками навчально-виховного процесу.

Означені функції дають змогу забезпечувати гуманістичний характер управлінської діяльності із розвитком загальноосвітнього навчального закладу.

У діяльності директора школи особлива увага повинна приділятися розробці та реалізації змісту управлінської діяльності спрямованої на гуманізацію навчально-виховного процесу. Ця робота повинна містити в собі такі особливості:

- з'ясування кожним суб'єктом навчально-виховного процесу ролі гуманізму в житті людини і суспільства, його впливу на спосіб життя кожної людини;

- розкриття суб'єктам навчально-виховного процесу перспектив розвитку системи освіти в нашій країні на засадах гуманізму;
- формування мотиваційної сфери особистості кожного учасника навчально-виховного процесу, основу якої становлять бажання працювати в нових гуманістичних категоріях;
- формування умінь директора школи забезпечувати гуманізацію управління загальноосвітнім навчальним закладом. [3, стр. 126].

В загальному готовність директора школи до управління загальноосвітнім навчальним закладом на засадах гуманізму розглядається як "специфічна педагогічна діяльність, спрямована на організацію педагогічного процесу, головною метою якого є особистість та її прояви у власне "особистісних" діях – цілепокладанні, смислотворенні, самостійності, відповідальності у виборі цінностей і вчинків, особистісному досвіді" [1, с. 8]. Конкретні напрями гуманізації управління загальноосвітнього навчального закладу в різних типах навчальних закладів вчені (Балл Г., Гончаренко С., Кремень В. та ін.) бачать в наступному:

- гуманізація цілей освіти – формування вільного, розвиненого, високоморального, творчо активного, соціально зрілого фахівця;
- гуманізація змісту освіти – реалізація принципу історизму, що полягає у демонстрації еволюції людських знань про природу, суспільство і мислення; включенні етапів становлення і розвитку загальнолюдських цінностей та гуманістичних поглядів мислителів і вчених у створенні духовної культури людства;
- гуманізація методів навчання – гуманістичний підхід до організації навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчального процесу, розроблення особистісно-орієнтованих технологій навчання і виховання у навчальних закладах.

Вирішенні проблеми готовності директора школи до управління загальноосвітнім навчальним закладом на засадах гуманізму полягає в наданні максимально широких можливостей навчатися й працювати, використовувати у своїй роботі підходи гуманістичного управління, що дозволить у майбутньому оптимально адаптуватися й до реальної дійсності у всьому її різноманітті та цілісності й використати на практиці набутий досвід у різноманітних соціальних ситуаціях [2, с. 243].

Таким чином, теоретичні аспекти гуманізації управління загальноосвітнім навчальним закладом, схарактеризовані нами вище, дають загальне уявлення про процес практичного втілення принципів гуманізму в управлінні, що реалізується за рахунок захисту інтересів учасників навчально-виховного процесу; створення умов для реалізації професійних здібностей педагогів і, як наслідок, підвищення якості освіти дітей; взаємодії вчителів та учнів, загальноосвітнього навчального закладу

Отже, управлінська діяльність директора школи загальноосвітніх навчальних закладів на засадах гуманізму розглядається як складна, багатогранна система, що включає в себе функції, операції, окремі дії та різні види діяльності. Управлінську діяльність директора загальноосвітнього навчального закладу в умовах його гуманізації, можна розглядати як сферу вияву і розвитку активності, ініціативи та організованості.

Література

1. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Балл Г. О. – К.-Рівне, 2007. – 172 с.
2. Бланшар К., О'Коннор М. Ценностное управление / Бланшар К., О'Коннор М. – Минск : Попурри, 2003. – 127 с.
3. Енциклопедія освіти : [гол. ред. В. Г. Кремень] / Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

4. Кадієвська І. А. Гуманістичні цінності о світі гуманізму в контексті глобалізації суспільства : монографія / Кадієвська І. А. – Одеса : Астропринт, 2010. – 176 с.
5. Онищук Л.А. Гуманізація управлінської діяльності директора школи: Монографія / Онищук Л.А. – Житомир: "Полісся", 2002. – 324 с.
6. Святоха Н.А. Вплив управлінської культури керівника ВНЗ на ефективність менеджменту / Святоха Н.А. // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – №3(32). – 2013.

СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Дмитрієва Юлія, студентка 5 курсу спеціальності "Початкова освіта"
факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Науковий керівник: **Коваленко Є.І.**, кандидат педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки

Сучасні тенденції державотворення, які зазнають впливів глобалізаційних та євроінтеграційних процесів, потребують якісно нових змін в освіті. Наразі школа покликана виховувати свідомих громадян, особистостей з широким світобаченням, сприяти самореалізації. Питання патріотичного виховання залишається актуальним і важливим. Відповідно Закону України "Про загальну середню освіту" (стаття 5) виховання громадянина має бути спрямованим передусім на розвиток патріотизму, любові до свого народу, до України [8]. Патріотичне виховання має на меті формування світоглядної свідомості, ідей, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, інших соціальне значущих надбань вітчизняної і світової духовної культури.

Система освіти загалом і педагогічні колективи загальноосвітніх шкіл, зокрема, покликані ефективно вирішувати складні завдання патріотичного виховання дітей і молоді, які знайшли своє відображення в офіційних документах: Законі про освіту, Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI століття)", Національній Доктрині розвитку освіти України в XXI ст., Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа), Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах.

Патріотизм – явище соціально-історичне, в різні історичні епохи воно має конкретні прояви; зміст поняття "патріотизм" еволюціонує у часовому вимірі під впливом панівних філософських та ідеологічних доктрин. Зміст і спрямованість патріотизму визначаються насамперед духовним і моральним кліматом суспільства, його історичним корінням, що живить суспільне життя поколінь. Роль і значення патріотизму зростають на різких зламах історії, коли об'єктивні тенденції розвитку суспільства супроводжуються підвищенням громадянської активності (війни, соціальні конфлікти, революційні потрясіння, загострення кризових явищ, боротьба за владу). Вияви патріотизму в такі періоди відзначено високими благородними поривами, особливою жертівністю в ім'я власного народу, своєї Батьківщини, що змушує говорити про патріотизм як про складне і неординарне явище.

За результатами аналізу довідникової літератури, першоджерел та періодики з'ясовано, що існують різні підходи до визначення терміну "патріотизм". Етимологічно слово "патріотизм" походить від латинського "patrio" – батьківщина – країна батьків, країна твого народу. В свою чергу, слово "patrio" веде родовід від "pater" – батько –

кровний і духовний отець. У словниках та енциклопедичних виданнях патріотизм визначається як любов до Батьківщини. Одне із найавторитетніших енциклопедичних видань Larousse трактує "патріотизм" як любов до вітчизни, тобто країни, міста, місця де народився, спільноти індивідів, які мешкають на одній землі, єдині у своїх культурних прив'язаностях і в прагненнях захищати свої цінності [26, с. 667]. Укладачі "Словника іншомовних слів" під патріотизмом розуміють "любов до своєї батьківщини, відданість своєму народові, готовність до подвигів і жертв в ім'я інтересів своєї вітчизни" [16, с. 720]. Одинадцятитомний "Словник української мови" пояснює даний термін як "любов до своєї батьківщини, відданість своєму народові, готовність для них на жертви й подвиги". Оновлений "Словник української мови у 20 томах" тлумачить термін патріотизм як "позицію, яка поєднує відданість і любов до батьківщини, солідарність із власним народом та повагу до ін. народів і пошану до їхніх суверенних прав; протилежність шовінізму". У педагогічному словнику зазначається, що патріотизм – це любов до Батьківщини, відданість їй, готовність служити її інтересам, іти на самопожертву. Патріотизм виявляється в практичній діяльності, спрямованій на всебічний розвиток своєї країни, захист її інтересів. Виховання патріотизму у дітей розпочинається з виховання у них любові до рідної мови, культури народу та його традицій, поваги до сімейних реліквій, пов'язаних із трудовими і бойовими сторонами життя предків, близьких родичів, земляків [12, с 134].

За своїм соціально-психологічним механізмом патріотизм є глибоко особистісним утворенням, у якому органічно поєднуються почуття й свідомість, причетність людини до життя, долі своєї Батьківщини. Почуття патріотизму виражає найвищу й найсильнішу духовну силу, що зумовлює життєву позицію людини.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що проблема патріотичних цінностей є багатоаспектною, а феномен патріотизму є одним із найбільш багатомісних. Зокрема, Політологічний енциклопедичний словник так трактує це поняття: "Патріотизм – це любов до батьківщини, почуття відповідальності за її долю, готовність і здатність служити її інтересам та сприяння її успіхам у сферах внутрішньополітичного життя й на міжнародній арені" [13, с. 510]. Подібне визначення знаходимо і в Енциклопедії політичної думки: "Патріотизм – любов до батьківщини. яка включає в себе готовність стати на її захист та діяти в її інтересах" [7, с. 328]. Зазначене тлумачення терміну збігається з його визначенням у Термінологічному словнику, де розглядається як любов до батьківщини, до свого народу, відповідальність за долю вітчизни, готовність служити її інтересам. [19]

Філософія тлумачить це поняття як явище, морально-політичний принцип, зміст якого включає в себе любов до Вітчизни, гордість за її сучасне й минуле, відданість інтересам рідної країни та прагнення до її захисту. Фахівці в галузі філософії вважають патріотизм етичним і політичним принципом, соціальним відчуттям, змістом якого є любов до вітчизни, відданість їй, гордість за її минуле і сьогодення, прагнення захищати інтереси батьківщини [22].

Аналізуючи дослідження проблеми патріотизму В. А. Кротюк, [4, с . 52-57] кандидат філософських наук, вказує на різноманітність і неоднозначність тлумачення терміна "патріотизм". Багато в чому це пояснюється складною природою даного явища, неординарністю його структури, багатоманітністю форм вияву тощо. Крім того, проблема патріотизму розглядається дослідниками в різних історичних, соціально-політичних і економічних умовах, залежно від сформованих поглядів і виробленої особистої громадянської позиції. Найбільш поширеними є точки зору і судження, які

визначають патріотизм як піднесене почуття любові до Батьківщини. Цей напрямок, названий "піднесено-емоційним", характеризується яскраво вираженим ставленням до Батьківщини, обмеженим виявом в абстрактній формі любові до природи, рідного краю, рідної домівки, картин дитинства тощо. Саме таким є розуміння патріотизму багатьма людьми. Цей напрямок презентує багатоаспектний вияв піднесеного почуття любові до Батьківщини, особливо в духовному і моральному сенсі. У ньому підкреслюються, виділяються спрямованість, сила, піднесеність самого почуття до об'єкта, який має для суб'єкта виняткове значення.

Наступний підхід також ґрунтується на розумінні патріотизму як одного із вищих, найбільш значущих почуттів. Проте сила патріотичного почуття не обмежується лише глибиною і піднесеністю любові до Батьківщини, а спонукає суб'єкта до активних дій, вчинків на благо своєї Вітчизни. Такого роду діяльність є не тільки неодмінною умовою істинного патріотизму, а і його критерієм. Від того, яким є внесок тієї чи іншої особистості, групи у справу Вітчизни, наскільки та чи інша діяльність відповідає завданням її процвітання та зміцнення, залежать і рівень сформованості патріотизму та ступінь його вияву у конкретного суб'єкта. Характерною особливістю цього напрямку є необхідність реалізації патріотичності за допомогою конкретних дій, вчинків, цілеспрямованої соціальної діяльності громадян в інтересах суспільства, на благо Вітчизни.

У третьому напрямку патріотизм розглядається як суспільне явище, зміст і характер якого значною мірою зумовлюються особливостями історичного розвитку суспільства, держави, політикою її правлячої еліти. Тенденція осмислення даного терміну як одного з явищ духовного життя народу виражалася у вивченні патріотизму в контексті багатоаспектних явищ суспільного життя.

Четвертий напрямок характеризується тим, що держава розглядається як об'єкт патріотизму, тому його можна назвати "державним патріотизмом". Поява такого різновиду патріотизму була спричинена певними історичними умовами, а саме необхідністю консолідації зусиль для створення, зміцнення держави, різних форм державної влади. Одним із перших, хто розробив теоретичні засади даного напрямку, був Г. Гегель. Гегелівське розуміння патріотизму означає прагнення загальних цілей та інтересів держави, які є безумовно пріоритетними стосовно будь-яких інших: інтересів особистості, групи людей або суспільства в цілому. Держава ж як вища форма організації суспільства і вища цінність є головним об'єктом вищих почуттів і помислів особистості та суспільства, в тому числі патріотичних [5]. Осмислення головної ідеї цього напрямку передбачає розуміння патріотизму як виявлення його суб'єктами почуття національної гордості за державу, їх активної участі у зміцненні держави та державності як першочергової умови ефективного функціонування соціальних інститутів, розвитку суспільства й особистості.

П'ятий напрямок певною мірою є альтернативним стосовно попереднього. Його представники розкривають сутність патріотизму в нерозривному зв'язку саме з особистістю, яка є для них вищою цінністю. Тому даний напрямок може називатися "особистісним патріотизмом". На відміну від попереднього напрямку, що розглядає державу як головний об'єкт патріотизму, представники цього напрямку першочергову роль надають суб'єкту, тобто особистості. Теоретичне обґрунтування ідеї розуміння патріотизму в особистісному плані здійснив Г. Флоровський. Він розглядав патріотизм як культурну творчість і піднесення національної свідомості особистості. Саме цей особистісний акт, а не військова могутність, створює, на думку дослідника, велич

держави, формує праведну і благословенну любов до Батьківщини [23, с. 267–274]. З розгляду сутності цього напрямку випливає, що патріотизм можна визначити як духовно-творчий акт піднесення особистості, що володіє найважливішими моральними та іншими якостями, до усвідомлення її неподільності, єдності з Вітчизною як вищою цінністю, необхідності служіння їй, своєму народу.

В.А.Кротюк, виходячи з цих методологічних та теоретичних засад патріотизму, формулює його визначення: "Патріотизм – одна з найзначущих цінностей, притаманних усім сферам суспільства і держави, є найважливішим духовним надбанням особистості, характеризує вищий рівень її розвитку і виявляється в активно-діяльній самореалізації на благо Вітчизни. Патріотизм уособлює любов до своєї Вітчизни, причетність до її історії, культури, досягнень, становить духовно-моральну основу особистості, що формує її ромадянську позицію і потребу в гідному, самовідданому, жертвовному служінні Батьківщині. Патріотизм є своєрідним фундаментом суспільного і державного будівництва, ідеологічним підґрунтям його життєздатності, однією з першоосновних умов ефективного функціонування всієї системи соціальних і державних інститутів" [4, с. 57].

Історико-філософський аспект патріотизму передбачає розгляд його як суспільно-історичного явища, обумовленого соціально-політичними, економічними, етнокультурними та іншими характеристиками конкретного суспільства. Зауважимо, що на проблему патріотичного виховання і його роль у формуванні людини звертало увагу багато українських мислителів різних поколінь та поглядів від часів Київської Русі до сучасності [11, с. 76].

Аналіз довідкової літератури дозволяє стверджувати, що загальним для визначення патріотизму є любов до батьківщини. Ми поділяємо думку науковців, які стверджують, що патріотизм – одна із найбільш значущих, незмінних цінностей, що властива усім сферам життя суспільства й держави, виражає ставлення особистості до своєї Батьківщини й характеризує вищий рівень її розвитку в процесі діяльності на благо Батьківщини.

Проблема національно-патріотичного виховання дітей в українській педагогіці має свою прадавню історію. Літературні джерела та наукові матеріали свідчать, що першооснови патріотизму були закладені ще в народній педагогіці – в легендах, казках, міфах, літописах, народних піснях, думках, повчаннях, прислів'ях. Роздуми Нестора Літописця, Іларіона Київського, Володимира Мономаха, базуються на звеличенні ролі і місця у житті людини Батьківщини, формуванні думки про те, що любов до неї, її захист – є священним обов'язком кожної людини.

Упродовж багатовікової історії українського народу значна увага приділялася вихованню в підростаючого покоління любові до рідної землі, поваги до героїчних подвигів українців, готовності до захисту свого народу. Справжнім феноменом патріотизму в історії України стало запорізьке козацтво. Головні ідеї козацтва – свобода особистості, самостійність і незалежність особи, любов до України і свого народу, виховання сильних і мужніх оборонців української землі, формування національного світогляду і національної свідомості – стали провідними у народній педагогіці. Козацька педагогіка розробила систему форм, методів, засобів впливу на підростаюче покоління і висунула ідею виховання захисників свободи і незалежності України.

Видатні українські філософи-мислителі Г.Сковорода, Т.Шевченко, П.Юркевич, К.Ушинський, І.Франко, О.Духнович, Я.Чепіга у своїх творах обґрунтували ідею і розкрили шляхи виховання патріотичних почуттів і національної самосвідомості, любові

до Батьківщини, до рідної мови, до свого народу, поваги до історичного минулого; формуванню національної свідомості.

У своїх філософських та літературних творах Г.Сковорода розглядає проблеми дослідження людини та її існування. Його світоглядні позиції мають патріотичний і релігійно-філософський характер. Міркуючи про віру, любов, мораль, щастя, патріотизм, філософ вказує, ким є людина, який сенс її життя.

Т.Шевченко гостро критикував псевдопатріотів, які "деруть шкуру з власного народу і п'ють його соки", прикриваючись нібито любов'ю до людей і турботою про його блага. Він усю свою творчість присвятив проблемам національної самосвідомості, народній боротьбі за свою національну й соціальну самосвідомість. Основним гаслом Т. Шевченка є вислів "любіть Україну, як матір". Ця філософія глибоко індивідуальна, особиста і, разом з тим, ґрунтувалась на національній ідеї українського народу, його ментальності. Саме з патріотичної любові до рідної землі виникає шевченківська філософія пробудження людської гідності, смутку-жалю знівченого життя, сили протесту і бунтарства [11, с. 77].

Філософія І. Франка – це заповідь любові до Батьківщини й до людства. У цілому ж, його філософія – це яскраве втілення філософії українського духу початку ХХ ст. витоки якої йдуть від Г.Сковороди і Т.Шевченка. І. Франко традиційну українську родину розглядав як перший й найвпливовіший осередок патріотизму, національного єднання та виховання, місце прищеплення здорових норм і навичок поведінки, пошани рідної мови, народних звичаїв і традицій [11, с. 77]. Він писав: "від свого імені і імені своїх однодумців, що якщо б прийшлося віддати життя в обороні високих принципів людськості, в обороні свободи і добра народу, ми ані на хвилю не завагуємось се вчинити". Він зауважував, що виховувати патріотизм необхідно у молоді, щоб вона прагнула до набуття "всякого знання теоретичного, повинна, як ті пчоли, літати по всіх нивах людської освіти і культури, збираючи все, що піднімає і окрилює людський ум і облагороднює серце, тямлячи тільки одно, що практичне життя жде її серед рідного народу і що все, чим багата і сильна людськість, буде вданім часі придатне і пожиточне і для нашого народу" [24, с. 220]. Про значення освіти в національно-патріотичному вихованні І. Франко писав: "Нині не ті часи, щоб ми з своїм народом могли відгородитись від Європи китайським муром". "Мій патріотизм, – підкреслює Франко, – це тяжке ярмо, вложене долею на мої плечі. Я можу здригатись, можу стиха проклинати долю, що вложила мені на плечі се ярмо, але скинути його не можу, іншої батьківщини шукати не можу, бо став би підлим перед власним сумлінням" [25, с. 114]. Це звучить як заповіт для майбутніх поколінь українців, для істинних патріотів своєї Батьківщини.

Теоретичний аспект патріотичного виховання розробляли відомі українські педагоги минулого: Х. Алчевська, Г. Ващенко, Б.Грінченко, М. Грушевський, О. Духнович, М. Драгоманов, А. Макаренко, І. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, які значну увагу приділяли вихованню любові до своєї землі, рідної мови, формуванню національної самосвідомості. Класики педагогічної науки у своїх працях розглядали актуальні для свого часу проблеми розвитку патріотичних почуттів школярів як складової частини національної системи виховання, висували ідею виховання "свідомого" громадянина, патріота своєї Батьківщини.

Значний внесок у розроблення теорії і практики національно-патріотичного виховання зробив К.Ушинський. він вважав, що основним завданням виховання молоді є виховання її на засадах патріотизму, стверджував, "як немає людини без самолюбства, так немає людини без любові до батьківщини, і ця любов дає вихованню

вірний ключ від серця людини і могутню опору для боротьби з його поганими природними особливостями " [20]. Відомий педагог наполягав на тому, щоб освіта ґрунтувалася на ідеї любові до своєї Батьківщини і свого народу, прищепленні почуття національної гідності у поєднанні з пошаною до інших народів. Педагог підкреслював, що найважливішими рисами майбутнього громадянина повинні бути любов до своєї Батьківщини, почуття відповідальності й обов'язку перед народом, почуття національної та власної гідності, жага корисної діяльності. К.Д. Ушинський стверджував, що виховання патріотичних рис можна забезпечити методами, засобами, традиціями, які вироблені народом упродовж усієї історії, а також духовно-культурними надбаннями.

К.Д.Ушинський, відстоюючи принцип народності, вважав, що основним завданням народної школи є виховання патріотизму засобами рідної мови, природи рідного краю, народних традицій, праці, релігії. Він писав: "Чим повніше і розумніше школа буде будувати свою роботу на основах народності, тим ближче стане вона до життя свого народу і буде краще виконувати своє завдання – готувати патріотів" [9, с.193]. На принципі народності базується мета виховання, яка, на думку видатного вченого, "побудована на народних основах, має ту виховну силу, якої нема в найкращих системах, побудованих на абстрактних ідеях або запозичених в іншого народу" [21, с. 123].

Разом з тим, К.Ушинський зауважував, що мета патріотичного виховання базується на національному ґрунті, оскільки "незважаючи на схожість педагогічних форм усіх європейських народів, у кожного з них своя особлива національна система виховання, своя мета і засоби досягнення цієї мети" [21, с.470].

Особливий внесок у розвиток патріотичного виховання належить С.Русовій. В умовах сьогодення актуальними є її думки стосовно того, що у процесі державотворення життя ставить перед школою педагогами завдання особливої ваги: виховання громадянина-патріота, підготування його до активної участі у житті громадянського суспільства. Софія Русова завжди наголошувала на особливій ролі школи у патріотичному вихованні молодого покоління. "У справі національного виховання важливе місце займає ідея національної самосвідомості. Педагогіка повинна опиратися на національний світогляд і на національну філософію, якою має оволодіти педагог, щоб успішно формувати в дітей компонент духовності", – пише С.Русова.

У своїх працях педагог зосереджувала основну увагу на проблемі творення національної системи виховання і навчання як дітей дошкільного, так і шкільного віку. Вона писала: "... народів, який немає школи і не дбає про неї, призначені економічні злидні й культурна смерть. Ось через що сучасним гаслом усякого свідомого українця мусить бути завдання: рідна школа на Україні!" [14, с. 33].

Мета виховання, за С. Русовою, – виховати громадянина, підготувати його до активної участі у соціально-політичному, культурному житті, дати широкий, вільний розвиток усім духовним силам дитини та її здібностям, розвинути в неї такі особистісні риси, які дадуть їй змогу стати найкращим громадянином, "виробити з учня вільну людину, готову для служіння над особовим завданням і реалізації найвищого гуманного ідеалу, що панує на той час у громадянстві" [15, с. 277].

Г.Ващенко, який продовжував традиції своїх видатних попередників, не мав жодних сумнівів, що основними положеннями виховання української молоді мають стати загальнолюдські і національні цінності, які, на думку педагога, мають бути покладені в основу патріотичного виховання. Обґрунтовуючи мету національного виховання, Г.Ващенко виокремив патріотичне виховання. Педагог зазначав, що в національному

виховному ідеалі віддзеркалюється сутність українського патріотизму, який полягає в усвідомленні молоддю значення служіння Батьківщині, як особистого обов'язку перед нею, необхідності підкоряти свої інтереси потребам українського народу [3].

Цінним джерелом для розвитку сучасної теорії і практики національно-патріотичного виховання є педагогічна спадщина В.Сухомлинського. Він підкреслював, що справжнє народження громадянина відбувається тоді, коли дитина відчуває себе часткою народу і "в ній, як сонячний промінь в краплі води, відображається багатовікова історія цього народу, його велич і слава" [17]. В.Сухомлинський наполягав на тому, що патріотичне виховання школярів доцільно здійснювати на загальнолюдських та національних цінностях, серед яких провідними є такі: любов до рідної землі, народу й Батьківщини; любов до найбільш рідних людей, членів сім'ї і родини; любов до рідної мови; шанобливе і бережливе ставлення до історії та культури українського народу; праця на благо свого народу і батьківщини [18]. Проблеми патріотичного виховання на сучасному рівні досліджували І. Бех та Н. Чорна, які констатували, що за роки незалежності в Україні створено передумови для оновлення змісту й технологій патріотичного виховання, формування гуманістичних цінностей та громадянської позиції підростаючого покоління. В центрі патріотичного виховного процесу постала особистість людини як найвища цінність. В основу системи патріотичного виховання покладено національну ідею як консолідуючий чинник розвитку суспільства [1, с.3].

Патріотизм розглядається авторами як суспільна та індивідуальна цінність, компонент структури особистості. Патріотизм – це любов до Батьківщини, свого народу, турбота про його благо, сприяння становленню й утвердженню України як суверенної, правової, демократичної, соціальної держави, готовність відстояти її незалежність, служити і захищати її, розділити свою долю з її долею [2, с. 23].

Бути патріотом – значить духовно підняти, усвідомити в Батьківщині безумовну цінність, яка дійсно і об'єктивно їй притаманна, приєднатись до неї розумом і почуттями. В той же час – патріотизм передбачає відкриття в самому собі беззавітної відданості Батьківщині, спроможність безкорисно радіти її успіхам, вдосконалення її, служіння їй, поєднання свої долі з її долею, а не любов до України здалека [2, с.24].

Любов до Батьківщини в українського патріота поєднується з вірою в неї, в її покликання, прекрасне майбутнє, що обов'язково відбудеться. Справжній патріот, керуючись живим досвідом і героїчним минулим народу, вірить, що він справиться зі своїми історичними випробовуваннями і вийде з них міцнішим і духовнішим. Втім, свідомий патріот бачить не лише духовну красу свого народу, а й його слабкості, помилки і недосконалість, розуміє, що в історії Вітчизни є й темні, важкі сторінки. Любити свій народ не означає улещати його чи приховувати від нього слабкі сторони, а чесно і мужньо викривати їх і боротися з ними. У цьому полягає вияв громадянської мужності. Національна гордість не повинна вироджуватись у самозадоволення [2, с. 25].

Враховуючи вікові особистісні новоутворення дитини, за І.Д. Бехом, процес патріотичного виховання розпочинається з першого року її навчання у школі. При цьому слід обов'язково спиратись на здобутий особистістю морально-духовний фундамент в дошкільному віці та в процесі родинного виховання.

Важливою ділянкою навчально-виховного процесу школи є позаурочна діяльність, яка забезпечує гнучкість та цілеспрямованість навчально-виховної діяльності як в цілому, так і у вмілому її поєднанні з навчальною роботою, сприяє практичному оволодінню дітьми знань, які вони набувають на уроках. Це стосується і реалізації завдань патріотичного виховання молодших школярів. Вихованню дітей молодшого

шкільного віку присвячені праці Ш. Амонашвілі, І. Беґа, Л. Божович, Д. Ельконіна, І. Каїрова, Н. Миропольської, І. Підласого, Н. Янковської та ін. І. Підласий підкреслює, що знання та вміння, накопичені дитиною у початковій школі, пізніше мають стати основою для формування стійких моральних звичок, навичок суспільної поведінки, високих життєвих ідеалів.

Патріотичне виховання є пріоритетним напрямком національної системи виховання. Воно передбачає формування патріотичних почуттів, глибокого розуміння громадського обов'язку, любові до свого народу. Національне виховання сприяє формуванню у дітей культурно-історичного досвіду рідного народу на його традиціях, звичаях і обрядах, багатовіковій народній мудрості. За твердженням С.Г. Карпенчук "національне виховання є конкретно-історичним виявом загальнолюдського гуманістичного і демократичного (громадянського) виховання. Воно має забезпечувати етнізацію дітей як необхідний і невід'ємний складник їхньої соціалізації. Національне виховання духовно відтворює в дітях ментальність народу, увінчує в підростаючих поколіннях як специфічне, самобутнє, що є в кожній нації, так і загальнолюдське, спільне для всіх націй світу" [10, с.8].

Ідеї видатних українських педагогів щодо національного виховання та принципу народності знайшли своє втілення в сучасній Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді, в якій зазначено, що серед виховних напрямків сьогодні найбільш актуальними виступають патріотичне та громадське виховання. Патріотичне виховання визначене як складова частина національного виховання, головною метою якого є становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста і демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу. Дана Концепція визначає мету патріотичного виховання через систему виховних завдань, формулює принципи, шляхи реалізації та етапи впровадження національно-патріотичного виховання дітей та молоді, очікувані результати.

У Державній національній програмі "Освіта :Україна XXI століття" головна мета національно-патріотичного виховання визначається як "набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян Української держави, розвинутої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури" [6, с.15]. Національно-патріотичне виховання передбачає формування патріотичних почуттів, вироблення високого ідеалу служіння народові, готовності у будь-який час стати на захист Батьківщини, вивчати бойові традиції та героїчні сторінки українського народу. Отже, стрижнем системи виховання стає національна ідея, яка відіграє роль консолідуючого чинника в розвитку молодого покоління, формування у нього активної життєвої позиції.

Розвиток сучасної системи шкільної освіти передбачає впровадження принципів демократизації і гуманітаризації, застосування особистісно-розвивальної методології та відповідних інноваційних методик. Стрижнем системи виховання в українській школі стає національна ідея, яка відіграє роль консолідуючого фактора в становленні молодого покоління, формування у нього активної громадянської позиції, відповідальності за народ, країну.

Таким чином, ми визначили основні етапи становлення та розвитку ідеї патріотичного виховання в історії вітчизняної педагогічної думки, починаючи з основ

народної педагогіки. Встановили, що патріотичне виховання належить до пріоритетних напрямів національної системи виховання і передбачає формування патріотичних почуттів, любові до свого народу, глибокого розуміння громадянського обов'язку, готовності відстоювати державні інтереси Батьківщини.

Література

1. Бех І. Д. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І. Бех, К. Чорна. Київ. – 2014. – 29 с.
2. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 124–129. Бех І. Д. Національна ідея в становленні громадянина-патріота України / І. Бех, К. Чорна. Київ. – 2014. – 48 с.
3. Ващенко Г. Виховання волі і характеру/ Г. Ващенко. – К.:Школяр, 1999.- 385с.
4. Вісник Національного університету "Юридична академія України імені Ярослава Мудрого" № 5 (19) 2013, с .57
5. Гегель Г. Філософія права : пер. с нем. / Г. Гегель. – М., 1990. – 524 с.
6. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ ст.). – К.1994.
7. Енциклопедія політичної думки : енциклопедія / ред.К.Сігов, В.Скуратівський, Л.Фінберг. – К. : Дух і літера,2000. – 472 с.
8. Закон України "Про загальну середню освіту" (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1999, № 28, ст.230) <http://osvita.ua/legislation/law/2232/>
9. Історія педагогіки /За ред. проф. М.В. Левківського, док. пед. наук О.А.Дубасенюк. – Житомир: Житомирський держ. пед. університет, 1999. – 336 с.
10. КАРПЕНЧУК С.Г. Теорія і методика виховання . Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів./ 2-ге видання, доповнене і перероблене.// КИЇВ. – "ВИЩА ШКОЛА". – 2005. – 320 с.
11. Кульчицький В.Й. Філософсько-світоглядні передумови розвитку патріотичного виховання в Україні (історичний аспект) / В.Й.Кульчицький // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія педагогіка і соціальна робота. – 2013. – №30. – С.76-78.
12. Педагогічний словник для молодих батьків / АПН України. Ін-т пробл. виховання, Держ. центр соц. служб для молоді; Авт. колектив: Т. Ф. Алексєнко, Л.В. Артемова, Н. І. Баглаєва. – К., 2002. – 244 с.
13. Політологічний енциклопедичний словник / [упор. В.П.Горбатенко]; за ред.. Ю.С.Шемшученка, В.Д.Бабкіна, В.П.Горбатенка. – 2-е вид., доп. і перероб. – Київ: Генеза, 2004. – 736с.
14. Русова Софія : З маловідомого і невідомого. – Частина 1. "Несторка української педагогічної літератури..." / упоряд. О. Джус, З. Нагачевська. – Івано-Франківськ: Гостинець, 2006. – 456 с.
15. Русова Софія. Вибрані педагогічні твори : У 2-х кн. Кн. 2. / За заг. ред. Є.І. Коваленко; упоряд., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997. – 320 с.
16. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / Уклад. Л. О. Пустовіт та ін. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.
17. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.1. – Київ: Радянська школа,1976. – 654 с.
18. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям/ В.О.Сухомлинський // Вибрані твори: у 5т. / В.О. Сухомлинський .- К., 1977.- Т.3.- с.9-282

19. Термінологічний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://deputat.pp.net.ua/politologija/slovnuk.htm>.
20. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: В 2-х т./ К.Д.Ушинський.-К., 1983. – Т.1.-488с
21. Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні //Вибрані педагогічні твори в 2 т. – К.: Рад. школа, 1983. – Т.1. – С. 43–123.
22. Філософський словник / під ред. І.Т. Фролова. – 4-е вид. – М. : Політвидав, 1981
23. Флоровский Г. О патриотизме праведном и греховном / Г. Флоровский // На путях: Утверждение евразийцев. – Берлин, 1992. – Кн. 2. – С. 267–274.].
24. Франко І.Я. Кому за се сором? (Відкритий лист до редакції "Правди") / Зібрання творів: у 50 т. / редкол.: Є.П. Кирилук (голова) та ін.; АН УРСР, ін-т філософії, ін-т літ. ім. Т.Г. Шевченка / І.Я. Франко. – К.: Наук. дум – ка, 1986. – Т. 45. – 574 с. 220
25. Франко І. Публіцистика. Вибрані статті / І. Франко. – К.: Наука, 1953. – 158 с.
26. Petit Larousse tn couleursse tn couletrs. – Paris : Librairie Larousse, 1980. – 851 p.

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Довбня Юлія, магістрантка факультету психології та соціальної роботи спеціальності "Початкова освіта"

Науковий керівник: **Гордієнко Т.В.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Нині в умовах змін, що відбуваються в усіх сферах суспільного життя українського народу, виникає потреба у всебічному вихованні дитини засобами різних видів мистецтва. В рамках освітнього процесу використання гри – явище не нове. У грі створюється предметний і соціальний зміст діяльності, моделювання системи відносин, адекватних умов формування особистості [6, с. 66].

На уроках з хореографії іграм відводиться небагато часу, проте вони залишаються одним із основних засобів фізичного, естетичного та національного виховання. В цьому контексті виникають деякі протиріччя між необхідністю застосування ігрових ситуацій на уроках з хореографії та недостатнім розвитком науково-методичного забезпечення. Цій проблемі присвячені праці таких авторів: Л. А. Буц, В. М. Годовський, О. С. Голдрич, Ю. В. Гончаренко, Б. М. Колногузенко, І. В. Нікішина, Л. В. Пироженко, О. І. Пометун, Т. В. Рига, О. Б. Хомич, А. С. Шевчук. Зокрема в них виділяються нові аспекти впровадження інноваційних педагогічних технологій навчання, визначається важливість розвитку знань з хореографії в поєднанні з національними традиціями, вмінь сприймати українські хореографічні твори, підкреслюється важливість використання ігрових методів та прийомів в процесі виховання та навчання.

Ще в минулих століттях національні дитячі українські ігри мали велике виховне значення. На народні ігри впливали різноманітні природні умови, історичні особливості розвитку тієї чи іншої частини України. У багатьох іграх відображається хліборобська праця, її особливості. Велику групу складають ігри, в яких відображені характерні рухи й звичаї птахів та звірів. Слід також відзначити, що українські ігри дуже тісно пов'язані з віковичними обрядами [8, с. 18].

Важливим чинником гармонійного розвитку дітей за допомогою національних ігор є те, що переважна більшість ігор виконувалась у супроводі пісень, приспівок, лічилок. Молодшим школярам пропонувалися такі ігри:

Гра № 1. "Танцюючі лінії"

Дві команди (одна – з хлопчиків, друга – з дівчат), що змагаються, шикуються одна супроти другої по одній лінії. Призначається судова колегія, яка вибирає собі таке місце в залі, де дві лінії гарно видно у профіль.

Основні умови гри: зберегти пряму лінію під час виконання танцювального завдання. За командою ведучого лінії рівняються. Дається перше просте завдання: чотири кроки назустріч один одному та назад. Судді визначають, яка команда зробила це краще. Друге завдання: виконати простий танцювальний елемент, показаний ведучим. Лінії мають рухатись вперед чи назад. Третє завдання: виконати складнішу танцювальну комбінацію, зберігаючи пряму лінію [5, с. 85].

Гра № 2. "Відгадай образ"

Діти поділяються на дві групи. Перша група, загадуючи якийсь образ, запрошує одного представника з другої групи і передає йому своє завдання. Представник другої команди за допомогою українських народних рухів повинен передати образ, а його команда – відгадати. Потім команди міняються ролями [5, с. 90]. Ці ігри розраховані на кмітливість, розвивають уяву, фантазію, вміння перевтілюватись, повагу до народних традицій.

За матеріалом з часів козаччини пропонується проводити такі ігри:

Гра №1. "Коло – гопачок" (танець – гра)

Засвоєння танцю дітьми доцільно почати із сприймання фольклорного переказу та проведення гри на вивчення основних рухів. Діти мають почути від педагога про витоки гопака – войовниче життя їхніх прашурів, козаків Запорізької Січі. Вони дізнаються, що гопак спочатку танцювали на козацьких розвагах тільки чоловіки. Кожний з козаків не просто витинав у танці, а з вигадкою, демонструючи свою кмітливість, танцювальність, умілість, козацьку завзятість. Він прагнув оригінальності, бажав бути несхожим на інших.

Хлопчиків і дівчаток бажано зацікавити традиційними рухами і передумовами їхнього виникнення. Так, можна припустити, що присядка виникла як імітація заскакування на коня. Підскакування навприсядки, наче скачка у кінському сідлі, теж здавна усталилась і виконується як один з основних рухів. Традиція гучно гупати, тупотіти ногами виникла, можливо, як вираження козацької сили. Часто виконавці гопака в моменти найвищого емоційного піднесення голосно вигукували "гоп!" або "гей!" чи будь-що інше.

Пізніше гопак виконували як хлопці, так і молодь на вечорницях, а згодом його полюбили, танцювали усі, дорослі і малі, за будь-якої веселої нагоди. Відповідно утворилась традиція, що складніші танцювальні рухи виконують хлопці, а легші – дівчатка. Вони своєю участю здебільшого прикрашають танець, заохочують хлопчиків до вигадки.

Пропонується поділити хлопців і дівчат окремо на дві команди. Хлопцям дається завдання зімітувати рухи вершника на коні, рухи, які характеризують заскакування на коня, а потім продемонструвати, як це могли б зробити справжні козаки. Дівчата спостерігають за хлопцями, а потім дають свою оцінку. Потім групи міняються ролями. Хлопці спостерігають за дівчатами, яким, в свою чергу, пропонується виконати найулюбленіші рухи, аби сподобатися хлопцям. Хлопчики на свій смак обирають собі

пару і педагог починає розучувати танець. Під час переказу і в процесі розучування танцю уяву дітей бажано активізувати зверненнями на зразок уявіть... пригадайте... спробуйте... а якби тобі довелося бути свідком, то як би ти поведився?

Доцільно викликати дітей до розмови, не уникати відповідей на різні дитячі запитання (чи з шаблею танцювали козаки, чому так багато притупів, плескачків?). Важливо не стримувати мимовільні рухи дітей (присядки, стрибки тощо), а сприймати їх як прояви вже набутого досвіду, емоційного відгуку на музику і переказ. Бажано використовувати характерні вигуки, опорні слова, які допоможуть дітям самостійно робити відкриття щодо походження назви танцю, семантики назв традиційних рухів. Це сприятиме усвідомленню дітьми особливостей танцювального виду [9, с. 222].

Гра № 2 "Маленький повзунець"(гра для хлопчиків)

Засвоєння танцю з дітьми радимо здійснювати у наступній методичній послідовності. Хлопчиків ознайомлюють з інваріантним змістом танцю прийомом художнього переказу про традицію його виникнення і побутування. Від дорослого діти дізнаються, що у давнину поважні козаки жартували, змагались на відпочинку. Вони з веселим, запальним гумором рухались поповзом, наче малі хлопчачки чи юнаки. Згодом жарти козаків стали традиційною грою-змаганням у танцювальних витівках, дотепності, умілості, спритності, винахідливості.

Умовою гри є постійне збереження позиції у навприсяді. Учасник вибуває з гри, якщо, не витримавши напруження танцю, підводиться з глибокого присідання на весь зріст. Педагог застосовує прийоми вслуховування в музику, наступного виявлення образних ознак музичного твору, надання дітям можливості передати її характер основною ходою, яка виконується поповзом. Діти виконують рухи за наслідуванням (повзунець, різноманітні присядки), за вербальними орієнтирами ("рухайтесь так, як ви собі уявляєте"), за власною ініціативою пригадують щось з раніш набутого досвіду виконання рухів у чоловічій манері [3, с. 65].

При проведенні ігор роль педагога залишається виключно важливою. Від нього залежить весь хід її та результат. Педагог активно бере участь в іграх, керує, спостерігає, а якщо потрібно, грає сам разом з учнями. Грати вчителю слід у тих випадках, коли потрібно бути зразком для наслідування. Він повинен керувати грою чітко, змістовно, забезпечуючи загальні, добрі взаємовідносини.

Гру, як і весь урок, потрібно закінчувати організовано: підбити підсумки, оголосити результати, дати рекомендації і виконати побажання. Методика використання ігрових методів перебуває в постійному розвитку, змінах відповідно до вимог часу.

Література

1. Буц Л. А. Подвижные игры под музыку / Л. Буц. – К.: Музична Україна, 1987. – 60 с. 67
2. Годовський В. М., Арабська В. І. Теорія і методика роботи з ДХК: Метод. рекомендації, лекції, навчальна програма. – Рівне: РДГУ, 2008. – 76 с.
3. Годовський В. М., Гордєєв В. А. Танці для дітей: Репертуар. зб. та метод. поради для студ. вищих навч. закладів та керівників хореогр. колективів. – Вип. 3. – Рівне: РДГУ, 2006. – 72 с.
4. Гончаренко Ю. В. Особливості організації естетичного виховання молодших школярів у процесі хореографічної діяльності. – Дніпропетровськ: ІМА-прес, 2008. – 42 с.

5. Колногузенко Б. М. Методика роботи з хореографічним колективом. Хореографічна робота з дітьми: Навч. посібник / Харк. держ. акад. культури. – Харків: ХДАК, 2005. – 135 с.

6. Никишина И. В. Инновационные педагогические технологии. – Волгоград: Учитель, 2007. – 91 с.

7. Пометун О. І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; За ред. О. І. Пометун. – К.: А.С.К., 2006. – 192 с.

8. Рига Т. В., Хомич О. Б. Сучасні технології виховання. –Дніпропетровськ: ДОІППО, 2007. – 93 с.

9. Шевчук А. С. Українські музично-хореографічні традиції як засіб музично-рухового розвитку старших дошкільників. – Фастів: Поліфаст, 2005. – 332 с.

КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗНЗ

Дробченко Галина, магістранта факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Киричок І.І.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

Актуальність дослідження Сучасна парадигма педагогічної освіти диктує необхідність зміни освітніх орієнтацій у сфері підготовки майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Особливого значення набувають такі аспекти професійного розвитку майбутнього керівника, як вміння формувати відповідний професійний імідж та відтворювати соціальні очікування, оскільки саме від тактики позиціонування своєї персони залежить його професійна компетентність. Успіх керівника ЗНЗ залежить не лише від професійної компетентності й особистісних якостей, але й від здатності встановлювати ефективні комунікації з колективом, від уміння представити себе й свій заклад, освітні послуги, які він надає.

Суспільство по-новому формулює завдання, які постають перед системою освіти і одне з них – уміння подати себе іншим як носія певних компетенцій та універсальних умінь в різних життєвих ситуаціях, особливо на ті, які орієнтують на змагальні та конкурсі моделі взаємодії між учасниками педагогічного процесу. Проте в реальній освітній практиці такі компетенції лише декларуються або використовуються фрагментарно. У зв'язку з цим виникає необхідність у підготовці майбутніх управлінців в умовах навчання в магістратурі формувати компетенції, пов'язані з самопрезентацією та самоподачею як значущими компонентами особистості керівника ЗНЗ, які забезпечують інтегральну саморегуляцію, самоактуалізацію в педагогічному процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій У науковій літературі феномен самопрезентації здебільшого розглядають у психологічній площині як засіб формування "образу Я" (Г. Мід, Ч. Кулі); як засіб самовираження, формування враження (Р. Баумейстер, А. Стейнхилбер); як саморефлексію, самоконтроль (М.Снайдер); як процес управління образами реципієнта (Є.Л.Доценко); як управління сприйняттям через залучення уваги (Г.В.Бороздіна). Самовияв у дослідженнях педагогів тлумачиться як здатність людини бути готовою до публічних виступів, а також презентувати себе іншим людям. У роботах російських дослідників Є.В.Михайлової [2], Л.М.Семенової [3, с.18] самопрезентація виступає як соціально-психологічний феномен, що пронизує всі

сторони міжособистісної взаємодії та пов'язаний з різними потребами й життєвими цілями людей.

А.С.Подимова [6], В.А.Савін [5] Г.І.Хозяїнов [12] проблему самопрезентації аналізують в контексті професійних умінь і компетенцій самого вчителя, його стратегій взаємодії з учнями та колегами. На сучасному етапі можна виділити окреме педагогічне спрямування – педагогічну імеджелогію, яка розглядає проблеми формування і функціонування іміджу в різних сферах педагогічної діяльності (Л.А.Лобарева, Г.І.Марченко, І.А.Носков, Г.Г.Почепцов [4], Т.В.Скрипаченко [8], М.В.Фадєєва [10] та ін.).

Проведений аналіз психологічних, педагогічних джерел аргументовано свідчить про те, що поза увагою науковців залишилися актуальні питання аналізу формування основних компетенцій, пов'язаних з самопрезентацією майбутнього керівника ЗНЗ. Виникає суперечність між реальною потребою суспільства в комунікативно грамотних та готових до компетентного самовияву керівниках загальноосвітніх навчальних закладів та тим, що сучасна дидактична система не має в своєму арсеналі технологій, які б дозволяли ініціювати розвиток конструктивної поведінки, рефлексію тих індивідуальних особливостей, які забезпечують управлінцям готовність до компетентного самовияву і самопрезентації. Виникає проблема розробки дидактичних умов для формування основ самовираження майбутнього керівника ЗНЗ, критеріїв та рівнів готовності до самопрезентації.

Виклад матеріалу Для визначення стану готовності студентів до самопрезентації нами визначені критерії, що характеризують параметри дослідження. Критерій виражає найбільш загальну сутнісну ознаку, за якою оцінюються явища, і включає сукупність основних показників, які розкривають певний рівень будь-якого явища. Показники виражають ступінь прояву та якісну сформованість критерію.

При цьому ми спиралися на традиційну психолого-педагогічну структуру, яка охоплює наступні компоненти: когнітивний, мотиваційно-афективний, діяльнісно-поведінковий. Кожному компоненту відповідає свій критерій, за допомогою якого виявляється рівень його сформованості. Критерії, у свою чергу, мають притаманні їм показники.

В нашій роботі в якості критеріїв сформованості готовності до самопрезентації виступають компоненти готовності до даного виду діяльності.

Когнітивний компонент охоплює:

- знання та уявлення про особливості та умови самопрезентації;
- знання концепції самопрезентації;
- знання методів самопрезентації;
- знання способів міжособистісного спілкування.

Мотиваційно-афективний компонент інтегрує в собі:

- установки, ціннісно-орієнтаційні потреби майбутніх керівників ЗНЗ в професійній діяльності,
- усвідомлення необхідності здійснення самопрезентації на всіх етапах діяльності;
- розуміння сутності самопрезентації, її ролі та місця в професійній діяльності керівника закладу;
- розвиток здатності до професійного розвитку, що включає самоаналіз і самооцінку своєї професійної підготовленості та відповідності своїх дій до поставлених цілей і завдань;
- становлення здатності керувати своїми діями.

Діяльнісно-поведінковий компонент виявляється:

- в активності особистості майбутнього керівника ЗНЗ в різних аспектах професійної діяльності;
- в активності застосування засвоєних знань при здійсненні самопрезентації;
- у вмінні виступати перед аудиторією;
- у вмінні сприймати себе з боку (рефлексія);
- у здатності здійснювати планування і прогнозування процесу самопрезентації;
- у вміннях створити візуальний канал самоподачі – зовнішній вигляд;
- у здатності здійснювати самоконтроль процесу;
- у вмінні коригувати процес відповідно до результатів діагностики і контролю.

Отже, готовність до самопрезентації ми визначаємо як цілісну внутрішню властивість (інтегративну здатність) особистості, завдяки якій вона може здійснювати дану діяльність на деякому рівні якості.

Спираючись на дослідження, нами виділено три рівні готовності до самопрезентації майбутніх керівників ЗНЗ:

- низький – мінімальний рівень, який характеризується неусвідомленням необхідності здійснення самопрезентації на всіх етапах діяльності; низькому рівні здатності до ораторського мистецтва та самоподачі;
- середній рівень готовності до самопрезентації, який характеризується помірно-позитивним ставленням особистості до розуміння сутності самопрезентації, її ролі та місця в професійній діяльності керівника закладу; в помірній активності особистості майбутнього керівника ЗНЗ в різних аспектах професійної діяльності; у деякій здатності здійснювати планування і прогнозування процесу самопрезентації; у деякій здатності здійснювати самоконтроль процесу; у вмінні (у багатьох випадках) коригувати процес відповідно до результатів діагностики і контролю;
- високий рівень готовності до самопрезентації, який виявляється у високій обізнаності особистості майбутнього керівника ЗНЗ про методи самопрезентації та способи міжособистісного спілкування; високій активності у застосуванні засвоєних знань при здійсненні самопрезентації; здатність до ораторського мистецтва, самоподача, адекватна самооцінка своїх можливостей усвідомлюється як єдино прийнятний спосіб діяльності.

Розглянемо характерологічні особливості компонентів кожного з визначених рівнів.

Когнітивний компонент мінімального рівня готовності до самопрезентації: особистість майбутнього керівника ЗНЗ недостатньо чітко розуміє сутність самопрезентації, її роль та місце в професійній діяльності керівника закладу; формально усвідомлює необхідність здійснення самопрезентації на всіх етапах діяльності керівника закладу.

Мотиваційно-афективний компонент даного рівня: особистість нейтрально оцінює необхідність здійснення самопрезентації на всіх етапах діяльності; проте у неї не має потреби здійснення самооцінки своєї професійної підготовленості до самопрезентації та відповідності своїх дій до поставлених цілей і завдань, у становленні здатності керувати своїми діями.

Діяльнісно-поведінковий компонент мінімального рівня готовності до самопрезентації: у майбутніх управлінців сформована готовність до необхідності здійснення самопрезентації в звичайних умовах діяльності; сформований алгоритм виконання основних вмінь самопрезентації; типові зразки поведінки без змін відтворюються упродовж тривалого періоду як єдиноприйнятні комплекси.

Когнітивний компонент середнього рівня готовності до самопрезентації майбутнього керівника ЗНЗ характеризується чітким усвідомленням необхідності здійснення самопрезентації на всіх етапах управлінської діяльності, що забезпечує задоволеність від можливості самоподачі; адекватний самоаналіз і самооцінка своєї професійної підготовленості до самопрезентації.

Мотиваційно-афективному компоненту середнього рівня готовності до самопрезентації відповідає позитивна емоційна оцінка корисності результатів необхідності здійснення самопрезентації; необхідність самоподачі та самопред'явлення виступає як зобов'язання перед учнями, колегами.

У діяльнісно-поведінковому компоненті середнього рівня готовності до самопрезентації у майбутніх управлінців помітна сформована готовність до здійснення самопрезентації на всіх етапах управлінської діяльності, здатність здійснювати самоконтроль процесу; у багатьох випадках спостерігається вміння коригувати процесом самопрезентації відповідно до результатів діагностики і контролю.

Готовність до самопрезентації високого рівня у когнітивному компоненті відрізняється добровільним усвідомленим прийняттям майбутнього керівника ЗНЗ потреби у застосуванні засвоєних знань при здійсненні самопрезентації; розумінням необхідності виявляти ініціативу в педагогічній діяльності як важливої умови самореалізації, необхідність активності взаєодосвідченні засвоєних знань при здійсненні самопрезентації.

Мотиваційно-афективний компонент високого рівня готовності до самопрезентації визначається позитивною емоційною оцінкою необхідності здійснення самопрезентації на всіх етапах управлінської діяльності; здатність до самоаналізу та самооцінки своєї професійної підготовленості та відповідності своїх дій до поставлених цілей і завдань, здатність керувати своїми діями.

У діяльнісно-поведінковому компоненті даного рівня можна виділити сформовану стійку готовність: в повному обсязі представляти себе на всіх етапах управлінської діяльності, в різних умовах; виявляти активність і бажання використовувати різноманітні способи та методи самопрезентації з метою підвищення її ефективності; проявляти ініціативу й творчість в цьому напрямі діяльності; адекватна самооцінка можливостей самопрезентації усвідомлюється як єдино прийнятний спосіб діяльності.

На основі визначених критеріїв та показників готовності майбутніх керівників ЗНЗ до самопрезентації нами було проведено емпіричне дослідження (констатувальний етап експерименту). Вибірка осіб становила 43 магістри спеціальності "Управління навчальними закладами" експериментальної групи та 43 студенти Ніжинського університету імені Миколи Гоголя контрольної групи. Ми ставили перед собою наступні завдання: вивчити ставлення управлінців до самопрезентації; визначити стан готовності майбутніх керівників до самопрезентації; виявити залежність готовності магістрів до самопрезентації від матеріалу предметів базового навчального плану, змісту освіти, форм і методів організації освітнього процесу в умовах навчання в магістратурі.

При аналізі освітніх програм і навчальних планів галузі "07 Управління та адміністрування" спеціальності "Освітній менеджмент" нами виявлено, що майбутні управлінці вивчають 15 обов'язкових професійних предметів ("Менеджмент організації", "Психологія управління та ділового спілкування", "Техніка управлінської організації та організації праці менеджера", "Основи наукових досліджень", "Інформаційні технології в управлінні", "Управління трудовими ресурсами", "Правові аспекти управління",

"Фінансовий менеджмент", "Організаційна поведінка та організаційний розвиток", "Соціально-екологічна безпека", "Інноваційний менеджмент", "Управління конфліктами та стресами", "Зв'язки з громадськістю та імідж організації", "Економіка праці та соціально-трудова відносинами"), 8 дисциплін за вибором: "Освітні технології", "Комунікативний менеджмент та прийняття управлінських рішень", "Управління навчально-виховною діяльністю", "Гендерна психологія лідерства та кар'єри", "Етика керівника навчального закладу", "Управління змістом робіт", "Проектний менеджмент", "Мотивація персоналу". Опитування викладачів і студентів показало, що в 15 дисциплінах викладачі звертають увагу студентів на елементи самопрезентації, в трьох дисциплінах викладачі ставлять завдання і планують теми з вивчення самопрезентації ("Зв'язки з громадськістю та імідж організації", "Техніка управлінської організації та організації праці менеджера", "Управління навчально-виховною діяльністю").

Можна зробити висновок: для формування теоретичної та практичної готовності до самопрезентації майбутніх керівників ЗНЗ в навчальному матеріалі дисциплін недостатньо приділяється уваги елементам самопрезентації.

При проведенні констатувального етапу експерименту використовувалися такі методи як анкетування, співбесіда, тестування, метод експертної оцінки, метод аналізу документації, метод вивчення продуктів освітньої діяльності, спостереження.

Висновки Резюмуючи сказане, слід зазначити, що проведене на кафедрі педагогіки НДУ імені Миколи Гоголя дослідження щодо визначення критеріїв та рівнів самопрезентації майбутніх фахівців в галузі управління виявило наступні компоненти: когнітивний, мотиваційно-афективний, діяльнісно-поведінковий. У результаті дослідження встановлено, що для формування теоретичної та практичної готовності до самопрезентації майбутніх керівників ЗНЗ в навчальному матеріалі дисциплін недостатньо приділяється уваги елементам самопрезентації.

Література

1. Гаришина Т.Р. Техника личной презентации: учеб. пособие / Т.Р. Гаришина. – М.: Московская финансово-промышленная академия, 2010. – 56 с.
2. Михайлова Е.В. Самопрезентация: теории, исследования, тренинг / Е.В. Михайлова. – СПб.: Речь, 2007. – 224 с.
3. Михайлова, Е. В. Обучение самопрезентации [Текст]: учеб. пособие / Е. В. Михайлова; Гос. Ун-т – Высшая школа экономики. —2-е изд. – М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. – 167 с.
4. Почепцов Г.Г. Имиджелогия / Г.Г. Почепцов. – М. – К.: Ваклер, 2002. – 766 с.
5. Савин В.А. Дидактические основы развития самопрезентации у старшеклассников: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Савин Василий Анатольевич; [Место защиты: Юж. федер. ун-т]. – Ростов-на-Дону, 2013. – 149 с.
6. Самоутверждение педагогов в инновационной деятельности / Л. С. Подымова, Л. А. Долинская. – М.: Издательство Прометей, 2016. – 208 с.
7. Семёнова Л.Н. Технология самопрезентации: учебно-методический комплекс / Л.М. Семёнова: под ред. К.В. Киуру. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ. – 2005. – 54 с.
8. Скрипаченко Т.В. Соціально-психологічний імідж сучасного керівника: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.05 / Т.В. Скрипаченко; Запорізький держ. ун-т. – Запоріжжя, 2001. – 196 с.

9. Соколова – Бауш Е.А. Самопрезентация как фактор формирования впечатления о коммуникаторе и реципиенте: автореф. дисс. канд. психол. наук / Е.А. Соколова – Бауш. – М., 1999. – 21 с.

10. Фадєєва М.В. Психологічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до формування позитивного іміджу освітньої організації: дис. ... канд. психол. наук: спец.: 19.00.07 / Фадєєва Марія Володимирівна. – К., 2010. – 297 с.

11. Фридман Л.М. Изучение личности учащегося и ученических коллективов: кн. для учителя / Л. М. Фридман, Т. А. Пушкина, И. Я. Каплунович. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.

12. Хозяинов, Г.И. Педагогическая структура обучающей деятельности и формирования мастерства педагога в учебном процессе [Текст] : автореф. дис. ... / Г. И. Хозяинов. – М., 1991. – 31 с.

13. Хороших В.В. Методы изучения самопрезентации: Методическое пособие / В.В. Хороших. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.М. Герцена, 2009. – 43 с.

14. Шепель В.М. Имиджология: секреты личного обаяния / В.М.Шепель. – М.: Линка-Пресс, 1997. – 636 с.

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА АВТОРСЬКОЇ КАЗКИ ЯК ЗАСОБУ НАВЧАННЯ

Жилінська Альона, магістранта факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Киричок І.І.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми Уроки літературного читання, на жаль, перестають бути улюбленими в системі уроків початкової школи. Особливу стурбованість викликає ставлення учнів до читання книги взагалі та до читання казок зокрема, хоча казки здавна й до цього часу залишаються ефективним засобом виховання та розвитку особистості школярів, особливо молодшого шкільного віку. Хоча, як показує практика, ознайомлення з літературною казкою як жанром на уроках літературного читання дає можливість підготувати учня не лише до вивчення курсу літератури в основній школі, а й до системного вивчення таких предметів, як історія, етика, географія тощо.

Важливість казки полягає в тому, що саме вона є засобом залучення дитини до довколишнього життя, до світу людської долі, до світу історії. Казка – це джерело, з якого особистість черпає відомості про реальність, яка їй ще не мало відома. За допомогою казки можна підвищувати інтерес до навчання, формувати навички пізнавальної самостійності дитини. Казка як жанр усної творчості є невичерпним джерелом народної образності, символіки, поезики.

Програма "Літературне читання" передбачає усвідомлення та диференціацію учнями понять (народна та авторська казка, казка про тварин, казка фантастична та соціально-побутова); правильну організацію роботи над казкою як епічним жанром – розвиток умінь виділяти головних і другорядних героїв твору, встановлювати тип персонажа (позитивний, негативний), пояснювати вчинки героїв та обґрунтовувати їх, висловлювати своє ставлення до персонажа [17].

Казки ще недостатньо вивчені та осмислені сучасною наукою, особливо методичні прийоми роботи з авторськими казками. І це залишається актуальною проблемою не лише фольклористики, а й педагогіки.

Аналіз наукових досліджень з проблеми. Як об'єкт наукового аналізу авторська казка давно привертає увагу багатьох науковців, кожен з яких знаходить свій своєрідний дослідницький зріз. Така своєрідність цього унікального жанру пояснюється його загальнолюдською універсальністю, де сюжети, композицію та героїв казки впізнають представники кожного народу. Проблему вивчення казки досліджували у різних площинах – психологічній (Л.Виготський, Н.Карпинська, О.Запорожець, К.Юнг, М.-Л. фон Франц, Б.Бетельхейм, Е. Фром, Е. Берн, Е. Гарднер, М. Осоріна, Т.Зінкевич-Євстигнеєва [8], І. Вачков [4] та ін.); лінгвістичній (В.Анікін, А.Афанасьєв, М.Булатів, М.Забілін, О.Капіца, Е.Померанцева, В.Пропп [15], І.Сахаров, І.Снігірьов, П.Шейн та ін.), психолого-педагогічній (М.Боголюбська, М.Вашуленко, С.Дорошенко, Є.Мартиненко, О.Соловійова, К.Ушинський, О.Усова, О.Хорошковська та ін.). В українському та російському літературознавстві літературна казка стала предметом досліджень Л. Брауде [3], В.Кизилової [9], І. Лупанової, Т.Леонової, М.Липовецького, Г.Сабат [16], О.Цалапової [24], Ю. Ярмиша [26]. Їхні наукові пошуки репрезентовані аналізом співвідношення літературної та фольклорної казок, жанрово-стильових особливостей, сюжетно-образної структури цього жанру, а також дослідженнями літературних казок окремих авторів.

Цінним для нашого дослідження виявилась дисертація Т.В. Меркур'євої "Методика роботи з авторською казкою відповідно до фольклорних джерел на уроках літературного читання в початкових класах" [13], у якій автор репрезентує наукового обґрунтовану та експериментально перевірену методику роботи з авторською казкою з оперттям на її фольклорні джерела для уроків літературного читання в початковій школі, проте цей матеріал можна використовувати у школах Росії.

Варто наголосити, що сучасні науковці не дають аргументованих відповідей на питання, які стосуються авторської казки та сучасних інноваційних методів у роботі з нею на національних українських теренах, що дозволяє виділити такі суперечності:

- між наявністю в методичній літературі молодшої школи авторських казок першої половини XIX ст. та відсутністю методичних знахідок, які допоможуть ефективно працювати з авторськими казками з опорою на фольклорні паралелі;
- між можливістю літературного читання як навчального предмета у формуванні читацької компетентності та відсутністю наукового обґрунтування методичної системи реалізації цих можливостей.

Виклад матеріалу Термін "казка" вперше вжито у граматиці Лаврентія Зизанія "Лексии-ь сирень речення" 1596 року поряд з поняттями "баснь" "байка", а пізніше – в подібному значенні у словнику Памви Беринди "Лексіконь славеноросскій і именг тол'ько-ваніє" 1627 року [1, с. 515].

Завдяки подвижницькій праці етнографа і фольклориста Б.Д.Грінченка було видано "Етнографічні матеріали, зібрані в Чернігівській і сусідніх з нею губерніях" (Чернігів, 1895-1897), збірки казок, анекдотів для дорослих і для дітей. У 1890-1894 роках український письменник І.І.Манжура опублікував дві збірки "Казки, прислів'я т. ін.", записані в Катеринославській та Харківській губерніях та "Малоросійські казки, прислів'я та повір'я, записані І. Манжурою" [10, с. 870].

"Казка, гра, фантазія, – відзначає В. Сухомлинський, – животворне джерело дитячого мислення, благородних почуттів і прагнень... Через казкові образи в свідомість дітей входить слово з його найтоншими відтінками... Під впливом почуттів, що породжені казковими образами, дитина вчиться мислити словами, знаходить велике

задоволення в тому, що її думка живе у світі казкових образів як першого кроку від яскравого, живого, конкретного до абстрактного" [сухомлинський, с.178-190]. При цьому учений акцентує увагу на дієвому, професійному використанні різноманітних форм роботи з казкою, на читанні казок у ролях, що формує у дітей уміння уявляти себе її героєм, допомагає зрозуміти їхні вчинки, почуття тощо. Тобто казка є різновидом дитячої творчості, засобом розумового, творчого розвитку дитини у спільній діяльності з педагогом.

Молодший школяр бажає активно пізнати навколишнє життя, змінюючи його фантазуванням. Авторська казка завдяки світу фантазії, розвиває у дітей увагу, уяву, пам'ять, мислення, сприймання, мовлення, творчий потенціал (спочатку це відбувається у формі співтворчості, а потім у самостійному творчому процесі, який спрямовує їх до активної діяльності). Дитина, перебуваючи у казкотворчому процесі, ознайомлюється із чужими казками і створює свої, тим самим долучається до мистецтва, тобто до художньо-естетичної діяльності.

Казкові історії мають фундаментальну якість: в них містяться важливі поради чи повчальні висновки відносно певної специфічної проблеми. Сюжети казок розгортаються так: герой стикається з проблемою і певним способом долає її, або зазнає поразки. Засіб, за допомогою якого герой розв'язує власну проблему, може стати в нагоді й іншій людині, яка сприймає казковий сюжет.

Найбільший вплив казка створює на розвиток моральних установок, уявлень про користь та безкорисливість, справедливість та несправедливість, хоробрість та боягузництво, правдивість та лицемірство. Майже всі казки повчають і відбувається це приховано, бо повчання слідує з вчинків героїв і про це слід здогадатися самому. Водночас мораль казки прозора, вона зрозуміла і дитині, і дорослому і засвоюється ними на емоційному рівні.

Казка допомагає учням початкової школи удосконалюватися й самоактуалізуватися, класовод лише помічник, що дає можливість повною мірою проявляти і розвивати їхній творчий потенціал, який несе в собі внутрішню енергію як можливість самоактуалізації особистості, служить моделлю правильної поведінки для молодших школярів, готує їх до життя, дає їм можливість вирішити особисті проблеми у спілкуванні з друзями, родичами, знайти вихід зі складних ситуацій. У світі казок особистість реалізує свої великі й маленькі мрії: слухаючи казку або розповідаючи свій власний твір, школяр співчуває та об'єктивує свої неусвідомлені бажання, прагнення, які не завжди реалізуються в реальному житті, однак відтворюються в казці.

Л. Гурович [2, с. 27] зазначає, що здатність дитини до казкотворення проявляється у розумінні поведінки героя, відтворенні його образу в свідомості, вмінні "бачити" внутрішнє спонукання до дії, при цьому зіставляючи та підпорядковуючи різні за цінністю мотиви вчинків героїв і вміння проникнути у світ їх переживань, диференціюючи складні почуття.

Молодший школяр може розуміти характери героїв і вміти характеризувати зміст їх учинків, визначати ідейний зміст твору, ставлення до літературного героя, що виходить за межі однозначних оцінок "хороший" – поганий. Головний мотив казкотворчості – Казковий Світ Любові – в кожному, і тому кожний є Чарівником – творцем щасливого життя. Завдяки енергоінформаційному полю казки, особливо чарівної і медитативної, її метафоричній (який містить у собі метафору; майстерний метафоричний вислів, сповнений їдкої іронії, завдяки чому допомагає створити лаконічну і виразну картину соціальних злиднів, суперечностей, криз) [18, с.63] мові,

казка діє єднально цілісно на всіх рівнях свідомості: активує потенційні творчі й пізнавальні здібності, підносить свідомість до рівнів вищих архетипів, єдиних із полем чистої свідомості [7, с. 55].

Для того щоб максимально ефективно використовувати казку з метою виховання моральних якостей дітей, необхідно знати особливості казки як жанру. Зупинимось на найбільш характерних. Багато казок вселяють впевненість у торжестві правди, в перемозі добра над злом. Оптимізм казок особливо подобається дітям і підсилює виховне значення цього твору [5, с. 123].

Захопливість сюжету, образність і забавно роблять казки вельми ефективним педагогічним засобом. У казках схема подій, зовнішніх зіткнень і боротьби вельми складна. Ця обставина робить сюжет захоплюючим і привертає до нього увагу дітей. Тому правомірно твердження, що в казках враховуються психічні особливості дітей, перш за все нестійкість і рухливість їхньої уваги [5, с. 123].

Образність – важлива особливість казок, яка полегшує їх сприйняття дітьми, не здатними ще до абстрактного мислення. У героя зазвичай вельми виразно та яскраво показуються головні риси характеру, які зближують його з національним характером народу: відвага, працьовитість, дотепність і т.п. Ці риси розкриваються і в подіях, і завдяки різноманітним художнім засобам, наприклад гіперболізації [5, с. 123].

Величезний світ казок представлений народними і літературними – авторськими творами. Серед них – чарівні, побутові, казки про тварин.

Чарівні казки засновані на вигадці, фантазії, чарівність. У них діють нереальні герої, чарівні предмети, відбуваються чудеса і перетворення. І завжди казка закінчується перемогою добра над злом: гине Кощій Безсмертний, Попелюшка виходить заміж за принца, Іван винагороджується за доброту і працьовитість багатством і знатністю [5, с. 123].

Побутові казки – це розповідь про людські недоліки, маленькі "сценки" з життя простої людини, її взаємин з іншими людьми, поганими і хорошими, добрими і не дуже, сміливими і боязкими, винахідливими і заповзятливими.

Казка про тварин – це, в основному, розповідь сатирична або з відтінком гумору. Героям цих казок притаманні риси, які назавжди зробили їх типовими: лисиця – хитра, заєць – боягузливий, ведмідь – простак, а їжак – кмітливий. В алегоричній формі казки про тварин розповідають про людські недоліки й переваги, соціальні проблеми й конфлікти [5, с. 123].

Літературна казка – цілий напрям в художній літературі. За довгі роки свого становлення і розвитку цей жанр став універсальним жанром, що охоплює всі явища навколишнього життя і природи, досягнення науки і техніки.

За аналогією з класифікацією народних казок, серед літературних казок можуть бути виділені казки про тварин, чарівні, побутові, авантюрні казки, за пафосом – героїчні, ліричні, гумористичні, сатиричні, філософські, психологічні; за близькістю до інших літературних жанрів – казки-новели, казки-повісті, казки-притчі, казки-п'єси, казки-пародії, науково-фантастичні казки, казки абсурду [5, с. 124].

Подібно до того як народна казка, постійно змінюючись, вбирала в себе риси нової реальності, літературна казка завжди була і є нерозривно пов'язана з соціально-історичними подіями і літературно-естетичними напрямками. Літературна казка виросла не на порожньому місці. Фундаментом їй послужила казка народна, що стала відомою завдяки записам вчених-фольклористів.

Існує декілька типологій казок. Так, Т.Д. Зінкевич-Євстигнєєва виділяє п'ять типів казок: художні, дидактичні, психотерапевтичні й медитативні, які можна використовувати для різних цілей освіти [8]. На думку І.В. Вачкова [4, с. 21] вся сукупність казок може бути розподілена на фольклорні та авторські. При цьому в обох видах можна виділити художні, психокорекційні, психотерапевтичні й психологічні казки. Автор вводить новий вид казок – психологічні, вбачаючи їх мету в розкритті перед дитиною глибину її власного внутрішнього світу, що сприяє розвитку її самосвідомості.

Відзначимо, що народна казка має безліч авторів-оповідачів, кожен із яких може додати до оповіді щось своє. Найхарактернішою особливістю літературної казки є інверсивний (від латин. *inversio* – перегортання, перестановка – порушення звичайного порядку слів, зумовлене логічними, стилістичними або ритмічними вимогами – лінгв.) [22, с.255] процес, тобто своєрідне повернення до міфу через літературу. Проте архаїчний світоглядний міфологізм (міфологізм – спосіб поетичної реалізації міфу в творах художньої літератури) не тотожний новому, "літературному" міфологізму, який несе в собі художньо-естетичне навантаження. Міфологічна фантазія має позаособистісний, колективний, універсальний характер. Літературна казка має статус індивідуального міфотворення, в якому автор-казкар творить свою, індивідуальну казку зі створеними (вигаданими) істотами, які живуть за законами автора [7, с.51]. Відтак, у науковому дискурсі з'являється необхідність диференціації понять "літературна казка" і "авторська казка" у контексті поглиблення змістової характеристики авторської казки як ключового поняття дослідження. Авторська казка, як відзначають її дослідники (С. Воробкевич, Т.Зіньківський, Г. Коваленко, О. Маковей, П. Мирний, О. Романова, В.Сухомлинський, Л. Українка, К. Устинович, Д. Чайка та ін.), пропонує дитині образи, якими вона насолоджується, непомітно для себе, засвоюючи життєво важливу інформацію, водночас, ставить і допомагає вирішити моральні проблеми. У ній усі герої мають чітку моральну орієнтацію: вони цілком позитивні, або негативні. Дитина здебільшого ототожнює себе з позитивним героєм. Авторська казка проста і, водночас, загадкова, де малюк залишає реальний світ і поринає у світ своїх фантазій. Казка сприяє розвитку уяви, що потрібно для вирішення дитиною її власних проблем, оскільки розвинена уява основна якість творчої особистості, розвитку її творчого потенціалу [7, с. 52].

Попри те, що М.Замелюк диференціює поняття "авторська" та "літературна" казка, називаючи авторською казку з абсолютно оригінальним сюжетом, який не має нічого спільного з фольклорними мотивами чи стилізацією під народний твір [7, с. 52], зауважимо, що в межах нашого дослідження терміни "літературна казка" та "авторська казки" використовуватимуться як синонімічні.

Спроби класифікації літературних казок робляться у плані їх зіставлення з народними. На думку Л.Брауде, народною казкою можна вважати ту, що існує в усній формі. Проміжна ланка – казка фіксована. Наступний крок – літературна казка, створена за фольклорними мотивами. Л.Дереза вважає, що в основу класифікації літературних казок найбільш доцільно покласти джерело, з якого бере сюжет письменник. У зв'язку з цим дослідниця виділяє літературні казки, створені на основі російських народних казок, на основі європейського фольклору, авантюрних романів, притч, міфів, легенд тощо [7, с. 90]. Особливе місце займають казки, створені фантазією письменника. Ю. Ярмиш пропонує виділяти такі групи літературних казок: художній переказ народного сюжету, казка за фольклорними мотивами і власне авторська казка, яка використовує основні закони жанру, але до фольклорних сюжетів, образів може й не вдаватися. В. Назарець

поділяє літературну казку на дві групи: вільна інтерпретація сталих фабульних фольклорних схем; казки з оригінальною фабулою, у яку широко вводяться чарівно-фантастичні елементи [5, с. 123].

Ю. Ярмиш називає літературною казкою твір, у якому в чарівно-фантастичному або алегоричному розвитку подій і, як правило, оригінальних образах та сюжетах у прозі, віршах та драматургії розв'язуються морально-етичні та естетичні проблеми [26, с. 28].

Сучасна дослідниця Г. Сабат окреслює літературну казку як фантастичний твір авторської художньої творчості, що нерозривно пов'язаний із реальністю та відображає суть епохи, вбирає в себе ідейно-політичні, літературно-естетичні тенденції часу, вливається в літературні течії і напрямки, має схильність до інновацій, консолідації з іншими жанрами й утворенням "гетерогенних мистецьких явищ", які тісно пов'язані зі світоглядом письменника; або ж це мистецький твір, сюжет та структура якого побудовані за специфічними традиційними законами фольклорної казки, його особливий стиль, трансформуючи народну традицію, виливається у "новітньо-авторський семантико-гносеологічний субстрат" [16, с. 8].

В. Кизилова називає літературною казкою "художній твір письменника, який, модифікуючи жанрово-стильові особливості фольклорної казки, формує новий за якістю авторський текст із різними інтертекстуальними елементами (цитатами, ремінісценціями, алюзіями тощо)" [9, с. 34-35].

Інші російські дослідники розглядають авторську казку також різнобічно: Д.Нагішкін бачить у ній продовження казки народної, Т.Леонова визначає її як синтетичним жанром, який поєднує в собі компоненти різних жанрів, М.Липовецький вважає її носієм "пам'яті жанру" чарівної казки [13, с. 10]. Вочевидь, це пов'язано з постійним розвитком жанру та його трансформацією протягом усього шляху, який авторська казка пройшла від часу свого виникнення й до сучасності.

Питання жанрової специфіки літературної казки в сучасному літературознавстві залишається до кінця не визначеним та не дослідженим. У сучасному художньому світі існує величезна кількість казок, створених письменницею фантазією. Літературна казка несе на собі відбиток авторської особистості, типові риси доби, в яку вона була створена. Стійкий читацький досвід підказує нам, що це твір, створений письменником і тому наділений неповторною творчою індивідуальністю письменника.

Першим на терені літературної казки виступив французький письменник Ш. Перро. В кінці XVII ст., у період панування класицизму, коли казка вважалася "низьким жанром", він видав збірку "Казки моєї матінки Гуски" (1697 р.). Завдяки Ш.Перро, читаючи дізналися про Сплячу красуню, Кота в чоботях, Червону Шапочку, Хлопчика-мізинчика та інших чудових героїв [5, с. 125].

Поворотним моментом в історії літературної казки стала діяльність братів Грімм, збирачів народних казок і творців казок літературних. Хто з нас в дитинстві не чув казку про бременських музикантів? Хто не боявся за долю бідолашних, залишених в лісі дітлахів, які шукають дорогу додому за розсипаними по землі білими камінцями?

Літературним казкам романтиків властиве поєднання чарівного, фантастичного, примарного і містичного з сучасною дійсністю.

Рішучий крок назустріч літературній казці зробив основоположник цього жанру Х. К. Андерсен, письменник, який стверджував, що казки – "блискуче, краще в світі золото, те золото, що блищить вогником в дитячих оченятах, дзвенить сміхом з дитячих вуст і уст батьків" [3, с. 451]; письменник з чарівним зором, під поглядом якого найпрозовіші

речі перетворюються в казку: олов'яний солдатик, осколок пляшки, комірець, срібна монетка, м'яч, ножиці та багато-багато іншого. Кожна квітка, кожен вуличний ліхтар розповідали казкаря свою історію, а він передавав її дітям: про те, як бридке каченя перетворилося на прекрасного лебедя, а молода дівчина стала "принцесою на горошині"; про те, як король вийшов на прогулянку без сукні, а маленький хлопчик гучно заявив: "Але ж король-то голий!"; про те, як Снігова Королева намагалася перетворити на маленьку крижинку серце маленького Кая.

Які ж відмінні риси народної та авторської казки? Літературна казка – авторський твір на відміну від народної казки, яка виникла як малий епічний жанр в результаті колективної творчості етносу. Літературна казка – жанр художньої літератури, в той час як народна казка – один із фольклорних жанрів, особливість якого – усний переказ. Літературна казка може мати придуманий автором вільний сюжет, а в народній казці сюжетна лінія строго підпорядкована певній схемі, якої повинен дотримуватися оповідач, щоб зберегти канву розповіді. Система образів у літературній казці довільна, в народній – обумовлена традиціями і уявленнями про добрі і злі сили. Народна казка в художній формі відображає глибинний пласт колективної свідомості і відноситься до найдавнішого виду усної народної творчості а літературна казка може продовжувати національні традиції, але є плодом авторської уяви і в жанровому плані близька до сучасних видів пригодницької та фантастичної літератури.

Літературна казка, на думку Андерсена, явище універсальне: "Казкова поезія – найглибше царство, яке простягається від могил давнини до наївного дитячого альбому. Вона охоплює і народну творчість, і літературні твори, вона є представником поезії всіх видів, і майстер, що опанував цим жанром поезії, повинен вміти вкласти в нього трагічне, комічне, наївне, іронічне і гумористичне "...

Завдяки Андерсену казка знайшла свої характерологічні риси. Часом вона переростає в багатоплановий роман, повість, своєрідний казковий епос (Д. Р. Толкін). Вона включає опис людських почуттів, природи, побуту, що надає їй національний колорит. Описує історичні події, явища природи, рослинний і тваринний світ, науково-технічні досягнення, що надає їй пізнавальний характер (С. Лагерлеф). У літературній казці відображаються соціальне середовище, а також світогляд і літературно-естетичні погляди її автора. Літературна казка часто запозичує досвід інших жанрів – роману, драми, поезії. Звідси і елементи драматизму, ліризму, епічності. У літературній казці переплітаються елементи казки про тварин, побутової і чарівної казки, пригодницької та детективної повісті, наукової фантастики і пародійної літератури. Вона може виникати з народної казки, переказу, повір'я, саги, легенди, навіть прислів'я та дитячої пісенки.

Літературна казка насичена найтоншими психологічними відтінками, її герої переживають цілу гаму почуттів – від любові, доброти, співчуття до презирства, ненависті.

Літературна казка в наші дні багатолика. Її називають "фантастична книга", "фантастична повість", "фантастична розповідь", "сучасна літературна казка", на Заході все ширше вживається термін "фентезі" – повної одностайності у вчених немає. Серед визначень найбільш повним є формулювання Л.Брауде: "Літературна казка – авторський художній прозовий або поетичний твір, який ґрунтується або на фольклорних джерелах, або вигаданих самим письменником, але в будь-якому випадку підпорядкований його волі; твір, переважно фантастичний, що малює чудові пригоди вигаданих або традиційних казкових героїв і в деяких випадках орієнтований на дітей; твір, в якому

чарівництво, чудо відіграє роль сюжетотворчого фактора, допомагає охарактеризувати персонажів" [3, с.224].

Особливість казки полягає також і в тому, що розвиток особистості молодшого школяра відбувається в гармонії узгодженості з успішним оволодінням грамотним і зв'язним мовленням. Казка – інтеграційна діяльність, в якій дії уявної ситуації пов'язані з реальним спілкуванням, спрямованим на активність, самостійність, творчість, регулювання дитиною власних емоційних станів.

Казка є відмінним засобом усунути всі ці проблеми. Сам процес гри в казку сприяє активізації різних сторін мови дітей: словника; граматичної будови; діалогічного і монологічного мовлення; вдосконалення звукової сторони мови.

Розвиваючи зв'язне мовлення, казка дозволяє вирішувати багато педагогічних завдань. Наприклад, освітня: продовжувати, вдосконалювати діалогічну форму мови, заохочувати спроби висловлювати свою точку зору у відповіді на поставлене педагогом питання, в доброзичливій формі висловлювати згоду або незгоду з відповіддю товариша; розвивати вміння підтримувати невимушену бесіду.

Виховна: виховувати дружні взаємини між дітьми; звичку грати, займатися спільно; прагнення радувати близьких вчинками, формувати вміння оцінювати свою роботу, виховувати звичку працювати старанно, формувати доброзичливе і шанобливе ставлення до однолітків.

Розвиваюча: розвивати вміння зв'язно, послідовно і виразно переказувати невеликі казки; складати розповіді про події з особистого досвіду (за планом), придумувати кінцівки до незнайомих казкам; формувати вміння складати невеликі розповіді творчого характеру на задану тему; розвивати уміння зображати мімікою і жестами стан героїв казки.

Розвиток особистості молодшого школяра під час роботи над авторською казкою можна здійснювати через різноманітні форми організації занять. На уроках з літературного читання молодші школярі вчать не лише читати авторські казки, їх переказувати, аналізувати, а й складати творчі розповіді, складати власні казки, вигадувати власні кінцівки казок. Такі заняття виробляють у дітей художній смак, розвивають уяву, а також вміння відчувати і розуміти виражальні засоби рідної мови. Аналіз структури й змісту казки можна представити у такому вигляді:

- а) визначення тематики казки;
- б) аналіз особистісних рис героїв та образів;
- в) аналіз казкових перешкод, що презентуються у процесі розповіді;
- г) виявлення способів подолання труднощів;
- д) аналіз набору етичних стандартів, які пропагує та чи інша казка.

Висновки Отже, казка як епічний жанр літератури має багатющий виховний потенціал, виступає засобом навчання, активізації пізнавальної активності, формування творчих здібностей особистості молодшого школяра, стимулює інтерес до навчання, виховує найкращі загальнолюдські якості. Існує багато класифікацій літературних казок. Ми погоджуємося з думкою Л.Брауде стосовно того, що поняття літературної казки не може бути універсальним, оскільки така казка є різноманітною за містом та спрямуванням. Попри те, що окремі дослідники диференціюють поняття "авторська" та "літературна" казка, називаючи авторською казку з абсолютно оригінальним сюжетом, який не має нічого спільного з фольклорними мотивами чи стилізацією під народний твір, ми вважаємо ці терміни синонімічними. Авторська казка тлумачиться різними вченими з різних позицій, що пояснює її загальноуніверсальний характер, постійний

розвиток жанру та його трансформацію протягом усього шляху, який вона пройшла від часу свого виникнення й до сучасності. Характерними особливостями авторської казки науковцями визначено належність до художнього жанру літератури, придуманий автором вільний сюжет, довільна система образів, витвір авторської уяви і в жанровому плані близька до сучасних видів пригодницької та фантастичної літератури.

Література

1. Бахтіна В.А. Літературна казка у науковому осмисленні останнього двадцятиліття [Текст]/В.А.Бахтіна // Фольклор народів РРФСР. – Уфа, 1979. – 515 с.
2. Береговая Л.Б. Ребёнок и книга: книга для воспитателя детского сада / Л.М.Гурович, Л.Б. Береговая, В.И.Логинова; под ред. В.И.Логиновой. – М.: Просвещение, 1992. – 64 с.
3. Брауде Л. Ю. К истории понятия "литературная сказка". – Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – М., 1977. – Т. XXXVI.—№ 3.—С 224.
4. Вачков И.В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку / И.В. Вачков. – М.: Ось-89, 2001. – 144 с.
5. Галич О., Назарець В., Васильєв Є. Теорія літератури: Підручник./ За наук. ред. Олександра Галича.- 3-тє вид., стереотип. – К.: Либідь, 2006. – 488 с.
6. Дереза Л.В.К вопросу об особенностях сказки П.Катенина "Княжна Милуша" // Наукові записки Харківського державного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди. Серія "Літературознавство". Вип.1 (25). Харків, 2000. – С. 89-95.
7. Замелюк М.І. Формування готовності майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу дошкільника засобами авторської казки: дис... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Замелюк Марія Іванівна. – 282 с.
8. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2000. – 246 с.
9. Кизилова В. В. Українська література для дітей та юнацтва: новітній дискурс: навч.-метод. посібник для студ. вищих навч. закл. / В. В. Кизилова. – Старобільськ: Вид-во ДЗ "Луганський національний університет ім. Т. Шевченка", 2015. – 236 с.
10. Кононенко П.П. Українознавство: Підручник для вищих навчальних закладів. [Текст] / П.П.Кононенко – К.: Міленіум, 2006. – 870 с.
11. Лебедев О.Е. Притчи, сказки, метафоры в развитии ребенка / О.Е. Лебедев, Е.И. Роговцева, А.П. Тряпицына. – СПб: Речь, 2006. – 296 с.
12. Мартыненко Е. А. Коррекционные сказки для младших школьников. – Х.: Веста: Изд-во "Ранок", 2008. – 176 с.
13. Меркурьева, Т. В. Методика работы с авторской сказкой в соотношении с фольклорными источниками на уроках литературного чтения в начальных классах: автореф. дисс... на соискание ученой степени канд. пед. наук 13.00.04 "Теория и методика профессионального образования" / Меркурьева, Татьяна Вячеславовна. – М., 2012. – 24 с.
14. Паталаха К. В. Творческая самореализация школьника в учебном процессе: дисс. ...канд. пед. наук.: 13.00.01 / Паталаха Кира Викторовна. – Челябинск, 2002. – 187 с.
15. Пропп, В. Я. Морфология волшебной сказки / В.Я. Пропп. – М.: Лабиринт, 2001. – 192 с.
16. Сабат Г. П. Казки Івана Франка як естетико-поетикальна система: автореф. дис.... д-ра філол. наук : спец. 10.01.06; 10.01.01 / Г. П. Сабат; КНУ ім. Т. Шевченка. – К., 2009. – 32 с.

17. Савченко О. Я., Мартиненко В. О., Науменко В. О. Літературне читання: програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – 27 с.: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.ua/school/program/8793/>.
18. Соколов Д. Сказки и сказкотерапия, а еще Лунные дорожки, или приключения принца Эно / Дмитрий Соколов. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2005. – 224 с.
19. Соловьева Е.В., Царенко Л.И. Наследие. И быль, и сказка ... [Текст]: пособие по нравственно-патриотическому воспитанию детей дошкольного и младшего школьного возраста на основе традиционной отечественной культуры / Е. В. Соловьева, Л. И. Царенко. – Москва : Обруч, 2011. – 141 с.
20. Солодухов В. Л. Значення казки в процесі навчання і виховання молодших школярів // В. Л. Солодухов / Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : збірник наукових праць. Серія 12. Психологічні науки. Вип. 33 (57) / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова; [редкол. В. П. Андрущенко [та ін.]]. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – С .422-428.
21. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма сыну / Василий Александрович Сухомлинский. – К. : Рад. шк., 1987. – 544 с.
22. Сучасний словник іншомовних слів / [уклад. Нечволод Л.І.]. – Х.: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. – 768 с.
23. Фесюкова Л.Б. Виховання казкою / Л. Фесюкова. – М.:Просвещение, 1997. – 458 с.
24. Цалапова О. М. Проблема таксономії літературної казки раннього українського модернізму / О. М. Цалапова // Актуальні проблеми слов'янської філології. – "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка", 2010. – 220 с.
25. Яничев П.И. Психологические функции волшебной сказки / П.И. Яничев //Журнал практического психолога. – 1999. – № 10-11. – С. 27-37.
26. Ярмиш Ю. Ф. У світі казки: літературно-критичний нарис / Ю. Ф. Ярмиш. – К.: Радян. письменник, 1975. – 145 с.

ПРОБЛЕМА МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Зеленкова Інна, магістрантка I курсу факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя; спеціальність "Початкова освіта"
Науковий керівник: **Турчин Т.М.**, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки

Постановка проблеми. У процесі складних політичних і соціально-економічних перетворень Україна зіткнулася з низкою проблем, обумовлених деградацією суспільної моралі, а саме: пріоритетом матеріальних цінностей і падінням духовних, браком милосердя і взаємоповаги, проявом байдужості й агресивності, культу грошей, сили й влади у стосунках між людьми. Соціальні труднощі й прорахунки в моральному вихованні стали причиною розвитку певних негативних явищ: наркоманії, алкоголізму, статевої деморалізації, злочинності тощо. Внаслідок заселення телевізійного віртуального простору аморальними сценами насильства, еротики, гонитви за збагаченням,

бездуховними й бездумними примітивними фільмами чи азартними та безвартісними комп'ютерними іграми втрачається інтерес нашої молоді до дитячої літератури. Сучасне суспільство нерідко створює культ підмінних цінностей: престижність становища, влада над людьми, дорогі речі тощо; активно насаджує егоїстичне бажання затрачати щораз менше праці, часу, зусиль і натомість отримувати якомога більше задоволення. За таких умов виникає необхідність використання класичних і створення нових зразків цікавої дитячої літератури з відтворенням у їх змісті моральних ідеалів попередніх поколінь.

Проблеми формування моральності особи покладено в основу загальнодержавних освітніх програм: Державної національної програми "Освіта" (Україна XXI століття), Національної доктрини розвитку освіти України, Концепції національного виховання та ін.

Означену проблему розглядали такі педагоги і культурно-освітні діячі: О. Архангельський, І. Бартошевський, С. Белей, П. Біланюк, Л. Божович, М. Болдирєв, Г. Васянович, С. Вдович, М. Галущинський, М. Гей, А. Горонідзе, Ю. Дзерович, Т. Ільїна, А. Калюжний, І. Ковальчук, Н. Крупська, Т. Лисенко, О. Лотоцький, А. Макаренко, І. Мар'єнко, Л. Матвєєва, Л. Мурович, А. Семез, М. Стельмахович, Л. Степаненко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, М. Фляк, Ю. Щербяк, І. Ющишин та ін. Результати аналізу різнопланових історико-педагогічних праць свідчать про відсутність цілісного дослідження виховання моральних рис молодших школярів.

Мета статті – охарактеризувати проблему моральних цінностей з філософської та психолого-педагогічної точки зору.

Виклад основного матеріалу. Моральні цінності – це одна із форм духовного життя, один із найдавніших універсальних способів соціальної регуляції. Вони мають загальнолюдський сенс і конкретно історичний зміст. Моральний вимір дає нам уявлення про міру людяності суспільства і особистості.

Мистецтво та релігія, філософія та право завжди зверталися до проблем добра і зла, справедливості і гуманності, сенсу життя та щастя людини й узагальнили досвід духовних пошуків людства.

Поняття "цінність" вже давно вживається представниками різних наук, вживається не тільки у книжній, але і в побутовій мові як звичайне слово поряд з багатьма іншими: "цінне майно", "цінне зізнання" і "дорогоцінності", "цінне в людині". Цінність породжується певною потребою, але і сама вона стимулює розвиток потреб, їх зміну, їх олюднення.

Цінність завжди виражає відношення між суб'єктом та об'єктом, що складається у процесі людської діяльності. Вона є результатом людської оцінки певних об'єктивних властивостей з точки зору їх допомоги певним потребам чи завданням, що існують чи виникають.

У спеціальній філософській лексиконі поняття "цінності" (саме поняття, а не просто випадково використаний термін) вводиться лише в 60-х роках XIX сторіччя, коли за ним закріплюється цілком визначений смисл: "...це значимість чогось на відміну від існування об'єкта чи його якісних характеристик". Так визначив поняття "цінності" німецький філософ Герман Лотце [5, с. 8].

У цінностях виявилась цілком своєрідна природа в порівнянні з усім тим, що філософія вивчала до цього. Виникає теорія цінностей, а в ній – цілий ряд різних шкіл. У перше десятиріччя XX століття ця сфера досліджень виділяється в самостійну теоретичну дисципліну, яка отримала назву – "аксіологія". Визначення назви для нової дисципліни приписується французькому філософу П.Лапі та німецькому філософу-ірраціоналісту Е.Гартману.

Під моральними цінностями розуміється "по-перше, моральне значення, гідність особистості (групи осіб, колективу) та її вчинків або моральних характеристик суспільних інститутів; по-друге, ціннісні уявлення, що відносяться до сфери моральної свідомості, – моральні норми, ідеали, поняття добра і зла, справедливості, щастя"[6, с.341].

Дуже вагомий внесок у розвиток моральних цінностей зробили Арістотель, Кант, та Гегель. Історія етичних вчень донесла до нас багато великих імен, та найвагомішими є троє – Арістотель, Кант, Гегель. Саме їхні праці допомагають зрозуміти, що таке моральні цінності.

Метою Арістотеля, за словами Гусейнова, – було формування досконалої особистості. В його етиці простежується вплив загального стану моралі на становлення моральної особистості, а також зворотній вплив такої особистості на характер моральних відносин у суспільстві. У моральній обстановці Арістотель намагається здолати протиріччя між реальним буттям моральності та належною моральною поведінкою як нормою. Моральна особистість прагне до найвищого блага і досконалості. Найвища цінність для неї – не життя саме по собі, а життя достойне. Невибagliва, щедра, розкішна, великодушна, в міру честолюбна, лагідна, люб'язна, товариська без грубості моральна особистість добропорядна по відношенню до співгромадян. Будучи справедливою, вона не намагається забезпечити перевагу для себе, така особистість шукає спілкування з собі подібними, і тільки так вона може вдосконалювати свою моральність і характер [3, с.145].

"Кант повертається до реального буття моралі, реальних моральних відношень, виражаючи при цьому найщиріше бажання бачити норми і принципи моральної свідомості, втіленими в конкретні справи і вчинки, у справжню моральну практику..., – стверджує А.А. Семез, – він розкриває зміст моральних норм спілкування, наслідування яких створює благодатну атмосферу взаєморозуміння та взаємоповаги. Необхідно пам'ятати, і про ті моральні вади, які сприяють виникненню нездорових моральних стосунків. Кант говорить про атмосферу ворожості у спілкуванні, що спричиняється недоброзичливістю, невдячністю, заздрістю, ненавистю, злорадством [8, с.148].

Етика Канта актуальна й тому, що вона містить в собі ті вічні загальнолюдські моральні цінності, які і сьогодні повинні стати головними регуляторами міжособистісних стосунків.

Гегель же ж чітко розмежує мораль і моральність. Якщо мораль залишається в суб'єктивній сфері свідомості, то моральність розглядається як її об'єктивне існування у поведінці людини.

За думкою Шишкіна А.Ф. та Шварцмана К.А., – теорії цінностей пов'язані з об'єктивним ідеалізмом (Неокантіанство, Феноменологія, Неотомізм тощо), різняться між собою лише в окремих деталях, проте визнають особливий трансцендентний світ цінностей, тобто особливі "об'єктивні" сутності, позачасові, незалежні ні від суб'єкта та його оціночних суджень, ні від об'єктивного світу. Вони належать до світу належного чи ідеального буття і мають всезагальну значущість. Цінності неначе піднімаються над історією і даються людині чи апіорно, чи як об'єкт "бачення". Об'єктивно-ідеалістичні погляди на природу цінностей приводять до теології.

Суб'єктивно-ідеалістичний напрямок в теорії цінностей зводить цінність до прагнення людини, до її суб'єктивних оцінок дійсності, до "вибору" нею дій у відповідності зі своїми прагненнями, смаками, оцінками, планами тощо безвідносно до об'єктивного змісту дійсності. Інакше кажучи, цінність виражає те чи інше суб'єктивне ставлення людини до дійсності і визначається виключно нею самою (Прагматизм,

Екзистенціалізм тощо), із суб'єктивно-ідеалістичного тлумачення природи моральних цінностей впливає свавілля в оцінці суспільних явищ [9, с. 8-9].

Поняття і теорія цінностей спочатку розвиваються в ідеалістичній філософії. Лише в останні десятиріччя питання, що пов'язані з цінностями, привертають спеціальну увагу філософів-матеріалістів.

У вітчизняній аксіології найбільш привабливою є точка зору на цінність як позитивну значимість її об'єктів чи позитивний зміст цілісного об'єктивного явища. Мораль як соціальна цінність задовольняє потребу людства в регулюванні відношень та збереженні його єдності як роду, культурна цінність моралі полягає у створенні та возвеличенні людської духовності і моральності.

Вчинки людей мають певне моральне значення, оскільки вони впливають на суспільне життя, торкаються інтересів людей, закріплюють чи підривають засади існуючого суспільства, сприяють чи протидіють соціальному прогресу. Саме в силу соціального значення дій людей суспільство регулює їхню поведінку засобами моральних взаємостосунків, пред'являє до людей моральні вимоги, ставить перед ними певні цілі, яким вони мають слідувати. Звідси і виникає у вчинках моральна цінність чи антицінність: дія, що відповідає моральним вимогам, являє собою добро; те, що протистоїть їм, – зло. Отже, по-перше, ціннісні характеристики дій людей носять конкретний характер, що обумовлений соціальним життям і, по-друге, моральна цінність може характеризувати тільки суспільні явища.

Моральні цінності відносяться до ідеології суспільства, в них відображаються інтереси і потреби певних соціальних класів. Поряд з класовим змістом у моральних цінностях присутній також загальнолюдський елемент.

З огляду на сказане, М.Й.Боришевський вибудовує систему цінностей, що слугувала б орієнтиром у вихованні дітей будь-якого віку. Система цінностей, на його погляд, включає такі підсистеми: громадянські цінності; світоглядні цінності; екологічні цінності; естетичні цінності; інтелектуальні цінності; валеологічні цінності; моральні цінності.

І.Д.Бех, говорячи про пріоритетність для розвитку суспільства духовних цінностей, наголошує, що людина може бути ціннісним центром і "мірою всіх речей", якщо вона сповна оволодіває культурно-духовними надбаннями як регуляторами своєї життєдіяльності. При цьому загальнолюдський ідеал особистості пов'язаний саме із змістовою характеристикою її ціннісної системи. Філософське бачення цього ідеалу задане способом існування людини за законами Істини, Добра і Краси. Отже, система духовних цінностей особистості має включати їх у функції своїх структурних рамок. Розгляд останніх у контексті педагогічних завдань формування і розвитку повноцінної особистості вимагає, "по-перше, відповідального етично-змістового наповнення цих моральних категорій, а, по-друге, представлення індивідуальної духовної системи не стільки на формально-логічному рівні як сталого, виповненого утворення, скільки як системи розвиваючої з виділенням головного, системо утворюючого відношення" [2, с.11].

Т.В.Бутківська вважає, що цінності виступають в ролі інструментів соціального регулювання тією проміжною ланкою, яка пов'язує інтереси, потреби, світогляд людини з її конкретними ідеями, поведінкою. Цінність – це, з одного боку, "властивість того чи іншого суспільного предмета, явища, які задовольняють потреби, інтереси, бажання. Інакше кажучи, це соціально значущі уявлення про те, що таке добро, справедливість, патріотизм, любов, дружба тощо". З іншого боку – "це відношення суб'єкта до предметів та явищ реальності яке виражається ціннісними орієнтаціями, соціальними установками, якостями особистості" [1, с. 27].

Систему цінностей соціального суб'єкта, на думку Т.В.Бутківської, можуть складати:

а) сутнісно-життєві (уявлення про добро та зло, щастя, мету та сутність життя тощо);

б) універсальні: вітальні (життя, здоров'я, особиста безпека, добробут, сім'я, родичі, освіта, правопорядок); суспільного визнання (працелюбство, соціальний статус); міжособистісного визнання (чесність, альтруїзм, доброзичливість тощо); демократичні (свобода слова, совісті, національний суверенітет);

в) партикулярні (належність до малої батьківщини, сім'ї);

г) трансцендентні (віра в Бога, прагнення до абсолюту) [1, с.36].

І.В.Ващенко та Н.В.Петруновська розрізняють категорії "цінність" та "ціннісні орієнтації". Вони вважають, що категорія "ціннісні орієнтації" є нижчою стосовно категорії "цінність". Ціннісна орієнтація у них – не вибіркове ставлення людини до матеріальних і духовних цінностей, система установок, переконань, які впливають на поведінку даної людини.

Під цінністю І.В.Ващенко і Н.В.Петруновська розуміють "позитивну чи негативну значущість об'єктів навколишнього світу для окремої людини, класу, соціальної групи, суспільства в цілому, що виявляється через сферу життєдіяльності, інтереси, потреби, суспільні відносини. Критерії оцінки цієї значущості виражені у моральних нормах і принципах, ідеалах, цілях, установках" [7, с. 72].

І.В.Ващенко та Н.В.Петруновська визначають 14 базових цінностей, що відображають специфіку ціннісної свідомості населення:

1. життя людини як вища цінність, самоцінність;
2. воля в сучасному, ліберальному значенні цього терміна як "воля для..." реалізації соціально позитивних потреб і здібностей індивіда;
3. моральність як якість поведінки людини відповідно до загальнолюдських морально-етичних норм;
4. спілкування в сім'ї, з друзями та іншими людьми, взаємодопомога;
5. сім'я, особисте щастя, продовження роду;
6. робота як самоцінний зміст життя і як засіб для заробітку;
7. благополуччя – прибутки, комфорт свого життя, здоров'я;
8. ініціативність – заповзятість, здатність показати себе, відзначитися;
9. традиційність – повага до традицій, жити, як усі, залежність від навколишніх обставин;
10. незалежність – здатність бути індивідуальністю, жити за своїми критеріями;
11. самопожертва – готовність допомагати іншим, навіть на шкоду собі;
12. авторитетність – здатність впливати на інших, мати владу над ними, добиватися успіху, перемоги;
13. законність – встановлений державою порядок для безпеки індивіда, рівноправність його відносин з іншими;
14. вільність – архаїчна "воля від..." обмежень волевиявлень індивіда, прагнення до вседозволеності [7, с.81].

О.І.Вишневський вважає, що кожне суспільство будує своє життя відповідно до цінностей, які приймає і в які вірять. У них втілені його цілі й призначення, погляди на життя і суспільні інститути, на місце і роль людини, життя сім'ї, громади, нації, всього людства.

Цінності визначають зміст виховання, переконаний О.І.Вишневський, а виховання прагне прищепити віру у прийняті цінності. Яку систему цінностей суспільство вибирає,

таким мусить бути і характер виховання в сім'ї, школі, суспільстві: "Виховання – це введення людини в систему цінностей"[4, с.43].

Л. Болотіна акцентує увагу на вихованні моральних цінностей підростаючого покоління. Ці цінності, на її думку, відіграють вирішальну роль у регулюванні поведінки, стосунків з оточуючими. У цьому зв'язку очевидним стає тісне поєднання цінностей з ідеалами, критеріями особистості, які утворюють психологічну базу їх формування. Значущими цінностями у практиці морального виховання, Л.Болотіна вважає, – життєрадісність (почуття гумору), чесність, тверду волю, високу загальну культуру, вихованість, самоконтроль, сміливість у відстоюванні власної думки, чуйність, відповідальність, цікаву роботу, визнання у суспільстві тощо; а також якості, що становлять совість: щедрість, милосердя, доброту, терпимість, любов до людей, чесність, правдивість. Особистість перебуває у безперервному розвитку. Отже, і процес морального удосконалення, на її думку, відбувається протягом усього свідомого життя, а це означає, що свої моральні якості людина формує, здійснюючи кожного разу певний моральний вибір, долаючи численні конфлікти з тими, хто її оточує, з собою, переживаючи провину за свій негативний вчинок. Відчуття провини виступає істотним фактором виховання моральної поведінки. Морально вихована людина активно втілює в життя свої світоглядні ідеали, переконання, установки [2, с.129].

Виховання моральних цінностей пов'язане з необхідністю управління цим важливим процесом з тим, щоб діти засвоювали не взагалі будь-які норми і принципи, а суспільно значущі, що відповідають моральним ідеалам. В основі психологічної структури моральних цінностей лежить ціннісна мотивація власної поведінки, емоційно-моральне ставлення до життєвих ситуацій, адекватне усвідомлення моральних категорій, оцінка і самооцінка своєї особистості. Моральні цінності стають тоді її надбаням, коли вони проходять через емоційну сферу і відповідають її життєвим запитам.

Отже, в понятті "моральної цінності" відображається абстрактний шар моралі. Узагальнені уявлення про щось улюблене називаються цінностями, на них орієнтовані норми і принципи, що підпорядковують поведінку людини.

Цінності набувають особистісний сенс для індивіда, колективу, соціальної групи, як ідеал людської діяльності, як властивість об'єкта, що задовольняє потребу і т.д. Саме ціннісні смисли визначають позиції особистості, її цілі і зміст життєдіяльності. Придбання дитиною усвідомлюваних смислів, дозволяє йому змінювати свій вигляд, просуватися в особистісному саморозвитку та самовдосконаленні.

Цінності формуються в процесі переживання і усвідомлення молодшим школярем значущості деяких зовнішніх факторів, предметів чи явищ, з якими він вступає у взаємодію.

Становлення системи цінностей – це послідовний і тривалий процес, при якому цінності піддаються метаморфоз, проходять певні стани: з безпосередніх в опосередковані, з мимовільних в довільні, з неусвідомлюваних у свідомі, що в свою чергу висуває особливі вимоги не тільки до змісту, технологій, методиками, але і до логіки освітнього процесу.

Моральні цінності – вищі цінності людини, головними категоріями їх визначальними є категорія добра і совісті, належного на благо; вони охоплюють сукупність дій (служіння), принципів, норм моральної поведінки і складаються на основі тих реальностей і вчинків, на основі яких людина оцінює, схвалює, тобто сприймає їх як добрі, благі, справедливі.

Загальною категорією для позначення моральних цінностей є категорія добра (блага), яка охоплює всю невизначену сукупність дій, принципів і норм етичного.

Моральні цінності є генетично похідними від цінностей суспільства і виступають як внутрішні носії соціальної регуляції, стійкі мотиваційні утворення, які виявляються, з одного боку, в прагненні людини до відносин і вчинків, відповідним моральним нормам, з іншого боку, в усвідомленні себе вільною, сумлінною і відповідальною особистістю.

Слід підкреслити, що збагачення світу моральних цінностей є моральне вдосконалення особистості.

Висновки. Отже, проблема морального виховання була актуальною завжди. Для різних людей у різні історичні епохи і в різні періоди життя на перший план виступають різні цінності і цілі.

В даний час виховання аналізується з точки зору того, що всі вчинки людини виступають як реальну зміну умов життя інших людей. Виховання передбачає усвідомлення вихованцем конкретних явищ як цінностей або не цінностей, певне його до них ставлення.

Ціннісні орієнтації формуються протягом усього життя, однак найбільш важливим для розвитку морально-ціннісних орієнтації є вік 6-12 років, в якому складаються інтелектуальні механізми пізнання навколишнього світу і самого себе.

Література

1. Архангельський Н.В. Моральне виховання. – М.: Просвещение, 1979. – 230 с.
2. Бех І.Д. Моральний розвиток особистості // Рідна школа. – 2004. – № 1. – С. 5 – 10.
3. Васильєва З.М. Моральне виховання учнів у навчальній діяльності. – М.: Просвещение, 1978. – 130 с.
4. Дашков А.А. Моральное воспитание в истории педагогики/ А.А.Дашков // Учитель. – 2000. – №2. – С. 5 – 7.
5. Дьюї Д. Моральні принципи в освіті. – К., 2001. – 45 с.
6. Дубровіна І.В. Вікова та педагогічна психологія. – М.: Академія, 1999. – 560 с.
7. Зверєва І.Д., Коваль Л.Г., Фролов П.Д. Діагностика моральної вихованості школярів: Метод. посібник. – К.: ІСДО, 1995. – 154 с.
8. Семез А.А. Філософські засади виховання моральних цінностей// Наукові записки КДПУ ім. В.Винниченка. – Вип. 25. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ, 2000. – С. 45 – 51.
9. Шишкин А.Ф., Шварцман К.А. XX век и моральные ценности человечества. – М.: Мысль, 1968. – 256 с.

ЗНАЧЕННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА СТАНОВЛЕННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Ілляшенко Наталія, студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Турчин Т.М.**, доктор педагогічних наук,
професор кафедра педагогіки

Проголосивши людину найвищою цінністю, наша держава стала на шлях втілення гуманістичних ідей у педагогічну теорію та практику. Тому навчання у сучасній школі має забезпечувати оптимальні передумови для самореалізації особистості школяра, розкриття усіх закладених у ній природних задатків, її здатності до свободи, відповідальності й творчості. Розвиток творчих здібностей має бути невід'ємною умовою змісту усіх навчальних предметів початкової школи, органічно доповнювати навчальний

процес, щоб забезпечити єдність знань, умінь і навичок учнів та їхніх творчих можливостей.

Творчість людей є генератором соціального прогресу. Завдяки активності особистостей, у суспільстві не припиняється процес інновацій, внаслідок яких саме суспільство змінюється й прогресує. Зниження творчого потенціалу у суспільстві, креативності його членів означає розпад і застій системи. У зв'язку з цим слід підкреслити особливу цінність особистості для процвітання суспільства.

Тому навчальний процес у школі підпорядковується високій меті – розвитку творчих здібностей особистості. Людина від природи має багато задатків. Найважливішим з них є здатність до літературної творчості, можливість висловити свою думку, проникнути в "душу" твору, його автора, реалізувати свої комунікативні уміння та навички, "насититися" духовним багатством людства [4].

Розвиток творчих здібностей – це вміння використовувати знання в нестандартних ситуаціях, розвиток психічних процесів [2].

Розвиток творчих здібностей включає і розвиток мислення – вміння узагальнювати, перетворювати знання в гнучкі системи, творчо аналізувати ситуацію. Розвивати творчість – означає виховувати у дітей інтерес до знань, самостійність у навчанні. Маленький учень добре вчиться лише тоді, коли він переживає успіх, хоча б невеликий [5].

Література – найскладніший інтелектуальний вид мистецтва, процес читання художньої літератури – найскладніший вид естетичного сприймання. Щоб писати власні твори, треба "начитатися". Сприймаючи текст, читач здійснює його смислову компресію (осмислення). Всі процеси сприймання тексту тісно взаємопов'язані. Від первинного читання до глибокого розуміння думок автора лежить формування читацької компетентності, яка є базовою складовою комунікативної та пізнавальної компетентності. І як наслідок відбувається формування власної думки (в усній і письмовій формі) [4].

Спілкування з літературою як мистецтвом слова задовольняє природну потребу дитини в емоційних переживаннях, створює передумови для самовираження особистості. Молодші школярі беруть участь у посильній творчій діяльності, яка організовується вчителем на уроках класного й позакласного читання та в позаурочний час. Для стимулювання творчих здібностей використовуються такі види завдань: словесне малювання, графічне ілюстрування, творчий переказ, читання за ролями, інсценізація, колективне та індивідуальне складання з допомогою учителя казок, віршів, лічилок, загадок тощо [10].

Підготовка вчителя до розвитку в молодших школярів творчих здібностей на уроках літературного читання передбачає дотримання наступних етапів:

1. Визначення для учнів кожного класу конкретних цілей щодо формування в них творчих здібностей.

2. Визначення в підручниках для читання текстів, які дозволяють цілеспрямовано формувати творчі здібності.

3. Введення в зміст уроків літературного читання творчих завдань, які стимулюють розвиток літературно-творчих здібностей [7].

Центральний компонент структури літературних здібностей особистості – розвинена уява. Важлива риса уяви (за Л. С. Виготським) – прагнення до втілення. "Це справжня основа й поштовх до творчості. Уява за силою своїх внутрішніх імпульсів намагається стати творчою, тобто дійовою, активною, перетворюючою" [4].

Серед шляхів розвитку творчих, інтелектуальних здібностей, пізнавальної активності, самостійності, самореалізації дітей необхідним є використання в роботі з учнями початкових класів різноманітних завдань: навчальних, розвивальних, пізнавальних, інтелектуальних, нестандартних, творчих.

Розвитку пізнавальних, творчих, інтелектуальних здібностей учнів сприяють творчі завдання.

Наприклад, під час уроків читання на всіх етапах навчально-пізнавальної діяльності можна використовувати такі творчі завдання.

1. Зібрати наукові відомості щодо тварин і рослин, про які йдеться у тексті.
2. Переказ від зміненої особи.
3. З поданих прислів'їв вибрати ті, які підходять за змістом
4. Знаходження рядків, у яких автор висловлює своє ставлення до героя.
5. Вибіркове читання: опис, міркування, пошук характеристики образу героя за планом (портрет, дитинство, вдача, характер).
6. Літературні ігри, кросворди, шаради, анаграми, вікторини сприяють розвитку дивергентного мислення (швидкості, гнучкості, точності, оригінальності) [11].

Творчі роботи учнів на основі прочитаного передбачають діяльність дітей з твором, яка реалізує їх власне художнє ставлення до прочитаного. Така діяльність організовується вчителем як в рамках уроку (і тоді вона стає органічним продовженням роботи на етапі перечитування), так і поза уроком (тоді вона має свою специфіку).

Основними творчими роботами на уроці читання є:

- ілюстрування (словесне, графічне, музичне);
- складання мовленнєвої партитури виразного читання (розстановка і дотримання під час читання наголосів, пауз інтонаційних, граматичних, логічних, змістових, психологічних), читання різним тоном: золотим (з пафосом), срібним (легко, ясно, прозоро), мідним (глухо, з використанням низьких звуків мовлення), оксамитовим (задушевно, правдиво, щиро, передаючи почуття суму, журби, радості);
- складання монологічного висловлювання за твором від імені головного героя або одного із них;
- складання опису з елементами міркування, або розповіді з елементами опису;
- робота з ілюстрованими прислів'ями;
- постановка "живих" картинок;
- продукування діалогів протилежного змісту;
- тлумачне читання;
- читання-перекладування;
- трансформативні вправи;
- складання плану, анотації;
- читання-інсценізація [6].

Значну кількість творчих вправ можна запропонувати школярам на основі текстів, що передбачені для вивчення в діючих підручниках для читання. Наприклад:

доповнення та перебудова тексту (опис подій, які могли передувати зображеним; розширення змісту оповідання новим епізодом; вигадання нових обставин сюжету; складання нового закінчення оповідання, казки);

прогнозування можливого розвитку подій, передбачення змісту твору на основі заголовка, ілюстрації, читання першого й заключного абзаців тексту;

словесне малювання та "екранізація" прочитаного, складання творчих переказів;

- добір римованих слів доповнення рядків віршів;
- складання "Сенканда", "Кубування", "Фонування" та ін.

Ефективними є також креативні вправи, що можуть мати лише опосередковане відношення до тексту, що вивчається. Це складання казок, віршів, лічилок, загадок тощо (за аналогією, за опорою та без неї); інтерактивні творчі вправи ("Побажання", "Сам про себе", "Мікрофон" та ін.); літературно-творчі ігри [7].

Висновки. Лише творча особистість, спроможна створювати, управляти, пропонувати нові теорії, нові технології, нові напрямки розвитку. Забезпечення кожній людині можливості використання свого творчого потенціалу є одним із пріоритетних завдань як загальноосвітніх, так і позашкільних закладів [10].

Отже, розвиваючи творчий потенціал молодших школярів на уроках літературного читання вчитель формує творчу особистість, що є одним із завдань сучасної освіти. Тому, що людина яка може творчо мислити, завжди знайде вихід з нестандартної ситуації, вона здатна проявляти гнучкість у її вирішенні і такій людині простіше адаптуватися в житті.

Література

1. Барташнікова І.А., Барташніков О.О. Розвиток уяви та творчих здібностей у дітей 5-7 р. / І.А. Барташнікова, О.О. Барташніков. –Тернопіль: Богдан, 1998 –263 с.
2. Кубратова Тетяна Миколаївна "Розвиток пізнавальних, інтелектуальних і творчих здібностей молодших школярів" / [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://lektsii.org/16-45069.html>
3. Лисиціна Г.В. "Розвиток творчих здібностей у дітей молодшого шкільного віку" / [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://konferenciya-2015.jimdo.com>
4. Музика Ганна Олександрівна "Розвиток літературно-творчих здібностей молодших школярів у процесі читацької діяльності на уроках літературного читання" / [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://urok-ua.com/rozvitok-literaturno-tvorchih-zdibnostey-molodshih-shkolyariv-u-protsesi-chitatskoyi-diyalnosti-na-urokah-literaturnogo-chitannya/>
5. Методика розвитку творчих здібностей учнів початкових класів: / [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://teacher.at.ua/publ/metodika_rozvitku_tvorchikh_zdibnostej_uchniv_pochatkovikh_klasiv/19-1-0-6824
6. Нова педагогіка "Аналіз художнього твору на уроках читання у початкових класах" // Творчі роботи учнів на основі прочитаних творів / [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.edudirect.net/sopids-577-1.html>
7. Підлужна Г.В. "Розвиток творчих здібностей молодших школярів на уроках літературного читання" / [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/11477/1/%D0%9F%D1%96%D0%B4%D0%BB%D1%83%D0%B6%D0%BD%D0%B0.pdf>
8. Психологический словарь / [ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова]. – М.: Педагогика – Пресс, 1999. – 440 с.
9. Теплов Б. М. Способность и одаренность / Б.М. Теплов // Избранные труды: в 2 т. – Т. 1. – М.: Просвещение, 1985. – С. 22 –24.
10. Українська педагогіка "Творча діяльність учнів початкових класів": [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ukped.com/ukrainska-mova-ta-literatura/6791-tvorcha-diyalnist-uchniv-pochatkovykh-klasiv.html>
11. Шикова І.І. "Розвиток пізнавальних, творчих, інтелектуальних здібностей молодших школярів" / [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ru.calameo.com/read/0019479004ba82d889f9d>.

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Іщенко Надія, магістрантка факультету психології та соціальної роботи спеціальності "Початкова освіта"

Науковий керівник: **Гордієнко Т.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

Сучасні умови розвитку економіки та суспільства в цілому передбачають наявність у учнів не лише сукупності знань, а й сформованих творчих можливостей. Тому перед освітніми закладами постає важливе завдання розвитку творчого потенціалу підростаючого покоління, що в свою чергу вимагає удосконалення навчального процесу з урахуванням психологічних закономірностей всієї системи особистісних якостей школярів [5, 26].

Поняття творчого потенціалу особистості нерозривно пов'язане зі змістом творчої діяльності особистості. У сучасних дослідженнях (роботи В.А. Роменця, Я.А. Пономарьова, В.О. Моляко, В.І. Андрєєва та ін.) розглядаються характерні показники, що відрізняють творчість від рутинної діяльності (як навчальної, так і професійної). Найголовнішими серед них можна визнати такі.

По-перше, це наявність проблеми, протиріччя, що вимагає активної діяльності особистості, спрямованої на їх розв'язання.

По-друге, процес творчої діяльності або її продукт мають відзначатися новизною та оригінальністю.

По-третє, результат творчості має бути значущим у соціальному та особистісному плані. Це означає, що він може бути цінним як для суспільства взагалі, так і для саморозвитку людини, що включена у творчу діяльність.

По-четверте, творчість передбачає прогресивність, тобто спрямованість на корисність результату, просоціальний його характер.

Окрім вищевказаних ознак, характерних для творчої діяльності, автори підкреслюють важливість наявності об'єктивних умов творчості (соціальних, матеріальних) та суб'єктивних передумов (знань, умінь, мотивації, здібностей людини тощо). Зрозуміло, що виконання такої діяльності передбачає наявність у особистості комплексу певних психологічних якостей, які можна назвати її творчим потенціалом.

У сучасних наукових дослідженнях (А.Н. Лук, Я.А. Пономарьов, О.М. Матюшкін, Н.С. Лейтес та ін.) як правило виділяються три основні групи таких якостей, а саме:

а) фізіологічні особливості (розглядаються у більшості досліджень як природні передумови розвитку творчої особистості. До цієї групи належать, передусім, працездатність нервової системи, підвищена фізична активність. Вважається, що здатність до творчої діяльності, яка вимагає значних енергозатрат, перш за все проявляється у фізично міцних особистостях [2, 43]);

б) пізнавальні якості (реалізуються у пізнавальній діяльності, забезпечують засвоєння та переробку нової інформації);

в) специфічні особистісні характеристики (загострене почуття справедливості, намагання оцінити явища з етичної точки зору. Ускладнення у спілкуванні з однолітками, що обумовлюється нерозумінням з боку однолітків інтересів та переживань обдарованої дитини).

Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку спеціальних здібностей. Сучасна психологічна наука стверджує, що дітям цього віку притаманні

конкретність і образність мислення, емоційне сприйняття дійсності та активне ставлення до неї. Брак життєвого досвіду компенсується фантазією, яка яскраво виявляється у дитячій словотворчості: при складанні казок, віршів. Образність мислення, відсутність стереотипів, естетичне сприйняття та готовність до дій також характерні для молодших школярів.

Часто відсутність творчого потенціалу потім стає перешкодою у старших класах школи, коли необхідні рішення нестандартних задач, інтерпретація матеріалів першоджерел. Основна ж увага у початкових класах акцентується на увазі, мисленні, пам'яті, хоча саме у молодшого школяра у значно більшій мірі зберігаються риси чутливості для розвитку уяви і творчих здібностей.

Проблема розвитку уяви актуальна тим більше, що цей психічний процес є невід'ємним компонентом будь-якої форми творчої діяльності людини, її поведінки у цілому. Як показали дослідження Л.С. Виготського, В.В. Давидова, Є.І. Ігнат'єва, В.А. Крутецького, Н.С. Лейтеса, Я.А. Пономарьова, С.Л. Рубінштейна, Д.Б. Ельконіна та інших, уява виступає не тільки передумовою ефективного засвоєння учнями нового навчального матеріалу, але і є умовою творчої переробки наявних у дітей знань, сприяє саморозвитку особистості, тобто у значній мірі визначає ефективність навчально-виховної діяльності у школі.

Школярам можна запропонувати такі завдання, які вимагають реалізації творчого потенціалу при створенні образів уяви.

1. Складання речення з трьох запропонованих слів (за Є. Росляковою) полягає у складанні якомога більше речень, у яких би описувалися якісь незвичайні або фантастичні події і які б містили ці три слова. [4, 52].

2. "Неповні фігури" (за К.Г. Речицькою та О.А. Сошиною) діагностує креативні (творчі) здібності дітей. Пропонується на основі кожної із запропонованих фігур намалювати якомога більше малюнків, причому домальовування може проводитися як усередині контуру, так і за його межами при будь-якому зручному для дитини повороті листа і зображені фігури, тобто можна використовувати кожну фігуру у різних ракурсах. Методика активізує діяльність уяви, виявляючи одну з її основних властивостей – бачення цілого раніше частин. Дитина сприймає запропоновані тест-фігури як частини яких-небудь цілісностей і добудовує, реконструює їх. Можливість здійснення такої реконструктивної функції уяви закладена у самій специфіці цього психічного процесу [3, 26].

Виділяють низку чинників, що сприяють розвитку творчого потенціалу дитини. Вони поділяються на кілька груп.

І. Загальні фактори соціального впливу. Вони передбачають побудову взаємин дорослих з обдарованою дитиною на основі індивідуального підходу, із урахуванням специфічних особистісних якостей. Так, у роботах В.А. Андреева, А.Н. Лука, Д.Н. Богоявленської, Н.С. Лейтес, К. Текекс, М. Карне можна відзначити основні шляхи взаємодії творчо обдарованої дитини з дорослими не лише у навчально-виховному процесі, а й у колі сімейних стосунків. Серед них виділяються такі:

- терпляче ставлення до неординарної поведінки творчо обдарованої дитини, її дивних, нестандартних запитань.
- намагання уникнути суспільного несхвалення проявів творчої обдарованості. У спілкуванні з учнями велике значення має підкреслення позитивних сторін творчої особистості з об'єктивної, неупередженої точки зору.

- творчій особистості необхідно надавати допомогу у процесі переборення "незрозумілості" з боку інших. З психологічної точки зору доцільним є її залучення до соціальних тренінгів, що мають за мету формування здатності узгоджувати дії творчої особистості з діями оточуючих, висловлюватись мовою, доступною для інших, коректно критикувати думки та поведінку однолітків, відстоювати власну думку тощо.

- у взаєминах з творчою особистістю важливим є уникнення зайвої опіки, шефства над нею. Надання учневі можливості самостійно розв'язувати посильні проблеми у сфері навчання чи взаємостосунків сприяє загальному особистісному розвитку.

- особливе значення має коректна критика як творчих здобутків дитини, так і її недоліків. Доцільно здійснювати її з конструктивних позицій, що передбачали б шляхи переборення труднощів чи помилок.

II. Фактори розвитку пізнавальної сфери творчої особистості.

- Формування чутливості до проблем, уміння окреслити протиріччя у навчальному матеріалі через включення в активну інтелектуальну діяльність, стимуляцію до постанови питань.

- Розвиток швидкості мисленнєвої діяльності та її економічності за допомогою включення в комп'ютерні ігри навчально-пізнавального характеру.

- Формування критичності мислення, що виражається у об'єктивності та доказовості висновків. Відбувається за рахунок залучення учнів до дискусій, а також до розв'язання завдань, що вимагають логічного доведення.

- Гнучкість мислення як здатність до переборення штамів, стереотипів розвиваються при залученні школярів до обговорення проблем, які вимагають плюралізму міркувань.

- Розвиток інтуїції та творчої уяви при розв'язанні проблемних задач, створенні мовних образів у творах, віршах, малюнках.

Розвиваються вищевказані якості, на основі яких відбувається формування мотивації досягнення при розв'язуванні та обговоренні світоглядних значущих запитань на уроках, у ході спеціально організованих дискусій, спілкування під час розв'язання проблемних ситуацій як навчального, так і пізнавального характеру. Проте особливості застосування цих форм роботи у молодшому шкільному віці вимагають подальшого вивчення та вдосконалення з урахуванням вікових особливостей розвитку та пізнавальних можливостей школярів.

Література

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / Валентин Иванов-вич Андреев. – Казань: Изд – во Казанского университета, 1988. – 238 с.

2. Алфимов В.Н. Творческая личность старшеклассника: модель и развитие / Алфимов В.Н., Артемов Н.Е., Тимошко Г.В. – Киев – Донецк, 1993. – 64 с.

3. Речицкая Е.Г. Развитие творческого воображения младших школьников / Е.Г. Речицкая, Е.А. Сошина. – М., 1999. – С. 25-44.

4. Рослякова Е.Е. Проблема воображения в контексте гуманистического подхода к развитию личности ребёнка / Е.Е. Рослякова // Начальная школа. – 2003. – № 5. – С.51-53.

5. Роменець В.А. Психологія творчості / В.А. Роменець. – К., Вища школа, 1971. – 248 с.

6. Дзюбко Л. Діагностика навчальної мотивації /Людмила Дзюбко, Людмила Гриценюк. – К.: Шк. світ, 2011. – 128 с.

7. Калюжна Ю. І. Особливості розвитку творчого потенціалу молодших школярів / Ю. І. Калюжна, Т. А. Яновська // Наука і освіта. – 2014. – № 6. – С. 61–66.

ІНТЕГРОВАНІ УРОКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Карпусь Ірина, магістрантка I курсу факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя; спеціальність "Початкова освіта"

Науковий керівник: **Дубровська Л.О.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

Проблема інтеграції навчання і виховання в школі важлива і сучасна як для теорії так і для практики. Для сучасного етапу реформування української національної школи характерним є ускладнення змісту освіти, зростання обсягу інформації і зменшення часу, відведеного для її засвоєння. Сьогодні розвиток освіти як системи повинен реалізуватися через системні знання, що є необхідними для формування цілісного, системного мислення. Ці знання можуть бути отримані на основі інтеграції гуманітарних і фундаментальних дисциплін, які повинні орієнтуватися на світовий рівень розвитку науки. Такий підхід сприяє формуванню цілісних уявлень про світ і людину в цілому. Пошуки шляхів удосконалення системи освіти в школі сприяли відродженню такого поняття, як інтеграція навчання, що поступово знаходить втілення у практиці початкової школи.

Застосування інтегрованих форм організації навчання активізує навчальну діяльність, стимулює інформаційне та емоційне сприймання школярами навчального матеріалу, уможлиблює всебічний розгляд явищ і понять, а отже, адекватно відповідає потребі й здатності учнів цього віку до цілісного пізнання дійсності, дозволяє ущільнювати освітній процес, підвищувати узагальненість засвоєних дітьми знань і вмій, що сприяє розвитку логічності й гнучкості мислення особистості, формуванню її системного світогляду. Інтегровані уроки в початковій школі дають можливість учням досягнути усвідомленої потреби в міркуванні та висловлюванні своїх думок, вносити у звичайну систему уроків новизну, змінювати суворі кордони предметного викладання, що допомагає дітям сприймати важливі поняття через призму доступного, цікавого та зрозумілого.

Сучасні науки про людину, в тому числі і педагогіка, відрізняються недосконалістю термінологічного апарату. Те ж саме відноситься і до поняття "інтеграція", яке дослідники практикують неоднозначно. З одного боку, ті, хто займається проблемою інтеграції, вважають, що це процес об'єднання яких небудь частин, в ціле, але з іншого боку шляху досягнення інтеграції багатоманітні. Інтеграція і системний підхід до пізнання світу багато в чому схожі [1].

Навколишній світ з'являється перед нами як єдине ціле. При його вивченні необхідно знати його компоненти, що визначають структуру і зв'язки між ними. Використання інтеграції знань в освіті дозволяє виділяти компоненти змісту освіти, відповідні цілісним уявленням про явища і процеси, що відбуваються в навколишньому

середовищі. Інтеграція в навчанні виявляється в тому, що сумарний вплив освітніх компонентів на учнів у багато разів активніше і переважніше, ніж вплив кожного з них окремо, що забезпечує позитивний результат навчання [2].

Для сучасного етапу реформування української національної школи характерним є ускладнення змісту освіти, зростання обсягу інформації і зменшення часу, відведеного для її засвоєння. Сьогодні розвиток освіти як системи повинен реалізуватися через системні знання, що є необхідними для формування цілісного, системного мислення. Ці знання можуть бути отримані на основі інтеграції гуманітарних і фундаментальних дисциплін, які повинні орієнтуватися на світовий рівень розвитку науки. Такий підхід сприяє формуванню цілісних уявлень про світ і людину в цілому.

Сучасна початкова освіта характеризується системними змінами у структурі та змісті. Переосмислення пріоритетів навчання, ролі учня як суб'єкта навчально-виховного процесу, а також суспільні зміни зумовлюють нетрадиційні підходи до вирішення багатьох суспільних проблем.

Психологічні основи процесу інтеграції в системі шкільного навчання розкриті в дослідженнях Л.С. Виготського, В.В. Давидова, В.П. Зінченка, Е.Л. Носенка. Сутність інтеграції як цілісного впливу на становлення особистості, її форми і види розкриті в працях С.У. Гончаренка, С. Вашуленка, С.В. Загв'язінського, В.П. Тименка, С.І. Якименка. Дидактичні можливості інтеграційних занять багатокomплектного змісту початкової освіти досліджували такі вчені як Н.М. Бібік, М.С. Вашуленко, О.Я. Савченко, В.П. Тименко, Р.В. Ільченко та інші.

Педагогічно організована навчально–пізнавальна діяльність учнів проектує розвиток всієї системи знань в цілому і кожного її елемента окремо. Аби спрямувати навчально – пізнавальну діяльність на створення інтегративних конструкцій, обрати засоби і визначити умови, що сприятимуть інтеграції знань, необхідно уявити всю сферу майбутнього засвоєння знання як багатоманітність різноякісних елементів, здатних до взаємопроникнення і взаємоперетворення [3].

У змісті навчання інтеграція знань здійснюється злиттям в одному предметі (темі) елементів різних навчальних предметів шляхом широкого міждисциплінарного підходу, який передбачає визначення інтегративних принципів загальноосвітнього значення. І. Петрова вважає, що взагалі "методологічною основою усіх видів зв'язків у навчальному процесі виступають: матеріальна єдність світу, розвиток і перетворення в природі та мислення, спільність теорії і практики, всебічність вивчення явищ і процесів " [4].

Одним із напрямків методичного збагачення уроків у початкових класах, як зазначає О.Я.Савченко, є проведення їх на основі інтеграції змісту [5]. Доцільність інтегрованих уроків впливає із завдань інтеграції знань умінь та навичок учнів з основ наук.

Сьогодні за допомогою інтегрованих занять ми формуємо в учнів якісно нові знання, які характеризуються вищим рівнем осмислення, динамічністю застосування в нових ситуаціях, підвищенням їх дієвості й системності. Інтегративна цілісність уроку потребує наявності однакового рівня спільності взаємодіючих елементів спільної мети для всіх процесів взаємодії, спрямованої на досягнення кінцевого результату.

Інтегровані уроки, подібно до традиційних, можна класифікувати за такими ознаками [6]:

І. За дидактичною метою:

1) уроки засвоєння нових знань;

2) уроки формування практичних умінь і навичок;

3) уроки узагальнення і систематизації знань;

4) контрольні уроки;

II. За етапами навчальної діяльності:

1) вступні уроки;

2) уроки первинного ознайомлення з матеріалом;

3) уроки формування понять, вивчення законів і правил;

4) уроки застосування знань на практиці;

5) уроки формування практичних умінь і навичок;

6) уроки повторення і узагальнення матеріалу.

Кожен тип уроку має внутрішній зміст – методика вирішення окремих дидактичних задач на кожному етапі уроку. Методика – це найбільш мобільна частина кожного уроку, тому що методи, прийоми і засоби навчання використовуються на уроці в різних співвідношеннях, послідовності і взаємозв'язку.

Інтегровані уроки в початковій школі дають можливість підводити учнів до усвідомленої і емоційно пережитої потреби міркувати і висловлювати свої думки на запропоновану тему. Діти мають можливість застосовувати при цьому арсенал своїх знань, життєвий досвід, зробити власні, нехай незначні, але дуже необхідні кожній дитині, висновки та пошукові відкриття [7].

Інтегрований урок об'єднує блоки знань із різних навчальних предметів, тем навколо однієї проблеми з метою інформаційного та емоційного збагачення сприймання, мислення, почуттів учня, що дає змогу пізнавати певне явище різнобічно, досягати цілісності знань. Такий урок спрямований на розкриття загальних закономірностей, законів, ідей, теорій, відображених у різних науках і відповідних їм навчальних предметах. Він забезпечує формування в учнів

цілісної системи уявлень про діалектико – матеріалістичні закони пізнання навколишнього світу у їх взаємозв'язку та взаємозумовленості і сприяє поглибленню та розширенню знань учнів, діапазону їх практичного застосування.

Мета інтегрованих уроків:

- формування в учнів цілісного світогляду про навколишній світ, активізація їх пізнавальної діяльності;

- підвищення якості засвоєння сприйнятого матеріалу;

- створення творчої атмосфери у колективі учнів;

- виявлення здібностей учнів та їх особливостей;

- формування навичок самостійної роботи школярів з додатковою довідковою літературою, таблицями міжпредметних зв'язків, опорними схемами;

- підвищення інтересу учнів до матеріалу, що вивчається;

- ефективна реалізація розвивально-виховної функції навчання [8].

Елементами змісту інтегрованих уроків є знання уміння і навички:

– лінійні та пересічні;

– досвід творчої діяльності;

– досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності світу, суспільства, людини.

У результаті побудови і проведення уроку на інтегрованому підході у свідомості учня виникають якісно нові знання внаслідок одержання особливої інформації. Проте практика свідчить, що вчителі в основному прагнуть до подрібнення матеріалу, до так званого порційного викладання, хоча дітям, насправді, цікавіше живе і складне.

Для уроків міжпредметної інтеграції змісту, як показують наукові дослідження і практика, характерні різні підходи. Міжпредметні зв'язки виступають як умова єдності навчання і виховання, засіб комплексного підходу до предметної системи навчання. Міжпредметні зв'язки мають особливе значення для формування природничо –

наукових понять. Наприклад, на уроці ознайомлення з навколишнім світом діти вивчають поняття листяні, хвойні дерева. На уроках образотворчого мистецтва це поняття закріплюється в малюнку гілок листяного і хвойного дерев, на уроках праці – в ліпленні. Таким чином поняття не просто дублюються, а поглиблюються.

Міжпредметні зв'язки дають змогу поглибити вивчення матеріалу без додаткових затрат, реалізувати взаємну систематизовану узгодженість, стимулювати учнів до використання набутих знань у повсякденній практиці. Однак не можна ототожнювати інтегрований урок із міжпредметними зв'язками, оскільки, як зазначає О.Я.Савченко, це різні методичні поняття [5].

Ідея інтегрованого навчання нині надзвичайно актуальна, оскільки з її успішною методичною реалізацією передбачається досягнення мети якісної освіти, тобто освіти конкурентноздатної, спроможної забезпечити кожній людині самотійно досягати життєвої цілі, творчо самоутверджуватися у різних соціальних сферах. Звичайно, інтеграція як дидактичний засіб чи принцип має при цьому втілитися у навчальні предмети, у формі їх об'єднання і представлення єдиним цілим. Йдеться про конструювання і втілення способів інтеграції змісту освіти, на основі яких має розгортатися відповідний навчальний процес.

Вчені виділяють такі способи інтеграції змісту початкового навчання: інтегровані курси; інтегровані підручники; інтегровані завдання; інтегровані уроки.

Важливим способом інтеграції змісту початкової освіти є інтегровані підручники. Інтегровані підручники бувають двох видів: одні з них об'єднують навчальний матеріал кількох освітніх галузей, інші – інтегрують зміст освіти у межах одного навчального предмета.

Одним з напрямів інтегрування змісту предметів є проведення інтегрованих уроків. При цьому поурочна інтеграція здійснюється на основі інтеграції змісту, відібраного з кількох предметів і об'єданого навколо однієї теми. Це об'єднання має на меті інформаційне й емоційне збагачення сприймання, мислення і почуттів учнів завдяки залученню цікавого матеріалу, що дає змогу з різних сторін пізнати якість явища, поняття, досягти цілісності знань.

В основі інтегрованого уроку лежить певним чином інтегрований зміст. Інтеграція шкільного змісту може бути повною або частковою. Цікаво, що характерною рисою початкової школи більшості зарубіжних країн стало навчання за інтегрованими уроками.

Інтегровані уроки – це уроки, які об'єднують блоки знань із річних навчальних предметів, що за навчальним планом викладаються як окремі навколо однієї теми з метою інформаційного та емоційного збагачення, сприймання, мислення, почуттів учня, що дає змогу пізнавати нове з різних сторін, досягати цілісності знань. Метою навчальних занять, побудованих на інтегрованому змісті, є створення передумов для різнобічного розгляду певного об'єкта, поняття, явища, формування системного виникнення уяви, позитивно-емоційного ставлення до пізнання.

Урок в сучасних умовах повинен носити творчий характер. Потрібно запозичувати все найкраще в досвіді вчителів, самому шукати можливі, більш ефективні підходи пояснення нового матеріалу і повторення вивченого матеріалу. Засвоєння знань, формування умінь і навичок на уроці – це нелегкий процес. Виникають різні задачі, шляхи, способи і форми вивчення навчального матеріалу, що призводить до багатогранності видів уроку, до різних його варіантів [9].

Отже, навчально-виховна система початкової освіти поєднує процеси навчального пізнання й діяльності учня, а інтегрований підхід до навчання дає змогу враховувати цю особливість початкового етапу навчання за допомогою вибору відповідної тематики, добору змісту нового матеріалу, способів і засобів оволодіння ним.

Відповідно інтегровані уроки дають відчутні результати у розвитку пізнавальних здібностей молодших школярів: вносять у звичайну систему уроків новизну, знімають суворі кордони предметного викладання, допомагають дітям сприймати важливі поняття, явища цілісно й водночас різнобічно.

Прогрес людського розвитку, ускладнення суспільних відносин, підвищення вимоги до виховання підростаючого покоління приводить до необхідності зміни, доповнення творчого підходу навчання молодших школярів. Зміни в учбовому процесі повинні бути направлені на більш ефективне всебічно і гармонічний розвиток особистості дітей. Інтегроване навчання в початковій школі не вимагає ґрунтовного перегляду професійної підготовки вчителя, а заснована на здібностях, уміннях і бажанні вчителя "маніпулювати" учбовим матеріалом в рамках початкової освіти. Змістовні та цілеспрямовані інтегровані уроки вносять у звичайну структуру шкільної освіти новизну, оригінальність, сприяють формуванню цілісної картини світу, розгляду предмета з кількох сторін, дозволяють систематизувати знання, створюють сприятливі умови для формування пізнавальних інтересів, реалізації особисто орієнтованого, розвивального навчання молодших школярів.

Література

1. Светловская Н. Н. Про діяльнісний підхід в навчанні або про те, чому і як вчити молодших школярів. // Нач. школа. – 1990.-№9.-5.
2. Шалова Г. И. Активізація вчення школярів. – М.: Педагогіка, 1982.Н6Л.- 113 с.
3. Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття). – К. : Райдуга, 1994. – 62 с.
4. Педагогіка : Учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М. : Школа – Пресс, 2000. – 512 с
5. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах / О.Я.Савченко. – К. : "Магістр – 8", 1997. – 256 с.
6. Браже Т.Г. Интеграция предметов в современной школе / Т.Г.Браже //Литература в школе. – 1996. – № 5. – 154 с.
7. Ступарик Б. М. Національна школа: витоки, становлення / Б.М.Ступарик. – К. : ІЗМН, 1998. – 336 с.
8. Іванчук М.Г. Основи технології інтегрованого навчання в початковій школі: навч. метод. Посібник / М.Г.Іванчук. – Чернівці: Рута, 2001.- 120 с.
9. Гончаренко С.У., Козловська І.М. Теоретичні основи дидактичної інтеграції / С.У. Гончаренко, І.М. Козловська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2.-147с.

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА УРОКАХ МУЗИКИ

Кв'ятківська Ірина, студентка факультету психології та соціальної роботи групи ПА-41
Науковий керівник: **Шевчук М.О.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми. Сьогодні у суспільстві найгострішою є проблема підготовки підростаючого покоління до реальних умов життя. На сучасному етапі розвитку освіти віддається перевага оновленню виховного процесу, який має бути соціальним і особистісним одночасно. Тому особлива увага приділяється переос-

мисленню організації та змісту навчально-виховного процесу сучасної школи на засадах інноваційних технологій. Однією з ефективних умов досягнення мети сучасного виховання – розвитку конкурентоздатної, творчої особистості, спроможної до самовизначення, самореалізації та самовдосконалення – є залучення учнів всіх ланок загальноосвітньої школи (і початкової у тому числі) до проектної діяльності. На відміну від традиційних заходів, які спрямовані на передачу молодшим школярам готового соціального досвіду, проектна діяльність дає змогу найбільш повно врахувати здібності, потреби та наміри учнів молодшого шкільного віку. А використання проектної діяльності на уроках музики в початкових класах сприяє поглибленню знань учнів в галузі музичного мистецтва, формуванню пізнавального інтересу до різних жанрів класичної, народної та сучасної музики, розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів, їх самостійності та самодіяльності в освітньому процесі.

Мета статті – визначити особливості застосування проектної діяльності на уроках музики в початковій школі.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичні засади проектної діяльності розкриваються у дослідженнях В. Василевської, В. Зверєвої, Л. Лук'янової, А. Моїсеєва, М. Поташника, Г. Селевко, Л. Хоружої, М. Уйсінбаєвої та ін. Актуальні проблеми організації проектної діяльності стали предметом дисертаційних досліджень С. Ізбаш, М. Пелагейченко, О. Зосименко. Зміст і значення проектної діяльності розглянуто у публікаціях А. Вдовиченко, А. Касперського, О. Коберника, В. Сидоренка, А. Терещука, Л. Хоменко. Проблеми організації проектної діяльності в початковій школі присвячені праці Т. Башинської, Л. Коваль, О. Онопрієнко, В. Тименко та ін.

Виклад основного матеріалу. На думку багатьох науковців, проектна діяльність виступає сьогодні чинником розвитку в учнів творчого мислення, формування самостійності, креативності та комунікабельності і є важливою умовою становлення особистості у просторі існування. Це одна з найперспективніших складових освітнього процесу, тому що створює умови творчого саморозвитку та самореалізації учнів, формує всі необхідні життєві компетенції, які на Раді Європи були визначені як основні в XXI столітті: полікультурні, мовленнєві, інформаційні, політичні та соціальні. Самостійне здобування знань, систематизація їх, можливість орієнтуватися в інформаційному просторі, бачити проблему і приймати рішення відбувається саме через проектну діяльність.

З огляду на мету нашого дослідження, з'ясуємо сутність поняття "проектна діяльність".

Енциклопедія освіти тлумачить цей термін як конструктивну і продуктивну діяльність особистості, спрямовану на розв'язання життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату в процесі цілепокладання, планування і здійснення проекту. Вона належить до унікальних способів людської практики, пов'язаної із передбаченням майбутнього, створенням його ідеального образу, здійсненням та оцінкою наслідків реалізації задумів. Проектування виступає як творча, інноваційна діяльність, оскільки завжди спрямована на створення об'єктивно і суб'єктивно нового продукту [4].

В. Ассаул вважає, що проектна діяльність спрямована не на набуття наукових знань, а на оволодіння досвідом життя (тобто соціальну орієнтацію в суспільному просторі) [1].

Оскільки проектна діяльність має усі якості діяльності, то в її структурі, зазначає Н. Матяш, можна визначити наступні компоненти: мотив, мета, способи, засоби, предмет, результат. Проектна діяльність надає учню широке поле нової для нього

діяльності, тим самим сприяє появі широкого кола інтересів, і потім, через них, здійснює вплив на формування переконань та світогляду особистості [8].

Головною особливістю проектної діяльності є наявність проблеми, потреба у розв'язанні якої, на думку Дж. Дьюї, стимулює мислення. Проблема (за визначенням Зайцевої І. [5, с.5]) – це такий різновид питання, яке містить у собі певне утруднення і потребує відповідних практичних та теоретичних дій. Дж. Дьюї вважає, що "проблема визначає мету думки, а ціль контролює процес мислення" [3, с.10-11]. Проблема є своєрідним протиріччям, що виникає при зіставленні нового зі старим, вона викликає незадоволення і стимулює пошук рішення. Конкретну проблему можна вирішити, зазначає І. Петрова, використовуючи різні варіанти проектних рішень [10].

Л. Переверзєв наголошує, що проектний підхід до розв'язання проблем порушує інструкціонізм у пізнавальній діяльності [9, с. 15].

Серед ознак проектної діяльності Л. Лук'янова виділяє спрямованість на розвиток пізнавальних навичок, умінь самостійно конструювати свої знання орієнтуватися в інформаційному просторі, узагальнювати та інтегрувати знання, що отримані з різних джерел у процесі теоретичного і практичного навчання. На переконання Л. Лук'янової, участь у проектній діяльності надає можливість учневі самовдосконалюватися, а також відкриває можливості вибору особистої ролі в системі відносин колективу учасників проекту (автор ідей, виконавець, учасник, організатор) або залишає право вибору на індивідуальну роботу, і в цьому випадку виконавець проекту поєднує усі ролі в одній особі [7, с. 17].

Отже, під проектною діяльністю ми розумітиме самостійні дії учнів, які спрямовані на розв'язання проблеми для отримання певного продукту матеріального, інтелектуального або мистецького характеру. При цьому, слід відмітити, що у проектній діяльності відбувається особистісне зростання учасників її здійснення.

Проектна діяльність реалізується в проекті. Визначимо сутність поняття "проект".

Проект (projectus) в буквальному перекладі з лат. означає "кинутий вперед". Великий тлумачний словник сучасної мови визначає проект як задуманий план дій [2, с. 970].

Енциклопедичний словник дає три варіанти тлумачення цього терміна:

1. Задум, план, уявний образ бажаного майбутнього, що має підстави здійснитись;
2. Метод навчання, діяльність з досягнення соціально вагової мети;
3. Документація для створення продукту, що містить технологію здійснення [11, с.1061].

У сучасному розумінні проект розглядається як самостійна діяльність людини з розв'язування певної проблеми, що пов'язана зі створення об'єкта за передбачуваним образом під керівництвом наставника, з чітко розробленою технологією здійснення і спрямована на конкретний реальний результат, презентований будь-яким образом.

Проектна діяльність є дуже привабливою для освітніх систем, оскільки значно підвищується мотивація навчання, утворюється розумний баланс між академічними знаннями і прагматичними вміннями. Тому, застосування проектної діяльності в освітньому процесі дає змогу комплексно вирішувати завдання навчання, виховання та розвитку школярів.

Враховуючи це, під навчальним проектом ми розумітимемо проектну діяльність учнів з вирішення актуальної проблеми із застосуванням комплексу знань, умінь,

ставлень та ціннісних орієнтацій і спрямованої на отримання результату з обов'язковою його презентацією будь-яким способом.

Науковці в проекті виділяють п'ять основних організаційних елементів: проблема, планування, пошук інформації, продукт, презентація.

Використання проектної технології у початковій школі має свою специфіку: слід враховувати вікові та психологічні особливості учнів. Усі етапи проектної діяльності повинні ретельно контролюватися вчителями, оскільки і теоретичних, і практичних знань та вмінь у молодших школярів ще мало. Проекти для початкової школи у більшості випадків мають бути короткотривалі. Перед вчителем початкової школи стоїть завдання теоретично підготувати учасників проекту, стимулювати їх до дослідницько-пошукової роботи, зацікавити учнів певною проблемою, розкрити її актуальність у їх житті, створити творчі групи, налаштувати молодших школярів на визначення мети, завдань, шляхів їх вирішення; часу здійснення проекту, необхідних ресурсів, планування роботи. Учнів молодшого шкільного віку треба навчити збирати інформацію з різних джерел; визначати та обговорювати методи дослідження та пошуку інформації, активувати відому інформацію. Учитель має допомагати учням визначити мету діяльності, рекомендувати джерела отримання інформації, розкрити можливі форми діяльності, сприяти прогнозуванню результатів проекту, що виконується, створити умови для активності учнів, бути партнером, допомагати молодшим школярам оцінити і презентувати отриманий результат.

Залучення молодших школярів до проектної роботи сприяє формуванню:

- уміння працювати в колективі;
- уміння розділяти відповідальність;
- аналізувати результати діяльності;
- відчувати себе членом команди;
- навички аналітичного погляду на інформацію;
- здатність до адекватної самооцінки.

В основу типології проектів в початковій школі можна покласти різні ознаки. Наприклад, залежно від кількості учасників, проекти можуть бути індивідуальними, груповими, колективними; залежно від часу, витраченого на реалізацію, проекти можуть бути короткотривалими (1–3 уроки), середньої тривалості (до місяця), довготривалими (кілька місяців). За тематичною спрямованістю проекти бувають дуже різноманітними: мовні, екологічні, етнографічні, країнознавчі, з прав людини, з музики, соціологічні тощо. Не завжди легко визначити тип проекту за тематичною спрямованістю, адже більшість із них за своєю сутністю є міждисциплінарними. Частіше тип проекту визначається за характером діяльності, що в ньому є провідною.

Проекти є дуже ефективними на різних уроках. А особливо цікавим та ефективним видом діяльності буде використання методу проектів на уроках музики в початковій школі. Цілі проектів на уроках музики передбачають формування в учнів навиків пошуково-дослідницької роботи, залучення учнів до вивчення культурних традицій, регіональних традиційних свят пісні, різножанрової музики, виховання поваги до народних звичаїв, традицій, духовних і культурних цінностей.

Звичайно, у початковій школі проекти – це зазвичай не індивідуальна, а сімейна діяльність, оскільки дитина є обмеженою у засобах та інструментах пошуку, збору та обробки інформації. Тому, звичайно, робота над проектом здійснюється під керівництвом учителя та батьків. Але батьки повинні постійно пам'ятати, що суть методу проектів – це формування самостійності дитини у пошуку інформації, обробці даних, а

не у тому, хто зробить проект краще чи ефектніше. Батьки не повинні брати на себе більшу частину роботи над проектом, інакше губиться сама ідея цього методу. А ось допомога порадою, інформацією, виявлення зацікавленості з боку батьків – важливий фактор підтримання мотивації і забезпечення самостійності школярів. Особливо неоціненною є допомога батьків, коли учнів початкової школи роблять перші кроки у роботі над проектом. Тому слід наголосити батькам, що вони виконують лише роль помічника – допомогти знайти разом інформацію у книгах, зводити до бібліотеки, пошукати в Інтернеті, допомогти відібрати найголовніше, допомогти охайно оформити результати пошуку. Головне слово для батьків "допомогти", а не "зробити замість". Краще тоді не робити зовсім, ніж зробити замість дитини.

Створення проекту на уроках музики – це творчість у першу чергу учнів, які працюють над проектом. Враховуючи рівень розвитку самостійності у молодших школярів, педагог обирає певний характер координації. Слід враховувати, що тільки особиста зацікавленість учня в отриманні результату, позитивна мотивація вирішення проблеми проекту можуть підтримати його самостійність.

Проект, безумовно, розвиває мислення, мовлення, уміння формулювати свої думки, виступати перед аудиторією. Нерідко робота над проектом і його презентація допомагають дитині сформувати адекватну самооцінку. Деякі учні зможуть повірити у себе, самоствердитися, а деякі, навпаки, зрозуміють, що без праці нічого не досягти. Учні початкової школи вчиться працювати в колективі, брати на себе і розділяти відповідальність за вибір, вирішення питань. Проекти молодших школярів пов'язані з самореалізацією творчого потенціалу учнів, створенням умов для навчання дослідницької діяльності, розширенням можливостей для вивчення предмету. Цілі проектної діяльності визначаються як розвиток комунікативних якостей, розвиток творчої та дослідницької ініціативи, навчання навичкам систематизації та структуризації інформації. І це є головним у роботі з проектами для музичного виховання.

Теми дитячих проектних робіт краще обирати зі змісту програми з музики, тому що для проекту потрібна особистісно – значуща і соціально – значуща проблема, яка знайома молодшим школярам і має для них самих значення. Проблема проекту або дослідження, яка забезпечує мотивацію включення школярів у самостійну роботу, повинна бути в галузі пізнавальних інтересів учнів даної вікової категорії, знаходитися в зоні їх найближчого розвитку. Тривалість виконання проекту доцільно обмежити одним уроком або одним – двома тижнями у режимі класно – позакласних занять. Крім того, важливо, вважає Л. Хоружа, ставити разом з учнями і навчальні цілі для оволодіння прийомами проектування як загально навчальними уміннями[12].

Важливою особливістю проектів з музики є те, що вони дають змогу не тільки розширити інформаційне поле учнів початкової школи, але набути новий музичний досвід. У проектній діяльності для молодших школярів створюються нові можливості спілкування з музичним мистецтвом, відкриваються нові форми і методи оволодіння музичними навичками, розкриваються необмежені часом можливості музикування.

Після такої роботи можна бути впевненими, що учні початкових класів набули потрібних знань з даної теми у галузі музики. Робота для них була цікавою і головне продуктивною. В результаті сумісної проектної діяльності діти дізнаються багато нового один про одного, поповнюють дефіцит спілкування з дорослими, їх батьками, у них формується значуще ставлення до поняття "сім'я". Особливої уваги на уроках музики у початковій школі потребує завершальний етап проектної діяльності – презентація (захист) проекту. Для цього треба допомогти учням провести самоаналіз проекту,

оцінити процес проектування за допомогою запитань. Також молодші школярі потребуватимуть допомоги при підготовці проекту до презентації. Захист проекту – завершальний етап його виконання, коли учні звітують про проведену ними роботу. Як правило, захист проектів здійснюється у формі презентації матеріалів та інформації, які вони підготували з музичним ілюструванням цих матеріалів [6].

На захист проектів можна запрошувати гостей, батьків та рідних, щоб діти могли продемонструвати ним, яку роботу вони проробили. Важливо, щоб вони відчули потребу у своїй роботі, відчули атмосферу свята від того, що вони принесли людям радість.

Висновок. Отже, сьогодні проектна діяльність в початковій школі набуває все більшої актуальності, оскільки дає змогу зануритись в ті проблеми, які викликають в молодших школярів цікавість. Проектна діяльність передбачає інтеграцію та безпосереднє застосування знань та вмінь, спрямованих на набуття особистісного досвіду учнями молодшого шкільного віку. Вона створює умови для творчої самореалізації, сприяє розвитку інтелектуальних здібностей, самостійності, відповідальності, умінню планувати, приймати рішення, оцінювати результати.

Використання проектної діяльності на уроках музики розширює музичний досвід учнів початкових класів, поглиблює знання в галузі музичного мистецтва та основ музичної грамоти, розвиває музичні здібності учнів.

Подальшу перспективу дослідження проблеми вбачаємо у розкритті виховних можливостей проектної діяльності у позакласній роботі.

Література

1. Ассаул В. Метод проектів у виховній роботі // Проектна діяльність у ліцеї: компетентнісний потенціал, теорія і практика: Науково-методичний посібник / За редакцією С. М. Шевцової, І. Г. Єрмакова, О. В. Батечко, В. О. Жадька. – К.: Департамент, 2008. – 520 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови/ уклад. і голов. ред. Бусел В.Т. – К.: Ірпінь: ВТФ "Перун", 2003. – 1245 с.
3. Дьюи Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи. – М. : Педагогика – Пресс, 2000. – 384 с.
4. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Зайцева І.І. Впровадження проектних технологій у навчально – виховний процес загальноосвітньої школи / І.І. Зайцева // Економіка в школах України (Основа): Науково – методичний журнал. – 2008. – № 2. – С. 2 – 6.
6. Кондратова Л.Г. Музичні учнівські проекти на уроках та в позаурочній діяльності: методичний посібник для вчителя музичного мистецтва / Л.Г. Кондратова // Тернопіль: [навч. посібник] – Богдан, 2014. – 120 с.
7. Лук'янова Л. Технологія організації проектної діяльності // Імідж сучасного педагога / Л. Лук'янова – 2009. – № 10. – С. 16-21.
8. Матяш Н. В. Генезис и сущность понятия "Проектная деятельность школьников" // Совершенствование технологического образования учащейся молодежи. Сб. материалов международной научно-практической конференции "Технологическое образование сельских школьников в современных условиях". 19-21 сентября 2000 года / Н.В.Матяш / Под ред. Р.А. Галустова. – Армавир, АГПИ, 2000. – С. 146-154.

9. Переверзев Л.Б. Проектный подход и требования к учителю / Л.Б.Переверзев // Школа и производство. – 2002. – №1. – С.14- 16.
10. Петрова І. В. Проектування в соціально-культурній сфері: [навчальний посібник] / І.В. Петрова. – К. : Вид-во КНУКіМ, 2007. – 372 с.
11. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. – М. : Советская энциклопедия, 1985. – 3-е изд. – 1600 с.
12. Хоружа Л. Проектна культура вчителя: етичний компонент / Л. Хоружа // Шлях освіти. – 2006. – № 4. – С.11-15.

ОСОБЛИВОСТІ ОЗДОРОВЧО-ОСВІТНЬОГО ПОТЕНЦІАЛУ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Кириленко Наталія, магістрантка I курсу факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;
спеціальність "Дошкільна освіта"
Науковий керівник: **Турчин Т.М.**, доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки

Постановка проблеми. Одним із напрямів державної політики України є спрямування системи національної освіти на розвиток і становлення життєво компетентної творчої особистості, максимальне розкриття її природного потенціалу та задатків. Означені завдання реалізуються відповідно до низки вітчизняних і міжнародних стандартів, які окреслені в державних освітніх документах, таких як Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021р., Закон України "Про дошкільну освіту", Концепції Загальнодержавної програми "Здоров'я 2020: український вимір (2011р.)", Європейської стратегії "Здоров'я – 2020" (2012р.).

Однак, в умовах дії негативних факторів сучасності спостерігається практичне недотримання окреслених освітніх завдань, що призводить до певної неефективності навчального процесу та погіршення стану здоров'я дітей. Нинішній життєвий та загальноосвітній процеси характеризуються збільшенням інтелектуального, емоційного й особистісного навантаження на дитину. Це спричиняє невідповідність біологічних затрат адаптаційно-компенсаторним можливостям дитячого організму. За таких умов питання вдосконалення змісту музичної освіти шляхом застосування здоров'язберігальних підходів набуває особливої актуальності.

У контексті музикотерапевтичного впливу широкого огляду набули питання застосування музики та звуків з метою оздоровлення та гармонізації психофізіологічного стану особистості (І.Волженцева, Д.Кемпбел, Г.Побережна, С.Нечай, Н.Савельєва-Кулик, М.Чепіга та ін..). На окрему увагу заслуговують дослідження в галузі естетотерапії (О.Федій), педагогічної терапії в освіті (О.Деркач, В.Ликова) та музикотерапевтичної педагогіки (Н.Яновська), музикотерапевтичного спрямування музичного навчання (вальдорфська педагогіка).

Мета статті – охарактеризувати особливості оздоровчо-освітнього потенціалу музичного навчання дошкільників.

Виклад основного матеріалу. Термін "музикотерапія" означає використання музики з метою відновлення і зміцнення здоров'я.

Музикотерапія – це метод, що використовує музику в якості засобу корекції емоційних відхилень, страхів, рухових і мовних розладів, відхилень у поведінці, при комунікативних труднощах, а також для лікування різних соматичних і психосоматичних захворювань[1].

З давніх пір музика використовувалася як лікувальний фактор. Вже на зорі людської цивілізації жерці, а потім лікарі, філософи, педагоги використовували музику для лікування душі і тіла. Вони задумувалися над таємницями впливу музики, намагаючись визначити її роль у відновленні функцій організму, так у формуванні духовного світу особистості. Відомо, що вже Гіппократ і Піфагор спеціально "прописували" своїм хворим курси лікування музикою, досягаючи високих цілющих ефектів! Відомі ідеї Платона, пов'язані з музикотерапією. Услід за Платоном та Піфагором ідеї про вплив мистецтва на людину Аристотель у вченні про катарсис – концепції очищення душі людини у процесі сприйняття музики [1; 2].

Важко переоцінити вплив музики на людину. Це живе невичерпане джерело натхнення. Музика може надати насолоду, але також одночасно може викликати сильне душевне переживання, збудити до роздумів, відкрити невідомий світ фантазій.

Організм людини, слухає музику, ніби підлаштовується під неї. В результаті піднімається настрій, працездатність, знижується больова чутливість, нормалізується сон, відновлюється стабільна частота серцебиття і дихання. Мелодії, які приносять людині радість, благотворно впливають на організм: уповільнюють пульс, збільшують силу серцевих скорочень, сприяють розширенню судин, нормалізують артеріальний тиск, стимулюють травлення, покращують апетит, полегшує встановлення контакту між людьми, підвищують тонус кори головного мозку, покращує обмін речовин, стимулюють дихання і кровообіг, посилюють увагу.

Музика здатна змінити душевний і фізичний стан людини. До речі, музика благотворно діє не тільки на людину, але і на тварин і навіть на рослини.

Найбільший ефект від музики – профілактика і лікування нервово – психічних захворювань. Окремі елементи музики мають прямий вплив на різні системи людського організму.

Якщо звучання ритму музики рідше ритму пульсу – то мелодія буде надавати релаксаційний ефект на організм, м'які ритми заспокоюють, а якщо вони частіше пульсу, виникає збудливий ефект, при цьому швидкі пульсуючі ритми можуть викликати негативні емоції [1; 3].

Мінорні тональності виявляють депресивний, пригнічуючий ефект. Мажорні – піднімають настрій, приводять в хороший настрій, підвищують артеріальний тиск і м'язовий тонус.

Також дуже важливі такі характеристики, як дисонанси – дисгармонічне поєднання звуків – вони збуджують, дратують, і консонанси – гармонійне поєднання звуків – вони, навпаки, заспокоюють, створюють приємне відчуття. Так, наприклад, рок-музика відрізняється частим дисонансом, нерегулярністю ритмів, відсутністю форми. Рок-музика може діяти руйнівню на мозок.

Гучна музика з підкресленими ритмами ударних інструментів шкідлива для слуху і для нервової системи. Вона пригнічує нервову систему, збільшує вміст адреналіну в крові.

На деяких людей музика впливає більш гостро, ніж слово. Музика І.С.Баха, В.А.Моцарта, Л.В.Бетховена має антистресову дію.

До речі, фахівці вважають музику В.А.Моцарта феноменом у області впливу музики на живі організми. Наприклад, не так давно найстаріший у світі британський науковий журнал "Nature" ("Природа") опублікував статтю американської дослідниці з каліфорнійського університету, доктора Франзис Раушер про позитивний вплив музики В.А.Моцарта на людський інтелект. Проведені експерименти підтверджують, що це дійсно так. Після 10-ти хвилинного прослуховування фортепіанної музики В.А.Моцарта тести показали підвищення так званого "коефіцієнта інтелектуальності" у дітей – учасників експерименту в середньому на 8-9 одиниць.

Цікавим фактом стало те, що музика В.А.Моцарта підвищувала розумові здібності у всіх учасників експерименту – як у тих, хто любить В.А.Моцарта, так і у тих, кому вона не подобається.

В останні десятиліття в усьому світі намітилася тенденція до погіршення здоров'я дитячого населення. Як музика може впливати на здоров'я дитини?

У 1997 році доктором медичних наук Михайлом Львовичем Лазарєвим була створена Оздоровчо-розвиваюча програма "Здрастуй!". У цій програмі музика займає центральне місце, оскільки "саме в ній закладений колосальний потенціал для оздоровлення".

М. Л. Лазарєв вважає, що по-перше, музика впливає на багато сфер життєдіяльності через три основних фактора:

- 1) Вібраційний фактор музики є стимулятором обмінного процесу на рівні клітини.
- 2) Фізіологічний фактор музики здатний змінювати різні функції організму, такі як дихальна, рухова, серцево-судинна.
- 3) Психологічний фактор через асоціативні зв'язки, медитацію здатний значно змінювати психічний стан дитини.

По-друге, музика має фундаментальні початку всього живого: ритм, мелодію і гармонію. Вона вчить дитину відчувати ритми життя, гармонізує його власні біоритми, синхронізує біохімічні процеси організму.

По-третє, музика дозволяє точно дозувати психофізичну навантаження, починаючи з прослуховування ніжних звуків і доходючи до потужних ритмів аеробіки та танців.

По-четверте, музика, оживляючи емоційну сферу, відновлює імунітет, так як при зниженні емоційного тону або при наявності негативних емоцій знижується імунітет дитини, і він частіше хворіє.

Музика діє на емоції дитини, а будь-яка емоція, як відомо, пов'язана з певними біологічними реакціями в організмі. Тому, в певному сенсі можна вважати, що кожен музичний твір викликає різні зміни в біохімічних процесах.

Музика розвиває експресію людини – рухову, мовленнєву, мімічну. Прослуховування медитативної музики приводить дитину в стан повного розслаблення, при якому відновлюється природне фізіологічне дихання. Музика дозволяє знімати стреси і може бути першим кроком на шляху оздоровлення [2; 3].

Іншими словами, музика може стати однією з умов формування здорового способу життя, а оздоровчі заняття з використанням музики дадуть приголомшливий ефект. Сприйняття музики не вимагає попередньої підготовки і доступно дітям раннього віку.

У дошкільному віці седативний або активізуючий ефект музики досягається в музичному оформленні ігор, музичної релаксації.

Для дітей з різним темпераментом, відповідно, і музика підбирається різна. Мелодії зі спокійним ритмом ("анданте", "адажіо") повинні слухати неспокійні діти. Згідно думки медиків, таким дітям підійде німецька або віденська музика з творів Шуберта, В.А.Моцарта, Й.Гайдна, а також різдвяні церковні співи.

А загальмованим дітям з поганим апетитом, що зазнають проблеми з диханням, необхідно слухати музику в темпі "алегро", "алегро модерато", вальси з балетів П.І.Чайковського, твори А.Вівальді, маршові пісні. Неодноразово зазначалося, що значно сильніше впливають на дитину мелодії зі словами. Причому мова практично не має значення.

Найбільшим збудливим впливом володіє музика Вагнера, оперети Оффенбаха, "Болеро" Равеля, "Весна священна" І.Стравінського,

"Каприз № 24" Нікколо Паганіні. Ці мелодії можуть використовуватися в роботі з млявими дітьми.

Заспокійливу, врівноважувальну дію на нервову систему надають: "Пори року" П.І.Чайковського, "Місячна соната" Л.В.Бетховена, фонограма співу птахів.

Безшумна обстановка негативно впливає на психіку людини, оскільки абсолютна тиша не є для нього звичним навколишнім тлом.

Музикотерапія як цілісне використання музики в якості основного і провідного чинника впливу на розвиток дитини включає такі напрямки, як вокалотерапія (спів, музикотерапія в рухах (танці, музично-ритмічні ігри, музикування на музичних інструментах та інші).

Ставлення до музики в нашому суспільстві дещо інакше, ніж раніше, музичне середовище заповнене естрадно-розважальною музикою, тому важливо підтримувати інтерес дітей до класичної і народної музики.

Елементи музикотерапії можна використовувати і в групі протягом дня.

- Ранковий прийом починається у дитячому садку під музику В.А.Моцарта, тому що "Моцарт чинить вплив, сила якого не можна порівняти з іншими. Будучи винятком із винятків, він надає вивільнення, лікувальне, цілющий вплив. Сила його перевершує все, що ми можемо бачити у його попередників, сучасників і послідовників". Ця музика сприяє тісному контакту між дорослим і дитиною, створює атмосферу затишку, тепла, любові і забезпечує психологічне благополуччя [3].

Варіантами музики для ранкового прийому можуть бути і наступні твори:

1. "Ранок" (музика Є.Гріга з сюїти "Пер Гюнт") .

2. Музичні композиції (оркестр Поля Моріа)

3. Обробки для російського народного оркестру ("Бариня", "Камаринская", "Калинка")

4. Сен-Санс "Карнавал тварин" (симфонічний оркестр)

Денний сон проходить під тиху, спокійну музику. Відомо, що сон розглядається як прояв складноорганізованої діяльності ряду мозкових структур. Звідси його найважливіша роль у забезпеченні нервово-психічного здоров'я дітей. Музика під час сну має оздоровчий терапевтичний вплив.

Денний сон може супроводжуватися такими музичними творами:

1. Соло фортепіано (Клейдерман і симфонічний оркестр) .

2. "Пори року" Чайковського П. І..

3. Л.В.Бетховен, соната № 14 "Місячна" .

4. І.С.Бах – Гуно "Аве Марія" .

Музика для вечірнього часу сприяє зняттю накопиченої втоми, стресових ситуацій за день. Вона заспокоює, розслаблює, нормалізує кров'яний тиск і роботу нервової системи дитячого організму. Для цього можна використовувати такі мелодії:

1. Ф. Мендельсон "Концерт для скрипки з оркестром".

2. І. С. Бах "Органні твір".

3. А. Вівальді "Пори року".

4. "Голоси природи".

Особливості використання музикотерапії:

- гучність звучання музики повинна бути строго дозована (не голосно, але й не тихо);

- використовувати для прослуховування слід ті твори, які подобаються всім дітям;

- краще використовувати музичні п'єси, знайомі дітям (не повинні відволікати увагу новизною);

- тривалість прослуховування повинна становити не більше 10 хвилин одночасно.

Висновки. У результаті наукового пошуку було виявлено, що музикотерапія виступає ефективним засобом процесу музичного навчання дошкільників. Доведено, що використання музикотерапії у музично-педагогічному процесі, оптимізуючи музичне навчання дітей дошкільного віку, сприяє: підвищенню результативності їх музично-педагогічної діяльності, збереженню й покращенню здоров'я дітей, активізації у них зацікавленості та інтересу до музичних занять, розвитку їх творчої активності, музичних здібностей, уяви та фантазії, посиленню їх творчої активності, гармонізації чуттєвої сфери, вирішенню проблем міжособистісно-творчого спілкування на тлі збереження здоров'я.

Література

1. Режим доступу: – <http://dnz10.ucoz.ua>

2. Режим доступу: – <http://dnz282.edukit.zp.ua>

3. Режим доступу: – <http://dnz189.dnepredu.com>

ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Книш Марина, студентка III курсу, факультету психології
та соціальної роботи групи ПА–31

Науковий керівник: **Гордієнко Т.В.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Враховуючи реалії сучасного життя, система освіти має забезпечити формування особистості з демократичним світоглядом, здатної до самоосвіти, саморозвитку, самоствердження і самореалізації, мобільної і конкурентоспроможної на ринку праці.

Зростання соціальної ролі особистості свідчить про те, що навіть короткочасна діяльність негуманного лідера може мати негативні суспільні наслідки. Тому так важливо виховувати лідерську позицію у особистості на засадах загальнолюдських цінностей, водночас розвиваючи її національну самосвідомість.

Лідерство – це здатність формувати колектив і вести його до намічених цілей на основі особистого авторитету. Люди, що володіють такою здатністю, зловживають нею в ім'я особистих інтересів.

В даний час існує декілька напрямків у вивченні теорій лідерства.

Відповідно до "традиційної концепції лідерства" лідерські якості ґрунтуються на особистих характеристиках. Вони відповідно до даної теорії можуть бути або вродженими, або вихованими.

Пізніше Френк Фідлер запропонував "ситуаційну теорію лідерства". Дана теорія припускає, що, для того щоб людина виявила себе як лідер, їй перш за все необхідна ситуація, в якій вона зможе реалізуватися відповідним чином.

Третя концепція, "Нова концепція лідерства", включила в себе перших два напрямки, але в ній приділяється більше уваги внутрішньому світу лідера і його здібностям за рахунок своїх особистісних якостей впливати на інших людей.

Влада лідера забезпечується хорошим знанням людей, тобто справжній лідер – це хороший психолог. Він прекрасно відчуває моральний настрій співрозмовника, будь то односторонній або опонент, і вміло веде бесіду в офіційних і неофіційних умовах. Всякий лідер – це керівник, але не всякий керівник – лідер. В даному випадку не має значення, формальний це або неформальний рівень, так як у лідера завжди є підлеглі (послідовники) які виконують його доручення.

Для того щоб стати лідером, крім таланту необхідно приділяти багато часу своєму розвитку – як професійному, так і особистісному.

Лідерство – це талант, без розвитку він згасає, як і всі інші здібності.

У вітчизняній психології специфіка кожного віку, кожного вікового етапу розкривається через аналіз провідної діяльності, особливості соціальної ситуації розвитку, характеристику основних вікових новоутворень.

Молодший шкільний вік пов'язаний з переходом дитини до систематичного шкільного навчання. Початок навчання в школі веде до корінної зміни соціальної ситуації розвитку дитини. Вона стає "суспільним" суб'єктом і має тепер соціально-значущі обов'язки, виконання яких отримує суспільну оцінку. Вся система життєвих відносин дитини перебудовується і багато в чому залежить від того, наскільки успішно він справляється з новими вимогами [1].

Провідною в молодшому шкільному віці стає навчальна діяльність. Вона визначає найважливіші зміни, що відбуваються в розвитку психіки дітей на даному віковому етапі. Перехід до систематичного навчання створює умови для розвитку нових пізнавальних потреб дітей, активного інтересу до навколишньої дійсності, до оволодіння новими знаннями і вміннями.

Молодший шкільний вік є періодом інтенсивного розвитку та якісного перетворення пізнавальних процесів. У цей період якісно змінюється здатність до довільної регуляції поведінки. Відбуваюча в цьому віці "втрата дитячої безпосередності" (за Виготським Л. С.) характеризує новий рівень розвитку мотиваційно – потребностної сфери, що дозволяє дитині діяти не безпосередньо, а керуватися свідомими цілями, соціально виробленими нормами, правилами і способами поведінки [5].

Г. Фортунатов поділив дітей на наступні групи: лідери та організатори, мають тверду цілеспрямованість; активісти, що володіють особистою ініціативою при необов'язковою твердості їх характеру; виконавці; одинаки, що живуть своїм життям; бунтарі, що вступають в боротьбу проти ватажків, проти встановлень, прийнятих в колективі; зацьковані члени колективу [8].

Портрет дитини-лідера приблизно такий: це дитина, з якою діти інтенсивно взаємодіють; на її пропозиції завжди відгукуються; взаємодія з лідером супроводжується яскравими, позитивними емоціями [6].

Вивчаючи взаємини дітей, А.С. Залужний запропонував типологію лідерів, яких поділив на ситуативних і постійних. Він критикує положення про те, що деякі діти "від природи" не здатні до лідерства. Він вважає, що лідером може бути і буває в дійсності при відповідних умовах кожна дитина, зараз один, в наступний момент інший і т.п [8].

У роботах Д.В. Менджеріцької підкреслюється необхідність придбання дітьми молодшого шкільного віку досвіду керівництва, і досвіду підпорядкування, що необхідно для соціального розвитку особистості кожної дитини і складання моральних відносин в дитячому суспільстві [10].

У нашому розумінні лідер – молодший школяр – це перш за все активна, ініціативна особистість, яка здатна змінити зовнішню ситуацію і координувати діяльність інших, організувати і повести їх за собою.

У психолого-педагогічній літературі обговорюється питання про принципову можливість і шляхи розвитку лідерського потенціалу особистості на різних вікових етапах.

З моєї точки зору розвиток лідерського потенціалу особистості з молодшого шкільного віку обумовлено взаємодією біологічних (особливостей темпераменту і здоров'я) і соціальних факторів. Розглянемо їх.

1. Здоров'я.

Здоров'я – стан організму, при якому правильно, нормально діють всі його органи. Лідер виконує функції ініціатора, організатора, натхненника, отже, йому, в першу чергу, необхідно мати сильну нервову систему, витривалість, енергійність, фізичну силу, оптимальний рівень здоров'я, щоб проявляти високу ступінь загальної поведінкової активності.

2. Облік у виховній роботі індивідуальних особливостей темпераменту дітей.

Завдяки пластичності дитячої нервової системи можна впливати на темперамент, але заходи впливу слід відбирати такі, які б протидіяли, запобігали недолікам темпераменту і розвивали б його сильні сторони.

3. Переживання дитиною успіху в діяльності.

У 7-9 років діти прагнуть до самостійного досягнення результату в діяльності і, досягнувши бажаного, вони тут же прагнуть продемонструвати свої успіхи дорослому, без схвалення якого ці успіхи в значній мірі втрачають свою цінність, і радісні переживання з їх приводу істотно захмарюються. Негативне чи байдуже ставлення дорослого до демонстрованого результату викликає у дітей афективні переживання, спонукає з подвоєною енергією домагатися уваги і позитивної оцінки. Отримавши бажане схвалення, дитина відчуває гордість за свої досягнення, що, в свою чергу, підвищує її ініціативність, впевненість у здатності діяти самостійно і рівень домагань (Белкін А.С., Смирнова Е.О., Якобсон П.М.). Чим частіше дитина відчуває гордість за свої досягнення і чим різноманітніше галузі застосування її здібностей, тим інтенсивніше йде процес взаємодії дитини з соціальним і предметним світом і формування активного, лідерського поведінки [10].

4. Реалізація домагання на визнання, прагнення до переваги.

Після виникнення емоційного ставлення до самого себе як "хорошого" у дитини виникає нова соціально-необхідна освіта – прагнення бути визнаним. Домагання на визнання – одна з найбільш значущих людських потреб. Вона проявляється в тому, що діти все частіше починають звертатися до дорослих за оцінкою результатів діяльності та особистих досягнень.

До 7–8 років сфера досягнень, зливаючись зі сферою ставлення до себе, сприяють появі дитячого самолюбства – найпотужнішого стимулу до саморозвитку. Діти починають дуже ревниво ставитися до успіхів однолітків і дуже неохоче допускають їх переваги в чому-небудь.

Прагнення до лідерства є не що інше, як утилізація енергії фундаментального потягу – прагнення до переваги над людьми в своєму звичному середовищі.

5. Особливості дитячо-батьківських відносин.

Виходячи з теорії уподобань, засновниками якої є Дж. Боулбі і М. Ейнсворт, досвід відносин з матір'ю, отриманий в ранньому дитинстві, багато в чому визначає подальше соціальне життя дитини. Відповідно до цієї теорії, якщо первинний об'єкт прихильності (мати) забезпечує дитині безпеку, надійність і впевненість у своїй захищеності, в майбутньому вона без праці налагоджує вторинні прихильності з іншими людьми.

У ранньому дитинстві у немовляти ключова характеристика себе визначається тим, як мене сприймає об'єкт моєї прихильності, яким, найчастіше, є мати. Таким чином, для нелюбимих, скривджених дітей "Я" виступає як не вартий любові і уваги оточуючих об'єкт, а об'єкт прихильності (мати) – як вимогливий, все що забороняє і жорстокий. Чим менш надійною є зв'язок з матір'ю, тим більше дитина схильна пригнічувати своє прагнення до інших соціальних контактів. Оптимальні взаємини і образ "Я" складається у дітей, чиї батьки піклуються про них, надають емоційну підтримку і в той же час допускають і підтримують самостійну активність і автономію дитини.

6. Оцінювання діяльності дитини дорослими.

Я.Л.Коломінський одним з перших з'ясував, що діти насамперед усвідомлюють і оцінюють ті якості і особливості поведінки однолітків, які найчастіше оцінюються вчителем і від яких, отже, залежить їхнє становище в групі. Критерії, використовувані дитиною при самооцінці та оцінці товариша, в значній мірі залежать від педагога і батьків [3].

Щоб отримання схвалення не стало для дітей самоціллю, завдання батьків і педагогів полягає в створенні установки (для себе і для дитячого колективу), що кожен з дітей найкращий в чому-небудь. Тоді, щоб стати лідером, діти будуть боротися не за "місце під сонцем", а будуть намагатися проявляти свою фантазію, свої творчі та індивідуальні здібності.

В даний час в соціально-педагогічній теорії і практиці приділяється велика увага застосуванню активних форм навчання і виховання, оскільки ці форми сприяють формуванню активної життєвої позиції та вихованню особистості. Інтерес до цієї проблеми пояснюється ще й тим, що в наш складний час криз і змін людині необхідно навчитися бути готовим до будь-яких труднощів, уміти долати їх, а також бути здатним приймати рішення і робити вчинки, тобто проявляти лідерські якості.

Виділимо форми позакласної роботи, що впливають на формування лідерських якостей.

Форми позакласної роботи – це конкурси творчої майстерності, виставки кращих робіт, тематичні екскурсії [4]. Широкі можливості позакласних занять по формуванню лідерських якостей у молодших школярів якісно реалізується лише при створенні організації даних занять.

Провідними формами творчої діяльності є гуртки, творчі об'єднання, конкурси, КТС, ігри для лідерів. До супутніх форм творчої діяльності відносяться читацькі, слухацькі конференції, масові літературні, музичні, театральні свята, виставки дитячих

робіт. Основним системоутворюючим компонентом діяльності в цих навчальних формах є направлення і розвивання педагогом дитячої творчості.

Серед провідних форм, що сприяють формуванню лідерських якостей у молодших школярів виділяють конкурси. Від обов'язкових уроків вони відрізняються новизною, більшою глибиною змісту, створенням психологічної установки в учнів виключно на творче, продуктивне засвоєння. Вони застосовуються для стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів і розвитку їх творчої змагальності, а також в технічному моделюванні в школах, районах і областях проводяться конкурси, організовуються виставки дитячої технічної творчості. Ці форми позакласної роботи заздалегідь плануються, для участі в них відбираються найкращі школярі, що дає великий імпульс для розвитку їх здібностей і задатків в різних галузях знань. У той же час вони дозволяють судити про творчий характер роботи вчителів, їх вмінні шукати і розвивати таланти.

Конкурси є дієвою формою розвитку талантів, виявлення творчих можливостей дітей і їх обдарувань, а так само формування їх лідерських якостей.

Ще однією формою позакласних занять по формуванню лідерських якостей у молодших школярів, є гра. Гра – самостійна діяльність молодших школярів, в якій діти вперше вступають в спілкування з однолітками. Їх об'єднує єдина мета, спільні зусилля до її досягнення, спільні інтереси і переживання. Діти самі вибирають гру, самі організовують її. Але в той же час ні в якій іншій дитячій діяльності немає таких строгих правил, такої обумовленості поведінки, як в грі. Тому гра привчає дітей підкоряти свої дії і думки певної мети, допомагає виховувати цілеспрямованість. У грі дитина починає відчувати себе членом колективу, справедливо оцінювати дії і вчинки своїх товаришів і свої власні, вчаться діяти узгоджено з товаришем, на практиці засвоюють норми поведінки.

Таким чином, можна говорити про те, що гра є дієвою формою позакласної роботи з формування лідерських якостей у молодших школярів. В іграх розвивається самооцінка дітей, їх ініціативність і старанність, психічні процеси, комунікативні вчення і мова, самостійність, вміння адаптуватися до різних ситуацій, емоційність, вміння вирішувати спори і відстоювати свою точку зору.

Позаурочні форми роботи зі школярами дають можливість школярам за допомогою вільно обраної духовно-творчої, розважальної діяльності глибоко і різнобічно пізнавати життя, розвивати свої творчі сили. З їх допомогою діти набувають багату додаткову інформацію, життєві вміння та навички, закріплюють їх вправами і творчим застосуванням на практиці, виховують у собі здатність і прагнення до творчості, ділові риси характеру.

Література

1. Бодалев, А.А. Сприйняття і розуміння людини людиною / А. А. Бодалев.- М. : 1982. – с. 120 – 133
2. Батаршев, А.В. Психодіагностика здатності до спілкування або як визначити організаторські та комунікативні якості особистості / А. В. Батаршев. – М. : Гуманит. Вид. Центр ВЛАДОС, 1999. – с.115 – 120
3. Викулова, М.А. Педагогічні умови формування лідерських якостей особистості дитини / М. А. Викулова. – М. : Автореферат кандидат пед. наук, 1990. – с. 54 – 64
4. Вишнякова, С. М. Професійна освіта: словник, ключові поняття, терміни / С. М. Вишнякова. – М. : 1994. – с. 58 – 62.

5. Вікова і педагогічна психологія. Хрестоматія: Навчальний посібник для студентів середовищ. пед. навч. закладів / І. В. Дубровіна, А.М. Прихожан, В.В. Зацепін. – М.: Видавничий центр "Академія", 1998. – С. 18-24.

6. Галигузова, Л.Н. Проблема соціальної ізоляції дітей / Л. Н. Галигузова. – М. : 1996. – с. 101 – 115.

7. Давидович, В. М. Формування позитивного взаємовпливу дітей молодшого шкільного віку в процесі спільної продуктивної діяльності / В. Н. Давидович. – М. : 1994. – с. 12- 19.

8. Залужний, А.С. Дитячий колектив і методи його вивчення / Залужний А.С. – М., 1931. – с. 145.

9. Карпова, Г. А. Педагогічна діагностика учнівського колективу / Г. А. Карпова. – Екатеринбург, 1999. – с. 26 – 34.

10. Маралів, В.Г., Ситаров, В.А. Формування основ соціальної активності особистості в дитячому віці / В. Г. Маралів, В. А. Ситаров. – М. : 1990. – с. 101 – 115.

АГРЕСИВНА ПОВЕДІНКА У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Коломісць Катерина, студентка III курсу філологічного факультету
Науковий керівник: **Білоусова Н.В.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Агресивна поведінка дітей на сьогоднішній день є однією з найгостріших психолого-педагогічних проблем нашого суспільства. Останнім часом питання зниження рівня агресивності у молодших школярів обговорюється та досліджується у багатьох країнах Європи та США на семінарах, нарадах, зборах тощо.

Даній темі присвячено багато фундаментальних теоретичних досліджень відомих вчених, таких як А. Бандура, Л. Берковіц, Р. Берон, Р. Бреслава, К. Бютнер, Л. Виготський, К. Лоренц, Г. Паренс, І. Фурманов, Д. Річардсон, Т. Рум'янцева, Л. Семенюк, Д. Лютова, Г. Моніната інші.

Метою даного дослідження є з'ясування суті агресії та виявлення методів зниження агресивної поведінки молодших школярів у школі.

Слово "агресія" запозичене на початку ХХ ст. з французької мови, але має латинське коріння. Від лат. *Aggressio* означає "напад". Прослідкувавши етимологію слова можна припустити, що "агресія" це спочатку "рух", "рух у вибраному напрямку". У сучасному світі за цим терміном у різних європейських мовах закріпилося негативне значення. Хоча в Англії "агресивним" називають людину енергійну.

Що ж таке агресія?

За словником Ожегова, це відкрита неприязнь, яка викликає ворожість.

Р. Берон і Д. Річардсон вважають, що агресія, у якій би формі вона не виявлялася, являє собою поведінку, спрямовану на заподіяння шкоди або збитку іншій живій істоті, що має всі підстави уникати подібного поводження з собою [2, с. 19].

С.Ю. Головін визначає агресію як "індивідуальну, або колективну поведінку, або дію, яка спрямована на знищення іншої людини чи групи. Служить формою відреагування фізичного і психічного дискомфорту, стресів, фрустрацій".

Т. Б. Горшечникова і Л. Н. Дородніцина також провели експериментальне дослідження особливостей та причин виникнення агресивності у молодших школярів.

Ними були виявлені наступні групи факторів, що впливають на прояв агресивної поведінки:

1) Сімейні відносини і методи виховання. Дослідження встановило, що існує пряма залежність між негативними стосунками батьків та дітей і показниками агресії. Батьки обирають основними виховними методами покарання, застосування фізичної сили, обмеження, ізоляція від спілкування з іншими дітьми тощо. Чим частіше батьки вдаються до такого виховання, тим вище рівень агресивності у дітей.

2) Порушення соціальної адаптації. Рівень агресії вища у тих дітей, яких сім'я змінювала місце проживання. Матеріальне благополуччя сім'ї на рівень агресії впливає незначно.

3) Порушення шкільної адаптації. У випробовуваних з проблемами у відносинах з однокласниками, з вчителями – більш високий рівень агресії.

4) Стратегія поведінки в конфлікті, комунікативна некомпетентність.

5) Комп'ютерні ігри та вплив ЗМІ.

6) Індивідуальні особливості. Високий рівень тривожності, запальність, дратівливість, збудливість, неадекватна самооцінка є причинами агресивної поведінки.

7) Статеві (гендерні) відмінності. Хлопчики більш схильні до прояву фізичної агресії, дівчатка – до вербальної [5].

І.А.Фурманов прийшов до висновку, що в певний період життя агресивність притаманна кожній дитині. Вона "обумовлена розчаруваннями, викликаними позбавленнями і обмеженнями, які стають травмуючими для дитини. І найбільш задовільним рішенням для дитини може здаватися агресивна реакція".

Дослідник вважає, що агресивна поведінка виникає у 2 випадках:

1) як крайня міра, коли дитина вичерпала всі інші можливості для задоволення своїх індивідуальних потреб;

2) як "вивчена" поведінка, коли дитина виявляє агресивну поведінку щодо інших за зразком поведінки батьків, свого оточення, наслідування героїв фільмів та ігор [7].

Таким чином, можна зробити висновок, що кожній дитині в ранньому віці притаманна певна кількість агресивної поведінки.

Молодший шкільний вік – це період життя дитини від 6-7 до 11 років. За Ельконіним цей період супроводжується кризою 7-ми років. Це криза саморегуляції, переломний момент у дитячому розвитку, період зародження соціального "Я" дитини. Дитина в цьому віці не вміє володіти своїми почуттями через те, що, втративши одні форми поведінки, вона ще не набула інших. Д.Б.Ельконін звертає увагу на негативну симптоматику кризи 7-ми років, на втрату безпосередності, відсутність безпосередніх емоційних реакцій на зовнішні стимули: дитина навчається приховувати власні почуття, поведінка відзначається примхливістю, невмотивованістю, неадекватністю реакцій. Л.І.Божович додає, що дитина стає неслухняною, злою, агресивною, конфліктною, впертою, переважно виявляє негативізм.

В цьому віці діти вступають до школи. Перший рік навчання в школі – дуже складний переломний період в житті дитини. Коли дитина йде в школу, батьки зазвичай помічають зміни в його поведінці, причому далеко не завжди в кращу сторону. Зі зміною соціальної ситуації, змінюється весь склад життя дитини, місце в системі суспільних відносин, психоемоційне навантаження, до якого потрібно пристосовуватися [1].

Адаптація до нових вимог нерідко супроводжується різноманітними проявами агресивної поведінки. Частіше проявляється агресія по відношенню до слабких учнів в формі насмішок, тиску, образ, бійок. Ініціаторами агресії є не окремі особистості, як в

дошкільному віці, а угруповання дітей, агресивна поведінка стає більш організованою. Інструментальна агресія поступово змінюється конструктивним способом досягнення мети, а ворожа деструктивність залишається незмінною. Окрім цього, діти все частіше намагаються вирішити проблеми в своєму колі.

Формування угруповань взагалі помітно змінює агресивну поведінку школярів. Перебування в групі дає можливість відчувати почуття комфорту і захищеності, збільшення своїх можливостей. Наслідком цього буває зникнення страху покарання за прояв агресії, загострене бажання ствердитися в ролі повноправного учасника подій, зайняти в групі гідне місце. Тому жорстокість, руйнівництво, і інші прояви ворожої деструктивності різко зростають вже серед учнів початкової школи [3].

Молодших школярів характеризує схильність до афектів, недостатня сформованість навичок самоконтролю та довільності психічних процесів, імпульсивність, нестійкість настрою, вразливість. Це зумовлює такі поведінкові прояви деяких молодших школярів, як зухвалість, схильність до образ та бійок, тощо.

Дітям зі слабо вираженою агресивністю притаманні пасивність, конформізм, невміння захистити себе, вплинути на інших. Таких школярів потрібно заохочувати до активності, самостійності, ініціативних дій, хвалити за наполегливість, зміцнювати їхню віру у свої сили.

Вчителю у спілкуванні з агресивними дітьми треба виявляти чималу стриманість і терпіння. Агресивні діти повинні переконатися, що їх люблять, а окремі вчинки псують гарне враження про них. Педагог повинен послідовно навчати дитину самоконтролю та стриманості. Поступове ускладнення завдань під час навчання допоможе відволікти школяра від "з'ясування стосунків" на організацію спільної діяльності, успіх якої залежить від уміння співпрацювати з іншими.

Слід налагодити систематичне спілкування з сім'єю агресивної дитини з метою вивчення властивого їй стилю емоційно-ціннісних взаємин і координації зусиль вчителів та батьків щодо єдиної виховної тактики.

Вчитель разом з шкільним психологом повинні спостерігати на заняттях та протягом дня за проблемними школярами, проводити діагностику особистісної сфери та нервово-психічного розвитку.

Брак рухової активності, фізичного навантаження та низький рівень розвитку ігрових і комунікативних навичок у молодших школярів також є причиною агресії, тому вчителю потрібно проводити рухливі, сюжетно-рольові та ігри на розуміння емоційного стану, спортивні естафети між заняттями, психогімнастику.

Вчитель повинен навчати дітей соціальноприйнятних способів вираження гніву (вчити дітей прямо заявляти про свої почуття та виражати гнів у формі грперени – осячи його на гумові та м'які іграшки, подушки, "скляночки для крику" тощо).

Агресивних дітей необхідно навчати розуміти свої почуття. Це можна зробити у процесі бесіди, акцентувавши увагу на фізичних відчуттях, пов'язаних із гнівом.

Найефективнішою для дітей молодшого шкільного віку є ігрова корекція агресивної поведінки. Гра – це імпровізація, що дозволяє зрозуміти, як дитина пристосовується до світу, пізнає його. Для дитини гра – серйозне, повне сенсу заняття, яке сприяє її психічному, фізичному і соціальному розвитку. Це також одна з форм "самотерапії", завдяки якій можуть бути відреаговані різні конфлікти й негаразди.

Вчитель також повинен пам'ятати, що метод малювання та казкотерапія не тільки зацікавлять школяра, а й допоможе знизити емоційне напруження. Педагог повинен програвати сюжети позитивних мультфільмів та казок, ненав'язливо роз'яснити вчинки дійових осіб, формувати емпатію та довіру до людей.

Агресивний досвід засвоюється дитиною та урізноманітнюється через безпосередню участь у ситуаціях прояву агресії та пасивне спостереження за нею. У роботі з категорією агресивних дітей тактику психолого-педагогічного впливу потрібно вибудовувати залежно від походження агресивної поведінки. В одному випадку необхідно ігнорувати агресивну тенденцію і зовсім не фіксувати на ній уваги; у другому – включати агресивні дії в контекст гри, надаючи їм соціально прийнятний зміст; у третьому – не сприймати агресії та встановити заборону на подібні дії; в четвертому – активно включатися в ігрові ситуації до "розтягування" та розгортання агресивних дій і досягати емоційно позитивного вирішення.

Високий рівень агресії у молодших школярів викликаний незадоволеним рівнем потреби в батьківській любові, очікуванням покарання або спогадами про нього, прагненням дітей налагодити своє життя та своє положення в соціумі однолітків будь-якими засобами.

Агресія і її прояви нерідко є захисними реакціями дитини в процесі адаптації в суспільстві, прагненням утвердитися всякою ціною, особливо в період активного дорослішання і затвердження в групі однолітків. Тому психолого-педагогічний супровід агресивних школярів повинен нести комплексну підтримку і включати в себе як соціальну, так і педагогічну, психологічну спрямованість.

Література

1. Агресія у дітей та підлітків: Навчальний посібник / За ред. Н.М. Платонової. – СПб.: Мова, 2006.
2. Берон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.
3. Бреслав Г.Е. Психологічна корекція дитячої і підліткової агресивності: Навчальний посібник для спеціалістів. – СПб.: Мова, 2004. – 164 с.
4. Виготський Л.С. Питання дитячої психології: монографія / Л.С. Виготський.- СПб.: Союз. – 1997. – 224 с.
5. Горшечникова Т.Б. Дородниціна Л.Н. Причины агрессивного поведения у младших школьников и подростков [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psyinfo.ru/ru/service/conf/asoc.php>. – Назва з екрану.
6. Єфімкіна Р.П. Дитяча психологія: Методичні вказівки. – Новосибірськ: Науково-учбовий центр психології НГУ, 1995.
7. Фурманов І.А. Дитяча агресивність: психодіагностика і корекція. – Мінськ., 1996. – 162 с.

ФОРМУВАННЯ ТРУДОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Крицька Катерина, студентка 1 курсу факультету психології та соціальної роботи групи ПО-31

Науковий керівник : **Шевчук М.О.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних завдань національної системи освіти України є формування в особистості трудової компетентності, яка дає змогу досягати у праці більш високих результатів, задоволення від яких стимулює людину до самореалізації, самовдосконалення, творчості.

У сучасному суспільстві існує протиріччя між вимогами виробництва до та рівнем підготовленості випускників шкіл до трудової діяльності. Подолати це протиріччя можна за умови формування в молоді трудової компетентності у процесі навчання в освітніх закладах. На це вказують багато науковців (Н. Бондарьова, В. Сидоренко, Г. Шевченко, Г. Терещук та інші), які обґрунтовують особливу значущість такої роботи в умовах становлення нових соціально-економічних відносин у нашій державі, інтеграції її до Європейського Союзу, входження у світовий освітній простір.

Основи компетентної освіти і становлення особистості в умовах професійної діяльності досліджували українські та зарубіжні вчені, педагоги, практики: В. Адольф, Ю.Варданян, Л. Ващенко, Н. Волкова, І. Єрмаков, Є. Зеєр, І. Зязюн, Н. Кічук, С. Клепко, І. Колесникова, В. Краєвський, О. Малицька, О. Мединська, О. Павленко, Л. Петровська, М. Поліщук, Є. Сахарчук, В. Сєриков, В. Синенко.

Вагомі напрацювання у царині дослідження компетентної моделі зроблено науковцями, зокрема: Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, І. Родигіна, О. Пехота, І. Черемис, А. Щербаков.

Разом з тим проблема формування трудової компетентності учнів початкової школи належать до нагальних і недостатньо розроблених питань. Як наслідок, процес оволодіння учнями трудовою компетентністю має спонтанний характер. Разом з тим предмет трудового навчання має свою специфіку, яка відрізняє його від інших навчальних дисциплін. Актуальність та недостатність наукових розробок з означеної проблеми, її важливість у соціально-педагогічному аспекті зумовили вибір теми дослідження.

Мета статті – визначити роль трудового навчання в початковій школі у формуванні трудової компетентності учнів молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід сьогодні є стратегічним орієнтиром освітнього розвитку України, а шлях модернізації освіти відповідно до сучасних суспільних потреб полягає у створенні механізму його запровадження, оскільки саме набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти [2, с. 6].

Компетентнісна освіта є альтернативою традиційному навчанню і забезпечує засвоєння соціокультурного досвіду не тільки через оволодіння сумою знань, а й завдяки активному відгуку на реальні особистісні та соціальні проблеми. У теоретичних дослідженнях вітчизняних та зарубіжних авторів концептуальні координати компетентнісного підходу спрямовані на посилення практичної орієнтації освіти. Сьогодні даний підхід виступає засобом оновлення змісту освіти і механізмом приведення його у відповідність до європейських вимог. При цьому конструювання нового типу освіти пов'язане з перекладом всіх основних освітніх стандартів з мови знань на мову компетентнісних вимог.

У контексті нашого дослідження необхідно з'ясувати сутність основного категоріального поняття даного підходу – "компетентність", яке знаходиться сьогодні в епіцентрі світової думки, тому що розкриває якісно нові перспективи розуміння життєвих результатів освітнього процесу. Розглянемо різні погляди на зміст поняття "компетентність".

Словник сучасної англійської мови визначає компетентність (з лат. *competens* – належний, відповідний) як сукупність необхідних щодо ефективно професійної діяльності (вузу, студента, викладача), систематичних функціональних знань й умінь

(науково-виробничих, суспільно-політичних, психолого-педагогічних, економічних, предметних і відповідних особистісних якостей) [5].

А в Українському Енциклопедичному Словнику (за редакцією Кудрицького А.В.) компетентність трактується як коло повноважень особи, коло питань, з яких дана особа має певні знання та досвід [6, с.127].

Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)) визначає компетентнісну орієнтованість як спрямованість на кваліфіковану діяльність, виконання завдання або роботи. При цьому поняття компетентності, за їх означенням, містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати функції, які відповідають певним стандартам у професійній галузі або діяльності.

Англійський психолог Дж. Равен визначав компетентність як специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [3].

М. Холодна вважає, що компетентність – це особливий тип організації предметно-специфічних знань, які дозволяють приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності [7].

Отже, сутність поняття "компетентність" науковцями визначається як здатність особистості, яка дає їй змогу ефективно діяти або виконувати функції, які відповідають стандартам у певній сфері діяльності.

У Державному стандарті початкової загальної освіти запропоновано модернізацію змісту початкової освіти на засадах компетентнісної парадигми.

Традиційно мета шкільної освіти визначалася набором знань, умінь і навичок, якими має оволодіти учень. Сьогодні соціуму необхідні учні та випускники, готові змінюватись та пристосовуватись до нових потреб життя, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя. А це більшою мірою залежить не від отриманих знань, умінь і навичок, а від якостей, для позначення яких використовуються поняття "компетентність", яке найбільше відповідає сучасному розумінню мети освіти.

У Державному стандарті початкової загальної освіти компетентність тлумачиться як набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості. При цьому в документі вказується і на структуру компетентності, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці [1].

Вченими визначено і різновиди компетентності: ключові, базові, спеціальні (А.Хуторський, І. Зимня, А. Маркова, С. Шишов); технічна, комунікативна, контекстуальна, адаптивна, концептуальна, інтегративна компетентність (Р. Хайгерті, А. Мейхью).

Нам цікава думка Г. Селевка, якій зазначає, що компетентності – це діяльнісні характеристики людини, тому їхня класифікація насамперед має бути адекватної класифікації діяльностей. У загальному плані це трудова, навчальна, ігрова й комунікативна компетентності [4].

Таким чином, враховуючи сутність поняття "компетентність" трудову компетентність можна визначити як здатність особистості ефективно діяти у сфері трудової діяльності, успішно виконувати трудові функції, розв'язувати проблемні ситуації, які виникають під час праці. При цьому, трудова компетентність спирається на комплекс інтегративних знань, сформовані трудові уміння та навички, етику трудових стосунків, здатність ефективно організовувати трудову діяльність, техніко-технологічну обізнаність, уміння співвідносити власні можливості з потребами ринку праці.

Важливу роль у формуванні трудової компетентності учнів молодшого шкільного віку грають уроки трудового навчання, які покликані створити умови свідомому засвоєнню спеціальних знань, оволодінню трудовими вміннями, розвитку творчих здібностей, примноженню досвіду праці, які обумовлюють дієвість поглядів і переконань молодших школярів.

На уроках праці в початковій школі учні навчаються раціонально організовувати власне робоче місце, засвоюють ефективні прийоми праці, основи технічної естетики, принципи планування трудової діяльності, критерії оцінювання якості виробів, методи наукової організації праці, правила роботи в колективі, формують відповідальне ставлення до праці, оволодівають нормами трудової моральності.

Відповідно у структурі трудової компетентності молодшого школяра дослідники виділяють наступні компоненти: мотиваційний, морально-ціннісний, естетичний, екологічний, економічний, техніко-технологічний, організаційно-діяльнісний, світоглядний та контрольний-оцінний. У своїй єдності вони розкривають основні шляхи формування трудової компетентності учнів початкової школи у процесі трудової підготовки.

Слід підкреслити, що формування трудової компетентності – це системоутворюючий процес, на його основі формуються точні і глибокі знання, вміння і навички, моделі поведінки, ставлення та ціннісні орієнтації учнів молодшого шкільного віку.

Важливу роль у формуванні трудової компетентності молодших школярів грає оволодіння системою інтегрованих знань та розумовий розвиток. На уроках трудового навчання учні, займаючись різними видами праці, стають кмітливішими, винахідливішими, вони стикаються з різними знаряддями праці, матеріалами, дізнаються, про їх призначення, властивості, збагачують свій словниковий запас. Участь школярів у трудових процесах позитивно впливає на їх поведінку, дисциплінує.

Під час занять з трудового навчання учням доводиться розв'язувати цілий ряд творчих завдань, включаючи такі, як конструювання виробів, розробка технології їх виготовлення та ін. При цьому учні застосовують свої знання з основ наук і технології матеріалів, а також набувають нових знань. Таким чином, трудове навчання супроводжується напруженою розумовою діяльністю, що сприяє розвитку розумових здібностей учнів молодшого шкільного віку.

У процесі трудового навчання формується і певне ставлення до праці як важливої цінності не тільки в житті кожної людини, але й як запоруки процвітання суспільства в цілому. Створюючи корисні речі, беручи участь в продуктивній праці, учні початкової школи відчують себе учасниками виробництва. Вони починають по справжньому розуміти значення багатьох професій в нашому житті і поважати людей – представників цих професій, що сприяє їх майбутньому професійному вибору.

Трудове навчання в початковій школі закладає основи розширенню технічного і технологічного кругозору, культури праці та побуту; самостійного та критичного мислення; розвитку особистісних якостей, потрібних людині як суб'єкту сучасного виробництва і культурного розвитку суспільства, вихованню відповідальності за результати власної діяльності.

Особливу увагу, на думку багатьох науковців, необхідно приділити розвиткові творчості маленьких майстрів. Творчість – це досить складний і своєрідний процес. Пошук наукової організації творчої праці дав змогу розробити нові методи розв'язку проблемних задач. Серед розроблених ученими методів найбільш ефективними і відомими в сучасній літературі з питань технічної творчості та конструювання є метод мозкового штурму, метод фантазування, метод зразків, метод фокальних об'єктів, метод створення образу ідеального об'єкта. Тільки у праці розкриваються здібності, збагачуються знання, закріплюються вміння і навички, проявляється творчість.

До праці треба готувати учнів ще з перших років навчання в школі. Необхідно виховувати в них працелюбність і старанність, охайність і бережливість, відповідальність за доручену справу, любов і повагу до людей праці.

В умовах компетентнісної освіти особливого значення набув проектний метод. Виконання проектів у трудовому навчання в початковій школі дає змогу використати накопичені знання у практичній діяльності, отримати конкретний результат праці, усвідомити потребу та важливість трудової діяльності, навчитися виявляти та ефективно розв'язувати проблеми, які виникають в житті кожної людини.

Висновок. Отже, на сучасному етапі розвитку суспільства трудова компетентність поєднує теоретичну підготовку (оволодіння системою знань про працю); практичну підготовку (оволодіння системою як загальнотрудових умінь і навичок, так і спеціальних); формування культури праці, психологічну підготовку (формування мотивів, потреб, позитивного ставлення до праці).

Трудове навчання в початковій школі грає значну роль у формуванні трудової компетентності молодших школярів, оскільки спрямоване не тільки на оволодіння системою спеціальних знань, але й на застосування інтегрованих знань для розв'язання різноманітних проблем, які виникають у життєдіяльності учнів молодшого шкільного віку. Крім того, конструювання та виготовлення виробів на заняттях праці сприяє формуванню трудових умінь учнів початкової школи, а також відповідального ставлення до трудової діяльності.

Література

1. Державному стандарті початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua>. – Назва з екрану.
2. Овчарук О. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – Київ : "К.І.С.", 2004. – С. 5 – 10.
3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация/ Дж. Равен. – Москва : "Когито-Центр", 2002. – 396 с.
4. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С.138-143.
5. Словник іншомовних слів / [за ред. чл.-кор. АН УРСР О.С. Мельничука]. – Київ : Голов. ред. укр. рад. енци., 1977. – 775 с.
6. Український Радянський Енциклопедичний словник: в 3-х т./ [відпов. ред. А.В. Кудрицький]. – [2-ге вид.]. – Т. 2. – Київ : Голов. ред. УРЕ, 1987. – 736 с.
7. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.].

ДИТЯЧІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ЇХ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ

Крук Анна, студентка IV курсу природничо-географічного факультету групи Х-41
Науковий керівник: **Падун Н.О.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

Протягом XIX–XX ст. перші будинки юнацтва в Україні були відкриті з ініціативи прогресивної педагогічної громадськості й за підтримки меценатів і добродійних комісій в тому числі в Ніжині, Києві, Харкові тощо. Згодом виникли дитячі організації.

Дитяча громадська організація – добровільне, закріплене формальним членством об'єднання дітей і підлітків, яке базується на принципах самодіяльності і організаційної самостійності.

Ми дослідили дитячі та юнацькі організації Ніжинської гімназії №3. В даній школі створено дві організації : дитяча організація "Грона калинові" та юнацька організація "Гімназійний менеджмент". Проаналізувавши статuti даних організацій ми встановили, що дитяча організація "Грона калинові" Ніжинської гімназії №3 є добровільною дитячою самодіяльною організацією, яка здійснює свою діяльність згідно з Конституцією України, чинним законодавством і Статутом дитячої організації. Дитяча організація є патріотичною організацією, створеною для об'єднання школярів (5-8-х) класів з метою виховання їх в дусі національно-патріотичних традицій, звичаїв українського народу. "Грона калинові" як дитяча організація співпрацює з громадськими організаціями, батьками, педагогами та зацікавленими особами.

Метою діяльності дитячої організації є сприяння патріотичному вихованню національно свідомих, духовно та фізично розвинених громадян України на традиціях українського народу, захист законних спільних інтересів своїх членів.

Завданнями дитячої організації "Грона калинові" є:

1. Виховання у дітей національної свідомості, активної громадської позиції, патріотизму, готовності захищати Батьківщину, любові до рідного краю, свого міста, гімназії;
2. Відродження і збереження українських народних традицій, обрядів;
3. Сприяти вихованню в учнів почуття милосердя, співпереживання за життя та долю інших людей;
4. Прищеплення поваги та шани до державних символів України;
5. Залучення дітей та молоді до вивчення історії своєї Батьківщини та волонтерської діяльності;
6. Створення умов для самореалізації кожного члена дитячої організації через органи учнівського самоврядування;
7. Співпраця з дитячими організаціями шкіл міста, області, України та інших держав.

Кожен член дитячої організації має свої права та обов'язки.

Права членів дитячої організації "Грона калинові"

- Право вільного вибору первинного осередку у відповідності до свого віку, нахилів, інтересів;
- Право обирати і бути обраним до дитячої організації;
- Право організувати і брати участь у всіх заходах організації;
- Право виносити на розгляд громади будь-які питання;
- Право отримувати інформацію про діяльність дитячої організації, її окремих секцій та осіб, вимагати їх звіту та дострокового переобрання;
- Право апелювати до Голови дитячої організації;
- Право на захист зі сторони дитячої організації;
- Право висловлювати свою думку по всіх питаннях діяльності дитячої організації.

Обов'язки членів дитячої організації "Грона калинові"

- Визнавати Статут та програму дитячої організації і діяти відповідно до їх засад;
- Брати активну участь у роботі органів учнівського самоврядування та в усіх заходах організації;

- Постійно працювати над самовдосконаленням загальнолюдських якостей поведінки;

- Дотримуватись правил патріотичного виховання особистості.

Таким чином ми бачимо, що дитяча організація "Грона калинові" є такою організацією, що впливає на розвиток і формування кожного її члена як особистості.

У 2017-2018 н.р. учнівське самоврядування Ніжинської гімназії №3 було удосконалене, змінене і перейменоване на Гімназійний менеджмент. Адже, учнівський менеджмент – це сукупність управлінських та самоуправлінських прав та обов'язків дитини, які вона погодилась на себе прийняти. Відповідно до Статуту членами учнівського самоврядування є учні 1 – 11 класів.

Відмітимо, що самоменеджмент учня полягає в упровадженні перевірених методів роботи у повсякденній практиці для оптимального та усвідомленого використання свого часу.

Головним завданням гімназійного менеджменту є формування і розвиток соціально активної, гуманістично спрямованої особистості з глибоко усвідомленою громадянською позицією, почуттям національної самосвідості та патріотизму, так як гімназія є опорною школою з військово-патріотичного виховання.

Функції гімназійного менеджменту:

- постановка цілей (аналіз і формування особистих цілей);
- планування (розробка планів і альтернативних варіантів своєї діяльності);
- прийняття рішень;
- реалізація і організація (розпорядок дня і організація особистого трудового процесу для здійснення задач);
- контроль (самоконтроль і контроль підсумків, корекція цілей).

Принципами організації учнівського самоврядування у гімназії є:

Самостійність ("не за підказкою і рішенням вчителя", "максимальне довір'я з боку адміністрації і висока самосвідомість учнів").

Гласність і демократія ("керувати самоврядуванням мають авторитетні особи").

Рівноправність ("самоврядуванням мають займатися всі учні, а не лише активісти", "самоврядування має бути масовим").

Принциповість і відповідальність ("підвищити відповідальність за все, що відбувається в колективі, бути принципово відповідальним не лише стосовно загальних речей, а й коли це стосується когось особисто").

Ініціативність ("сміливість і наполегливість у всьому", "розвиток ініціативи – щоб не було байдуже").

Структура учнівського менеджменту складає:

Рада гімназії складається з:

1. Рада представників менеджменту (1-11 кл.);
2. Генеральний менеджер;
3. Заступник;
4. Менеджер із зовнішніх зв'язків
 - Волонтерський відділ;
 - Відділ співпраці з громадськістю;
 - Відділ по роботі з батьківським комітетом;
5. Менеджер по внутрішній роботі
 - Відділ з інтелектуальної роботи;
6. Наукова. Творча. Навчальна робота.

- Відділ шефської допомоги (робота з молодшими школярами);
- 7. Організація дозвілля. Творча
- 8. Підготовка активу наступників
- Відділ з військово-патріотичної роботи;
- 9. Спортивний. Правовий. Патріотичний відділ.
- Відділ культури;
- Господарський відділ;
- 10. Екологія. Бібліотека. Шкільне майно. Зовнішній вигляд
- 11. Менеджер з контролю (педагог-організатор)
- З внутрішньошкільної роботи;
- Координатор по зовнішнім зв'язкам;
- 12. Відділ преси (фото і відео, веб матеріали, "Пульс гімназії") та секретар.

Отже, нами досліджено, що будь-яка дитяча та юнацька організація повинна сприяти природному прагненню молоді до самореалізації і самоорганізації на основі здійснення багатопланової діяльності, яка спрямована на задоволення різноманітних інтересів членів організації, захист їх прав і потреб, а також соціальне становлення підростаючого покоління.

Література

1. Статут Дитячої організації: "Грона калинові" гімназії №3 м.Ніжина.
2. Статут юнацької організації "Гімназійний менеджмент" гімназії м.Ніжина

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З БАТЬКАМИ У ВИХОВАННІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Літоренко Анна, студентка 1 курсу факультету психології
та соціальної роботи група ПО–11

Науковий керівник: **Філоненко О.С.**, кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки

У нових соціокультурних умовах постійно відбуваються зміни в суспільно-політичному устрої держави. В умовах політичної та економічної нестабільності виключно важливою стає стабілізуюча роль школи як гаранта миру і суспільної моральності. Ці зміни не обходять стороною і школу, що знаходиться в процесі реформування, прямо чи опосередковано впливають на всі сторони навчально-виховного процесу.

Завдання сучасної школи: поєднання зусиль сім'ї, школи та громади для формування свідомих, зрілих громадян своєї держави, носіїв вищих духовних надбань українського народу; розвиток творчої особистості кожного учня, створення умов для самовизначення школярів, самореалізації та збереження їх життя та здоров'я.

Виникають освітні заклади нового типу, змінюються пріоритети змісту навчання і виховання, проводяться численні експерименти, в ході яких школа прагне повернути до дитини, створити умови для взаємних відносин між класним керівником і батьками, між батьками і дітьми. Саме тому зараз так актуальна ідея педагогіки співробітництва вчителів, батьків та учнів. Один із найважливіших професійних обов'язків учителя початкових класів – організація співпраці з батьками учнів. Більш того завдання полягає

в організації такої співпраці, яка б не тільки йшла в одному напрямку з його цілями, завданнями та діями, але й доповнювала їх.

Співдружність школи з сім'єю, опора на родинні традиції набуває сьогодні нового педагогічного змісту та особливої актуальності. Адже об'єктивна необхідність взаємодії школи і сім'ї у розвитку особистості молодшого школяра має глибокі соціальні й психолого-педагогічні основи. Вона зумовлена сутністю самого процесу виховання й розвитку, який пов'язаний з безпосереднім сприйманням особистістю як організованих, так і випадкових зовнішніх впливів.

Важливого значення даній проблемі надавали відомі педагоги О. Духнович, Я. Корчак, А.Макаренко, І. Огієнко, В.Сухомлинський, С. Русова, К. Ушинський та ін. Наукові підходи до стану сімейно-родинного виховання в сучасних умовах розроблені в дослідженнях Т. Кравченко, М. Міщенко, А. Ноури, В. Постоного, М. Стельмаховича та інших, які визначили типи сімей, основи психолого-педагогічної культури батьків, умови успішного сімейно-родинного виховання.

На єдності виховних задач сім'ї і школи наполягав К.Д.Ушинський, який вважав, що шкільне виховання має бути логічним продовженням домашнього: родина закладає основи моральної самосвідомості, школа створює умови для реалізації внутрішнього потенціалу дитини, закладеного природою і сім'єю.

А.С. Макаренко, зазначив, що "сім'я – це природний колектив. Сім'я стає первинним природним осередком суспільства, тим місцем, де реалізується краса людського життя, куди приходять відпочивати переможні сили людини, де ростуть і живуть діти – головна радість життя". Школа і сім'я – два суспільних інститути, на яких покладено обов'язок виховувати особистість. Єдність сім'ї і школи відіграє важливу роль у вирішенні завдань всебічного розвитку та виховання школяра.

В.О.Сухомлинський створив цілісне вчення про зв'язок школи з сім'єю, їхню невичерпну і багатогранну працю. На його думку, школа повинна домогтися того, щоб батьки бачили в своїх дітях себе, розуміли суть розвитку дитини. А для цього їх треба озброювати знаннями важливих закономірностей педагогіки, вікової психології, фізіології. Видатний педагог писав: "Немає хреста важчого, ніж хрест вихователя. Немає в світі більш виснажливої роботи, ніж бути батьками".

У нових умовах суспільного, освітнього й технічного розвитку законодавство України чітко визначає межі відповідальності сім'ї за навчання і виховання дітей: саме батьки чи особи, які їх замінюють, зобов'язані постійно дбати про своїх дітей, створювати належні умови для розвитку їх природних здібностей, зміцнення фізичного здоров'я, отримання загальної освіти та інше. Сім'я – це первинне природне середовище, джерело духовної та матеріальної підтримки для дитини. З-поміж багатьох функцій, які виконує сім'я, найважливіша – виховна. Однак кризові явища, притаманні сучасному українському суспільству, економічні труднощі гальмують адаптацію сім'ї як соціального інституту до нових умов, негативно позначаються на її виховній ролі. Сьогодні сім'я не готова взяти на себе всю відповідальність за соціалізацію дітей. Сім'я не є ізольованим мікросередовищем: багатоканальні зв'язки з'єднують її з суспільством; різноманітні зовнішні чинники впливають на її виховну функцію. У сучасних умовах координацію виховних дій сім'ї покладено на освітній заклад і від того, як організована і реалізована робота з батьками учнів значною мірою залежить успішність процесу навчання і виховання дітей. Важливе місце тут належить педагогам, які завдяки фаховій освіті володіють необхідними психолого-педагогічними знаннями, професійними вміннями і навичками, виступають важливою складовою в педагогічному трикутнику

дитина – батьки – вчитель. Важливим завданням є широке залучення батьків, усіх дорослих членів сім'ї до співпраці з педагогічним колективом, до активної участі в житті навчального закладу, класу. Встановлення і підтримку педагогічної співдії діти–батьки–вчителі необхідно вибудовувати на принципах взаємоповаги, довіри, відповідальності та рівноправному партнерстві. Основою такої співдії має стати єдність у ставленні до дитини як до найвищої цінності.

У роботі вчителя з батьками можна виділити три етапи:

Перший етап спрямований на залучення батьків до навчального процесу дитини. Вчитель має переконати їх в тому, що саме їх потребує дитина, що крім них цим процесом займатися нікому.

Другий етап – формування зацікавленості процесом розвитку дитини. Вчитель показує батькам існування маленьких, але дуже важливих для їх дитини досягнень. Вони навчаються відпрацьовувати вдома з дитиною ті завдання, які пропонує вчитель.

Третій етап характеризується розкриттям можливостей особистого пошуку творчих підходів до навчання й особистої участі батьків в дослідженні її можливостей.

Н. Волкова, пропонує вчителю під час співпраці з батьками враховувати такі чинники, як:

1. Запрошення батьків до співпраці.
2. Дотримання позиції рівноправності.
3. Визнання важливості батьків у співпраці.
4. Вияв любові, захопленості їхньою дитиною.
5. Пошук нових форм співпраці.

Завдання вчителя початкової школи – зробити батьків союзниками спільних дій, спонукати їх до роздумів, що можливо лише при умові справжньої зацікавленості вчителя долею дитини, поваги до думки батьків, бажання співробітничати. Вчителю треба частіше нести радість в сім'ю, бути їй помічником, радником в справі виховання дитини.

Історико-педагогічний досвід переконує в тому, що співпраця сім'ї та школи – надзвичайно важливий чинник становлення й розвитку особистості, запорука ефективності виховних впливів, гарант міцності сформованих ідеалів й переконань. Така взаємодія може стати силою, яка захистить становлення особистості дитини від згубного впливу негативних явищ у суспільстві.

Література

1. Ветрова С. Є. Батьки і початкова школа: Партнерство заради дитини. – Х.: Вид-во "Ранок", 2009. – 160 с.
2. Волкова Н. П. Педагогіка: навчальний посібник / Н. П. Волкова. – К.: Академія, 2001. – С. 220-223.
3. Класний керівник і батьки: забезпечення партнерства і співпраці: збірка матеріалів з досвіду роботи./ Укл. А. І. Тюпа. – Миколаїв: ОІППО, 2012. – 48 с.
4. Формування педагогічної культури батьків у сучасних умовах : наук.-метод. зб. / Відп. ред. В. Г. Постовий. – К. : ІЗМН, 1998. – 80 с.

ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНИХ ПОЧУТТІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ КАЗОК НАРОДІВ СВІТУ

Любашенко Богдана, студентка факультету психології та соціальної роботи ПО-11 ск
Науковий керівник: **Коваленко Є. І.**, кандидат педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки

Проблема моральності людини була актуальною в історії філософії і педагогіки упродовж багатьох століть, починаючи з античності і до сьогодення. Аналіз філософських наукових праць засвідчує, що, незважаючи на різне трактування сутності моралі, головними моральними якостями людини вважаються такі, як справедливість, доброта, співчуття, милосердя.

Усі вищеназвані якості варто формувати ще з ранніх років дитини. Моральне виховання молодших школярів залежить від багатьох факторів. Педагоги використовують різноманітну кількість засобів з метою формування моральних почуттів в учнів, одним з них є казка, яка входить у життя дитини з самого раннього віку.

Казка, її яскраве протиставлення добра і зла, фантастичні і певні за своєю суттю образи, виразна мова, динаміка подій, особливі причинно-наслідкові зв'язки і явища – все це робить казку особливо цікавою і хвилюючою для дітей, незамінним інструментом виховання морально здорової особистості дитини [3].

Казка супроводжує школярів протягом усього дитинства і залишається з ними на все життя. З казки починається їх знайомство зі світом літератури, людських взаємин і з усім навколишнім світом в цілому [1]. Особливо цьому сприяють казки народів світу, які дають зрозуміти дітям, що є найважливішим у певного народу, що цінують, а що – зневажають, до чого прагнуть та чого хочуть позбутися.

Класифікуючи казки народів світу, ми спиралися на наукові дослідження, в яких виділено два типи казок: фольклорні і літературні, що, у свою чергу, відрізняються за змістом (казки про тварин, чарівні та соціально-побутові). Казка як засіб морального виховання розглядалася українськими педагогами, які зазначали, що людські стосунки у казках прості та зрозумілі, дитина вчиться співпереживати горю, радіти щастю казкових героїв, перемозі добра над злом. В.О.Сухомлинський говорив, що казка – це активна естетична творчість, що охоплює усі сфери духовного життя дитини: і розум, і почуття, уяву, волю.

Для того, щоб робота над казками інших народів не минула даремно, слід звернути увагу на три педагогічні умови, які забезпечать позитивну динаміку у процесі навчання.

1. Створення фону оптимізму, в атмосфері якого здійснюється виховний процес. Іншими словами, це штучно змодельована життєрадісна атмосфера, яка вселяє у школярів впевненість у торжестві справедливості та перемозі добра у казці. Сюди входять: музичний супровід; карти держав, з якої була казка; цікава історія цієї країни; плакати, на яких зображено ілюстрації до казки; технічні засоби навчання; схвальні оцінки учителем.

2. Виявлення морального імпульсу казки та осмислення його динаміки. Моральний імпульс – це емпатичний поштовх, що викликаний конфліктом сюжету казки. Немає необхідності його створювати штучно, як педагог робить з емоційною ситуацією, оскільки аналіз багатьох казок народів світу дозволяє стверджувати, що він міститься у кожному казковому сюжеті. Завдання вчителя – допомогти дітям його виявити та

осмислити. Наприклад, схожі фрагменти сюжетів казок різних народів світу, об'єднані разом, значно посилюють почуття жалю (українські народні казки "Іван – мужичий син", "Кирило Кожум'яка", в'єтнамська – "Дракон", російська – "Про Добриню Никитича й Змея Горинича").

3. Забезпечення рольового перевтілення дитини у казкового героя. Під час виявлення та осмислення морального імпульсу казки молодшим школярам важко зрозуміти почуття інших людей (героїв казки). Ефективним методом у вирішенні виховних завдань є інсценування казки, оскільки він базується на рольовому перевтіленні дітей у казкових героїв [2].

На кожному занятті варто застосовувати комплекс методів і прийомів, логічно пов'язаних між собою. Наприклад, дати завдання учням порівнювати казки різних народів, що мають героїчний сюжет (українська – "Кирило Кожум'яка", російська – "Чахлик Невмирущий", в'єтнамська – "Дракон") та дійти до висновку, що моральним ідеалам народів усього світу властива гуманність та людяність.

Формуючи моральні уявлення у дитини в молодшому шкільному віці, ми забезпечуємо становлення в майбутньому такої особистості, яка поєднуватиме в собі духовне багатство, істинні моральні якості і моральну чистоту.

Величезне розмаїття казок народів світу – це свідчення невмирущої мудрості й краси людства. Це безцінна скарбниця його демократичної культури. Це мистецтво, створене у віках на історичних шляхах усіх народів, де засуджується зло, квітне любов до людей, природи, життя. Це витвір, який є потужним інструментом у становленні високодуховної особистості, наділеної моральними почуттями.

Література

1. Аверін В.А. Психологія дітей і підлітків / В.А. Аверін // Посібник, – 2-е видання, перероб. – СПб., 2010.
2. Бакуліна С.Ю. Особливості розвитку моральних почуттів у дітей молодшого шкільного віку / С.Ю. Бакуліна // Науковий вісник Ізмаїльського державного педагогічного інституту. – 1998. – Вип. 4.
3. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: ukrbukva.net/94263-Skazka-kak-sredstvo-nravstvennogo-vospitaniya-doshkol-nika.html.

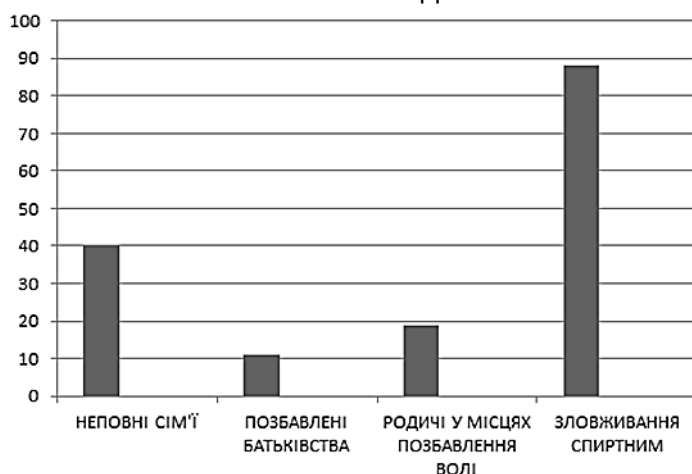
ВПЛИВ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА ФОРМУВАННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ШКОЛЯРА

Люта Вікторія, студентка IV курсу природничо-географічного факультету групи Х-41
Науковий керівник: **Падун Н.О.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

На сьогоднішній день критично постала проблема впливу засобів масової інформації (ЗМІ), школярі буквально поринули у світ нереальності. А все тому, що сьогодні не можна уявити свій день, без використання будь-яких засобів масової інформації. З кожним роком, дана проблема ускладнюється. Вперше питання впливу ЗМІ на формування агресивної поведінки підлітків порушили такі зарубіжні та радянські вчені, як: Р. Берон, Д. Річардсон, Д. Майерс, А. Тузов, К. Тарасов, С. Еніклопов, М. Семчик, Л. Нікітіна [1, с. 118].

Дослідження показали, що виникненню агресії у підлітка передують велика кількість факторів, а саме: телебачення, соціально-економічне становище, інтернет, мобільний телефон. Також на становлення агресивної поведінки впливають ступінь згуртованості сім'ї, близькості між батьками і дитиною, характер взаємин між братами і сестрами, а також стиль сімейного керівництва [3, с. 34]. Діти, у яких у сім'ї сильний розлад більш схильні до агресивної поведінки. Як показують результати досліджень вчених, 92 зі 100 обстежених підлітків росли у неблагополучній обстановці, це ми можемо спостерігати на графіку:

Рис. 1.1. Рівень виховання підлітків



А. Басс запропонував класичне визначення агресії, за його словами – це реакція, що завдає шкоди іншому організму[2, с. 51]. Дійсно, можна погодитися з таким твердженням. Адже, підліток переглядаючи телебачення, у більшості випадків намагається наслідувати героя фільму або іншу людину, і добре, якщо вона має позитивні риси, але якщо ні, то все може обернутися дуже погано. До того, більшість телепередач не направлені на дитячу аудиторію, вони містять надзвичайно багато агресивних сцен, що не може не впливати на формування агресивної поведінки.

Дослідження особливостей агресивної поведінки дії школярів показують, що у більшості дітей неадекватна самооцінка (завищена, або навпаки – занижена). Щоб намагатися уникнути таких ситуацій необхідно зі школярами проводити різні форми роботи. У школі проводити виховні заходи, спрямовані на подолання цієї проблеми, дискусії, тренінги.

Агресивність підлітків проявляється у різних формах: фізична агресивність; словесна агресивність, сварки, прокляття; агресивність, що виражається криком; тупання ногами; ляскання дверима; псування чужої власності; надмірна дратівливість, що проявляється запальністю й так далі. На думку експертів, зокрема, шкільних психологів, вплив телебачення на підлітків, перш за все на стан їх здоров'я, різноманітний. Довге сидіння перед телевізором погіршує зір дітей, сприяє розвитку дитячої гіподинамії, яка набуває все більш загрозливих масштабів.

Поряд з телебаченням, відіграє неабияку роль у формуванні агресивної поведінки інтернет-мережа, де всюди розповсюджена інформація сумнівного змісту. За статистикою 9 з 10 дітей у віці від 8 до 15 років мали справу з розповсюдженням порнографії в соціальній мережі, близько 17% регулярно зазирають на заборонені ресурси, приблизно 5,5% готові втілити побачене там у життя.

Таким чином, слід контролювати роботу підлітка у соціальній мережі, тому, що не говорячи про підлітка, навіть доросла людина не в змозі відрізнити, що добре, а що погано.

На сучасному рівні проблему формування агресивної поведінки досліджують такі вчені: С. Белічева, С. Завражин, Т. Леткова, Н. Малікова, Д. Фельдштейн, Н. Левітов, І. Зіміна [4, с. 296].

Отже, ми розглянули лише невелику кількість чинників, які здатні впливати на свідомість підлітка. З одного боку, вони розширюють загальну інформованість, поглиблюють знання. З іншого боку – мають можливість маніпулювати свідомістю школяра. Необхідно якомога скоріше проводити зі школярами профілактичні роботи, аби запобігти негативним наслідкам, а якщо їх вже виявлено, то необхідно проводити корекційну роботу.

Література

1. Волянська О. В. Проблема агресивної поведінки підлітків: фактори та механізми соціалізації. / О. В. Волянська // Вісник Національного університету "Юридична академія Укр. ім. Я. Мудрого". – 2016. – № 3. – С. 117-133.
2. Качанова Ю. В. Агресивність та агресія як соціологічні категорії. / Ю. В. Качанова // Наукові праці. Соціологія. – 2010. – № 13. – С. 50-54.
3. Мойсеєва О. Є. Психологія агресивності підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. "Соціально-психологічні чинники агресії підлітків" / О. Є. Мойсеєва. – Київ, 2011. – 42 с.
4. Яковлева О. В. Причини агресивної поведінки школярів. / О. В. Яковлева // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. – 2015. – № 1. – С. 296-302.

ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ДІЯЛЬНІСНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Маслак Марина, студентка II курсу факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Турчин Т.М.**, доктор пед. наук., професор кафедра педагогіки

Постановка проблеми у загальному вигляді. Багато років традиційною метою шкільної освіти було оволодіння системою знань, що складають основу наук. Пам'ять учнів завантажувалася численними фактами, іменами, поняттями. Українські школярі з легкістю виконували завдання репродуктивного характеру, що відображають оволодіння предметними знаннями і вміннями. Однак їх результати при виконанні завдань на застосування знань у практичних, життєвих ситуаціях, зміст яких представлено в незвичайній, нестандартній формі, в яких потрібно провести аналіз даних, сформулювати висновок або назвати наслідки тих чи інших змін були низькими. Тому питання про якість освіти було і залишається найактуальнішим. Необхідними стають не самі знання, а знання про те, як і де їх застосовувати. Але ще важливіше знання про те, як інформацію добувати, або створювати нову. І те, і інше, результати діяльності, а діяльність – це вирішення завдань. Саме це і призвело до усвідомлення необхідності зміни характеру навчального процесу та способів діяльності учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Основним завданням педагога в процесі розвивального навчання – є організація навчальної діяльності учня, спрямованої на формування його розумових здібностей, пізнавальної активності, самостійності, пізнавальних інтересів. В українській педагогічній науці ідеї розвивального навчання знайшли відбиття в працях Г.І. Ващенко, В.О. Сухомлинського.

Головним завданням системи Л.В. Занкова є загальний розвиток дитини, її розуму, волі, почуттів, що є основою засвоєння знань, умінь, навичок.

Ще одним шляхом удосконалення освіти в Україні є педагогічна технологія "Росток", автором якої є Пушкарьова Тамара Олексіївна.

Метою даної педагогічної технології є формування здібностей до саморозвитку та самореалізації особистості на засадах інтеграції, діяльнісного підходу до навчання і виховання.

Ще одним яскравим прикладом боротьби із застарілою системою освіти є проект "Інтелект України".

Сутність цього проекту полягає не в насиченні дитини поглибленими знаннями, а набуття нею необхідних навичок роботи з інформацією, аналізу, гнучкого творчого мислення, самоконтролю та самооцінки, швидких реакцій, раціональної організації навчальної праці.

Але скільки б даних педагогічних технологій не впроваджували їм немає продовження в подальшому житті, на рівні початкової школи вони і закінчуються.

Ефективність навчання школярів початкових класів багато в чому залежить від вибору форм організації навчального процесу. Методи активного навчання – це сукупність способів організації та управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, які володіють наступними основними ознаками:

- вимушена активність навчання;
- самостійне вироблення рішень учнями;
- високим ступенем залученості учнів в навчальний процес;
- постійним зв'язком учнів і вчителя, контролем самостійної роботи навчання.

Мета статті: охарактеризувати у загальному вигляді сутність впровадження елементів діяльнісного методу навчання на уроках математики в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Слово метод походить від грецького *methodos*, що означає шлях або спосіб пізнання. На уроках математики педагог, враховуючи пізнавальні можливості школярів, вибирає такі шляхи пізнання, за допомогою яких він найбільш ефективно зможе озброїти їх математичними знаннями і навичками, створити систему математичних понять і сформувані вміння використовувати набуті знання у практичній діяльності.

Методи навчання – це способи спільної діяльності вчителя і учнів, націлені на вирішення задач та проблем навчання.

Методи навчання потрібно відрізнити від засобів. В якості засобів навчання використовують підручники, книги, довідники, технічні засоби, словники, наочні посібники; їх використовують з різною метою.

Якщо класифікувати методи навчання за джерелом отримання знань (слово, наочні засоби, практична діяльність) то у відповідності до такого підходу методи можна об'єднати в три групи:

- словесні методи: розповідь, пояснення, бесіда, робота з підручником.
- наочні методи: спостереження, демонстрація наочних посібників, кінофільмів, анімацій.
- практичні методи: усні та письмові вправи, лабораторні роботи.

Методи навчання підпорядковуються меті уроку і спрямовуються на розв'язання поставлених на ньому завдань. Завдяки цьому учні оволодівають навчальним матеріалом, а вчитель досягає запланованого результату. Реалізація того чи іншого методу здійснюється за рахунок застосування прийомів, які є складовою його частиною.

Методичний прийом не має своєї задачі – він підпорядкований тому завданню, яке вирішує метод.

Учитель може включати в метод різні прийоми і навпаки, використовувати одні й ті ж прийоми в різних методах. Наприклад, прийом спостереження може входити в метод демонстрації наочних посібників. У той же час спостереження може виступати складовою частиною бесіди. Застосування того чи іншого методу в початковій школі неможливе без урахування змісту теми, часу, який дається на її опрацювання, рівня здібностей школярів. Ефективність методів залежить від правильного, оптимального їх поєднання в навчальному процесі. У навчальному процесі на уроках математики необхідно добиватись оптимального поєднання слова, наочності та практичності самостійної діяльності школярів.

Ефективність методів забезпечується і засобами навчання. Ними можуть виступати підручники, навчальні посібники, обладнання для проведення практичних занять, наочність, технічні засоби навчання, кіно-, відео-, діафільми, телебачення, комп'ютерні програми тощо. Вибір методів та засобів навчання визначається дидактичними принципами, які покладені в їх основу.

І.Г. Єременко підкреслював, [4] що "цінність того чи іншого методу досягається лише в тому випадку, якщо він:

а) веде не лише до засвоєння знань та способів дій, але й забезпечує належне виховання, загальний розвиток школярів;

б) робить навчання максимально доступним та посильним для учнів на основі врахування їхніх пізнавальних можливостей на різних вікових етапах, забезпечуючи разом з тим умови для тренування школярів у подоланні перешкод і труднощів, необхідних для розвитку у них морально-вольових якостей і творчої активності;

в) забезпечує високий рівень свідомості та міцності засвоєння навчального матеріалу, попереджає про небезпеку проникнення в процес навчання догматизму, зубріння, схоластики;

г) призводить до засвоєння знань в певній системі, до формування навичок і звичок самостійної роботи по самостійному набуттю знань;

д) надає можливість для врахування індивідуальних особливостей учнів, раціонального поєднання фронтальної та індивідуальної роботи;

е) сприяє максимальній індивідуалізації навчальної діяльності школярів, розвитку у них потреб і прагнення до знань.

Таким чином, при підборі системи методів до уроку вчитель повинен пам'ятати про необхідність дотримання відповідності принципам навчання, меті уроку, змісту теми, віковим особливостям учнів.

Враховуючи дослідженню літературу особливу увагу слід приділити класифікації методів навчання за М. Скаткіним та Є. Лернером. [9]

Таблиця 1

Пояснювально-наочний (репродуктивний) метод

Учитель: повідомляє інформацію, розповідає, показує, пояснює, пропонує завдання на відтворення завдань, керує, контролює.	Учні: слухають, дивляться, сприймають, усвідомлюють, запам'ятовують, відтворюють знання та способи дій за зразком.
---	--

Таблиця 2

Частково-пошуковий (евристичний) метод

<i>Учитель:</i> ставить проблему, дає завдання на розв'язання окремих етапів, планує і керує діяльністю.	<i>Учні:</i> осмислюють умови завдання, актуалізують отримані раніше знання і навички, самостійно вирішують окремі частини, аналізують, порівнюють, роблять висновки, узагальнюють, перевіряють результати роботи.
--	--

Таблиця 3

Метод проблемного викладу

<i>Учитель:</i> ставить навчальну проблему й показує шляхи її вирішення.	<i>Учні:</i> спостерігають за ходом міркувань, усвідомлюють знання.
--	---

Таблиця 4

Дослідницький метод

<i>Учитель:</i> разом з учнями ставить проблемне запитання, контролює результати	<i>Учні:</i> самостійно здобувають необхідні знання, визначають шляхи та засоби вирішення проблеми, здійснюють самоконтроль, обґрунтовують свою думку.
--	--

Таблиця 5

Аналіз методів навчання

Метод	Переваги	Недоліки
Пояснювально-ілюстративний та репродуктивний.	<ul style="list-style-type: none"> · економія часу; · забезпечення системності та логічності; · за багаторазового повторення сприяє міцності знань. 	<ul style="list-style-type: none"> · пасивність учнів; · не враховує індивідуальність учнів
Проблемного викладу	<ul style="list-style-type: none"> · засвоєння алгоритмів міркувань; · перехід від виконавчої до творчої діяльності. 	<ul style="list-style-type: none"> · учні не учасники, а спостерігачі розумової діяльності. · учні

<i>Метод</i>	<i>Переваги</i>	<i>Недоліки</i>
Частково-пошуковий та дослідницький	<ul style="list-style-type: none"> · творче та усвідомлене засвоєння знань, вміння їх використовувати; · розвиток творчих та пізнавальних здібностей. 	<ul style="list-style-type: none"> · значні витрати часу та енергії вчителя і учнів; вимагає високої кваліфікації та особистих якостей викладача.

В. О. Сухомлинський у низці наукових та публіцистичних робіт розглядає процес навчання як радість пізнання, як красу розумової праці. Переконаливо показати, що в знаннях зосереджена краса життя і геній людства, активізувати розумову діяльність учнів, заохочувати вольові зусилля, сприяти усвідомленню ними потреби в знаннях запорука успіху в навчанні. От чому свою школу він називає "школою радості".

Висновок. Діти, при навчанні яких використовують елементи діяльнісного навчання, заглиблюються в атмосферу творчості, пошуку нового, піддають сумнівам сталі істини, вчаться аналізувати, порівнювати, узагальнювати, прогнозувати, застосовувати здобуті знання в нових ситуаціях, вчаться проектувати власну діяльність, що дає дитині можливість відчувати позитивний настрій для навчання й ситуацію успіху, забезпечує відчуття дитиною себе рівною серед рівних, створює в колективі атмосферу для досягнення спільної мети, коли кожен учень може висловлювати свою думку й вислухати товариша, прагне до пізнання нового, що ґрунтується винятково на інтересі до предмета пізнання.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у впровадженні завдань елементів діяльнісного методу на уроках математики в початковій школі.

Література

1. Бантова М. А., Бельтюкова Г.В., Полевщикова А.М. Методика навчання математики. К.: "Просвещение", 1977.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс. 1996.
3. Громовий В. В. Компетентнісний підхід до навчання".- Завуч №1, 2009.
- С.Біда "Створення ситуації успіху у навчально-виховному процесі".- П.шк."№2, 2007.
4. Дербеньова А.Г. Довідник педагога – початківця. Х.: Вид. група "Основа", 2000.
5. Дидактика средней школы./Под ред. М.Н. Скаткина. 2–е изд. М., 1982.
6. Діяльнісний підхід до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів.- П.шк.№3, 2005.
7. Карбакова И.Н.,Терешина Л.В. Деятельностный метод обучения. Волгоград. 2008
8. Кульневич С. В. Лакоценина Т. П. Современный урок, "Учитель", 2005.
9. Лернер І. Я. Дидактичні основи методів навчання. – М., 1981.
10. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. – М.: "Просвещение", 1977.

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА

Мешкова Анна, магістрантка факультету психології та соціальної роботи,
спеціальності "Початкова освіта"

Науковий керівник: **Гордієнко Т.В.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Сучасне суспільство стрімко розвивається, тому відбуваються зміни в усіх сферах життя: політичній, економічній, соціальній, культурній, освітній. Гуманістичні пріоритети сучасної освіти ґрунтуються на ідеях унікальності особистості, необхідності розвитку її пізнавальних інтересів і творчих здібностей, задоволення освітніх потреб шляхом залучення до дослідницької діяльності, яка організовується та здійснюється у навчально-виховному процесі.

Сучасна початкова школа існує і розвивається у динамічно змінюваному світі, який висуває постійні вимоги до неї. Одним із методів підвищення інтересу в молодших школярів до оволодіння знаннями є залучення їх у дослідну діяльність.

Формування дослідницьких умінь учнів початкової школи потребує створення системи, яка б мала свої власні, характерні тільки їй, цілі й завдання, тобто створення такого сприятливого дослідницького середовища, яке б містило класні приміщення, пришкольні ділянки, лабораторії, зорієнтовані на формування дослідницьких умінь у школярів.

Дослідницька діяльність – це спеціально організована пізнавальна творча діяльність учнів, що характеризується цілеспрямованістю, активністю, наочністю, вмотивованістю і свідомістю, результатом якої є формування пізнавальних мотивів, дослідницьких умінь, суб'єктивних нових для учнів знань або способів діяльності.

Різні аспекти навчально-дослідницької діяльності учнів цікавили багатьох науковців. Теоретичний аспект проблеми розкрито в працях С. Гончаренко, О. Ляшенко, Н. Ничкало та ін. Питання організації дослідницької діяльності учнів досліджували В. Алфімов, В. Кларін, Л. Левченко, Н. Недодатко, О. Павленко, Г. Пустовіт та ін. У працях таких учених, як Т. Байбара, Н. Бібік, В. Бондар, Н. Голуб, В. Давидов, А. Занков, Я. Кодлюк, В. Паламарчук, О. Савченко та ін. досліджувалася проблема організації та здійснення науково-дослідницької діяльності з молодшими школярами.

Основною метою вивчення природознавства є формування природознавчої компетентності учнів шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу і людину. Для досягнення зазначеної мети, навчальною програмою передбачено розв'язання ряду основних завдань, одним з яких є формування дослідницьких умінь та умінь учнів спостерігати за об'єктами та явищами живої і неживої природи [7].

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні проблеми формування дослідницьких умінь в учнів початкових класів при вивченні природознавства.

На думку О. Йодко, дослідницькі вміння являють собою систему інтелектуальних і практичних умінь навчальної праці, які необхідні для самостійного виконання дослідження або деякої його частини. Н. Недодатко під навчально-дослідницькими вміннями розуміє складне психічне утворення, синтез інтелектуальних та практичних умінь, що застосовуються для розв'язання навчально-дослідницьких завдань і виникають у результаті управління психічним розвитком учнів [8].

Заслугує уваги підхід В. Литовченко щодо визначення дослідницьких умінь. Дослідницькі вміння в широкому розумінні слова, на її думку, є сукупністю систематизованих знань, умінь і навичок особистості, поглядів і переконань, які визначають функціональну готовність учня до творчого пошукового рішення пізнавальних завдань. Поняття "вміння" у більш вузькому значенні вона визначає як здатність учня ефективно виконувати дослідницьку діяльність, яка складається з дій [10, с.223].

Х. Мулюков та Д. Хайретдинова дотримуються думки, що дослідницькі вміння – це вміння використовувати той чи інший метод дослідження для розв'язання певної проблеми або дослідницького завдання [10, с. 224].

У процесі формування дослідницьких умінь важливу роль відіграють принципи:

- інтегрованості (об'єднання і взаємовплив навчальної і дослідницької діяльності учнів, коли досвід і навички безпосередньо впливають на успішність учнів);
- неперервності (процес довготривалого навчання і виховання, що проявляється, перш за все, в творчому об'єднанні учнів та їх вчителів);
- міжпредметних зв'язків (дослідження будь-якої проблеми вимагає знання досліджуваного предмета та широку ерудицію при вивченні всіх навчальних дисциплін).

На сучасному етапі розвитку освіти постійно з'являються нові підходи, методи і технології навчання у початковій школі. Саме тому для формування дослідницьких умінь у молодших школярів необхідно вдало підбирати форми, методи та засоби діяльності учнів, що відповідатимуть поставленій меті. Варто пам'ятати, що у процесі включення молодших школярів у навчально-дослідну діяльність, перед учителем постає проблема організації вирішення єдиних дослідних завдань при різному рівні розвитку дослідницького досвіду учнів. У вирішенні цієї проблеми слід виходити з того, що необхідно підбирати такі прийоми і форми роботи, в яких учні змогли б проявити і збагатити свій індивідуальний дослідницький досвід. Тому краще за все організовувати дослідницьку діяльність на уроках природознавства, оскільки цьому сприяє сам досліджуваний природничий матеріал. Вважаємо, що однією з ефективних форм формування дослідницьких умінь при вивченні природознавства є екскурсія. Екскурсія – це особливий вид навчальних занять, який проводиться за межами класної кімнати для безпосереднього сприйняття і спостереження учнями об'єктів та явищ природи, пов'язаних з вивченням програмового матеріалу [3].

Для ефективного формування дослідницьких умінь в молодших школярів при проведенні екскурсій варто враховувати такі вимоги:

- чітке визначення навчальної, виховної та розвивальної мети;
- правильний вибір місця проведення екскурсії (наявність тих природничих об'єктів, за якими учні будуть спостерігати та досліджувати їх ознаки);
- психологічне налаштування школярів до дослідницької діяльності в природі;
- підбір групових та індивідуальних завдань, що включатимуть елементи спостережень та дослідження;
- використання дидактичних ігор;
- звернення уваги на проблеми екології та дослідження шляхів вирішення природоохоронних проблем;
- оформлення звітів у вигляді дослідницьких письмових робіт, гербаріїв, малюнків, альбомів тощо.

Наприклад, за навчальною програмою з природознавства можуть бути проведені екскурсії у природу (ліс, парк, сад), населеним пунктом, у природничий музей, будинок природи, планетарій [7].

Не менш важливими у процесі формування дослідницьких умінь є розв'язання проблемних завдань при вивченні об'єктів живої й неживої природи. Методи проблемного викладу дозволяють учням оволодівати досвідом дослідницької діяльності, яка пов'язана з виникненням і розв'язанням навчальної проблеми [2].

Навчальна проблема – це штучна педагогічна конструкція, яка моделюється учителем у структурі змісту навчального предмету. Навчальна проблема – це знання про незнання, усвідомлення того, що необхідно дізнатися, пояснити, встановити. Для розв'язання навчальної проблеми варто підбирати та пропонувати різні види проблемних завдань:

- проблемні завдання на виявлення ознак та властивостей природничих предметів (вивчення ознак і властивостей відбувається за допомогою проведення дослідів);
- проблемні завдання на засвоєння нових понять про природничі предмети і явища;
- проблемні завдання на встановлення взаємозв'язків та залежностей між об'єктами природи;
- проблемні завдання на засвоєння нових природничих знань шляхом дослідження.

Ефективним методом процесу формування природознавчої компетентності (вивчення властивостей та ознак об'єктів живої й неживої природи) є дослідницькі проекти. Проектна робота дуже перспективна, оскільки в ній кожен з учасників не втрачає свого статусу активної діючої особистості, намагається зайняти в групі позицію, що відповідає його можливостям: знанням, умінням, здібностям, мисленню тощо. Це позначається на загальному формуванні індивідуального стилю учня. Працюючи над проектом, учні спілкуються, співпрацюють і допомагають один одному в процесі навчання, розвивають соціальні, розумові та комунікативні навички. Цей вид діяльності сприяє здійсненню індивідуального підходу в класах з різним рівнем підготовки під час вивчення та засвоєння нового матеріалу. Метою методу проекту є створення умов, за яких учні самостійно й охоче отримують знання з різних джерел, вчать користуватися ними (знаннями) для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань, удосконалюють комунікативні вміння, працюючи в різних групах, цим самим розвивають дослідницькі вміння та аналітичне мислення [9].

Аналіз науково-педагогічної літератури переконує в тому, що існують різні види навчальних проектів: практично-орієнтовані, дослідницькі, інформаційні, творчі, ігрові. Дослідницькі проекти повинні бути підпорядковані логіці дослідження і мати відповідну структуру: визначення теми дослідження, аргументація її активності, визначення предмета, завдань і методів дослідження, висунення припущень щодо розв'язання проблеми й накреслення шляхів її розв'язання. Виконання дослідницьких проектів на уроках природознавства потребує дотримання таких умов:

- стимулювати учнів до розв'язання проблем, орієнтуючись на їхні знання та вікові особливості;
- формувати навички роботи з інформацією;
- допомагати вирішувати пізнавальні й творчі завдання співпраці, де учні працюють в групах; розвивати критичне мислення.

В процесі формування дослідницьких умінь при вивченні природознавства потрібно дотримуватися таких послідовних етапів:

- вибір теми;

- постановка мети і завдань дослідження;
- планування дослідження та вибір методів;
- пошук інформації;
- проведення дослідів, опитувань, створення графіків і діаграм;
- формулювання висновків та представлення результатів;
- аналіз своєї діяльності та самооцінка;
- публічне представлення результатів на різного виду заходах (конференціях, звітах, читаннях тощо).

На основі аналізу науково-педагогічної літератури та доробку сучасних науковців можна виділити такі види дослідницьких умінь, що формуються у молодших школярів у процесі вивчення природознавства:

організаційні (вміння організовувати свою роботу при проведенні спостережень за об'єктами живої й неживої природи);

пошукові (вміння здійснювати дослідження, виявляти властивості та ознаки природничих об'єктів);

інформаційні (вміння працювати з інформацією, що вміщена в енциклопедіях, навчальних текстах про природу);

оціночні (вміння аналізувати свою діяльність, представляти результат свого дослідження).

В процесі формування дослідницьких умінь у молодших школярів при вивченні природознавства важливим є:

- врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів;
- використання ефективних методів навчання;
- доступність форм і методів дослідження, що проводяться молодшими школярами;
- відповідність тематики дослідження віковим особливостям та особистісним інтересам учнів;
- реалізація власних здібностей молодших школярів (саморозвиток, самовдосконалення);
- потреба учнів у знаннях та розуміння цінності дослідницької діяльності.

Література

1. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. – М. : Высшая школа, 1981. – 240 с.
2. Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах : [навчальний посібник] / Т. М. Байбара. – К. : Веселка, 1998. – 334 с.
3. Бєлікова А. Навчальні екскурсії з природознавства у 1-4 класах / А. Бєлікова // Початкова школа. – 2004. – № 9. – С. 16-20.
4. Василенко Л. Досвід застосування проектів / Л. Василенко, А. Осмоловський // Шлях освіти. – 2000. – № 2. – С. 6.
5. Голуб Г. В. Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся / Г. В. Голуб, О. В. Чумакова. – Самара : Профи, 2003. – 235 с. Педагогічні науки Випуск 114' 2013 228
6. Коваленко В. Теоретичне обґрунтування й етапи становлення методу проектів / В. Коваленко // Шлях освіти. – 1997. – № 4. – С. 12-14.
7. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К. : Видавничий дім "Освіта", 2012. – 392 с.

8. Недодатко Н. Г. Формування навчально-дослідних умінь старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец.13.00.09 "Теорія навчання" / Н. Г. Недодатко. – Харків, 2000. – 25 с.

9. Онопрієнко О. Проекти в початковій школі: тематика та розробки занять / О. Онопрієнко, О. Кондратюк. – К. : Шк. світ, 2007. – 128 с.

10. Черненко Г. М. Формування дослідницьких умінь у молодших школярів при вивченні природознавства / Г. М. Черненко // Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова]. Сер. : Педагогічні та історичні науки. – 2013. – Вип. 114. – С. 222–228.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ПРИ РОБОТІ З ПРИРОДНИМИ МАТЕРІАЛАМИ

Мовчан Вікторія, студентка 1 курсу факультету психології та соціальної роботи, групи ПОск-11

Науковий керівник : **Шевчук М.О.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми. Потреби швидкого економічного оновлення країни, зростання інформатизації суспільства, необхідність використання передових наукомістких технологій висувають перед школою ряд завдань, серед яких основне місце займає проблема розвитку творчих здібностей особистості. Вміння творчо використовувати здобуті знання є зараз соціальною цінністю, оскільки допомагає людині виконувати суспільні й професійні функції, робить можливою швидку адаптацію в нових економічних умовах, сприяє швидкому переходу від одного виду діяльності до іншого.

Л. Виготський зазначає, що творчість має місце не лише там де створюється щось абсолютно нове, а й там, де вноситься своє розуміння, щось по своєму відтворюється, змінюється, ґрунтується вже створене. Тож якщо є творчий процес, буде у свій час результат. Творча людина його обов'язково досягне. Розвиток творчості в учнів є важливим не лише тому, що завданням сучасної освіти є формування творчої особистості, а й тому, що людина, яка вміє творчо мислити, в нестандартних ситуаціях завжди знайде вихід, такій людині буде легше адаптуватися в житті [1].

Аналіз останніх досліджень. Психолого-педагогічним аспектам даної проблеми присвячені праці Ш. Амонашвілі, Б.Ананьєва, Л. Виготського, І. Волкова, Дж. Піаже, С. Рубінштейна, С.Сисоевої, Т. Шамової, Г. Щукіної. Теорію особистісно-діяльнісного підходу до творчого розвитку школяра розробляли В. Андрєєв, І. Зязюн, Є. Басін, Б.Богоявленська, Г. Заїченко. Розвитком творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку займаються Н. Бібік, С. Пальчевський, К. Приходченко, О.Савченко, І. Теплицький, В. Тименко, Л. Шпак. Велика увага даному питанню приділяється такими сучасними українськими вченими як М.Боришевський, В. Доротнюк, О. Кульчицька, В. Моляко, С. Максименко, Є.Чорний. Особливостями впливу трудового навчання на розвиток творчої особистості опікуються В. Аронов, М. Волков, М. Кириченко.

Мета статті – визначити педагогічні умови розвитку творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку на уроках трудового навчання при роботі з природними матеріалами.

Виклад основного матеріалу. Уроки трудового навчання мають значний потенціал для розвитку творчих здібностей молодших школярів. Розвиваючи творчі здібності учнів початкових класів на уроках трудового навчання, починаючи з першого класу, учителю слід звернути їхню увагу на твердження, що праця є першою життєвою потребою людини. Кожний урок трудового навчання повинен бути пов'язаним з життям. Усі основні навички, якими людина користується протягом життя, такі як робота з папером і картоном, нитками і тканиною, природними матеріалами, діти опановують у початкових класах. Вони одержують відомості про форму й будову різних предметів, інструментів для обробки матеріалів, виникнення й використання технік декоративно-прикладного мистецтва, технічних засобів, збагачують словник, вчать висловлювати свої думки.

О. Савченко вважає, що важливу роль у розвитку образного мислення, уяви та фантазії, уваги та спостережливості молодших школярів грає робота з природним матеріалом [7]. Працюючи з природним матеріалом, учні початкових класів вчать відчувати красу природи і створювати не менш красиві образи з різноманітного матеріалу власними руками.

На важливість творення образів з природних матеріалів для розвитку творчих здібностей дитини звертав увагу і А. Макаренко. Він наголошував, що такий природний матеріал, як глина, дерево, шишки, листочки ближче всього до нормальної людської діяльності: з матеріалів людина створює цінності і культуру. В образі з природнього матеріалу є багато гарного реалізму, але в той же час є простір для фантазії, не просто уяви, а великої творчої фантазії [5].

Робота з природним матеріалом має велике значення для естетичного виховання учнів, прищеплення їм художнього смаку. Завдання роботи з природним матеріалом – пробудити у дітей любов до рідної природи, сприяти вихованню у них патріотичних почуттів. Робота з природним матеріалом сприяє і формуванню у школярів дбайливого ставлення до природи [10].

Чому ж саме природний матеріал на уроках трудового навчання є таким актуальним? Тому що природного матеріалу навколо безліч – це й листочки, й шишечки, й квіточки, й трави, й гілочки, й різні крупи. Отже, простір для дитячої фантазії, за словами В. Сухомлинського, величезний [8].

У процесі роботи з природним матеріалом учням відкривається необмежене поле для прояву і розвитку своїх творчих здібностей, оскільки вироби з нього можуть бути найрізноманітнішими. Так, при правильній організації освітнього процесу робота з природним матеріалом стає ефективним засобом розвитку творчості молодших школярів на уроках трудового навчання.

В. Тименко зазначав, що психологічний аспект творчої діяльності полягає у розкритті закономірностей творчого процесу і створення атмосфери, яка його стимулює [6]. Творчі здібності властиві кожній дитині, потрібно тільки створити умови для їх розвитку.

Розглянемо педагогічні умови, які сприяють розвитку творчих здібностей молодших школярів при роботі з природними матеріалами на уроках трудового навчання. По-перше, створення у класі позитивного психологічного мікроклімату. Вчитель має створити доброзичливу, невимушену атмосферу. Цьому дуже добре сприяє музичний супровід під час уроку. При роботі з природним матеріалом доречно, щоб учні працювали під спів пташок, звуки дощу, шелест трав. Звуки природи пробуджують фантазію учнів і надихають маленьких творців на нові образи та сюжети.

Важливою умовою є демократичний стиль спілкування вчителя з учнями. Він ні в якому разі не має бути авторитарним, оскільки будь-який примус відбиває бажання творити, знижує зацікавленість працею. А інтерес завжди є запорукою активності і креативності, отже, вчитель має підготувати для школярів якийсь цікавий матеріал: інформацію про природу, казку, героїв якої вони зможуть створити, ігри, літературні заставки, вірші про красоту природи, картини, присвячені різним порам року, малюнки тварин і пташок тощо.

Однією з ефективних педагогічних умов є здійснення особистісно-орієнтованого підходу до молодших школярів у процесі творення образів з природнього матеріалу на уроках трудового навчання. До учнів, які просто бояться або соромляться проявляти свої здібності, творчість, повинен бути особливий індивідуальний підхід. До учня, який на уроках трудового навчання створює прекрасні творчі роботи з природних матеріалів, доцільною є похвала вчителя, що уможлиблює відчуття впевненості у собі і бажання й далі розвивати свої творчі здібності.

Вчитель на уроках трудового навчання має завжди прагнути до творчої позитивної активної емоційної атмосфери, як справжній чарівник-казкар, він повинен обгорнути учнів своєю природною щирістю, доброзичливістю, особливим артистизмом, витонченим розумінням прекрасного й глибокою повагою до вихованців та результатів їхньої творчості. Атмосферу захопленості уроком, предметом та мистецтвом у цілому можна рекомендувати створювати шляхом використання різноманітних типів нестандартних уроків: урок-сюрприз "Подарунки природи", урок-свято "Картини осені", урок-конкурс "З лісу до майстерні", урок-мандрівка у світ природи, урок-ярмарок витворів з природних матеріалів, урок-виставка робіт від Лісовика, урок-екскурсія до парку, лісу, урок-розгадка природних таємниць, бінарний урок "Морські таємниці в аплікаціях з природних матеріалів", урок-відкриття та інші [6].

Найважливішою для розвитку творчості і творчих здібностей є мотивація, стимулювання до неї. Найпростіший спосіб -заохочення. Вчитель може запропонувати учням зробити роботу за зразком або творчо, але наголосити, що роботи, які будуть виконані не за зразком, потраплять на виставку [9]. При цьому важливо акцентувати увагу школярів на тому, що вони самі мають обрати які природні матеріали використати і яким чином.

Розвитку творчих здібностей учнів сприяють різнорівневі, індивідуальні та групові завдання, ігри, інноваційні технології, інтерактивні форми навчання. Робота в творчих групах над колективними проектами має велике виховне значення для розвитку художнього смаку, інтересу до мистецтва свого народу, його історії, традицій, для професійної орієнтації. Учням надається можливість відчувати себе творцями, виконуючи творчі завдання, використовуючи матеріали природи. Вчитель створює такі умови, щоб школярі не тільки усвідомили суспільно корисне значення своєї праці, але й змогли б показати свої творчі здібності, реалізувати їх у конкретних трудових справах, наприклад, картина – подарунок рідній школі з круп; сюрприз вчителям на День освіти – комбіновані об'ємні аплікації з осіннього листя, горіхів, гілочок, шишок; сувеніри друзям "Дари лісу" тощо.

Ураховуючи специфіку молодшого шкільного віку, варто застосовувати систему пошукових методів, яка передбачає застосування творчих завдань щодо створення молодшими школярами образів. Для оволодіння новими знаннями слід використовувати методи й завдання, спрямовані на стимулювання навчальної діяльності учнів. Такими методами є гра (художня, пізнавальна), яка створює сприятливий для засвоєння знань

настрій, заохочує до навчання, метод створення ситуацій інтересу до оволодіння знаннями, тобто використання цікавих пригод, гумористичних уривків, випадковостей, життєвих несподіванок, метод опори на життєвий досвід, тобто використовуються повсякденні спостереження дітей (природні факти, явища, події) [2].

Оскільки учнів початкової школи характеризує гострота, свіжість сприйняття та емоційність уяви, дієвість фантазії, то їх було б доцільно розвивати й тренувати різними прийомами й способами: аглютинація, типізація, аналогія, експериментування кольорами та ін.

Для розвитку творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку, уроки трудового навчання важливо будувати за принципами: структурної різноманітності й режисури; залучення учнів до співпереживання, створення відповідно до теми уроку емоційного настрою (включення ігрових, казкових моментів, інших видів мистецтв); наявності трьох основних структурних компонентів уроку (відповідно до законів будь-якої творчості) – сприймання, формування творчого задуму, посиленої творчої реалізації. Продумані вчителем, чітко організовані уроки виховують і закріплюють вольові якості учнів, наполегливість у праці, прищеплюють уміння працювати організовано та свідомо й доводити роботу до повної завершеності в межах своєї можливості [6].

Щоб виховати творчу особистість молодшого школяра, вчителю необхідно самому розвивати в собі творчість, постійно підвищувати професіоналізм, шукати нові шляхи активізації діяльності учнів на всіх етапах навчальної роботи, оригінальні форми пояснення матеріалу, удосконалюватися самому, переймати досвід кращих учителів. Учитель повинен учитися протягом усього життя, прагнучи досягти вершини своєї педагогічної майстерності. [6].

Висновок. Підсумовуючи сказане вище, можемо впевнено сказати, щоб стати творцем власного життя, навчитися пізнавати навколишній світ, адаптуватися до непростих умов сьогодення, необхідно мати розвинені творчі здібності. З цією метою необхідно створити оптимальні умови для духовно-творчого розвитку учнів ще в початковій школі. Важливе місце у вихованні творчої особистості молодшого школяра займає робота з природними матеріалами на уроках трудового навчання, яка виступає потужним засобом розвитку творчих здібностей молодших школярів, їх уяви, уваги, спостережливості, дає можливість відчувати красу природи і створювати не менш красиві образи з різноманітного матеріалу власними руками.

Література

1. Выготский Л. С. Воспитание творчества, эстетического суждения и технических навыков / Л. С. Выготский // Педагогическая психология. – Москва : Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Горошко Н. А. Усі уроки образотворчого мистецтва у 4 класі / Н. А. Горошко – Харків : Основа, 2010. – 255 с.
3. Долинна О. Праця як засіб формування предметно-практичної компетенції дітей / О. Долинна, О. Низковська // Дошкільне виховання. – 2012. – № 9. – С. 22–27.
4. Ликова І. О. Програма художнього виховання, навчання й розвитку дітей 2–6 років "Кольорові долоньки" / І. О. Ликова. – Харків : Веста : Ранок, 2007. – 128 с.
5. Макаренко А. С. Педагогические сочинения в 8-ми томах / А.С. Макаренко. – Москва : Педагогика, 1983—1986. – Т. 5. -335 с.
6. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі / Л.М. Масол. – арків.: Ранок, 2006. – 255 с.

7. Савченко О. Я. Розвивай свої творчі здібності : [навчально-методичний посібник для молодших школярів] / О. Я. Савченко. – Київ : Освіта, 1993. – 224 с.

8. Сухомлинський В. О. Школа і природа / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв.: У 5 т. – Київ : Радянська школа, 1977. – Т. 5. – 549 с.

9. Тименко В. П. Зміст і педагогічні засоби розвитку творчості школярів : [метод. рекомендації] / За ред. В. П. Тименка. – Бердянськ, 1996. – 44 с.

ЕСТЕТИЧНА КУЛЬТУРА ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Новохатня Сніжана, магістрантка I курсу факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;
спеціальність "Початкова освіта"
Науковий керівник: **Турчин Т.М.**, доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки

Постановка проблеми. Проблеми соціального і політичного життя країни, стрімкі процеси становлення державності, відродження духовності нації, її культурної спадщини зумовлюють пошук оновлених підходів до їх розв'язання. Для реалізації поставленої мети значне місце відводиться проблемі естетичного виховання школярів, важливість якої актуалізується в сучасних концепціях освіти і виховання України. Про це йдеться у Національній державній комплексній програмі естетичного виховання, у Концепції і програмі художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах, де увага акцентується на формуванні особистості дитини як унікального і неповторного творця художнього простору.

У наш час проблема естетичного виховання, розвитку особистості, формування її естетичної культури одна з найважливіших завдань, що стоять перед школою. Вказана проблема розроблена достатньо повно в працях вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів. Серед них Д. Джола, Н. Киященко, Б.Ліхачов, А.Макаренко, Б.Неменський, В.Сухомлинський, М. Таборідзе, В. Шацька, А. Щербо та інші.

У наукових працях окремих вчених висвітлюються загальні проблеми естетичного виховання молодших школярів (О.А.Абдулліна, Л.М.Ахмедзянова, А. П. Верхова, А. М. Зімічев, О. В. Купрін, А.Ф.Шевченко, А. Ф. Ліненко, Г. О. Нагорна, Л. С. Нечипоренко, В.А.Семиченко, Р. І. Хмельюк, О. С. Цокур). Досліджено своєрідність процесу формування естетичної особистості школяра в умовах загальноосвітньої школи (О. Л. Берак, Е. Е. Карпова, Н. В. Кічук, З. Н. Курлянд, Н.С.Мартинович, О. В. Саган, В. О. Слатьонін), естетичної культури (Л.В.Гарбузенко, С. Б. Гармаш, П. Ф. Кравчук, Г. І. Кутузова, С.Г.Мельничук, М. О. Пічкур).

Проблема розвитку особистості, її творчих здібностей завжди була у полі зору вчених. Психологічні основи розвитку вивчали Д. Богоявленська, Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, Г.Костюк, О. Леонтьєв, Н. Талізін, С. Рубінштейн та ін., педагогічний аспект зазначеної проблеми досліджували Л.Аристова, В. Андрєєв, І. Лернер, В.Паламарчук, О. Савченко, М. Скаткін, Т. Шамова, Г. Щукін та ін.

Дослідниками сформульовано основні умови розвитку творчих здібностей, виявлено специфіку впливу різних засобів естетичного виховання на розвиток творчих

здібностей молодших школярів, визначено особливості прояву творчих здібностей молодших школярів у різних видах діяльності.

Не дивлячись на те, що багато дослідників вивчали проблему естетичного виховання, метою статті є дослідження впливу процесу естетичного виховання на естетичний розвиток особистості молодшого школяра.

Виклад основного матеріалу. Естетична культура – складне і багатогранне явище, що представляє собою одну з основних складових загальної культури соціуму і, одночасно, аспект кожної з цих складових. Одним з перших термін "естетична культура" вжив Ф. Шиллер у своїй роботі "Листи про естетичне виховання людини" [3, с. 25]. Надалі в спеціальній літературі і педагогічних дослідженнях перевага віддавалася терміну "естетичної виховання", в зміст якого включалося розвиток складових компонентів естетичної культури.

Аналіз філософської та педагогічної літератури показав, що в даний час немає однозначного трактування поняття естетичної культури, є різні підходи до визначення її сутності та структури. Наприклад, В.І. Мазепа, А.В.Азаркін, В.С. Горський дають таке визначення: "Естетична культура – сукупність всіх матеріальних і духовних цінностей, створених людством відповідно до естетичними уявленнями свого часу і продовжують служити йому в інші часи, .. .Вся сфера матеріалізації здібностей людини освоювати і перетворювати природу і суспільне життя" по законами краси "[6, с.38]. Традиційним є і визначення естетичної культури особистості як сукупності її "здібностей відчувати, переживати і перетворювати природу, суспільне життя і самої людини за законами краси" [5, с.18].

Таким чином, естетична культура – це спеціалізована частина культури суспільства, що відображає його здатність забезпечувати розвиток естетичних відносин і єдність естетичних знань, переконань, почуттів, навичок і норм діяльності і поведінки його членів. Це, перш за все, система засобів, за допомогою яких індивід і соціум естетично освоюють світ, а також сукупність особливого роду (естетичних) цінностей, які народжуються в ході специфічного ставлення людини до дійсності – безпосереднього, чуттєво-духовного, безкорисливого сприйняття, спрямованого на пізнання і оцінку явищ і предметів навколишнього світу. На думку О. М. Везумської, вона охоплює способи організації та вираження моральної, релігійної, політичної, технічної, фізичної культури, культури побуту, спілкування, мови, і, подібно до культурі в цілому, різномасштабних за своїми проявами: постає і як естетична культура суспільства, і як естетична культура кожної його частини (нації, стану, класу, професійної групи і ін.), і як естетична культура особистості [1, с.113]. Центральним ланкою естетичної культури є естетичне творчість, пов'язане не лише зі створенням або використанням естетичних цінностей, а й їх освоєнням, духовним збагаченням індивіда і суспільства, а її ядром виступає художня культура, яка породжує художні твори мистецтва і об'єктивуються естетичні цінності. Зокрема, художня культура служить орієнтиром для розвитку інших видів естетичної культури як її вищий рівень.

Як зазначили А.М. Джола, А.Б. Щербо, на естетичну культуру індивіда і суспільства впливає багато факторів. Якщо вона з самого початку не визначилася як спрямованість на творення і творчість, не сформувалася на основі кращих зразків світового та вітчизняного художньо-естетичного спадщини, то може бути схильна до дії багатьох випадкових, в тому числі антиестетичних, факторів і умов. На рівні особистого і суспільної свідомості естетична культура включає в себе естетичні почуття і знання, потреби і інтереси, естетичні оцінки і смак, ідеали, погляди, ідеї і судження. На рівні

діяльності вона об'єктивується в наступних напрямках: творення, відтворення і освоєння естетичних цінностей. Естетична діяльність пов'язана з рядом закономірностей, що обумовлюють якісний розвиток особистості і суспільства: творчий характер цієї діяльності, її прагнення до повноти, гармонії і досконалості, прояв гри пізнавальних сил і уяви, зв'язок з не застиглим, а живим ритмом, мірою, симетрією і пропорційністю і ін. ("законами гармонії"). За своєю природою ці закони – закони краси [2, с.114].

На думку О. Кемеровської, естетична культура – найважливіша складова духовного світу сучасної особистості. З нею пов'язана краса в поведінці людей, їх зовнішності, створеному ними предметному світі, художніх творах, витонченою духовного життя індивіда. Від її наявності і ступеня розвитку в людині залежать його інтелігентність, творча спрямованість його устремлень і діяльності, особлива натхненність відносин до свого оточення, іншим людям. Людина прагне долучитися до світу краси, і його зачіпає відсутність у людей почуття гумору, смаку, здатності оцінити прекрасне або потворне. Багато хто думає, що для визнання жіночої краси, чарівності прекрасного пейзажу не потрібні спеціальні знання: їхні переваги очевидні. У той же час індивіда оточують і складні форми мистецтва, явища в природі і суспільстві, які естетично не відразу йому доступні і вимагають спеціальної підготовки і осмислення. Без розвиненої здатності до естетичного відчуження, естетичної рефлексії людина навряд чи зміг би реалізувати в такому різнобічно багатому і прекрасному світі "другої природи" і в мистецтві, як простір культури, в якому він "приречений" на духовність, ідеали добра, істини і краси [4, с.152], свої уявлення про гармонію і досконалість. З рівнем естетичного розвитку особистості, її здатність відгукуватися на красу і творити за її законами пов'язують прогрес людства у всіх сферах життєдіяльності.

Педагоги С.М. Мартиненко, Л.Л. Хорунжі зазначали, що естетична культура індивіда включає в себе гармонію фізичну і духовну, емоційну і раціональну. Дійсно, чи можна вважати естетично вихованим людини, якщо фізична краса тіла поєднується з злиденністю його духовних інтересів і аморальністю? Про естетичну культуру людини судять і по тому, що він вносить у навколишній світ, як під його впливом естетично зберігається і змінюється соціальна і природне середовище. Зокрема, загострення екологічних проблем в сучасному суспільстві в певній мірі пояснюється і естетичним байдужістю багатьох людей до природи, до середовища проживання. Як справедливо підкреслюють дослідники, людина сьогодення і майбутнього повинен не тільки усвідомлювати необхідність гармонізації відносин з природою, володіти духовно-моральною і екологічною культурою, але і вміти глибоко відчувати, відчувати красу природи, бути естетично розвиненим [7, с. 51]. Індивід несе найбільшу відповідальність за результати своєї діяльності: "пригнічений екологічної трагедією людства, шукаючи вихід з неї, вбачаючи її причину в нестримній експансії штучного, не треба забувати, що у витоках трагедії лежить творчість" [7, с. 54]. Нерозривну єдність моральної, екологічної та естетичної культур в людині і суспільстві – "категоричний імператив" сучасності.

Дефіцит естетичної культури обертається в життя однобічністю художніх захоплень, переважанням розважального інтересу до мистецтва, слабким увагою до класичного, національного та народного мистецтва, байдужістю і звиканням до антиестетичних явищ (сірим творів вітчизняного та зарубіжного виробництва, хаосу і неохайності побутової і виробничої сфери, грубості і хамству в поведінці людей і міжособистісних відносинах). Сьогодні в суспільстві поширюється масовий інтерес до продукції західної ("фаустівської") культури, яка стверджує могутність сили і жорстокості, ідеї вседозволеності та легкого успіху, культ голого тіла без духу і душі. Йде витіснення

комерційним інтересом безкорисливості естетичного ставлення, байдужість до власних національних художньо-естетичними традиціям і сліпе поклоніння перед "досягненнями" західної масової культури, які стають ідеальними зразками для наслідування і копіювання, у багатьох відсутній інтерес до формування в собі різнобічної естетичної культури. Така тенденція є наслідком витрат ліберально-демократичних перетворень сучасного російського суспільства, результатом проблем в сімейному вихованні і слабкою естетичної підготовки підростаючого покоління, перш за все, в школі. Виховання естетичної культури – це благородна справа кожного, борг і обов'язок родини, держави та її інститутів. Воно формується в процесі освоєння художньо-естетичних цінностей, розкриття творчих здібностей індивіда і їх реалізації, в процесі створення цілісної та гармонійного середовища проживання, самовиховання людських якостей і чеснот. Даний процес здійснюється цілеспрямовано у відповідних умовах: художніх школах, студіях, гуртках, в повсякденному житті в сімейному колі, в спілкуванні з друзями і близькими людьми, з природою, зі світом мистецтва. Особливо в сучасному "модному мистецтві" багато випадкового, навіть вульгарного, деформуючого [7, с.134]. Найбільш ефективним "протиотрутою" тут може бути тільки естетична культура, здатна протистояти фальші, спрямована до дійсно духовному мистецтву і сформована на високих зразках, перш за все, класичного мистецтва, неминущі цінності і досягнення національного і народної художньої творчості.

Педагог І. Підласий говорить, що естетична культура особистості обумовлена цілою низкою умов, причин і факторів, пов'язаних з вирішенням життєво важливих завдань розвитку сучасного суспільства. Естетична культура виступає сьогодні одним з дієвих механізмів формування духовної людини, активного, діяльного, вихованого індивіда, відповідального за долю Вітчизни, здатного відрізнити істину від помилок, добро від зла, прекрасне від потворного, справді художнє від фальші і підробок, вічне від минулого і тимчасового. Безумовно, є багато несприятливих чинників для естетичного розвитку сучасної людини: відсутність повноцінного естетичного і художнього виховання на всіх рівнях системи вітчизняної освіти, засилля масової культури, естетично несприятливе середовище проживання, руйнування цілісності природи, порушення гармонії в сім'ях і т.д. Сьогодні стає очевидним, що для побудови цивілізованого суспільства потрібні і естетично розвинені люди, здатні творити себе і створювати своє оточення за законами краси. Це завдання допоможе вирішити і формування нової естетичної культури, пов'язаної з практикою якісної зміни навколишньої дійсності і самих людей [8, с.13].

В. Рева дає таке визначення: "Естетичне виховання – це розвиток в людині здатності сприймати, цінувати, аналізувати і створювати прекрасне в повсякденному житті і мистецтві" [9, с.13].

Тут слід уточнити, що поняття "прекрасне" в контексті художнього формування особистості не збігається зі значенням слів "краса, красивий". Останнє – це скоріше опис зовнішньої форми, яке залежить від конкретної історичної епохи, і може змінюватися. "Прекарасне" ж знаходиться незалежно від часу і включає в себе такі поняття, як гармонія, гуманізм, досконалість, піднесеність, духовність.

Головна мета естетичного виховання полягає в тому, щоб виростити в людині естетичну культуру, що включає наступні компоненти:

Сприйняття – це здатність бачити прекрасне в будь-якому його прояві: в природі, мистецтві, міжособистісних відносинах.

Почуття – емоційна оцінка прекрасного.

Потреби – бажання і необхідність отримувати естетичні переживання шляхом споглядання, аналізу та створення прекрасного.

Смаки – вміння оцінювати і аналізувати прояви навколишнього світу з точки зору відповідності його естетичним ідеалам.

Ідеали – особистісні уявлення про прекрасне в природі, людині, мистецтві [10, с. 14].

Завданнями є: формування гармонійної особистості; розвиток в людині здатності бачити і цінувати прекрасне; закладка ідеалів прекрасного і вироблення естетичних смаків; спонукання до розвитку творчих здібностей.

Засобами залучення до прекрасного є: образотворче мистецтво (живопис, скульптура); драматургія (театр); архітектура; література; телебачення, ЗМІ; музика різних жанрів; природа.

До методів належать: особистий приклад; бесіди; шкільні уроки і заняття в дитячому саду, гуртках, студіях; екскурсії; відвідування театру, виставок, музеїв, фестивалів; ранки і вечори в школі та ДНЗ. Найдієвішим з усіх методів є особистий приклад вчителя (одного з батьків). За допомогою його формується той ідеал, який потім лягає в основу всього художньої свідомості. Особистий приклад включає в себе: манеру поведінки, спілкування, зовнішній вигляд і моральні якості [10, с. 14].

Як зазначав В.О. Сухомлинський, "Естетичне виховання – завдання не тільки вихователів і вчителів. Це безперервний процес, який бере свій початок в сім'ї, а триває педагогами" [11, с.157].

Висновок. Отже, естетична культура – це не сама естетична діяльність, а той спосіб, за допомогою якого вона здійснюється. Наприклад, саме по собі насолоду красою, її добування можуть бути процесом, які не мають відношення до культури. Елементи культури привносяться в нього в процесі творчого ставлення до естетичної реальності в тому сенсі, що до останньої починають ставитися як до сукупності різних можливостей для реалізації свого життєвого поведінки, тобто коли бачать себе невід'ємною частиною цієї реальності, яка перебуває в становленні.

Література

1. Везумська О. Естетичний розвиток учнів початкових класів / О.Везумська // Таврійський вісник освіти. – 2011. – № 4 (36). – С. 109-116.
2. Джола А. Теорія і методика естетичного виховання школярів: / А.Джола, А.Щербо // Навч.-метод. Посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 392 с.
3. Калініна Л. Естетичне виховання молодших школярів /Л.Калініна // Рідна школа. – 2016. – № 3. – С. 24-26.
4. Кемеровська О. Мистецтво у розкритті творчого потенціалу дитини / О.Кемеровська // Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога. – К.: Генезис, 1998. – С. 150—154.
5. Колесніков М. Естетика: навч. посібн. / М.Колесніков та ін.; за ред. В.О.Лозового. – К.: Юрінком Інтер, 2007. – 205 с.
6. Мазепа В.І. Естетичне виховання: Довідник / В.Мазепа, А.Азаркін, В.Горський та ін. – К.: Політвидав України, 2001. – 211 с.
7. Мартиненко С. Загальна педагогіка / С.Мартиненко, Л.Хорунжі // Навч. посібник. – К.: МАУП, 2002. – 176 с.
8. Підласий І. Ідеали українського виховання / І.Підласий // Рідна школа. – 2004. – № 12. С. 12-13.

9. Рева В. Естетичне виховання школярів у процесі сприйняття музики / В.Рева // Мистецтво та освіта. – 1999. – № 1. – С. 4-8

10. Рева В. Індивідуальні стратегії формування естетичного сприймання музики школярами / В.Рева // Мистецтво та освіта. – 2006. – № 1. – С. 12-15.

11. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину / В.О.Сухомлинський // Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.2. – К., 1976.

РИТОРИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Овсяннікова Олена, магістр факультету психології та соціальної роботи спеціальності "Менеджмент"

Науковий керівник: **Гордієнко Т.В.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Проблема формування риторичної компетентності керівника закладу освіти є надзвичайно актуальною, адже його діяльність передбачає вміння спілкуватися з різними категоріями людей, вести гармонійний діалог, переконувати, виступати публічно тощо.

Проблема компетентнісного підходу в освіті знаходиться в центрі уваги багатьох науковців (Л. Анциферова, Г. Балл, С. Батишев, І. Ящук та ін.).

Багато вчених присвятили свої дисертаційні дослідження проблемі формування компетентного фахівця (В. Баркасі, О. Білик, Н. Босак, І. Воробйова, Л. Голованчук, Ю. Головач, І. Дроздова та ін.).

Сутність поняття професійної компетентності була предметом розгляду в роботах І. Зязюна, Н. Ничкало, В. Сластьоніна, М. Євтуха, О. Дубасенюк, О. Ломакіної та ін. Зміст риторичної компетентності досліджували Л. Горобець, І. Іванчук, В. Нищета, О. Ворожбитова та ін.

Проблеми комунікативно-риторичної компетентності частково висвітлювались у працях І. Зверевої, Л. Коваль, Л. Міщик, А. Мудрика та ін.

Метою написання статті є теоретичне обґрунтування доцільності керівника закладу освіти, виділення риторичної компетентності як складової професійної компетентності керівника закладу освіти та аналіз сутності й структури риторичної компетентності керівника закладу освіти.

Компетентнісний підхід орієнтується на професійну компетентність майбутнього фахівця. Професійну компетентність науковці трактують як інтегративне особистісно-діяльнісне новоутворення, яке являє собою збалансоване поєднання знань, умінь і сформованої професійної позиції, що дозволяє самостійно та якісно виконувати завдання професійної діяльності і яке перебуває у відносинах діалектичної залежності з професійною спрямованістю особистості [3, с. 58-59].

Важливою складовою професійної керівника закладу освіти є риторична компетентність. Згідно з метою нашого дослідження актуальним є обґрунтування доцільності виділення риторичної компетентності керівника закладу освіти.

Вчені визначають фактори, що підтверджують необхідність виділення риторичної компетентності:

- нагальна потреба переконливого мовлення в різних видах - суспільного і міжособистісного спілкування, на що орієнтує риторика;

- необхідність формування образу вмілого мовця із внутрішньою готовністю не лише спілкуватися, а й бути відповідальним за сказане, пропагувати високу суспільну мораль, бути її зразком і носієм;
- важливість проблеми емоційної культури в суспільстві;
- потреба досвіду вільно будувати діалог у різних ситуаціях;
- мовлення із використанням усталених і схвалених суспільством формул, полегшують спілкування й роблять його бажаним. [1, с. 141].

Сучасна риторична освіта розвиває в молодій людині цілу систему особистісних якостей, зокрема: культуру мислення (самостійність, самокритичність, глибину, оперативність, відкритість мислення, ерудицію), культуру мовлення (правильність, виразність, якість, точність, стислість, доцільність), культуру поведінки (ввічливість, тактовність, коректність, розкутість), культуру спілкування (повагу до співрозмовника через вивчення його інтересів, управління поведінкою аудиторії, залучення односторонців), культуру виконавської майстерності (виразність і доцільність жестів, поз, міміки, поглядів, правильність дикції та інтонації), тобто усе те, що потрібно сучасній молодій людині, для досягнення успіху як у професійному плані, так і в особистому житті.

Риторика є це класична наука про створення переконливого й дієвого мовлення;

– це багатофакторний різнорівневий процес оволодіння мистецтвом живого слова при емоційній та інтелектуальній взаємодії зі слухачем з метою педагогічного впливу на нього як на особистість.

Риторичні вміння набувають статусу самостійного педагогічного засобу в професійному арсеналі керівника закладу освіти. Усному слову в діяльності керівника закладу освіти належить особлива роль. Він роз'яснює, консультує, переконує, виступає посередником при вирішенні спірних питань, вступає в дискусію, полеміку тощо. Отже, оптимальна мисленнєво-мовленнєва поведінка в будь-яких комунікативних ситуаціях для керівника закладу освіти є професійною нормою, а риторичні вміння – професійно необхідними [Первушина, 2002: с. 1].

Розглядаючи сутність поняття "риторична компетентність", науковці трактують його як:

- здатність усвідомлено створювати, виголошувати й рефлексувати авторсько-адресний текст мовленнєвого/риторичного жанру відповідно до мети і ситуації публічного мовлення [2, с. 215];
- здатність мовця ефективно використовувати мовно-риторичні знання, вміння й досвід із метою гармонізації всіх видів спілкування, досягнення комунікативної мети, утвердження вищих морально-етичних і патріотичних ідеалів суспільства [1, с. 137];
- володіння сукупністю взаємопов'язаних якостей, які визначають здатність людини до ефективного спілкування, особистісне ціннісне ставлення до спілкування та досвід спілкування, спрямований на здійснення особистісно й соціально- значущої продуктивної діяльності [5, с. 3].

Аналіз тлумачень поняття "риторична компетентність" різними авторами дає змогу зробити висновок, що риторична компетентність керівника закладу освіти, це поєднання теоретичної та практичної готовності фахівця до продукування текстів різного типу відповідно до мети і ситуації публічного мовлення; вмілого використання риторичних засобів з метою впливу на адресата у процесі мовної комунікації; риторичного й особистісного розвитку та самовдосконалення.

У структурі риторичної компетентності науковці виділяють:

- базові знання з риторики,
- вправність у питаннях організації мовленнєвої діяльності,

- здатність до прагматичної діяльності з використанням наявних підходів, способів та прийомів,
- уміння й навички, що забезпечують процес ефективної комунікації, ініціативність у спілкуванні, співвіднесення особистих цілей та цінностей із цілями та цінностями організації, команди, групи.

Для ефективного здійснення професійно-риторичної діяльності майбутнім керівникам закладу освіти необхідно знати:

- предмет риторики, її тематику, термінологію,
- систему законів риторики, за якими організовується та скеровується мисленнєво-мовленнєва діяльність,
- методику та основні етапи підготовки публічного виступу,
- прийоми переконання та ведення різних типів спору, ознайомитися з історію та кращими зразками античної й вітчизняної риторики.

Таким чином, риторична компетентність є важливою складовою професійної компетентності керівника закладу освіти. Розвиток риторичної компетентності майбутніх керівників закладу освіти сприятиме підвищенню ефективності їх професійної діяльності та більш повній самореалізації особистості.

Література

1. Голуб Н. Б. Риторична компетентність учнів старших класів / Н. Б. Голуб // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2011 рік: наукове видання. – К.: Ін-т педагогіки, 2012. – 376 с., С. 137-138.

2. Горобець Л. Н. Формирование риторической компетенции студентов-нефилологов в системе профессиональной подготовки в педагогическом вузе : дис. докт. пед наук: 13.00.02 / Горобець Людмила Николаевна. – Санкт-Петербург, 2008. – 477 с.

3. Карпенко О. Зміст та структура професійної компетентності соціального працівника / О. Карпенко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2006. – № 4. – С. 54-59.

4. Первушина А. В. Формування риторичних умінь у майбутніх соціальних педагогів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Первушина Анна Володимирівна; Тернопільський державний педагогічний ун-т імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2002. – 22 с.

5. Симакова Е. С. Риторическая компетентность специалиста в системе профессиональной подготовки [Электронный ресурс] / Е. С. Симакова – Режим доступа: <http://www.vshu.ru/files/letters237/simakova.doc>.

УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Пацюк Вікторія, студентка 1-го курсу факультету психології та соціальної роботи
 Науковий керівник: **Дубровська Л.О.**, кандидат педагогічних наук,
 доцент кафедри педагогіки

Учніське самоврядування є уособленням демократичної атмосфери у школі, формою самодіяльної організації дитячого життя у ній, важливим чинником самовиховання особистості. Реалізують його органи учнівського самоврядування, котрі складаються з виборних або уповноважених осіб, яким колектив доручає спільно

планувати громадські справи, розподіляти доручення між учнями, перевіряти їх виконання, координувати та об'єднувати роботу первинних осередків.

Структура шкільного учнівського самоврядування не є стандартною. Постійним органом учнівського колективу в багатьох школах є учнівський комітет, під керівництвом якого в системі самоврядування діють такі комісії з представників класів

У школі можуть бути й інші органи самоврядування, що працюють під керівництвом відповідних комісій: рада з туризму, рада навчального кабінету, рада фізкультури. Розбудова національної загальноосвітньої школи на демократичних засадах покликана до життя таку форму учнівського самоврядування, як Рада дитячої палати – законодавчий та виконавчий орган самоврядування, підзвітний загальним зборам.

Загальні збори (функції): вибори координаторів первинних колективів школи до дитячої палати; звіти; збори первинних колективів; вибори членів дитячої палати по шести центрах; звіти.

Рада дитячої палати: голова Ради дитячої палати, заступник Ради дитячої палати, радник інтелектуального центру, радник центру дисципліни і порядку, радник шефського центру, радник центру здорового способу життя, радник інформаційного центру, радник центру молодіжного дозвілля.

Кожен класний керівник прагне сформувати надійний актив, який став би його помічником у всіх справах класу, виявив належну активність у роботі, був взірцем для інших у навчанні, праці й поведінці. Актив колективу – це передусім члени органів самоврядування (ядро активу), а також рядові члени колективу.

Кандидатури до дитячого самоврядування детально вивчають, підбирають тих, хто користується в учнів авторитетом, вимогливий до себе й до інших, принциповий в оцінці поведінки своєї і товаришів. Ураховують також імпульсивність, збудливість, які проявляються в учнів у формі неврайновженості, уміння володіти собою. Адже неврайновжені активісти намагаються вирішити конфлікт або вплинути на товаришів не силою переконання, а криком, погрозами, що породжує нові конфлікти, негативно позначається на авторитеті органів самоврядування. Члени активу повинні усвідомити, що вони не мають особливих прав і привілеїв, на них покладено додаткові обов'язки і, отже, їм виявлено довіру.

Особливу увагу в роботі з активом звертають на вміння аналізувати поведінку і вчинки тих, хто часто порушує дисципліну і шкільний режим. Він повинен замислюватися над причинами їх пасивного ставлення до навчання і праці.

Водночас наголошують, що завдання кожного активіста – допомагати таким учням, спираючись на їхні позитивні якості, залучати їх до громадського життя колективу.

Учитель повинен вміло використовувати і такий важливий орган учнівського самоврядування, як збори колективу класу. Раціональна їх організація є могутнім чинником зміцнення учнівського колективу, важливим засобом виховання в учнів почуття честі і обов'язку, сміливості та мужності, принциповості й відповідальності за свої вчинки, вміння самостійно аналізувати питання, підпорядковувати особисті інтереси суспільним, казати правду у вічі та вислухати справедливую критику товариша.

Співпраця керівництва школи з учнівським самоврядуванням передбачає: відмову від адміністративного характеру управління; повагу до особистості школяра; особливу організацію діяльності, яка породжує у школярів потребу в самоврядуванні; конкретну методику залучення учнів до процесу творення; дружні, товариські, довірливі

стосунки між педагогами й учнями; захищеність школярів від приниження, звинувачень, докорів, образ підозрою у нездатності або небажанні брати участь у діяльності; унеможливлення примусу до діяльності; впевненість у досягненні мети; створення інтелектуального тла колективу; колективний, спільний аналіз загальної роботи; звільнення від звички мовчати.

Ефективність учнівського самоврядування забезпечують: аналіз його діяльності як важливої ланки педагогічного процесу; визначення основних напрямів співпраці; доброзичлива вимогливість і піклування про учнів, педагогів; управління стосунками між педагогами й учнями; корекція діяльності педагогів, що співпрацюють з різними видами самоврядування; довіра до самоврядування; підтримка за будь-яку ціну ініціативи з боку самоврядування; стимулювання через схвалення й узгодження адміністративної дії (наказу) з органами самоврядування; не-директивні бесіди з довіреними особами учнівського самоврядування; інформування самоврядування у школах про перспективи розвитку школи.

Нерідко в роботі з учнівським самоврядуванням припускаються таких типових помилок: дотримання традицій адміністративно-наказової педагогіки, відсутність бажання і вміння співпрацювати з учнівським самоврядуванням; ігнорування прав і обов'язків органів самоврядування, їх думки при розв'язанні найважливіших питань життя колективу школи; нерозуміння своїх функцій і функцій учнівського самоврядування; упереджене ставлення до членів учнівського самоврядування, відсутність терплячості й витримки у стосунках із членами учнівського самоврядування тощо.

В американських школах особливу увагу звертають на організацію способу життя учнів, який сприяв би їх моральному розвитку. У багатьох школах діють спеціальні правила "Діти навчаються, як їм жити":

"Якщо діти живуть в умовах постійної критики, вони навчаються засуджувати;
якщо діти живуть в умовах ворожнечі, вони навчаються насильства;
якщо дитину постійно висміювати, вона навчається зневажати себе;
якщо дітей постійно соромлять, вони навчаються відчувати постійну провину;
якщо діти живуть в умовах толерантності, вони навчаються терпимості;
якщо дітей підтримують, вони навчаються впевненості в собі;
якщо дітей хвалять, вони навчаються самоповаги;
якщо діти живуть в умовах справедливості, вони навчаються бути справедливими;
якщо діти живуть у безпеці, вони навчаються довіряти;
якщо діти живуть з визнанням, вони навчаються дружелюбності.
Вони навчаються знаходити любов до землі".[5]

Література

1. Макарова О. Учніське самоврядування як засіб підвищення ефективності виховання особистості школяра: Громадянська освіта // Директор школи. – 2000. – 18. – С. 12-14.
2. Організація дитячого самоврядування у школі: [Добірка статей] // Позакласний час. – 2000. – 18. – С. 34-57.
3. Положення про вибори Президента школи та членів шкільного парламенту // Позакласний час. – 1999. – 17-18. – С.9-15.

4. Рогаткин Д.В. Школьное ученическое самоуправление. Учебник. – Петрозаводск, Юниорский союз "Дорога", 2003 // <http://www.optimizer.ru>.
5. Саламан Т. Учнівське самоврядування // Директор школи. – 2001. – 38.
6. Самоврядування дітей, а не для дітей: Досвід Першої української гімназії м. Миколаєва // Завуч. – 2003. – 12. – Вкл. – С. 1-16.
7. Тубельский А. Школьное самоуправление и его правовая основа / А. Тубельский, Л. Тубельский // Народное образование. 2001 . N 2. – С. 120-127.
8. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К: Академія, 2000. – 544 с.

ЗВ'ЯЗНЕ МОВЛЕННЯ ТА ПСИХОЛОГО-ЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ

Пащенко Олена, магістрантка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Киричок І.І.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

Актуальність дослідження Державний стандарт початкової освіти передбачає поряд з лінгвістичною підготовкою набуття учнями достатнього особистісного досвіду, культури спілкування і співпраці в різних видах діяльності, визначає основною змістовною лінією формування мовної компетенції учнів початкової ланки комунікативну, яка орієнтована на освоєння таких видів мовленнєвої діяльності, як аудіювання і говоріння, читання і письмо. Як зазначається в Державному стандарті початкової загальної освіти, "розвиток мовлення має набути статусу провідного принципу мовної освіти в загальноосвітній школі, зокрема в її початковій ланці" [7, с.6].

У Пояснювальній записці до Програми з української мови зазначено: "Мовленнєва змістова лінія, яка є основною, передбачає розвиток усного і писемного мовлення учнів, їхнє вміння користуватись мовою як засобом спілкування, пізнання, впливу" [22, с.2]. Програма з навчання грамоти визначає курс української мови як важливу складову змісту початкової освіти, оскільки "він виступає засобом опанування всіх інших шкільних дисциплін, а не тільки окремого навчального предмета, метою якого насамперед є розвиток умінь і навичок усного мовлення, поглиблення знань щодо усного і писемного, діалогічного й монологічного мовлення, особливостей висловлювань, обумовлених їх комунікативними завданнями й ситуацією спілкування" [22, с.4]. Програмою передбачено набуття учнями елементарних знань про мовлення: усне і писемне, діалогічне і монологічне; про особливості висловлювань, які обумовлені їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування, однак значно важливішим завданням, на нашу думку, є розвиток уміння здійснювати всі види мовленнєвої діяльності, на що й наголошується в програмі. Причому, на уроки розвитку зв'язного мовлення в чистому вигляді відводиться досить мало годин, натомість зв'язне мовлення інтегрується у викладання всіх предметів, передбачених програмою, та в позакласну роботу з молодшими школярами.

Отже, розвиток зв'язного мовлення – провідний принцип навчання рідної мови в початкових класах, який охоплює всі сторони мовленнєвої діяльності учнів. Основною метою навчання рідної мови в початкових класах є розвиток усного та писемного мовлення учнів в єдності з розвитком їх мислення і формування школяра як особистості.

Однією з найбільш актуальних проблем стає сьогодні вивчення зв'язного мовлення, пошук відповідних способів і прийомів, форм і засобів розвитку мовленнєвої діяльності в учнів. Не менш важливим у роботі над розвитком зв'язного мовлення є створення цілісної системи навчання, що враховує нерозривний взаємозв'язок усного та писемного мовлення, що забезпечує ефективний розвиток зв'язного мовлення вже на початковому етапі шкільного навчання, яка повинна забезпечити не тільки поповнення запасу спеціальних знань з різних розділів мовознавчої науки, а й суттєво збагатити словниковий запас школярів, сформуванню вміння й навички усного й писемного мовлення, культури спілкування та поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Необхідність створення диференційованої методики розвитку у молодших школярів усного та писемного мовлення визнавалася ще в кінці 60-х р. ХХ ст. (М.Баранов, І.Синиця, Н.Бунаков, В.Кустарьова, В.Мельничайко). Дослідження особливостей усного та писемного мовлення школярів, виявлення недоліків і з'ясування причин їх появи проводилося Т.Ладиженскою, Н.Рожественским та ін.

Вивченням особливостей мовлення дітей дошкільного віку займалися А.Богуш, О.Гвоздєв, К.Крутій, Є.Соботович, Л.Федоренко, М.Шеремет та інші вчені. Сформованість усіх компонентів мовленнєвої системи, зокрема зв'язного монологічного мовлення, знаменує собою перехід на якісно новий рівень мовленнєво-мисленнєвої діяльності, а також максимально сприяє успішному оволодінню дитиною навчальною діяльністю (А.Богуш, Н.Гавриш, Н.Луцан, М.Львов, В.Мельничайко, Н.Пахомова, С.Рубінштейн, І.Синиця, Ф.Сохін, О.Ушакова, Л.Федоренко, Г.Фомічова, М.Шеремет, А.Шибицька).

Психолого-педагогічним підґрунтям формування мовленнєвих умінь і навичок школярів у 70-х р. були експериментальні дослідження умов формування усного та писемного мовлення (Н.Жинкін, О.Леонтьєв, Т.Рамзаєва, М.Львов, А.Синиця, Б.Боев). Вчені ставили завдання виявити можливості й умови формування усного та писемного мовлення, його діалогічного і монологічного різновидів з урахуванням специфічних якостей кожної з форм мови.

Методичне засвоєння основних положень теорії мовленнєвої діяльності, лінгвістики та стилістики тексту сприяло вдосконаленню методики роботи з розвитку зв'язного мовлення (А.Беляєв, Д.Кравчук, М.Бахтін, А.Кожин, В.Мельничайко, Н.Лазаренко та ін.).

На сучасному етапі розвитку методичної науки вченими здійснено спроби створити систему роботи з навчання зв'язного мовлення: визначити цілі навчання, обсяг знань, коло умінь і навичок, необхідних для оволодіння зв'язним висловлюванням, запропонувати ефективні методи і прийоми навчання (Н.Політова, О.Крилова, В.Одінцов, Є.Архіпова).

Так у дисертаційному дослідженні В. Бадер розроблено методику навчання усного та писемного мовлення у функціонально-стилістичному аспекті: зміст, форми, методи та прийоми, систему вправ; досліджено проблему формування умінь і навичок молодших школярів сприймати, розуміти та продукувати усні й писемні тексти; запропоновано систему уроків розвитку усного і писемного зв'язного мовлення [1].

Аналіз стану проблеми в теорії і практиці початкового навчання показує, що методична система взаємопов'язаного навчання усного та писемного мовлення молодших школярів з використанням аналітико-синтетичних вправ у вітчизняній методиці викладання рідної мови відсутня. Не розробленим в теорії і, отже, не

реалізованим в практиці навчання рідної мови залишається напрям, пов'язаний з організацією спеціальної роботи з розвитку зв'язного мовлення дітей у взаємозв'язку усного та писемного мовлення.

Отже, об'єктивна необхідність розв'язання проблеми розвитку зв'язного мовлення учнів початкової школи, з одного боку, і відсутність дослідження, де б цілісно розглядалась ця проблема, з другого, зумовили вибір теми "Зв'язне мовлення та психолого-лінгвістичні основи розвитку зв'язного мовлення молодших школярів".

Виклад матеріалу У новому тлумачному словнику української мови слово "зв'язний" пояснюється як послідовний, логічний хід думок [21, с. 133].

Природа зв'язного мовлення, механізми породження зв'язного висловлювання розглядалися в працях багатьох дослідників: Д.Баранника, Є.Барінової, Л.Виготського, Д.Ельконіна, Г.Костюка, Г.Леушиної, О.Леонтьєва, О.Лурії, С.Рубінштейна, І.Синиці Ф.Сохіна, Л.Щерби. Учені дослідили різновиди та особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей (діалогічного і монологічного; ситуативного і контекстного).

Д.Богоявленський, Л.Виготський, Г.Костюк, О.Лурія, Н.Менчинська, С.Рубінштейн, К.Ушинський, Є.Соботович, В.Тарасун довели взаємозв'язок та єдність процесів мислення та мовлення.

Вперше визначення мовлення як психічної функції запропонував Л.Виготський.

Психолінгвістика як наука досліджує процеси мовотворення та мовосприйняття, їх співвідношення зі структурою мови. Це необхідно для розгляду закономірностей породження і сприйняття мови, функції мовної діяльності в суспільстві і розвитку особистості [6]. На складність цих процесів вказував Л.Виготський. Він говорив про те, що розуміння мови до кінця відбувається тільки тоді, коли розкривається внутрішній план мовного висловлювання. Л.Виготський розкрив механізм внутрішньої організації процесу породження мовлення. Він обґрунтував послідовність взаємопов'язаних етапів мовної діяльності, ставлення думки до слова і назад.

Мовленнєва дія, за Л.Виготським, складається з ряду етапів:

1) мотив мовлення, який виникає в мовця при наявності емоцій, бажання повідомити іншим свої думки й почуття; мотивація є необхідною умовою, імпульсом для породження мовленнєвого висловлювання;

2) мовна інтенція, тобто спрямованість свідомості, волі й почуттів на предмет обговорення;

3) внутрішня програма мовленнєвої дії;

4) реалізація внутрішньої програми;

5) звукова реалізація висловлювання [6, с. 34].

Всі подальші дослідники спиралися, поглиблювали і обґрунтовували цю модель (О.Леонтьєв, А. Лурія, С.Рубінштейн, Н.Жинкін, Л.Цветкова, І.Зимня, Т.Ахутіна та інші).

Згідно із теорією мовленнєвої діяльності (Л.Виготський, М.Жинкін, О.Леонтьєв, О.Лурія, С.Рубінштейн, І.Синиця, О.Шахнарович) мовленнєва діяльність розглядається як складова частина загальної діяльності людини, що зберігає загальну структуру останньої й виступає у вигляді цілісного акту діяльності чи у вигляді мовленнєвих дій, що включені у немовленнєву діяльність. Процес породження мовлення розглядається як складна поетапно формована мовленнєва дія, що входить складовою частиною в акт діяльності. Особливого значення при цьому набуває проблема мотиву, оскільки процес створення будь-якого висловлювання проходить наступні етапи: мотивації висловлювання; створення внутрішньої смислової програми, реалізації плану та зовнішнього оформлення висловлювання [14, с. 132]. За О.Леонтьєвим, мовленнєві дії

(дія програмування мовленнєвого висловлювання і дія його розуміння) передбачають постановку мети, планування, реалізацію плану, зіставлення мети і результату [14, с. 133].

Ще одну психолінгвістичну концепцію формування мовлення розробив А.Лурія. Він висунув положення про те, що внутрішня мова є механізмом перекодування внутрішнього суб'єктивного сенсу в структуру зовнішніх розгорнутих мовних структур. Автор підкреслював, що кожна мова є засобом спілкування, не так комплексом лексичних одиниць, скільки системою синтагм або цілих виразів [15, с. 26].

Н.Жинкін, досліджуючи проблему мови і мислення в роботі "Про кодові переходи у внутрішньому мовленні", писав, що саме в мовному дії виявляється мислення. Процес мислення – явище психологічне. У центрі його знаходиться людина, яка говорить. Автор досліджував зв'язок між мовою і мовленням. Він вивчав форму зародження думки і її реалізацію в мові. Перехід думки в мовлення здійснюється засобами мови. На думку автора, в мові має бути те, що здатне фіксувати думка і передавати її через мову. У зв'язку з цим Н.Жинкін вводить поняття "код" як систему матеріальних сигналів, в якій може бути реалізоване певне мовлення. У процесі онтогенезу можливий перехід від одного коду до іншого. Завдання кодових переходів – знайти людську думку, тотожну внутрішньому мовленню [9, с. 39-41].

Н.Жинкін висуває гіпотезу розгортання мови внутрішньої мови:

Предметний код – мова тільки внутрішнього мовлення, пристосований до певної ситуації.

Код називається предметним, так як за буквами і звуками мови в уяві виникає предмет, який породжує безліч висловлювань [9, с. 41].

Уявлення як образотворчі компоненти цього коду схематичні, невимовні, де відсутні ознаки слів природної мови.

Немає послідовності знаків, а є зображення, які утворюють ланцюг або угруповання лише на час, необхідний для даної розумової операції. Як тільки думка перероблена в форму природної мови, кодовий розумовий прийом може бути забутий [9, с. 41-42].

Без образотворчої мови внутрішньої мови була б неможлива природна мова, але без природної мови діяльність внутрішнього мовлення є безглуздою.

Прояв предметної мови можливий лише через етап внутрішнього мовлення, мислення. Вирішити розумове завдання в мові – це значить знайти усвідомлений вихід із ситуації в певному напрямку. У мові це відображається у вигляді підбору осмислених лексичних значень слів. Саме слово не володіє постійним значенням. При обмеженій кількості слів людина могла похвалитися малим числом висловлювань. Тому в процесі спілкування змінюється лексичний матеріал, відбувається його інтерпретація, що відбивається в зміні семантики. Думка, її зміст відбивається в мовленні, перебудовує його і тим самим спонукає до розвитку. Механізм взаємозв'язку людського мислення і мовлення реалізується в двох протилежних динамічних ланках: предметно-образному коді – імпресивної мови і мовно-рухової – експресивної мови [9, с. 45].

Сформованість навички зв'язного висловлювання особистості відповідає рівню її психічного і особистісного розвитку. Становлення зв'язного мовлення в онтогенезі відбувається поступово і розгорнуто в часі. Встановлено, що на ранньому етапі життя в процесі емоційного спілкування з дорослими закладаються основи майбутнього зв'язного мовлення. Поступово (до 4-5 років) мовлення дитини стає розгорнутим і граматично вірним [23, с. 16].

Велику роль у розвитку зв'язного мовлення виконує ситуативна і контекстна мова. Характерною особливістю ситуативного мовлення є те, що воно більше зображує, ніж висловлює. Міміка, жести, інтонація завжди є важливими елементами ситуативного мовлення, в силу чого воно стає зрозумілим лише в конкретній ситуації. Ситуативне мовлення – це діалогічна, комунікативна форма мови. Побудова фраз в діалозі може бути неповною. Часто така мова носить фрагментарний характер. Для діалогу характерні: розмовна лексика, фразеологія, стислість, недомовленість, обривистість. В основному використовуються прості й складні безсполучникові речення. Можливості підключення діалогічного мовлення забезпечується спілкуванням між двома співрозмовниками, яке відрізняється невимушеністю і реактивністю. Контекстна мова – більш незалежна від ситуації. Вона має розгорнуту логічну побудову, розкриває зміст думки, характеризується доказовістю [1, с.27].

У дослідженнях Н. Йолкіної мова дитини раннього віку розглядається як ситуативна, так як предметом її є безпосередньо сприйнятий зміст. Вона звернена до оточуючих її людей, тобто спрямована на спілкування. За своєю структурою вона діалогічна. В силу цього дитина часто розмовляє сама з собою або уявним співрозмовником. Поступово змінюється функція мови і діалог переходить в повідомлення. Передача невідомого для слухача змісту спонукає дитину давати повне розгорнуте висловлювання. Таким чином, розвиток зв'язного мовлення в дитячому віці відбувається шляхом поступового переходу від ситуативної до контекстної мови. Рівень самостійності та правильності висловлювання залежить від розвитку розуміння мови, її свідомості [1, с. 28].

В роботі Р.Лалаєвої вивчається проблема впливу інтелектуального розвитку дитини на процес мовного становлення. У зв'язку з цим вона виділяє три плани когнітивних передумов розвитку мовлення. По-перше, розвиток мислення та інтелекту в цілому створює основу для становлення розуміння мови оточуючих і самої себе. Семантика слова і висловлювання засвоюється на основі простих форм мови – слова, словосполучення. У процесі засвоєння мовних засобів уточнюються категорії часу, способу, відмінка і так далі. По-друге, основні операції аналізу і синтезу, що забезпечують когнітивну діяльність, в процесі розвитку дитини ускладнюються, переходять на нові рівні мислення і тим самим забезпечують засвоєння формальних засобів мови. Це проявляється не тільки в елементарному наслідуванні мови дорослого, але і в привласненні мовних правил і норм. По-третє, велику роль у розвитку зв'язного мовлення відіграє пам'ять. В онтогенезі дитячого розвитку дошкільний період є сензитивним як для мови, так і для пам'яті. Збільшення обсягу короточасної пам'яті, на думку Р.Лалаєвої, важливий фактор становлення зв'язного мовлення дитини. Ця умова забезпечує зменшення термінів освоєння рідної мови і засвоєння навичок програмування, перекодування мовних конструкцій [12, с. 76-79].

Найбільш важливим з точки зору людського розвитку і життєдіяльності є усне зв'язне мовлення.

Існує значна кількість варіантів визначення зв'язного мовлення.

У психолінгвістиці зв'язним вважають смислове розгорнуте висловлювання. Це сукупність логічно поєднаних фраз, що забезпечує спілкування і взаєморозуміння людей. Можливості підключення, як вважав С.Рубінштейн, це логічність мовного оформлення думки говорить з точки зору її зрозумілості для слухача. Отже, основною характеристикою зв'язного мовлення є його свідомість. Розвиток зв'язного мовлення широко вивчався вітчизняними психологами (С.Рубінштейном, Д. Ельконіним,

Л.Виготським), психолінгвістами (ОЛеонтъєвим, Т.Ахутіною) і логопедами (В.Глуховим, А.Ястребовою, Т.Ткаченко, В.Воробйовою та іншими).

На думку А.Текучова, зв'язним вважається таке мовлення, яке організоване за законами логіки й граматики, являє собою єдине ціле, має тему, відрізняється відносною самостійністю, завершеністю, членується на частини, які пов'язані між собою.

Зв'язне мовлення – це розгорнутий виклад певного змісту, який відбувається логічно, послідовно та точно, граматично правильно та образно. Воно організоване за законами логіки, граматики та композиції, є одним цілим, має тему, виконує визначену функцію (здебільшого комунікативну), відносно самостійне та завершене, розчленовується на більші чи менші значні структурні компоненти [11, с. 41].

Зв'язне мовлення визначається як мовлення, яке може бути зрозумілим іншими людьми на основі його власного предметного змісту.

Зв'язне мовлення – це єдине смислове та структурне ціле, що включає пов'язані між собою і тематично об'єднані, завершені відрізки.

Що ж ми розуміємо під розвитком зв'язного мовлення учнів? На думку М.Львова, це навчальна, пізнавальна діяльність учнів, організована, керована вчителем, що спирається на читання і вивчення граматики, спрямована на вдосконалення, збагачення комунікативних умінь і навичок оформлення і вираження своїх думок, почуттів, спонукань [17, с. 18].

М.Львов формулює основні завдання розвитку зв'язного мовлення, одним з яких є створення в класі атмосфери боротьби за високу культуру мови. В якості основних вимог до гарного мовлення, на думку автора, виступають виразність (яскравість, переконливість, емоційність висловлювань), а також багатство мовних засобів, їх різноманітність [17, с. 21].

Т.Ладиженська визначає завдання розвитку зв'язного мовлення як розвиток вміння говорити вільно, правильно і досить виразно [11, с. 42].

За твердженням С.Рубінштейна, будь-яке мовлення, що передає думки, бажання є зв'язним, зв'язність мовлення визначається як "адекватність мовленнєвого оформлення думки того, хто говорить або пише, з погляду зрозумілості його для слухача або читача. Зв'язним називається таке мовлення, яке може бути зрозумілим на основі його власного предметного змісту. ... яке відображає у мовному плані всі суттєві зв'язки свого предметного змісту" [25, с.150, 446]. Мовлення, на думку вченого, може бути незв'язним за двома причинами: або тому, що ці зв'язки не усвідомлені та не представлені у думці того, хто говорить, або тому, що ці зв'язки не виявлені належним чином у його мовленні. Зв'язність мовлення означає адекватність мовленнєвого оформлення думки того, хто говорить, або того, хто пише, з точки зору його зрозумілості для слухача або читача [25, с. 152].

На думку вчених, у мовленні особа виявляє свою індивідуальність – характер, темперамент, рівень загальної культури.

Вивчаючи проблему зв'язного мовлення дослідники підкреслюють роль спеціального навчання в становленні й розвитку монологічного мовлення дітей дошкільного віку (Н.Бабич, А.Богуш, А.Бородич, М.Вашуленко, С.Дорошенко, А.Зимульдінова, І.Ковалик, Т.Ладиженська, М.Львов, Л.Мацько, В.Мельничайко, Л.Паламар, М.Пентилюк, М.Рождественський, Ф.Сохін, О.Ушакова, А.Шибицька).

Науковцями доведено, що у віці п'яти – шести років дитина починає інтенсивно оволодівати монологічним мовленням, оскільки до цього часу діти в основному засвоюють семантичний, синтаксичний і морфологічний лад рідної мови. Наприкінці

дошкільного віку внутрішній план монологічних висловлень дітей характеризується цільовою заданістю та наявністю семантичної доміанти. Зв'язність висловлювання удосконалюється на основі активного й творчого аналізу дітьми мовленнєвого досвіду, диференційованого відбору мовних засобів. Зв'язність характеризується взаємодією декількох факторів: логікою викладу, що відбиває співвіднесеність явищ дійсності й динаміки їх розвитку; особливою організацією мовних засобів – фонетичних, лексико-семантичних і граматичних з урахуванням їх функціонально-стилістичного навантаження; комунікативною спрямованістю – відповідністю мотивам, цілям і умовам, що призвели до виникнення даного тексту; композиційною структурою, тобто послідовністю й домірністю частин, що забезпечують виявлення змісту; змістом і смислом тексту. Виразність і образність висловлювань досягається за рахунок уведення певних засобів: повторів, уточнень, діалогу, інтонаційної виразності, засобів художньої виразності і т.д. [11, с. 47-54].

На тісний зв'язок мовленнєвого і розумового розвитку дітей, розвитку їхнього сприймання, спостережливості, вміння аналізувати, встановлювати причиново-наслідкові, часові та інші зв'язки між предметами і явищами вказував Ф.Сохін. Зв'язне мовлення, на думку вченого, залежить значною мірою від засвоєння звукового, словникового складу, граматичної будови мовлення дитинною.

Провідну роль у процесі мовленнєвого розвитку школярів відіграє розвиток зв'язного мовлення, оскільки доведено (С. Рубінштейн, А.Леушина), що не слово, а саме речення (зв'язне висловлювання) є комунікативною одиницею мовлення [25, с. 63].

Аналізуючи мовленнєву діяльність, психологи та психолінгвісти виділяють такі її основні види, як слухання, говоріння, читання та письмо. Говоріння та письмо – це види мовленнєвої діяльності, пов'язані з усною та писемною формою. Навчання усного та писемного мовлення називається розвитком зв'язного мовлення. Зв'язне мовлення – це процес, мовленнєва діяльність і певний продукт мовленнєвої діяльності [15, с. 44].

Ступінь зв'язності мовлення насамперед залежить від його завдань, від ситуації, в якій відбувається спілкування, та від його змісту.

За теорією О. Леонтєва, мовленнєва діяльність – це ланцюг окремих мовленнєвих дій, які охоплюють всі види діяльності та входять до їх структури. Водночас мовленнєва діяльність здійснюється за умови мовленнєвої самоцінності, коли мотив такої діяльності не може бути задоволений жодним способом, окрім мовленнєвого [14, с. 46].

Т.Рамзаєва тлумачить мовлення як вид діяльності особистості, реалізацію мислення з урахуванням використання засобів мови (слів, словосполучень, речень та ін.) [23, с. 13].

М.Львов розширює це поняття, вважаючи, що мовлення – це один з видів спілкування, який необхідний людям в їх спільній діяльності, в соціальному житті, в обміні інформацією, у пізнанні, освіті, що збагачує людину духовно, служить предметом мистецтва [17, с.32].

У методиці існують такі види мовлення: 1) зовнішнє мовлення, яке в свою чергу, поділяється на усне з 2 її формами – монологічною та діалогічною – та письмове; 2) внутрішнє мовлення. Окрім того, розрізняють мовлення розмовне та книжне. Монологічне відрізняється від діалогічного мовлення тим, що воно не розраховане на ситуацію та підтримку з боку співрозмовника.

Лінгводидакти О.Біляєв, М.Вашуленко, М. Наумчук тлумачать поняття "зв'язне мовлення", висвітлюють етапи, методи, види вправ з розвитку мовлення. "Зв'язне

мовлення – термін, який вживається у методиці української мови: 1) зв'язне мовлення – діяльність того, хто говорить, процес висловлювання думки; 2) зв'язне мовлення – текст, висловлювання, продукт мовленнєвої діяльності; 3) назва розділу методики розвитку мовлення – методика переказів, творів та інших текстових творчих робіт" [20, с. 45].

"Розвиток мовлення учнів – процес оволодіння мовленням: засобами мови (фонетикою, лексикою, граматиною, культурою мовлення, стилями) і механізмами мовлення – його сприйняття і висловлення власних думок [20, с. 106]". За словами М. Вашуленка, "...розвивати мовлення – означає вчити школярів правильно і доцільно, відповідно до норм літературної мови користуватися всім арсеналом мовних засобів у побудові зв'язних висловлювань [19, с. 307]". Учений розкриває чинники, від яких залежить успішність розвитку мовлення молодших школярів, серед яких: потреба в спілкуванні, комунікації, створення мовленнєвого середовища, спланована система роботи над розвитком мовлення. Ефективність розвитку зв'язного мовлення молодших школярів, на думку вченого, може забезпечити тільки чітка система роботи над формуванням комунікативних умінь (інформаційно-змістових, структурно-композиційних, граматино-стилістичних, редагування) [19, с. 340].

Зв'язне мовлення у початковій школі здійснюється за двома напрямками: 1) розвиток усного мовлення; 2) формування писемного мовлення, що є у тісному взаємозв'язку.

Оволодіння зв'язним мовленням передбачає самостійний вибір дітьми структури висловлення (тематична спрямованість, логічна послідовність, композиційна цілісність), відповідного мовного оформлення (лексико-граматичні, синтаксичні й емоційно-виразні засоби) і використання власного досвіду; воно може включати привнесення нових, незвичайних для сприйняття співрозмовника моментів (творчий компонент) (А.Бородич, Л.Ворошніна, В.Глухов Г.Леушина, М.Львов, О.Ушакова й ін.).

О. Біляєв стверджує, що "...мовлення розвивається і засвоюється тільки тоді, коли учень здатний розуміти лексичні і граматиноні мовні значення і коли він своїми почуттями, мисленням сприймає те явище дійсності, яке відповідає певним одиницям мови [2, с. 198]". Крім цього, мовлення розвивається і засвоюється, якщо учень набуває здатності відчувати виражальні відтінки мовних одиниць. У такий спосіб в учня формується мовне чуття, і він опановує оцінні мовні засоби, як-от: інтонацію, емоційно-експресивне забарвлення тощо. Тобто, щоб оволодіти нормами мовлення, кожен учень повинен запам'ятати традицію поєднання одиниць мови у мовленнєвому потоці, інакше – усвідомити мовленнєві норми. Робота з розвитку мовлення молодших школярів включає такі напрями:

- удосконалення звуковимови учнів і підвищення їх мовної культури;
- збагачення, уточнення й активізація словникового запасу молодших школярів;
- уміння вживати слова у властивому для них значенні, користуватися виражальними засобами мови залежно від ситуації і мети висловлювання;
- послідовне і логічне викладання думки;
- удосконалення граматиноного ладу мовлення учнів;
- оволодіння нормами українського літературного мовлення;
- формування культури мовлення і спілкування [26, с.64].

Ці напрями роботи з розвитку мовлення становлять основу для формування у молодших школярів мовленнєвої компетентності. Етапами розвитку зв'язного усного мовлення (за М. Коченгіною) є докомунікативний та комунікативний:

- 1) докомунікативний етап підготовки повідомлення:

- мовленнєва ситуація – життєві обставини (природні або штучно створені), які викликають неусвідомлену потребу висловитися;
- мотивація – усвідомлення мети висловлювання;
- мовленнєва інтенція (підготовчі дії): вибір адресата мовлення – мовець повинен розуміти, для кого призначене висловлювання; попереднє продумування стильового оформлення висловлювання;
- внутрішній план висловлювання, який визначає його зміст – учень повинен чітко уявляти, про що він хоче розповісти і яким способом він викладатиме свої думки, тобто повинен уявити собі хід усієї думки (зробити випереджувальний синтез усього тексту);
- семантико-граматичне структурування висловлювання (добір слів; визначення порядку слів у висловлюванні; граматичне узгодження слів).

2) комунікативний етап:

- матеріалізація висловлювання, тобто кодовий перехід на акустичний (усне мовлення) або графічний (писемне мовлення) код;
- сприйняття висловлювання співрозмовником;
- зворотний зв'язок.

Виходячи з цих ознак, розглядаємо комплекс відповідних мовленнєвих умінь для навчання зв'язного мовлення:

- уміння інформаційно-змістовного характеру (добирати інформаційний і фактичний матеріал для майбутнього висловлювання, визначити і розкрити тему та головну думку тексту тощо);
- структурно-композиційні вміння (бачити й відрізняти частини тексту, складати план і будувати частини тексту, зв'язно й послідовно викладати зміст тексту);
- уміння використовувати різноманітні мовні засоби (вільно та правильно користуватися лексичними, граматичними й стилістичними засобами);
- уміння вдосконалювати текст (знаходити помилки й недоліки та усувати їх) [26, с. 65].

Під розвитком мовлення учнів в практиці школи розуміють наступні напрямки роботи:

- тренування вимовного апарату школярів, розвиток їх артикуляційних умінь, усунення різних недоліків вимови;
- поступове, планомірне поповнення словникового запасу школярів, навчання їх точному розумінню значень слів, як основних, так і додаткових, переносних, відтінків значень, емоційних забарвлень, розуміння доречності вживання того чи іншого слова в тому чи іншому контексті та ін.;
- засвоєння сполучуваності слів, побудова словосполучень, засвоєння стійких словосполучень, навчання граматично правильного вживання слів у словосполученні, розчленування значень слів;
- активізація мовних засобів, тобто вживання засвоєних слів, їх поєднань в реченнях, в самостійно конструйованих текстах – переказі, оповіданні, письмових творах і викладах та ін.;
- оволодіння правильною побудовою речень різноманітних типів, їх вдосконаленням і зв'язками між реченнями в тексті;
- оволодіння механізмами породження мовлення, тобто досить швидкою і правильною, точною побудовою мовлення – речень і тексту в усному і письмовому варіантах;

- засвоєння умінь і навичок передачі усного мовлення, оволодіння інтонаціями, паузами, логічними наголосами, іншими засобами просодики, а на письмі – навичок швидкого каліграфічно і орфографічно правильного письма;

- засвоєння низки конкретних умінь з метою підготовки та побудови зв'язного тексту: розуміння теми та її розкриття; накопичення і підготовка матеріалу для розповіді, твори; складання плану; мовна підготовка; запис і вдосконалення написаного та ін. [26, с. 66].

Висновок. Вивчення теоретичних основ розвитку зв'язного мовлення молодших школярів свідчить про неабиякий інтерес учених до цієї проблеми та її актуальність для практики сучасної школи, основною метою якої є формування комунікативної компетенції школярів. Аналіз науково-теоретичної та методичної літератури свідчить, що ідея комунікативного навчання охоплює всі розділи мовознавчої науки. Такий підхід дозволяє надати розвитку мовлення більшої цілеспрямованості, оскільки в учнів формуються конкретні мовленнєві уміння. У науці існує багато підходів до визначення "зв'язне мовлення". Ми вважаємо, як і А.Текучов, зв'язним таке мовлення, яке організоване за законами логіки й граматики, являє собою єдине ціле, має тему, відрізняється відносною самостійністю, завершеністю, членується на частини, які пов'язані між собою.

При породженні мовних висловлювань, особливо зв'язного мовлення, їх структура і програмування закладаються на смисловому етапі і визначаються рівнем розвитку пізнавальної діяльності учнів.

Обґрунтовуючи теорію усвідомлення дітьми явищ мови і мовлення, важливо підкреслити зв'язок усвідомлення з розвитком функцій дитячого мовлення. Формування мовленнєвих умінь і навичок забезпечує розвиток мовленнєвої здібності в цілому. Засвоєння мови дітьми – це не просто ознайомлення зі словами і відображення їх в пам'яті, а формування мовленнєвої здібності.

Процес розвитку мовлення ґрунтується і на загальнодидактичних принципах, які діють стосовно до всього пізнавального процесу: єдність освітньої, розвиваючої і виховує функції навчання, науковість змісту і методів навчання; зв'язок з практикою; систематичність і послідовність; доступність; наочність; свідомість і активність самих учнів; міцність; раціональне поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи і на особливих методичних принципах, які існують лише в рамках навчання української мови. Розвиток мовлення учнів – одна з основних задач вчителя початкових класів і ця задача повинна вирішуватися на кожному уроці мови.

Література

1. Бадер В.І. Взаємозв'язок у розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.02; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2004. – 36 с.
2. Біляєв О.М. Лінгводидактика рідної мови : навч.-метод. посіб. / О.М. Біляєв. – К. : Генеза, 2005. – 180 с.
3. Боев Б.Х. Особенности связи устной и письменной речи в различных условиях обучения: (на материале нач. кл.): автореф. дис... на соискание научной степени канд. психол. наук.: спец. 19.00.01 "Общая психология, история психологи / Боев Борис Христофорович. – Душанбе, 1989. – 24 с.
4. Бронникова Ю.О. Формирование культуры речи младших школьников //Начальная школа.- 2003.- №10. -С.41-44.

5. Бунаков Н.Ф. Родной язык как предмет обучения в начальной школе. Спб.: Питер, 1907. – 174 с.
6. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
7. Державний стандарт загальної середньої освіти в Україні // Початкова школа. – 2006. – № 2. – с. 3-31.
8. Жинкин Н.И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе. М.: Знание, 1969. -204 с.
9. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. – 1964. – № 6 – С. 26–38.
10. Ладыженская Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка. – М.: Просвещение, 1980. – 238 с.
11. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной речи учащихся. – М.: Педагогика, 1974. – 256 с.
12. Лалаева Р.И., Шаховская С.Н. Логопатопсихология / под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2011. – 348 с.
13. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
14. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики – М.: Смысл; СПб: Лань, 2003. – 287 с.
15. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики / А. Р. Лурия. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 253 с.
16. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 175 с.
17. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути её развития Просвещение, 1985.- 280 с.
18. Львов М.Р.Тенденции развития речи учащихся в начальной школе М.: Просвещение, 1980.- 218 с.
19. Методика навчання української мови в початковій школі: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
20. Наумчук М.М. Словник-довідник основних термінів і понять з методики української мови / М.М. Наумчук. – Тернопіль: Видавництво Астон, 2008. – 132 с.
21. Новий словник української мови: В 4 т./ Укл. В.Яременко, О.Сліпушко. – К.: Аконтіт, 2001.- Т. 2. – 928 с.
22. Програма для середньої загальноосвітньої школи. Українська мова. Читання. – 1- 4 класи. – К., 2006. – 295 с.
23. Рамзаева Т.Г. Структура и содержание современного начального языкового образования [Текст]: Авт. концепция ее реализация в учеб. " Русский язык " для I -IV кл./ Т.Г. Рамзаева // НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА.- М.:, 2003.- N11.- С. 14-23.
24. Рождественский Н.С. Речевое развитие младших школьников М.: Просвещение, 1980.-289с.
25. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т.1. – С. 468.
26. Хома О.М. Сучасні підходи до розвитку зв'язного мовлення молодших школярів на уроках української мови в початковій школі / О.М.Хома // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III(25), Issue: 49, 2015. – с. 63-66.

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ БІНАРНИХ УРОКІВ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Пащенко Олена, магістрантка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: Киричок І.І., кандидат пед. наук, доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми Державним стандартом початкової загальної середньої освіти передбачається одне з найголовніших завдань школи – всебічний розвиток та виховання особистості через формування в учнів бажання і вміння вчитися, повноцінних мовленнєвих, читацьких, обчислювальних умінь і навичок відповідно до пізнавальних можливостей дітей молодшого шкільного віку, вміння використовувати набуті знання протягом життя. Завданням надзвичайної ваги є утримання у дитини позитивного ставлення й інтересу до навчання. Завдання ці, як відомо, реалізуються сукупністю навчальних предметів, кожен з яких – це важлива складова частина змісту початкової освіти.

Але на сучасному етапі розвитку національної освіти навіть найповніше використання можливостей програм з усіх навчальних предметів не дасть бажаного результату. Здійснюючи навчально-виховний процес, необхідно спиратися не лише на традиційну методику чи перевірені практикою здобутки, а й шукати нові підходи до розв'язання завдань, поставлених сьогоднішнім часом. Одним із таких нових підходів в початковій школі є інтегроване навчання.

Проблема впровадження інтегрованих занять в початковій школі мало досліджена, принцип інтеграції недостатньо відображений у чинних підручниках, учителі не мають чіткої системи методичних рекомендацій. Але вони є вимогою часу. Тому ми зацікавились проведенням інтегрованих та бінарних уроків з метою дослідження впливу інтегрованого підходу на результативність навчання молодших школярів.

Виклад матеріалу Аналіз чинної програми для початкової школи дозволив зробити висновок, що всі предмети початкової ланки мають значний інтеграційний потенціал. Тому нами заздалегідь було проаналізовано календарне планування на семестр та відібрано ті питання програми, які близькі за змістом або метою використання, оскільки до проведення інтегрованих уроків треба готуватись учням не менше, ніж вчителю.

На нашу думку, можна інтегрувати вивчення таких предметів, як:

- "Я у світі" та "Основи здоров'я" (при вивченні тем "Ми – споживачі" і "Вибір продуктів харчування", "Стосунки з однокласниками" та "Взаємодія з іншими людьми. Дружний клас", "Складові мого внутрішнього "Я": світосприймання, характер, ідентичність" і "Самооцінка характеру" у 3 класі; та виконання навчальних проектів "Українці, яких знає світ" та "Відомі параолімпійці" у 4 класі);

- "Я у світі" та "Образотворче мистецтво" (при вивченні тем "Відомі у світі народні промисли сучасної України" та "Гончарство в Україні" у 3 класі та виконання навчального проекту "Знані в усьому світі українські вироби" та тем "Особливості декоративного образу на прикладі творів народних майстрів Косова", "Ознайомлення з українським народним мистецтвом петриківського розпису" у 4 класі);

- "Літературне читання" та "Образотворче мистецтво" (при вивченні тем "Літературні казки" та "Зображення тварин та людей в ілюстраціях до казок" у 3 класі; при вивченні поезій Ліни Костенко, Володимира Лучука, Лесі Українки та теми "Зображення явищ природи, глибини простору в пейзажі" у 4 класі);

- "Я у світі" та "Природознавство" (при вивченні тем "Земля – спільний дім для людей. Необхідність взаємодопомоги, співпраці, охорони природи спільними зусиллями" та "Використання води людиною. Охорона водойм", "Охорона рослинного і тваринного світу. Червона книга України" у 3 класі).

Але інтегрувати можна не лише зміст різних навчальних предметів. І оскільки реальність сучасного життя вимагає від вчителя не тільки навчати, а й виховувати справжнього патріота своєї Держави, виховна мета повинна бути на кожному уроці. Тому навіть на уроках математики повинно бути реалізовано національно-патріотичне виховання з використанням елементів народної математики, де при обчисленнях учні виконують дії і розв'язують задачі з одиницями вимірювання відстані, довжини, часу, об'єму, ваги минулих часів таких, як аршин, ярд, пінта, кварта, сажень та інші, які використовувались в Київській Русі. Крім того учні знайомляться з назвами одягу, посуду, зброї, видів житла. Так в минулому році ми почали інтегрувати елементи народної математики доби Козаччини. Вчителі 3х класів міста мали змогу відвідати семінар учителів початкових класів на базі нашої школи, де було продемонстровано, як це все можна реалізувати на практиці. Також нами було підготовлено словник термінів, які були використані в задачах і порівняннях, та наведені зразки задач з використанням елементів народної математики.

Такі уроки емоційно збагачують навчально-виховний процес, допомагають мені різнобічно і системно сформувані в учнів необхідні уявлення і поняття, а в дітей викликають зацікавленість і розвивають пізнавальний інтерес і виховують патріотичні почуття [2, с.12].

Різновидом інтегрованих уроків є бінарні уроки. При їх проведенні також відбувається інтеграція змісту двох предметів, але урок проводять два вчителі. Враховуючи специфіку початкової школи, майже всі предмети викладає один вчитель-класовод, то реалізувати цю форму проведення уроків можна, залучивши до співпраці вчителів музики, інформатики, фізичної культури та іноземної мови.

Переваги бінарних уроків полягають в тому, що вони:

- сприяють підвищенню мотивації навчання, формуванню пізнавального інтересу учнів, цілісної наукової картини світу і розгляду явища з декількох сторін;
- більшою мірою, ніж звичайні уроки, сприяють розвитку мовлення, формування вміння учнів порівнювати, узагальнювати, робити висновки, інтенсифікації навчально-виховного процесу, знімають перенапруження, перевантаження;
- не тільки поглиблюють уявлення про предмет, розширюють кругозір, але й сприяють формуванню різнобічно розвиненої, гармонійно і інтелектуально розвиненої особистості;
- інтеграція є джерелом знаходження нових зв'язків між фактами, які підтверджують чи поглиблюють певні висновки, спостереження учнів у різних предметах [3, с.24].

Ефективність бінарних уроків залежить від дотримання таких педагогічних умов:

- правильного виділення міжпредметних багатопланових об'єктів за допомогою аналізу навчальних програм;
- раціонально організованої спільної роботи вчителів із підготовки уроку (вивчення літератури, взаємне консультування, складання спільного плану заняття, визначення глибини та об'єму розкриття навчального матеріалу, послідовності його вивчення, вибір методів та засобів навчання);
- узгодженості дій учителів та учнів під час уроку: учитель повинен займати не більше половини часу уроку, решта повинно припадати на учнів;
- активізації пізнавальної діяльності школярів на всіх етапах уроку;

- урізноманітнення форм навчальної роботи та забезпечення наступності між ними [2, с.14].

Підготовка таких уроків вимагає більшої підготовки вчителів і здійснюється в декілька етапів:

- вивчення та узгодження навчальних програм з предметів; вивчення інтегрувального змісту взаємопов'язаних тем з предметів, вибір теми та мети уроку з міжпредметним змістом;

- визначення мети бінарного уроку, вибір форми його проведення, складання плану уроку;

- кожен вчитель готує свою частину уроку з урахуванням виділеного часу, а потім весь зібраний матеріал об'єднують в єдине ціле;

- організація доцільного розташування меблів в класі, обладнання, роздаткового й робочого матеріалу [2, с.15].

У своїй практиці ми проводимо бінарні уроки з англійською мовою. Разом з вчителем англійської мови Шепляковою Н.В. в межах міських семінарів учителів початкових класів було проведено бінарні уроки "Природознавства" та "Англійської мови" на тему "Тварини" у 4 класі й "Основ здоров'я" та "Англійської мови" на тему "Продукти харчування" у 3 класі.

Бінарний урок природознавства і англійської мови був організований у вигляді подорожі до Лондонського зоопарку. Ми узагальнили знання учнів про групи тварин. Учні називали представників кожної групи англійською мовою, описували їх. В межах блоків природознавства діти характеризували кожну групу тварин за такими напрямками, як середовище існування, розмноження, харчування. Застосовувались також інтерактивні та комп'ютерні технології.

Бінарний урок основ здоров'я і англійської мови був спрямований на узагальнення знань учнів про корисні й шкідливі продукти харчування. Діти називали продукти харчування англійською мовою, розподіляли їх за групами.

Оскільки діти завжди прагнуть активних дій, тому урок мав практичне спрямування. В межах блоків основ здоров'я учні вчилися визначати термін придатності продуктів. Урок був урізноманітнений використанням наочності, в якості якої були справжні продукти харчування. Це дало змогу наблизити навчальні ситуації до життєвих.

Блоки кожного з предметів обох уроків були гармонічно поєднані, уроки були не мозаїкою окремих картин, а слугували єдиній меті: вміти практично використовувати набуті знання.

Висновок Отже, під час проведення бінарних уроків у практиці початкової школи встановлено, що інтеграція навчальних предметів – це вимога часу, яка потребує творчості й мистецтва вчителя. Інтегровані й бінарні уроки стимулюють пізнавальну самостійність, творчу активність та ініціативу молодших школярів. Такі уроки дають можливість підводити дітей до усвідомленої і емоційно пережитої потреби міркувати і висловлювати свої думки, підвищують якість засвоєння сприйнятого матеріалу.

Література

1. Бобырев А.В., Рудакова И.А. Типы "нестандартных" уроков в системе организации профильного обучения в педагогическом лицее // Известия Южного федерального университета. – Педагогические науки. – 2012. – № 6. – С. 34-37.

2. Зверев И. Д., Максимова В.Н. Межпредметные связи в современной школе. – М.: Педагогика, 1999. – 150 с.

3. Светловская Н. Н. Об интеграции как методическом явлении и ее возможностях в начальном обучении / Н. Н. Светловская // Начальная школа. – 1990. – №2. – С. 23-26.

4. Сердюкова М. С. Интеграция учебных занятий в начальной школе / М. С. Сердюкова // Начальная школа. – 1994 – № 11. – С. 12-15.

ФОРМУВАННЯ ПОЧУТТЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Петрик Ірина, студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи групи ПА-41

Науковий керівник: Турчин Т.М., доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки.

Постановка проблеми. У розвитку сучасної освіти України постають проблеми формування таких якостей особистості як дисциплінованість, сумлінність, ретельність, працьовитість, бережливе ставлення до власних речей, здатність представляти власну поведінку відповідно до норм суспільства. Ці якості особистості найповніше висвітлені у понятті "відповідальність". Соціальна відповідальність як характеристика особистості повинна стати одним з основних чинників формування "Я-концепції", а формування почуття відповідальності – одним з головних завдань сучасної освіти [2; 8].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. З обраної проблеми здійснювалися дослідження з виховання у молодших школярів відповідального ставлення до суспільних обов'язків (Л. Краєва С. Гагаріна,), виховання відповідальності у навчальній діяльності (З. Васильєва), розвитку гуманних почуттів (М. Юр'єва), виховання добросовісності (Р. Жумаканов), гуманістичного виховання (С. Карпенчук, Б. Кобзар, К. Чорна, О. Сухомлинська), взаємин батьків і дітей (Л. Повалій, В. Постовий), соціалізації особистості (В. Болгаріна, Т. Бутківська, Р. Охрімчук) [9; 124-125].

Але поза увагою науковців залишається цілісний підхід щодо формування почуття відповідальності молодших школярів, можливостей педагогічного керування розвитком цього почуття, механізмів його становлення в учнів 1-4-х класів – періоду сензитивного розвитку моральних якостей (Л. Божович, Л. Виготський, О. Запорожець).

Актуальність теми роботи зумовлена суперечністю між об'єктивною потребою у розвитку почуття відповідальності молодших школярів та недостатніми можливостями традиційної виховної системи у його формуванні.

Мета статті: Охарактеризувати сутність формування почуття відповідальності в учнів молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Молодший шкільний вік має цілий ряд власних, притаманних лише йому психологічних і соціально-педагогічних характерних особливостей. Дитина стає членом шкільного і класного колективів, що вимагає від учня у побудові відносин молодшого школяра як з ровесниками, так і з дорослими підпорядковувати свою поведінку встановленим моральним нормам.

Необхідною умовою виховання почуття відповідальності є розуміння та врахування вікових особливостей особистості молодших школярів [6; 357]

У психологічній та педагогічній літературі розглядається широке коло питань, пов'язаних із визначенням параметрів відповідальної поведінки, шляхів і засобів

виховання відповідального ставлення до певної діяльності, виділенням механізмів формування відповідальності. Західними авторами проблема формування відповідальності вивчається в рамках морального розвитку особистості, причому виділяються певні взаємозалежні етапи формування моральної свідомості, а отже, й відповідальності (Ж.Піаже, Л.Колберг). У рамках іншого напрямку дослідників цікавили питання про фактори, умови, що впливають на процес формування почуття відповідальності і т.п [11; 207-212].

У вітчизняній психолого-педагогічній практиці виділяються три напрямки в дослідженні почуття відповідальності. Один напрямок висвітлює проблему виховання відповідальності на різних вікових етапах. Мова йде про умови, фактори, прийоми, що впливають на виховання якості особистості (І.Бех, Ж.Завадська, Л.Ітельсон, К.Клімова, А.Колесова, Т.Морозкіна, К.Мурай, В.Пискун, Н.Румянцева, Л.Славина, Ю.Сокольников, Л.Татомир, Н.Тен, Л.Шевченко).

У роботах іншого напрямку відповідальність розглядається як феномен міжособистісних відносин у груповій діяльності (В.Агеєв, Л.Сухінська). Третій напрямок представлено у працях, в яких досліджується проблема формування відповідальності в конкретному виді діяльності, і зокрема у трудовій (Т.Гаєва, Л.Коршунова, К.Муздибаєв, А.Слобідський і ін.) [3; 53-56].

Незважаючи на те, що питання відповідальності особистості широко обговорюються як у філософській, так в психологічній та педагогічній літературі, проблема формування відповідальності не має ще достатнього теоретико-методологічного обґрунтування. У педагогічній науці виділяється декілька напрямів вивчення відповідальності, між якими існує чимало суперечностей. Відповідальність розглядається як якість особистості (І.Бех, Т.Гаєва, А.Лопуховська), як смисловий принцип мотиваційної регуляції поведінки особистості (М.Савчин), як ставлення особистості (Т.Морозкіна, А.Растигаєв) [4;5].

Деякі автори визначають почуття відповідальності як соціальну настанову особистості на добровільне прийняття необхідних суспільних вимог і зобов'язань, схильність дотримуватися загальноприйнятих у певному суспільстві соціальних норм, виконувати рольові обов'язки та готовність відповідати за свої дії (С.Анісімов, К.Муздибаєв, А.Ореховський) [10; 150].

Певне відображення знайшла проблема відповідальності в психологічних дослідженнях вітчизняних авторів. Спинимося на останніх дослідженнях. Розглядаючи розвиток особистості, її активності в різних її проявах та формах, низка дослідників вважає, що повноцінна відповідальність притаманна насамперед соціально зрілій особистості.

У дослідженнях Т.Титаренко відповідальність неможливо розглядати відокремлено від поняття свободи. Як зауважує Т.Титаренко, відповідальність не суперечить свободі, вона є логічним наслідком, який об'єднує низку вчинків у життєвий шлях людини. Відповідальність передбачає свободу прийняття рішень, свободу вибору цілей та способів, методів і стилів їх досягнення. Оскільки вибір можливості дії випливає з активності суб'єкта, то ступінь його особистісної відповідальності зумовлюється напрямом і соціальними наслідками його діяльності. Напрямок цієї діяльності обирається вільно, шляхом відповідального прийняття рішення. У цьому розумінні відповідальність є мірою свободи. Відповідальність передбачає необхідність збереження індивідуальної своєрідності, нетотожності життєвого світу. Якщо простір, в якому живе особистість, замкнений, то й відповідальність ніби зменшується, стає зовнішньою.

Автор вважає, що, "як автономна жива істота, дитина із самого початку прагне (і змушена) зайняти позицію суб'єкта, котрий протистоїть своєму існуванню як об'єкту. Це і є основне протиріччя, що провокує наступний саморозвиток суб'єкта психічної активності як інстанції, котра сама відповідає перед собою за своє життєреалізування й існування своєї психіки" .

Становлення особистості юного школяра здійснюється під впливом нових взаємин з вчителями і однокласниками, нових видів діяльності (навчання) й спілкування, залучення в систему колективів (класного, загальношкільного). У нього розвиваються елементи соціальних відчуттів, формуються навички суспільної поведінки (колективізм, відповідальність за вчинки, товариськість, взаємодопомога тощо). Молодший шкільний вік надає великі можливості для формування моральних якостей і позитивних рис особистості [5;158].

У науковому обігу поняття відповідальності тлумачиться по-різному. Відповідальність – філософське поняття, яке відображає об'єктивний, історично конкретний характер взаємин між особистістю, колективом, суспільством з точки зору свідомого здійснення взаємних вимог .

Відповідальність – філософсько-соціологічне поняття, що відображає об'єктивний, історично конкретний характер взаємин між особистістю, колективом, суспільством з точки зору свідомого здійснення взаємних вимог. Залежно від суб'єкта відповідальних дій виділяється індивідуальна, групова та колективна відповідальність.

В індивіда відповідальність формується як результат тих зовнішніх вимог, які до нього висуває суспільство, клас, даний колектив. Сприйняті індивідом вимоги стають внутрішньою основою мотивації його відповідальної поведінки, регулятором якої служить сумління. Піклування людини про людину, відповідальність людини за людину: піклування про ровесника, про молодшого, про старого й немічного, про людину, яка потребує повсякденної допомоги.

Відповідальність – це категорія етики і права, що відображає особливе соціальне і морально-правове ставлення особистості до суспільства (людства в цілому); характеризується виконанням морального обов'язку та правових норм [7; 258].

Почуття відповідальності молодших школярів розуміється як інтегральне новоутворення у дітей молодшого шкільного віку, яке виявляється як здатність усвідомлено брати на себе прості навчальні, моральні та громадські зобов'язання, чітко дотримуватись їх виконання та передбачати наслідки власних наближених дій .

Значні можливості для розвитку когнітивного та емоційно-мотиваційного компонентів почуття відповідальності молодших школярів мають предмети гуманітарного циклу (читання, Я і Україна, природознавство).

Проте виникає потреба створити такі педагогічні умови, які реально сприяли б розвитку у молодших школярів внутрішніх мотивів почуття відповідальності і спонукали б їх до розвитку дієвої відповідальної поведінки.

Моральні знання можуть бути добре зрозумілими, "засвоєними", але це не означає, що вони перетворилися у глибоко внутрішні особисті прагнення, у мотиви дій і вчинків. Часто молодший школяр знає, як потрібно ставитися до своїх дій і вчинків, як поводитися зі своїми товаришами, але на практиці робить зовсім протилежне. Виникає так званий розрив між знанням і реальною поведінкою. Саме по собі знання моральних норм ще не визначає характеру і суті поведінки. Важливо, щоб школяр емоційно переживав доручене йому завдання, усвідомлював важливість, необхідність своєї діяльності не тільки для самого себе, але й для інших, радів або засмучувався за результат, отримувач оцінку своєї діяльності з боку дорослих і ровесників, розумів необхідність відповідати за виконання покладених обов'язків.

Слід також зазначити, що в дітей формується психологічна установка на виконання вимог дорослих, педагогів зокрема. Поступово відбувається перенесення спільних вимог на вимоги до інших, до товаришів.

Пізніше зовнішні вимоги, пред'явлені дорослими, іншими дітьми переходять у вимоги учня до самого себе. Важливим компонентом в знаннях учня про себе є уявлення про те, як його поведінка впливає на інших. ". Побачити власні особистісні прояви школяр може, не стільки заглядаючи в себе, скільки вдивляючись в інших, виявляючи вплив, який він справляє на них. Суттєвим у цьому зв'язку є психолого-педагогічний тренінг. Відомо, що тренінг – це систематичні вправи з метою надбання або корекції певних навичок, умінь.

На заняттях з дітьми тренінг спрямований на розвиток соціально-психологічної культури особистості, що розуміється як здатність бути творцем самої себе, володіти ситуацією, власне собою і зв'язками з іншими людьми. Він здійснюється у формі сюжетно-рольових та ділових ігор, аналізу проблемних поведінкових ситуацій, вправ на самопізнання, етюдів на розпізнання і тренування різних емоційних станів, тренувальних завдань "Як ти вчиниш, коли...".

Тренінг використовується для того, щоб захопити учнів пізнанням себе й однокласників, допомогти їм усвідомити не лише свою спільність з іншими людьми, але й свою відмінність від них, знайти свою "точку опори" для особистого самовдосконалення. Це дає змогу розвивати психологічну спостережливість молодших школярів, уміння поставити себе на місце інших або пояснювати поведінку людей, дивитися на ситуацію, що виникла, очима партнера. Необхідність увійти в стан іншого сприяє формуванню у них емпатії – здатності й уміння розуміти інших людей, уявно входити в їхнє становище і психічний стан, що є важливим фактором цілісного ставлення до людини. На всіх стадіях роботи учнями здійснювався самоаналіз, без якого неможливе удосконалення будь-якої діяльності.

Важливе місце для реалізації мети тренінгових занять має психологічний клімат – сукупність соціально-психологічних стосунків у групі, які сприяють, вільному виявленню "Я" учня. Тільки в цьому випадку у молодших школярів виникає оптимістичний настрій, працездатність та ініціатива, які супроводжується доброзичливістю й увагою один до одного, що породжується у кожного учня почуття захищеності, дозволяє долати песимістичний настрій, якщо він був, апатію, агресивність.

Відомо, що провідною діяльністю молодших школярів поряд з навчанням є гра. Гра допомагає входженню дитини в суспільство. На перший план у грі виступають стосунки між людьми, суспільний зміст праці. У ній моделюються взаємини між людьми при виконанні суспільних функцій. У процесі участі в грі діти вчаться спілкуванню, пробують себе в різних ролях і ситуаціях. Вони вчаться бути і лідерами, і підкорятися рішення більшості. Засобами гри створюються умови, в яких розкриваються організаторські здібності дітей, формується вміння стримувати себе, виявляти наполегливість, рішучість. Таким чином, гра орієнтує молодших школярів у мотивах та моральних правилах дорослих.

У школі можуть бути такі сюжетно-рольові ігри: "Моє доручення", "Чергування в класі", "На кухні", "Магазин", "Типографія", "Заколишу дитину" та ін. Через визначений сюжет, зміст і роль у процесі гри формуються моральні і соціальні почуття. Необхідною умовою цього є моделювання взаємин, у яких запрограмований прояв почуття відповідальності.

Рольові та ділові ігри крім сприяння розвитку почуття відповідальності та моральних якостей, ще й сприяють формуванню та розвитку комунікативних здібностей учнів, покращенню зворотнього зв'язку з педагогами, учні набуватимуть впевненості у

собі при виникненні реальних ситуацій у житті. До роботи залучаються найменш комунікабельні діти, що сприятиме їх самоствердженню, згуртуванню колективу.

Сюжетно-рольові ігри забезпечують позитивні результати за умови, коли їх учасники усвідомлюють, що це імітація дійсної ситуації, а їх дії є умовними і сприяють "вживанню" в образ. Порушення цих умов призводить до гри заради гри або витіснення рольових дій, а тоді втрачається сама ідея гри. Учні мають усвідомити єдність рольової і власної поведінки в процесі сюжетно-рольової гри.

Крім рольових та ділових ігор для розвитку почуття відповідальності використовуються психодрами. Драматизація забезпечує школяреві активне й ефективне сприйняття матеріалу. Діти беруть участь у втіленні літературного образу в реальний.

Драматизація створює емоційне піднесення, допомагає учасникам та глядачам отримати інформацію про типові помилки взаємодії. Школярі вчаться стежити за своєю поведінкою, бачити себе, так би мовити, збоку. У процесі інсценування учні разом з педагогом "виховують" літературного персонажа. Тому такий прийом буде впливати непрямою дією на учнів.

Для формування почуття відповідальності молодших школярів досить ефективним є запровадження педагогічної технології "Створення ситуації успіху", в основі якої лежить особистісно-орієнтований підхід до процесу виховання. Ситуація успіху досягається тоді, коли вихованець сам визначає цей результат як успіх. Тому важливо побачити в дитині особистість, що формується, допомогти їй розвинути та розкритися духовно, стати відповідальною. Головною метою діяльності вчителя є надання можливості кожному вихованцю відчувати радість досягнення успіху, усвідомлювати свої здібності, віри у власні сили, а завданням – допомогти особистості дитини зростати в успіху, дати відчути радість від здолання труднощів, дати зрозуміти, що задарма в житті нічого не дається, скрізь необхідно прикласти зусилля. Технологія "Створення ситуації успіху" виробляє найціннішу людську якість – стійкість у боротьбі з труднощами [12;326].

Педагогічними умовами формування почуття відповідальності молодших школярів є: спрямованість виховного процесу на розвиток особистісних цінностей, що зумовлюють відповідальну поведінку; насичення виховуючого середовища емоційним фоном доброзичливості, взаєморозуміння і співробітництва; достатнє осмислення дітьми молодшого шкільного віку знань, норм і правил поведінки, оволодіння прийомами планування, оцінювання, аналізу вчинків і ситуацій, які характеризують моральний обов'язок особистості; розвиток емоційної сфери, внутрішньої мотивації; включення молодших школярів у різноманітні види діяльності (навчально-пізнавальну, предметно-перетворювальну, комунікативну, оцінно-орієнтаційну, добродійну) з урахуванням індивідуальних інтересів і здібностей; координація життя і діяльності школярів органами учнівського самоврядування; поетапний розвиток почуття відповідальності дітей із систематичним діагностуванням і корекцією негативного досвіду; єдність зусиль батьків і педагогів у вихованні почуття відповідальності молодших школярів [8;25-33].

Висновки. Під почуттям відповідальності молодших школярів розуміємо інтегральне особистісне новоутворення у дітей молодшого шкільного віку, яке виявляється як здатність усвідомлено брати на себе прості навчальні, морально-громадські зобов'язання, чітко дотримуватись їх виконання та передбачати наслідки власних наближених дій. Виходячи з вищевикладеного, можна стверджувати, що у своїй сутності почуття відповідальності є новоутворенням молодшого шкільного віку і пов'язане з якісними психологічними змінами самих школярів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці психологічного супроводу формування почуття відповідальності в учнів молодшого шкільного віку.

Література

1. Басюк Н.А. Антон Семенович Макаренко про виховання відповідальності / Н.А. Басюк // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова / Укл. П.В. Дмитренко, О.Л. Макаренко. – К.: НПУ, 2000. – С.3-7.
2. Басюк Н.А. Корекція почуття відповідальності молодших школярів / Н.А. Басюк // Початкова школа. – 2004. – № 3. – С.7-9.
3. Басюк Н.А. Проблема відповідальності молодшого шкільного віку / Н.А. Басюк // Науково-педагогічний пошук молодих дослідників: 36. наук. праць / За ред. О.А. Дубасенюк, А.В. Іванченка. – Житомир: ЖДПУ, 2000. – С.53-56.
4. Бех І.Д. Відповідальність особистості як мета виховання / І.Д. Бех // Початкова школа. – К., 1994. – №9-10. – С.4-8.
5. Каратаєва С.В. Почуття відповідальності в учнів 1-4 класів: засади виховання / С.В. Каратаєва // Навчально-методичний посібник: за ред. проф. Левківського М.В. – Житомир, 2004. – 158 с.
6. Мельник А. Проблема відповідальності молодших школярів у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського / А. Мельник // Початкова школа. – Випуск – LIV. – Слов'янськ – 2011. – С. 357-363.
7. Мироненко К.Р. Загальнонаукове розуміння відповідальності особистості / К.Р. Мироненко // Вісник Львівського педагогічного університету. – Вип.6. – Львів, 2000. – С.257-259.
8. Мищенко К.Л. Педагогічні умови виховання почуття відповідальності в учнів 1-4 класів // Педагогіка та психологія. – Вип.24. – Київ, 2005. – С.25-33.
9. Петрик І.С. Формування почуття відповідальності у молодших школярів / І.С. Петрик // Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи. – Ніжин, 2016. – С. 124-125.
10. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / За ред. О.М. Пехоти. – Київ, 2001. – С.256.
11. Селуянова М.В. Почуття відповідальності дітей молодшого шкільного віку / М.В. Селуянова // Збірник наукових праць "Педагогічні науки". – Київ, 2015. – С.207-212.
12. Сидоренко О.Б. Відповідальність, як фактор підвищення навчальних досягнень у молодших школярів / О.Б. Сидоренко // Збірник наукових праць "Гілея: науковий вісник". – Київ, 2010. – С. 323-329.

ПРОБЛЕМА СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

Пилипчук Наталія, студентка IV курсу природничо-географічного факультету групи ГТ-41

Науковий керівник: **Падун Н.О.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

У сучасному суспільстві виховання дітей як у сім'ї, так і в школі, знаходиться під сильним впливом наслідків науково-технічного прогресу. Не можна, наприклад, не визнавати очевидного, хоч, на жаль, далеко не завжди позитивного впливу на дітей, підлітків і молоді засобів масової інформації. З цієї точки зору виховання дітей минулих століть відбувалося у відмінних умовах. Якщо взяти до уваги, що навіть у XIX ст. значна частина дітей не мала можливості навчатися у школі, то доведеться визнати, що роль сім'ї у вихованні дітей на практиці була значно більшою, ніж у сучасному суспільстві.

Цілком зрозуміло, що суспільство, покладаючи на батьків таку велику відповідальність за виховання дітей, не було байдужим до наслідків виховання. Самостійне життя молодих людей вимагало від них визнання певних правових, моральних, релігійних норм у ставленні до існуючих суспільних інститутів, до церкви, до оточуючих людей, до праці тощо. Безперечно, сімейне виховання відбивало ці вимоги суспільства до підростаючих поколінь.

У європейських країнах протягом двох тисячоліть виховання відбувалося, як правило, у відповідності до п'ятої заповіді християнського віровчення: "Шануй батька свого й матір свою, і благо тобі буде, і довголітній будеш ти на землі". Звісно, ця заповідь несе в собі позитивний моральний і виховний зміст. Але на практиці її здійснення, на жаль, дуже часто призводило до застосування суворих фізичних покарань дітей не тільки у сім'ї, але також і в навчально-виховних закладах.

Як зазначав А. Макаренко, згадуючи власні шкільні роки, діти мало замислювалися над можливістю небесної кари, але й на землі було досить охочих розправлятися з ними. Тому для дітей "п'ята заповідь, освячена Богом та його угодниками, була все-таки фактом".

Це було так зване "виховання в страсі Божім". Воно було, зокрема, характерним для дворянських сімей. Батьківський авторитет мав визнаватися дітьми незаперечно, навіть тоді, коли погляди батьків були цілком несправедливими або застарілими.

Прагнення батьків і вихователів домагатися будь-якою ціною слухняності дітей піддав суворій критиці Дж. Локк у своєму творі "Думки про виховання". Він зазначав, що звичайний на той час метод впливу покаранням і різкою є найменш придатним з усіх засобів виховання, які можна уявити. Не виключаючи повністю можливість застосування фізичних покарань, Дж. Локк припускав, що вони можуть застосовуватися лише надзвичайно рідко, тільки на серйозних підставах і лише у крайніх випадках. Авторитет батьків має ґрунтуватися насамперед на морально-духовних цінностях. Суворість батьків, на думку педагога, виправдана лише у ставленні до маленьких дітей. Коли діти "будуть підростати і підростуть настільки, щоб керуватися своїм розумом, суворість управління буде мало-по-малу (в тій мірі, в якій вони будуть заслуговувати) пом'якшуватися і ставлення батька ставатиме все більш м'яким..." [2].

Більш послідовно заперечував доцільність застосування фізичних покарань дітей Ж. - Ж. Руссо. Обґрунтована ним концепція "вільного виховання" не залишала місця для такого поводження з дітьми. У XVIII-XIX ст. гуманне ставлення до дітей у родинному і шкільному вихованні знайшло багато послідовників. Серед них: Й. Песталоцці, Г. Сковорода, Я. Козельський, А. Дістервег, Р. Оуен, К. Ушинський, Л. Толстой. Переконалим противником застосування фізичних покарань був також відомий [1].

В історії педагогічної думки України проблема морального авторитету батьків як передумови ефективного гуманістичного виховання дітей у сім'ї знайшла глибоке розкриття. Зокрема, цій проблемі присвячується одна з лекцій А. Макаренка про сімейне виховання, а також один із розділів його "Книги для батьків". Великої уваги батьківському авторитетові надавав В. Сухомлинський.

В історичному аспекті суперечливий характер мають не лише традиції виховання дітей у сім'ї, але також і пошук змісту, шляхів і форм виховуючої взаємодії школи, родини і громади.

Традиційна українська педагогіка щодо цього поєднує засоби сімейного впливу на дитину (родинні свята, сімейні традиції, фольклор), громадські форми виховання дітей (кумівство, опікунство, сусідська взаємодопомога, звичаєве право) і засоби релігійно-

обрядового впливу (церковний культ, народні традиції, звичаї та обряди). З появою шкіл важливими виховними функціями було наділено педагогів [3].

Великого значення єдності виховання дітей у сім'ї та школі надавав Я. Коменський. Перший із чотирьох ступенів у розробленій ним системі виховання – материнська школа – охоплює дітей віком від народження до шести років. У цьому віці, на думку Я. Коменського, керівництво розвитком дитини має здійснюватися матір'ю.

Український просвітитель і педагог О. Духнович підкреслював необхідність нерозривного взаємозв'язку сімейного і шкільного виховання у "Народной педагогике в пользу училищ и учителей сельских" (1857). На його думку, батьки повинні давати своїм дітям позитивний особистий приклад. Гуманний обов'язок учителів Духнович убачав у необхідності виявлення природних індивідуальних нахилів кожного учня і створення відповідних умов для їхнього розвитку й удосконалення.

В Україні у другій половині XIX ст. і на початку XX ст. вплив батьків на виховну й освітню діяльність школи здійснювався через батьківські комітети. До кола питань, які вирішувалися батьківськими комітетами, входили організація харчування учнів, надання матеріальної допомоги учням із незаможних сімей, улаштування подорожей дітей за місто у літній час[4].

У кінці XIX ст. значного поширення набувають дитячі свята, підготовка і проведення яких здійснювалися об'єднаними зусиллями батьків, прогресивної інтелігенції, державних і приватних установ тощо.

Усвідомлення нерозривних зв'язків між виховними впливами школи, сім'ї і соціального середовища обумовило оформлення ідеї народності виховання, яка була розроблена К. Ушинським.

Подальшому вдосконаленню виховання дітей у сім'ї, зміцненню взаємодії школи, сім'ї, громади, інших суб'єктів виховання значною мірою сприяли науково-педагогічні праці Т. Лубенця, А. Макаренка, С. Шацького. У цих працях викладено положення, висновки, факти, що не втратили своєї актуальності до наших днів. У цьому контексті значну цінність для єдності виховних прагнень сучасних батьків і вчителів мають твори К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського.

Отже, історія педагогіки залишила для нас вагомий теоретико-методичний спадщину щодо проблеми створення єдиного виховного простору для всебічного і гармонійного розвитку дітей, використання виховного потенціалу родини у встановленні виховуючої взаємодії між різними суб'єктами виховання.

Література

1. Бойчук П. Педагогічний аналіз концепцій сімейного виховання П. Бойчук // Вісник Запорізького національного університету. – № 1. – 2008. – С. 16.
2. Безпарточна В. Значення сім'ї для особистості дитини / В. Безпарточна // Психолог – 2010.- №39(жовт.) – с.28
3. Лазарєв О.О. Сімейна педагогіка: Навчальний посібник / А. О. Лазарєв – М.: Академія 2005. 314с.
4. Маценко Л. М. Педагогіка сімейного виховання : навч. посіб. / Л. М. Маценко. – К. : ДАККІМ, 2009. – 147 с.

ЗОБРАЖУВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ПРОДУКТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Примаченко Анна, магістрантка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Коваленко Є.І.**, кандидат педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки

Дитячу образотворчу діяльність розглядають як ефективну форму художнього засвоєння дітьми навколишньої дійсності, в процесі якої вони зображають предмети і явища, виражають своє ставлення до них. У коментарі до Базового компонента дошкільної освіти в Україні зазначається, що художньо-практична образотворча діяльність передбачає знання характерних особливостей, специфіки, засобів художньої виразності різних видів образотворчої діяльності: малювання, ліплення, аплікації; роботи з природним матеріалом.

До питання класифікації видів образотворчої діяльності є різні підходи. Так, Н. Кириченко – прибічниця традиційного підходу до класифікації видів – вважає, що в дитячому садку образотворча діяльність передбачає такі види, як малювання, ліплення, аплікація та конструювання. Кожен з них має свої можливості у відображенні дитиною вражень про навколишній світ. Тому загальні завдання, які стоять перед зображувальною діяльністю, конкретизуються залежно від особливостей кожного виду, своєрідності матеріалу та прийомів роботи з ним [4; с. 49].

Н. Сакуліна, Т. Комарова, Т. Казакова та інші вважають, що до видів образотворчої діяльності, основним завданням якої є образне відображення дійсності, належать малювання, ліплення й аплікація. Так, малювання – це створення зображення на площині за допомогою формоутворювальних плям, ліній та кольору. З усіх видів зображувальної діяльності дитяче малювання найбільш вивчене. Ітереес до нього з'явився у 80-ті роки XIX ст., а вивчення дитячого малюнка триває і досі. Генезис зображувальної діяльності дитини (на матеріалі малюнка) найповніше вивчений В. Мухіною та В. Єзикеєвою. Вони розглядали малювання як форму засвоєння дитиною соціального досвіду. Авторів цікавив психологічний аспект зображувальної діяльності дитини (розвиток малюнка як специфічного знака, зображувальні засоби, якими користується дитина для вираження свого ставлення до намальованого) [3; 5; 2].

Т.Лазарі вивчала специфіку виразних засобів у різних видах малювання. Групуючи засоби, дослідниця виокремлює один із них як домінуючий у кожному виді малювання. Так, у предметному малюванні головним вважає лінію, за допомогою якої створюється форма, різноманітність цих форм (круглих, прямокутних, їхнє поєднання), у сюжетному – композицію; в декоративному – колір.

Розвиток у дітей старшого дошкільного віку відчуття кольору як одного з найвиразніших засобів у малюванні та декоративно-ужитковій діяльності найповніше розкрито в дослідженнях Л.Пантелеєвої, Р. Смирнової. Якщо в дослідженні Є. Васильєвої колір розглядався у вузько-дидактичному плані під час навчання дітей декоративного малювання, то Л.Пантелеєва ставить завдання ознайомити дітей з художніми властивостями кольору та його поєднань, їхньою образною виразністю [8].

Своєрідність ліплення, на відміну від малювання, яке зображення створює на площині аркуша, полягає в об'ємному способі зображення. Ліплення є різновидом скульптури, яка передбачає роботу не лише з м'якими матеріалами, а й з твердими

(мармур, граніт та інше). Основним виразним засобом ліплення є пластичність. Завдяки пластичності матеріалу дитина передає динаміку рухів, оскільки під впливом пальців форма змінює свої окреслення, фігурка набуває різних поз, поворотів, нахилів тощо. Реальність об'єму, відчуття його долонями, кінчиками пальців сприяють активним діям дитини з виліпленою фігуркою. Вона легко пересуває її у просторі (ближче, далі від себе), оглядає, обстежує її з усіх боків.

Діти ліплять різні предмети, фігурки людей, тварин. Як і в малюванні, у ліпленні важливе місце посідає сюжет (створення композицій з кількох фігурок із певним композиційним центром). Виліплений предмет, фігурка для дитини (особливо молодшого дошкільного віку) часто стає іграшкою, з якою вона поводить себе як із живою істотою. У процесі цієї гри дитина взаємодіє з нею як в реальній життєвій ситуації. Основним виражальним засобом в ліпленні є передача об'ємної форми. Найповніше проблема художньо-образного початку в ліпленні дітей старшого дошкільного віку розкрита в дослідженні Н. Халезової. Вона також наголошує, що діти використовують багато засобів виразності, якими володіє скульптор, хоча їхнє використання залежить від особливостей психічного і фізичного розвитку дітей. Н. Халезова стверджує, що зображення руху в ліпному образі є основним засобом виразності [11].

Аплікація – один із видів декоративно-ужиткового мистецтва, який використовується для художнього оформлення різних предметів за допомогою прикріплення до основного тла вирізаних декоративних чи предметних форм.

Своєрідність аплікації полягає як в характері зображення, так і в техніці її виконання. Зображення в аплікації, порівняно з іншими видами площинного зображення – малюнком, живописом, – більш умовне. Це контурно-силуетне зображення на площині. Форма більш узагальнена, майже без деталей. Як засіб художнього оформлення, аплікація створює своєрідний декоративний ефект. Естетичний аспект розкрито у дослідженні Г. Пантелєєва під час вивчення аплікації як декоративно-оформлювальної діяльності.

Аналіз таких видів зображувальної діяльності свідчать про те, що предметний та сюжетний зміст близькі між собою, оскільки, зображуючи предмет у малюнку, ліпленні, аплікації, дитина не абстрагується від навколишньої дійсності. Як вважає Т. Казакова, аналіз образотворчої діяльності розкриває також її художньо-образну основу, яка об'єднує всі види. Проте одночасно передавання образу в кожному виді образотворчої діяльності досягається різними засобами і залежить від художніх матеріалів, за допомогою яких цей процес удосконалюється [3].

Конструювання – це особливий вид образотворчої діяльності. Воно більше від інших пов'язане із грою. Гра часто супроводжує процес конструювання, виконані дітьми вироби використовуються в іграх. Конструктивна діяльність – це практична діяльність, спрямована на одержання певного, заздалегідь задуманого реального продукту відповідно до його функціонального призначення. Це продуктивний вид діяльності, в якій відбувається різнобічний розвиток дитини.

Під дитячим конструюванням прийнято розуміти різноманітні будівлі з будівельного матеріалу, виготовлення виробів та іграшок із паперу, картону, дерева й інших матеріалів. За своїм характером воно, так само, як і зображувальна діяльність та гра, віддзеркалює навколишню дійсність. Будівлі і вироби дітей слугують для практичного використання, тому повинні відповідати своєму призначенню. Дитяче конструювання вчені (В. Космінська, З. Ліштван, Л. Парамонова, М. Поддьяков та ін.) розуміють як

творчу діяльність, якій притаманні ті ж самі етапи, що й діяльності дорослих. Рівень дитячого конструювання, на думку вчених, залежить від рівня розвитку образотворчого та просторового мислення, аналітико-синтетичної діяльності дитини, ступеня обізнаності з особливостями конструкторської діяльності, уявлень про сенсорні властивості предмета, способи його створення. Дитяче конструювання може бути як образотворчим, так і технічним, кожен з цих видів має свої особливості [10; с. 189].

Отже, зображувальна діяльність є одним із засобів естетичного виховання і чинником розвитку художньо-продуктивної компетенції старшого дошкільника. До зображувальної діяльності належать малювання, ліплення, аплікація та конструювання. Художньо-продуктивна діяльність задовольняє гостру потребу дітей у самовиявленні та є одним із найулюбленіших занять дошкільників. При її правильній організації у дітей формується художньо-продуктивна компетенція.

Література

1. Езикеева В. А. Образная выразительность рисунка у детей старшего дошкольного возраста / В. А. Езикеева // Художественное творчество и ребенок / под ред. Н. А. Ветлугиной. – М., 1972. – С. 60–69.
2. Езикеева В. А. Содержание и методы обучения изобразительной деятельности детей с 4 до 7 лет / В. А. Езикеева // Эстетическое воспитание детей в детском саду : пособие для воспитателя детского сада / под ред. Н. А. Ветлугиной. – 1995. – С. 105–122.
3. Казакова Т. Г. Изобразительная деятельность и художественное развитие дошкольников / Т. Г. Казакова. – М. : Педагогика, 1983. – 112 с
4. Кириченко Н. Т. Естетичне виховання дошкільників засобами образотворчого мистецтва / Н. Т. Кириченко // Наукові записки УДПУ "Українське дошкілля". – Науковий світ, 2000. – С. 47–50.
5. Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду / Т. С. Комарова. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
6. Макарова Е. Г. В начале было детство: Записки педагога / Е. Г. Макарова. – М. : Педагогика, 199 с.
7. Паламарчук Л. Н. Формирование художественно-эстетической компетенции детей дошкольного возраста / Л. Н. Паламарчук. – Запорожье : ЛТД, 2002. – 112 с.
8. Пантелєєва Л. В. О методике преподавания ИЗО / Л. В. Пантелєєва // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 2.- С. 35-38.
9. Степаненко Н. П. Декоративне малювання як засіб пізнання та розвитку естетичного сприймання дошкільнятами навколишнього світу / Н. П. Степаненко // Обдарована дитина: науково-практичний освітньо популярний журнал. – 2013. – № 8. – С. 30–38.
10. Сухорукова Г. В., Дронова О.О., Голота Н.М., Янцур Л.А. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі. Підручник. За заг. ред. Сухорукової Г.В. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2010.-376.
11. Халезова Н.Б. Лепка в детском саду : кн. для воспитателя дет. сада / Н.Б. Халезова, Н.А. Курочкина, Г.В. Пантюхина. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – С. 3-21

УПРОВАДЖЕННЯ ПРЕДМЕТНИХ ОЛІМПІАД В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Примаченко Катерина, студентка 1-го курсу факультету психології та соціальної роботи,

Науковий керівник: **Дубровська Л.О.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

Успішне оволодіння знаннями в початковій школі неможливе без інтересу дітей до навчання. Як відомо, основна форма навчання в школі – урок. Проте актуальним є також проведення позаурочних заходів, покликаних систематизувати й поглиблювати знання школярів. однією із форм такої роботи і є олімпіада з предмета. Вона сприяє вихованню в дітей пізнавального інтересу та допомагає визначити їх рівень знань. Олімпіада – це і змагання, і свято. Учні першого ступеня освіти – найвдячніші слухачі й учасники навчального процесу, вони з ентузіазмом беруть участь у різних вікторинах і конкурсах, предметних олімпіадах. А завдання творчо працюючого вчителя – зацікавити предметом, навчити самостійно здобувати знання, логічно й нестандартно мислити.

Учні вже в молодших класах починають свій нелегкий, але захопливий шлях до вершини "шкільного Олімпу". І тут слід пам'ятати, що поряд із принципом "нехай переможе найсильніший" під час проведення олімпіад потрібно керуватися й іншим – "в олімпіаді є переможці, але немає переможених", тому що важлива просто участь. Багатоступенева побудова олімпіади дозволяє виявити в ній участь великій кількості учнів і виявити серед них обдарованих. Інтерес до питань, пов'язаних із завданнями, перші самостійно зроблені відкриття впливають на дитину позитивно й стимулюють її інтерес до різних навчальних предметів. Олімпіада дозволяє дитині "відкрити" себе, дає можливість утвердитися серед оточуючих.

Під час проведення предметних олімпіад реалізуються такі цілі:

- усебічний розвиток особистості молодшого школяра через прищеплювання інтересу до предмета;
- розвиток умінь й бажання дітей самостійно здобувати знання й застосовувати їх на практиці;
- правильне сприймання завдань нестандартного характеру підвищеної складності;
- переборювання психологічного навантаження під час роботи в незнайомій обстановці;
- розширення і поглиблення знань із предметів навчального плану, розвиток пізнавальних здібностей;
- розвиток в учнів умінь самостійно й творчо працювати, проявляти свою начитаність, ерудицію, лінгвістичні здібності;
- створення оптимальних умов для виявлення обдарованих і талановитих дітей, їх подальшого інтелектуального розвитку й комплексного вирішення певних завдань з кожного навчального предмета.

Мета організатора олімпіад – це забезпечити комплексну реалізацію всіх зазначених цілей і завдань цього заходу.

Олімпіада – це нестандартна ситуація, у яку потрапляє школяр. Екстремальні умови роботи, незвичайний зміст завдань, обмеженість у часі їх виконання, необхідність прийняття самостійних рішень – усе це створює певні труднощі, які повинен урахувати

вчитель або організатор олімпіад. Важливо ретельно продумувати завдання, які пропонуються на різних етапах олімпіад, адже вони не можуть бути настільки різноманітні, як у старших класах. Характер завдань визначається насамперед оптимальним обсягом умінь і навичок із предмета для кожного класу. Але вони не повинні дублювати матеріал підручника. Необхідно, щоб завдання викликали інтерес учнів.

Доцільно використовувати образи з навколишнього світу, іноді – казкові сюжети.

Усі завдання поділяються на три групи: репродуктивні, частково пошукові й творчі. Під час складання завдань необхідно виконувати низку вимог:

- ряд завдань мають бути посильними для всіх учасників олімпіади;
- частина завдань має передбачати кілька підходів до пошуку рішення;
- обов'язково мають бути.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Ременюк Анастасія, магістрантка I курсу факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;
спеціальність "Початкова освіта"

Науковий керівник: **Дубровська Л.О.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

В останній редакції Закону України "Про Освіту", в національній програмі "Освіта (Україна XXI століття)" визначено напрямок розвитку національної системи освіти в Україні, який спрямований на підвищення інтелектуального потенціалу нації, на виховання творчої особистості, здатної до активної участі в розбудові української держави.

На сьогоднішній день зростає значення початкової освіти.

Одним з основних завдань, які стоять перед початковою школою, є завдання навчити молодших школярів самостійно оволодівати знаннями. Початкова ланка школи повинна не тільки дати учням певну суму знань, а й формувати в них навички самостійного учіння. Для цього проводяться пошуки таких методів і організаційних форм навчання, які сприятимуть розвитку самостійності учнів.

Самостійна робота – це вища форма навчальної діяльності учня, що є формою самоосвіти.

Самостійною на уроці вважається така робота, яку учні виконують без участі вчителя, а лише за його завданням у спеціально визначений час. При цьому вони свідомо прагнуть досягти поставленої мети, виявляючи свої зусилля в тих чи інших розумових і фізичних діях. Самостійність учнів у навчанні є найважливішою передумовою свідомого і міцного оволодіння знаннями. Часто застосована самостійна робота розвиває зосередженість, цілеспрямованість уміння міркувати, формує самостійність як особливість мислення і рис характеру дитини.

Самостійна робота на уроці – це органічна частина навчального процесу. Тому методи її проведення визначаються спеціальними, особливостями кожного предмету, змістом теми рівнем підготовленості учнів. Вивчення самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів набуло особливого значення у зв'язку з

розширенням комунікативних функцій у всіх сферах життєдіяльності сучасної людини, особливо в галузі безпосереднього масового обміну інформацією, радіо, телебачення, художньої літератури.

Важливим пріоритетом зазначеної проблеми є орієнтація на формування самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів. Чимало праць присвячено цьому питанню (Есипов Б.П., Підкасистий П. І., Савченко О. Я., Г. І. Щукіна та інші педагоги).

Аналіз педагогічної літератури дає підстави виділити три підходи до категорії самостійної роботи. Але оскільки вони не завжди чітко розмежовуються, то про них можна говорити як про переважаючі тенденції. Перший підхід полягає в тому, що самостійну роботу розглядаємо як відповідну форму навчального процесу. Критерієм для відгалуження її від несамостійної роботи є безпосередня участь учителя в навчанні. Мається на увазі, що даний вид роботи характеризується певною тривалістю в часі. Дослідники, що розглядають проблему з цих позицій, виділяють навчальні ситуації, в яких учні зайняті протягом досить тривалого відрізка часу, але тривалість його чітко не визначена.

У Педагогічній енциклопедії самостійну роботу учнів визначено як "різноманітні види індивідуальної і колективної діяльності школярів, що здійснюється на класних і позакласних заняттях або вдома за завданнями без безпосередньої участі вчителя" [15, с. 217]

І. І. Левіна вважає, що самостійна робота – "це форма навчальної діяльності учнів, у процесі якої вони планують роботу, здійснюють самоконтроль, коригують хід і результати її виконання. Ця робота може виконуватися як за завданням викладача, так і за власним задумом учнів і, як правило, без безпосередньої допомоги вчителя, але за його керівництвом" [13, с.21].

З таких позицій розглядає самостійну роботу Н. В. Промоторова та інші автори [16, с.54].

Один з перших дослідників розвитку пізнавальної самостійності М. О. Данилов зазначив, що її суть виявляється в потребі й умінні учнів самостійно мислити, у здатності орієнтуватися в новій ситуації, самому бачити питання, завдання і знайти підхід до їх розв'язання. Пізнавальна самостійність виявляється, наприклад, в умінні самостійно аналізувати складні навчальні завдання і виконувати їх без сторонньої допомоги і характеризується певною критичністю розуму школяра, здатністю висловлювати свою думку незалежно від суджень інших.

Всебічного розгляду питання самостійної діяльності школярів набули в працях П.І. Підкасистого. У результаті тривалого теоретико-експериментального дослідження, вчений обґрунтував модель самостійної діяльності учня, розкрив у зв'язку з цим такі вихідні поняття, як дидактична задача, пізнавальна задача, визначив специфічні особливості формування самостійних дій, розробив класифікацію самостійних робіт [14].

Результати аналізу досвіду роботи вчителів початкових класів показали, що останнім часом відбулися позитивні зрушення в методиці організації самостійної роботи, зокрема в розширенні видів самостійних завдань на користь таких з них, які не тільки тренують уміння й навички, а й розвивають пізнавальну активність. Значно урізноманітнилися способи постановки самостійних завдань. Дедалі частіше вчителі почали вдаватися і до диференціації самостійної роботи.

З метою вивчення питання організації самостійної роботи в масовому педагогічному досвіді нами проаналізовано матеріали досвіду роботи вчителів початкових

класів, можливості завдань підручника для організації різних видів самостійної роботи, узагальнено результати спостереження уроків, матеріали анкетного опитування учителів.

Досвід роботи передових вчителів початкових класів свідчить, що вони в основному ефективно організують самостійну роботу на уроці. Зокрема, на уроках читання самостійна робота над текстом забезпечує: формування в учнів повноцінних умінь і навичок читання; розуміння змісту твору й засобів створення художнього образу.

Учителька Лисенко Н.М. (Кривоколінської ЗОШ Тальнівського району Черкаської області) залежно від мети уроку підбирає різний зміст завдань. У першому випадку практикуються тренувальні вправи на вдосконалення навичок свідомого, правильного, виразного й швидкого читання; в другому – завдання на усвідомлення змісту художніх образів, їх оцінку, вияв почуттів тощо. Але в обох випадках учитель забезпечує розв'язання проблеми – організувати самостійне перечитування тексту з урахуванням його жанрової специфіки. Якщо під час читання науково-пізнавальної статті основна мета учнів полягає у розумінні та засвоєнні істотних ознак, зв'язків між подіями, явищами, то при читанні художніх творів найголовнішим є яскраве, образне й конкретне сприйняття художніх образів, бо через них найповніше передається багатство змісту твору.

Безперечно, всі компоненти навички читання взаємопов'язані, тому в процесі багаторазового перечитування тексту є умови для їх одночасного формування.

Використовуючи диференційовані завдання для самостійної роботи, вчитель Ю. Мельник (Васильківська ЗОШ Чугуївського району Харківської області) виділяє 4 етапи роботи. На підготовчому етапі учні усіх трьох груп (сильні, середні і слабші) працюють з учителем. На першому етапі вчитель розподіляє учнів на дві підгрупи: сильні працюють за зразком, а середні і слабші – з учителем. На другому етапі лише слабші учні працюють з учителем, середні можуть виконувати роботу за зразком, а сильним учням пропонуються картки для самостійного опрацювання. Особливістю третього етапу є те, що сильні учні спроможні виконувати творчу роботу, а середні можуть працювати самостійно. Слабші учні на цьому етапі працюють за зразком. На четвертому (завершальному) етапі всім учням дається спільне завдання творчого характеру. Сильні і середні учні працюють самостійно, слабким при потребі надається допомога вчителя.

Для виконання самостійних вправ, що передбачають комплексні вміння, вчителька Є.І. Стадник (Копитнівська ЗОШ Білгород-Дністровського району Одеської області) пропонує дітям готові інструкції, які вказують на характер і послідовність розумових та практичних дій.

Найпоширеніші самостійні завдання, які використовують вчителі початкової школи, – на відтворення прочитаного, вибіркоче читання, розбір образних засобів за ілюстраціями підручника. І чим ширший у вчителя діапазон знань про види завдань у процесі самостійного читання, тим більше в нього можливостей для справді різноманітної і водночас цілеспрямованої роботи.

Вчителі-практики рекомендують такі завдання для організації самостійної роботи з текстами: 1) відтворення фактичного змісту прочитаного; 2) підготовка до виразного читання; 3) словесне змалювання за уявою; 4) пошук, аналіз, порівняння, виділення головного, доведення, узагальнення; 5) знаходження взаємозв'язків між причиною і наслідком; 6) виявлення авторської позиції; 7) різного роду планування й перекази; 8) знаходження взаємозв'язку між прочитаним і фольклором; між прочитаним та

ілюстраціями; 9) перечитування з метою виявлення оцінних суджень; 10) перечитування з метою логічного "сортуння" текстового матеріалу.

Самостійна робота учнів має певну структуру. Вона включає три етапи: підготовчий (орієнтувальний), виконавчий і перевірний.

I (підготовчий) етап ознайомлення із завданням та орієнтування в ньому полягає у тому, що учень, прослухавши завдання, розкриває предмет, читає або перечитує умову задачі, зміст тексту і т. ін. У процесі цього орієнтування учень здійснює аналіз завдання і пов'язаний з ним синтез, тобто осмислює його (виділяє, що дано в завданні, що потрібно взяти, які знання і дії для цього необхідні).

II (виконавчий) етап полягає у тому, що учень, зрозумівши завдання і склавши план дій, виконує навчальну роботу.

III (перевірний) етап полягає у тому, що учень, виконавши завдання, за власною ініціативою перевіряє і оцінює власну роботу, тобто здійснює самоконтроль і самооцінку.

Таким чином, у структуру самостійної роботи входить: аналіз завдання, пошук способів розв'язання завдання, планування роботи, виконання завдання, перевірка і оцінка виконаної роботи.

Мета організації самостійної роботи визначає її зміст і методику. Тому види самостійних завдань надзвичайно різноманітні й водночас вони відбивають специфіку формування основних умінь і навичок саме з конкретного предмета.

У процесі самостійної роботи в учнів виробляється внутрішня пізнавальна потреба, вміння доказово міркувати, вдосконалюються розумові операції, виробляється теоретичне мислення. Головним завданням сьогодення вважається "не донести", "пояснити і показати", а організувати спільний пошук вирішення завдань і за допомогою методичних прийомів вчити дитину "вчитися". Необхідно створити такі умови навчання, за яких учень відчуває свою успішність, свою інтелектуальну досконалість, відчуває себе частинкою соціуму.

Якість педагогічного процесу не можна забезпечити лише методичною його досконалістю, працездатністю вчителя, добрим обладнанням. Найголовнішими результатами навчання є виховання сумлінного творчого ставлення учня до праці, його позиція на уроці, бажання та прагнення бути кращим, самостійно працювати, тобто позитивні зміни в самій особистості дитини.

Отже, проблема самостійної роботи учнів у процесі навчання є нині однією з найбільш актуальних. Вирішення її в практиці шкіл вимагає особливої уваги, оскільки в повсякденній діяльності учителя найбільше недоліків зустрічається саме в організації і проведенні самостійної роботи учнів.

Література

1. Базарницька І. Самостійність учнів на уроках української мови як засіб особистісного зростання // Початкова школа. – 2007. – № 4. – С. 18–22.
2. Базелюк І. І. Організація групової самостійної роботи учнів на етапі засвоєння нових знань// Педагог.: Республ. наук. метод. зб-к. – К.: Рад. шк., 1988. – 117 с.
3. Богданович М.В. Картки з математичними завданнями для самостійної роботи учнів 2 класу чотирирічної школи. – Тернопіль, 2001. – 64 с.
4. Бугрій О. Формування в учнів прийомів розумової діяльності// Рідна школа. – 2005. – № 8. – С. 25-28.
5. Буряк В. Самостійна робота як вид навчальної діяльності школяра // Рідна школа. – 2001. – № 9. – С. 49 – 51.

6. Буряк В. К. Самостоятельная работа учащихся. – М.: Просвещение, 1984. – 64 с.
7. Голант Е.Я Некоторые принципиальные вопросы развития самостоятельности школьников. – М., 1944. – С. 11–17.
8. Демченко О. Реалізація основних підходів, методів та форм організації самостійної роботи у сучасній педагогічній практиці// Рідна школа. – 2006. – № 7. – С. 19 – 22.
9. Деснянська В.П. Самостійні роботи учнів 1-4 класів // Початкова школа. – 1998. – № 8. – С. 44-45.
10. Дидактика средней школы / Под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
12. Дідора М.І., Ковальчук Т.Г., Стельмах В.О. Умови формування самостійності молодших школярів //Початкова школа. – 1989. – № 3. – С. 15 – 16.
13. Оконь В. Введение в общую дидактику. – Высшая школа. – 1990
14. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
15. Солдатенко М. Самостійна пізнавальна діяльність у контексті Болонського процесу // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 3-5
16. Тимченко О.Самостійна робота як дидактична категорія // Педагогіка і психологія. -2001. -№ 3-4. – С. 64-68.

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА: ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Савченко Ірина, студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Турчин Т.М.**, доктор пед. наук, професор кафедра педагогіки

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах розбудови незалежної української держави зростає роль освіти, яка покликана забезпечити відродження інтелектуального і духовного потенціалу нації. Національною доктриною розвитку освіти в Україні у XXI столітті передбачено як головне завдання школи створення належних умов для гармонійного розвитку кожної особистості, її творчої самореалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Своєрідність творчої самореалізації особистості надає їй особливого значення як об'єкту наукового дослідження. У руслі вітчизняних і зарубіжних філософських, соціологічних та педагогічних концепцій протягом останнього півстоліття активно досліджуються окремі аспекти цього феномена. Так, Л. Антропова, Л. Коган та ін. виходячи з позиції вищих суспільних інтересів, розглядають самореалізацію особистості як мету соціальної перебудови, створення нового суспільства.

У роботах психологів К.іАбульханової-Славської, А.іПетровського представлена діалектика ідентифікації та індивідуалізації особистості як рушійних сил її самореалізації. У працях А.іМаслоу, К.Роджерса досліджуються проблеми управління і самоуправління процесами самореалізації, важливі умови їх оптимізації.

Педагогічні аспекти самореалізації як активної пізнавальної та творчої діяльності у нових умовах освітнього процесу розробляють І.Бех, І. Волощук, М.Зуболій, І. Зязюн, О. Киричук, В. Кузь, О. Коберник, О. Кононко, Л.іЛевченко, В. Оржеховська, В. Радул, А. Сиротенко, О. Сухомлинська, С.іУланова, В. Хайруліна, К. Чорна.

Проведений аналіз наукової літератури та сучасної педагогічної практики виявив помітне зростання інтересу до різних форм і видів творчої діяльності школярів як джерела їх самореалізації. Однак теоретичне і методологічне обґрунтування принципу творчої самореалізації залишається недостатньо вивченим. Досліджувались лише окремі аспекти проблеми, тоді як існує нагальна необхідність у створенні цілісної системи, яка була б здатна реалізувати як традиційні, так і новаторські методи розвитку творчого потенціалу школяра.

Мета статті – охарактеризувати сутність самореалізації особистості з педагогічної точки зору.

Виклад основного матеріалу дослідження. У категоріальний апарат сучасного наукового знання міцно ввійшло поняття "самореалізація", яке традиційно визначають як реалізацію власного потенціалу. "Самореалізація – здійснення можливостей розвитку Я" [3, с. 512].

При розмаїтті теоретичних підходів до розуміння самореалізації в сучасній науці не існує єдиного визначення цього поняття, однак усі автори акцентують увагу на актуалізації значущості індивідуального досвіду людини, здатності відкривати й реалізовувати особистісний потенціал, збагачувати ціннісно-смісловий простір власного життя та світу інших людей.

Проблема самореалізації, актуальність якої зумовлено соціально-економічними умовами, що підвищили конкуренцію на професійному ринку праці, має складний міждисциплінарний характер. Особливо гостро ця проблема стоїть перед педагогами, для яких саморозвиток, самоактуалізація, самореалізація є показниками їхнього професіоналізму, майстерності.

У сучасній педагогіці проблему самореалізації розглядають у своїх роботах В. Андрєєв, Є. Белозерцев, Б. Вульфів, І. Демакова, І. Ісаєв, В. Кан-Калик, В. Караківський, І. Колеснікова, В. Максимов, М. Нікандров, Л. Новикова, Л. Подімова, В. Сластьонін, Н. Щуркова; у психології А. Маркова, Л. Мітіна, А. Орлов та ін.

Так, у роботі Є. Андрієнко проаналізовано процеси самоактуалізації особистості вчителя; формуванню суб'єктної позиції педагога як основи його самореалізації присвячено дослідження Г.Аксьонової; у роботах І. Золотухіної, М.Сітнікової представлено технології самореалізації молодого вчителя в умовах інноваційної школи.

Інтерес до проблеми самореалізації в педагогічній науці пов'язаний з переходом сучасної системи освіти від інформативної (знання-центрованої) парадигми до особистісної. Про це свідчать численні наукові дослідження, у яких зроблено спробу вирішення проблеми особистісного розвитку індивіда, його самореалізації. (І.Ашкінадзе, О.Базілев, Л.Бура, Р.Ворович, Т. Давиденко, О. Дедюхіна, Л. Дроздикова, С. Іванов, І. Ісаєв, М. Квітков, А. Кириченко, В. Ковров, А. Костеневський, Т. Маслова, Д. Мирошніченко, Є. Нікітіна, К. Паталаха, О.Пронічкіна, В.Садова, Л.Цурикова, С.Філімонова, Є. Фролова, Н. Чеглякова, Н. Шатохіна, О. Щелкунова та ін.).

Практично всі сучасні педагогічні технології ґрунтуються на використанні мотивів розвитку "самостійності" того, кого навчають (розвивальне, проблемне, евристичне, знаково-контекстне, активне навчання, ноогента ін.). Самореалізація – провідний напрям у теорії Л.Мітіної про єдність професійного й особистісного розвитку; складник культурного аспекту педагогіки самореалізації особистості (В. Лаврентьєв, М. Сітнікова); основна ідея в парадигмі особистісно орієнтованих освіти й навчання (Є. Бон-даревська, В. Сєриков, І. Якиманська та ін.).

Установки на самоосвіту, самовиховання, самоутвердження, самовизначення, саморегуляцію й самоактуалізацію (саморозвиток) – суть педагогіки співробітництва, креативної педагогіки (Ш. Амонашвілі, В. Шаталов, С. Лисенкова). Разом з тим, ідеї, які становлять основу концепції сучасних освітніх систем і нових педагогічних технологій, орієнтованих на самореалізацію особистості, сягають далекого минулого.

Так, Конфуцій у своїх творах неодноразово акцентував увагу на тому, що освіта необхідна для самої людини, а кінцевою її метою є самоосвіта й самореалізація.

Головною метою виховання Аристотель визначав максимальну самореалізацію кожної людської істоти. Саме Аристотель "повернув" виховання людини від її повного підкорення державі до інтересів самої людини, її розвитку.

Думки про збалансоване й гармонійне розкриття всіх аспектів особистості, розвиток генетичних та особистісних можливостей фігурують на сторінках досліджень таких видатних педагогів-гуманістів, як Вітторіно да Фельтре, Мішель Монтень, Еразм Роттердамський та ін.

Визначний діяч гуманізму й гуманістичної педагогіки Еразм Роттердамський у пошуку педагогічних ідеалів висунув основним принцип активності вихованця, акцентуючи значущість напруженої праці, яка сприяє реалізації вроджених здібностей.

Гуманістичні ідеали епохи Відродження (антропоцентризм, особистісна свобода й моральність, активна, творча особистісна діяльність як найвища цінність і критерій оцінки суспільних інститутів та ін.) було актуалізовано в педагогічних поглядах представників епохи Просвітительства – Я.Коменського, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцці, А. Дистервега та ін.

Так, у першій половині ХІХ ст. І.Песталоцці висунув ідею про саморозвиток сил, які первісно властиві кожній людині. Утверджуючи значущість знань як форми існування й систематизації результатів пізнавальної діяльності людини, мислитель акцентує увагу на обов'язковій їх функціональності. Будь-яке знання повинно вести до дії; лише в такому випадку воно стає корисним. Саме тому основною метою педагога І. Песталоцці визначає виховання в учневі діяча.

Гуманізм і демократизм, глибока віра в людину, турбота про її благополуччя й успішну реалізацію – найважливіші основи педагогіки Я. Коменського, який стверджував, що людина – "найдосконаліше, найпрекрасніше створіння", обдароване від природи здібностями "дійти до всього", піднятися на найвищий щабель освіти.

Особистість дитини, її свідомі й підсвідомі імпульси та мотиви – у центрі педагогічних поглядів одного з основоположників вільного виховання Ж.-Ж. Руссо. У своїх трактатах мислитель неодноразово акцентував увагу на тому, що свобода – одне з природних прав людини, а роль педагога полягає в розвитку активності, ініціативи дитини. Майстерність істинного наставника виявляється в опосередкованому й тактовному керівництві процесом особистісного росту вихованця, сприянні його саморозвитку й самореалізації.

Вільне виховання дитини й освоєння нею антропологічних цінностей – суть гуманістичної освіти І.Канта. Оскільки розумність і свобода є передумовами людської природи, завдання виховання, як стверджував І. Кант, полягає в тому, щоб розвинути їх у здатності культурної істоти, навчити індивіда користуватися ними відповідно до їхнього призначення. Тому гуманістичне покликання освіти полягає в послідовно проведеному з демократичних позицій принципі формування кожної особистості як індивідуальної форми всезагальності.

Про значущість активної самодіяльності й самовираження самих учнів у навчанні неодноразово говорив Д.Дьюї. Головною метою навчання він уважав сприяння самореалізації особистості, здійсненню її бажань, інтересів. Критерієм самореалізації мислитель називав здатність особистості адаптуватися до середовища. "Функцією виховання має стати реконструкція або реорганізація досвіду дитини... Усе, що можна назвати предметом вивчення, чи то арифметика, географія чи природничі науки, має бути похідним від матеріалів, запозичених з повсякденного досвіду... Досвід повинен безпосередньо зачепити дитину, щоб викликати в неї достатній інтерес, розповісти про нього іншим й у відповідь шукати їхню розповідь" [1, с. 118].

Учений був переконаний, що мотивацією самореалізації особистості є благополуччя її общини. Ця обставина визначає основну функцію освіти в демократичному суспільстві – розвиток у дітей характеру, який допоможе їм досягти такої самореалізації.

Не використовуючи дефініцію "самореалізація", класики зарубіжної педагогічної думки акцентують увагу на значущості реалізації людської природи, наполягають на максимальному розкритті творчого потенціалу людини, використанні її здібностей, талантів, можливостей у прагненні розкрити себе з відчуттям повноти життя.

В українській педагогіці проблему самореалізації особистості розробляли представники гуманістичної освіти. Незважаючи на те, що вчені не розглядали самореалізацію як спеціальну теоретичну проблему, вони досліджували окремі її складники, наявні й в організації сучасного освітнього процесу.

Так, ідеї самоздійснення, саморозвитку, самореалізації особистості є визначальними в системі педагогічних поглядів представника етико-гуманістичного напрямку вітчизняного просвітительства Г. Сковороди. На думку вченого, мета виховання – підготовка вільної людини, гармонійно розвинутої, щасливої, корисної для суспільства, людини, здатної жити й боротися.

К.Ушинський у своїх працях також неодноразово підкреслював значущість вільного виховання, шанобливого ставлення до особистості дитини, сприяння прагненню до реалізації внутрішнього "Я" вихованця. "Справа виховання, – підкреслював Ушинський, – полягає саме в тому, щоб виховати таку людину, яка ввійшла б самостійною одиницею в цифру суспільства" [4, с. 112].

Усвідомлення людиною природи своєї особистості, вільної й такої, що самореалізується, пов'язано з висунутим у вітчизняній педагогіці другої половини XIX ст. принципом "свободи розвитку". У педагогічних роботах В.Вахтерова, М. Демкова, П. Каптерєва, К. Победоносцева неодноразово було акцентовано увагу на природній потребі особистості до самоосвіти, саморозвитку, самовизначення. Дитина несвідомо вибирає те, що їй подобається, що відповідає її особистим природним задаткам, енергійно опирається тому, що не відповідає її природі.

Зв'язок самореалізації зі свободою, з визнанням індивідом відповідальності за власну долю відзначав Л. Толстой. Свобода як найвище благо людства в його розумінні означала звільнення особистості від внутрішніх пороків і недоліків. Тільки вільна особистість здатна до творчості, будування.

У теорії вільного виховання К. Вентцеля самореалізація є вільним творчим усвідомленням себе самого, власних інтересів, можливостей і цілей.

Таким чином, самореалізацію особистості в контексті гуманістичної педагогіки розглядають як частину процесу саморозвитку. При цьому суб'єкт займає активну позицію, йому надають свободу вибору, дії, рішення. Усе це сприяє саморегуляції особистості, виховує волю й відповідальність.

Продовжуючи традиції своїх попередників, на початку XX ст. П.Блонський, М. Рубінштейн, С. Шацький та ін. акцентують увагу на значущості довільного розвитку

"доброї дитини", яка досягає само-актуалізації та здійснює самореалізацію. При цьому самореалізацію вчені розглядають як результат вільної творчої роботи над власним самовихованням, яке матиме на меті зробити з себе досконалу людину, здатну стати якнайбільш можливо вільним творцем і плідотворним працівником.

Системний аналіз публікацій П. Блонського й М. Рубінштейна 1911 – 1917рр. засвідчує, що дослідники виробили інтегральну концепцію, близьку до моделі школи "самореалізації особистості". На думку вчених, основне завдання системи освіти – виховання людини, здатної творити власне життя. Виховувати – означає самовизначитися, і виховання майбутнього творця нового людського життя є лише раціональна організація самовиховання.

Грунтовний аналіз сутності творчої самореалізації подано в дослідженні В. Муляра. Український учений визначає творчість головним засобом самореалізації особистості. Саме творчість, на думку науковця, є найвищою формою розвитку особистості. Як зазначає дослідник, це зумовлено тим, що характерною рисою творчості як феномена, незважаючи на її суперечливість, є цілісність. "Вона пронизує собою всі сфери людської життєдіяльності, спрямовуючи їх на творення в індивідах людського. Тому такої цілісності вона надає і процесу самореалізації особистості, будучи способом її буття" [2, с. 122]. Творчість як спосіб самореалізації особистості за її сутністю – це діалог, процес удосконалення, що перетворюється на процес самовдосконалення особистості [2, с. 119].

В умовах інновацій у сфері освіти, посилення впливу таких напрямів педагогічної діяльності, як педагогіка співробітництва й педагогіка співтворчості, поняття "самореалізація" персоніфікується. Темою окремих досліджень стає проблема професійної, творчої, виконавської самореалізації. Проблема самореалізації, яка постає основною цінністю сучасної педагогіки, розглядають у контексті таких проблем, як: педагогічна творчість, педагогічна майстерність, професійно-педагогічна культура, особистісний і професійний розвиток учителя.

Відображаючи потреби часу й соціуму, сучасні зарубіжні вітчизняні школи виходять на шлях створення освітніх систем, орієнтованих на саморозвиток і самореалізацію (Вальдорфська педагогіка Р. Штайнера, школа самовизначення А. Тубельського, авторські школи В. Шаталова, Д. Лебедева та ін.). Як наслідок проблема самореалізації актуалізується на рівні загальних підходів до освіти й виховання.

Отже, здійснений історико-педагогічний аналіз проблеми самореалізації в педагогічній науці дозволяє зробити такі **висновки**: самореалізація становить практичне здійснення людиною свого "Я" через діяльність; самореалізація як потреба, форма й результат активності розвинутої особистості проймає все життя й діяльність людини, є умовою її існування й розвитку; інтерес до проблеми самореалізації в педагогіці пов'язаний з гуманізацією суспільства загалом і системи освіти зокрема; витоки проблеми самореалізації сягають далекого минулого; трансформація системи освіти (перехід від знання-центрованої парадигми до особистісно-орієнтованої) актуалізувала проблему самореалізації в сучасній педагогіці.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у практичній розробці творчої самореалізації особистості в умовах реформування сучасної освіти.

Література

1. Коваленко В.О. Педагогічні ідеї Дж.Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію і практику в Україні (20-ті роки ХХ ст.) : дис. ...канд.. пед.. наук / Коваленко В.О. – К., 2000. – 188 с.

2. Муляр В. І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз) / В. І. Муляр. – Житомир : ЖІТІ, 1997. – 214 с.

3. Новітній філософський словник / [упор. А. А. Грицанов]. – Мінськ : Вид-во В. М. Скакун, 1998. – 896 с.

4. Ушинський К. Людина як предмет виховання / К. Ушинський // Вибрані пед. твори: В 2т. – К. : Рад. школа, 1983. – Т.1. – 488 с.

МІСЦЕ ЗАОЧНОЇ ІНТЕРАКТИВНОЇ ЕКСКУРСІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Середа Лілія, студентка III курсу, філологічного факультету, групи УВА – 31

Науковий керівник: **Гордієнко Т.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

Сьогоднішня йменується часом інформаційного суспільства, коли передача й отримання певної інформації в будь-якій кількості зводиться до декількох секунд, а реалізується це шляхом використання новітніх технічних пристроїв, з якими в XXI ст. стикається більшість жителів соціалізованого суспільства. Ми не говоримо, що саме вчитель обов'язково повинен познайомити учнів, з можливими для використання на уроці, технічними засобами, – вони знайомі з ними ще з дитсадочка. Та важливою вимогою до сучасного вчителя є авторитетність для своїх вихованців. А така умова може підтримуватися лише тоді, коли вчитель, як кажуть, іде у ногу з часом, щоб відповідати запитам і допитливості нового покоління школярів. Тому використання ТЗН на уроках може не тільки вносити різноманіття у форми проведення уроків, не тільки яскравіше, глибше чи детальніше демонструвати ту чи іншу інформацію, не тільки розвивати їхні навички у роботі з технічними приладами, не тільки давати можливість учням зацікавлено співпрацювати з вчителем у тій галузі техніки, яка оточує їх щодня, а й підтримувати зразковість та ідеал сучасної людини, проявлену в учителі, довіру до педагога, дружність і повне розуміння. Бо технічні засоби – це "мова", якою послуговується кожен представник сучасного цивілізованого (у значенні наявності певного рівня культурного, морального, духовного, інформаційного та технологічного розвитку) суспільства. Тому в даній статті ми зробимо акцент на використанні такої форми роботи, яка нероздільно пов'язана з використанням ТЗН. Це заочна інтерактивна екскурсія.

Дослідження інформаційних ресурсів показало, що таке поняття як інтерактивна екскурсія є одне чи з не найновіших питань, так як саме наукових обґрунтувань цього питання вдалось виявити зовсім мало. Проте, не дивлячись на нерозроблене з наукового погляду дане питання, сама форма роботи досить широко використовується для реалізації освітньої мети стосовно сучасних школярів і навіть має певну типологізацію.

Мета статті: дати визначення поняттю інтерактивна екскурсія, визначити її мету, завдання, позитивні сторони та недоліки.

Для висвітлення нашого питання, спершу ми б хотіли з'ясувати саме поняття інтерактивної екскурсії. Для цього спочатку звернімося до визначення, яке пояснює що таке власне екскурсія. Деякі словники пропонують нам наступні визначення:

- екскурсія – це поїздка або похід куди-небудь з метою відвідати, оглянути що-небудь; відвідування визначних місць, огляд експонатів музею, виставки і т. ін. [16];

- екскурсія (від лат. Excursio – прогулянка, поїздка, похід) – колективне відвідування музею, пам'ятного місця, виставки, підприємства тощо; поїздка, прогулянка з освітньою, науковою, спортивною або розважальною метою. Показ об'єктів відбувається під керівництвом кваліфікованого спеціаліста – екскурсовода, який передає аудиторії бачення об'єкта, оцінку пам'ятного місця, розуміння історичної події, пов'язаного з цим об'єктом. [1].

Форма інтерактивної екскурсії входить до класифікації інтерактивних методів. Вияснимо значення інтерактивних методів.

Інтерактивний метод – це певний підхід до навчального процесу, пов'язаний з вивченням навчального матеріалу в ході інтерактивного уроку. Основою інтерактивних методів є інтерактивні вправи та завдання, які виконуються учнями. Основна відмінність інтерактивних вправ і завдань від звичайних в тому, що вони спрямовані не тільки і не стільки на закріплення вже вивченого матеріалу, скільки на вивчення нового [2].

Інтерактивні методи характеризуються діалогом та взаємодією між усіма учасниками [4, С. 157].

Отже, можемо вивести тлумачення терміну інтерактивна екскурсія.

Інтерактивна екскурсія – це форма роботи для заочного чи реального відвідування групою людей певних визначних місць, культурних пам'яток, ознайомлення з пам'ятками історії у формі активної взаємодії екскурсовода ІЕ та візитерів, яка спрямована на активне засвоєння нових знань останніми, спираючись на їхній життєвий досвід, пов'язуючись з попередньо надбаними знаннями та, у більшості випадків, підкріплюючи це певними практичними завданнями. Такі завдання інколи покликані спонукати здогадатися, самостійно виявити певні відомості й під час практичної діяльності, залишити якомога більше нейронних зв'язків для збереження інформації в пам'яті.

Ще одне визначення пропонує нам Гаврилова О. В.: "Інтерактивна екскурсія – це організація екскурсійного процесу таким чином, що практично всі його учасники стають залученими до процесу пізнання, мають можливість розуміти та рефлексувати з приводу того, яку інформацію вони отримують. Упровадження інтерактивних методів передбачає самостійне сприйняття інформації клієнтами, орієнтуючись на їх життєвий досвід, а також на їх активну взаємодію між собою та експозицією". [4, С. 156–157].

Отже, під час інтерактивної екскурсії клієнт опиняється у соціальній ситуації розвитку, яка спонукає до розвитку його творчих здібностей:

- надає можливість засвоїти до 90% інформації (на відміну від 20% засвоєної інформації під час лекції);
 - дозволяє зменшити на засвоєння інформації до 30-50% часу;
 - дає можливість екскурсанту спробувати себе у різних ролях, з демонстрацією власних найкращих якостей;
 - екскурсійна взаємодія забезпечує постійне позитивне підкріплення самостійної пошукової активності клієнтів;
 - оволодіння прийомами мислетворчості є засобом розвитку суб'єктивності особистості;
 - екскурсовод може займати фасилітативну позицію у взаємодії з екскурсантами.
- [4. С. 157].

Послугуючись засобами мережі Інтернет, мені вдалось віднайти різноманітні види проведення інтерактивної екскурсії. Ними є:

- інтерактивна екскурсія-презентація;

- інтерактивна екскурсія-гра [8; 9; 10];
- театралізована інтерактивна екскурсія або інтерактивна екскурсія-інсценізація та театралізована інтерактивна екскурсія-гра [17; 18; 19];
- інтерактивна екскурсія-детектив [15];
- музейні інтерактивні екскурсії / музейний інтерактив [12];
- інтерактивна екскурсія туристична [5; 20];
- інтерактивна екскурсія день відкритих дверей [6];
- інтерактивна екскурсія-квест або ІЕ з елементами квесту [3; 9; 11; 22]
- інтерактивна лекція-екскурсія [14];
- інтерактивна екскурсія віртуальна [13; 21 – проводиться за допомогою мережі Інтернет;
- інтерактивна мультимедійна екскурсія – не потребує підключення до Інтернету [13];
- пізнавальний інтерактив. [7].

Наша стаття покликана зробити акцент на такому виді ІЕ як заочна інтерактивна екскурсія. Тому далі будуть представлені переваги саме такого виду роботи.

У випадках, коли ми використовуємо заочну інтерактивну екскурсію, реалізовану через відео-репортажі, презентацію, документальний фільм, учасники мають змогу відвідати всі цікаві місця, місцевості та пам'ятки і т. ін., не витрачаючи на це занадто багато часу чи додаткові матеріальні резерви. Це є однією з головних позитивних рис, так як в багатьох сільських школах та навіть і в міських, виїзд в деякі місця може спровокувати низку проблем та труднощів або взагалі виявити неможливість зробити це. ЗІЕ являється ще більшою перевагою тоді, коли погода для звичайних екскурсій зовсім несприятлива.

Наступною перевагою заочної інтерактивної екскурсії є те, що невелику за обсягом ІЕ можна включити в певний етап уроку. Це урізноманітнить його ще однією формою роботи, яка містить яскравий реалістичний наочний матеріал та відповідний звуковий супровід.

У структуру заочної ІЕ можуть входити ілюстрації, карти, порівняльні таблиці, графіки, діаграми, відеоролики, елементи документального фільму.

Ще одна корисна сторона проведення заочних інтерактивних екскурсій є те, що, при необхідності, завжди можна зупинити процес на деякий час і повернутися до матеріалу, на якому зупинилися, без шкоди для навчально-пізнавального процесу. При необхідності, ЗІЕ можна розділити на декілька частин, які можна використовувати на декількох уроках.

При використанні ЗІЕ, можна використовувати, мабуть, всі звичайні форми роботи (бесіда, лекція, диспут, круглий стіл, виконання вправ, обговорення, інтерактивні методи роботи та ін.), а ЗІЕ може служити для уточнення певних відомостей, пояснення на реальних прикладах тих чи інших явищ, поглиблення матеріалу і т. ін. Завершивши роботу по ЗІЕ, учитель відразу може дати певний тест, міні-контрольну роботу чи практичні завдання для закріплення пізнаного під час попередньої форми роботи.

ЗІЕ переважає над звичайною екскурсією тим що відзначається своєю компактністю. Це, звісно, значно економить час у навчально-виховному процесі.

Наступним козирем ЗІЕ є те, що до підготування даної форми роботи, можна залучити учнів (у старших класах). Готуючи матеріал разом, чи поелементно, але власними силами, вони краще запам'ятають матеріал, проявлять свою творчість та кмітливість, уміння користуватися різними джерелами і, при потребі, технічними засобами.

ЗІЕ можна провести також у формі подорожі та пригодницького заочного походу (з різноманітними завданнями-випробування для подолання "пасток" на шляху).

Такі принципи організації роботи в навчальному процесі як цікавість та доступність у побудові ЗІЕ залежать від фантазії, розумових здібностей, знань, умінь, навичок, учителя, його компетенції та досвіду. Тому ефективність від проведення такої форми роботи є цілком суб'єктивним фактором.

Недоліком заочної форми роботи є неживе спілкування зі світом.

Наступний мінус проявляється тоді, коли в школі немає необхідного обладнання для достатньо повноцінного демонстрування підготовленого матеріалу: мультимедійної дошки чи спеціального полотна та проектора. У крайньому випадку, можна вийти із ситуації, використавши ноутбук, поставивши його так, щоб екран, який допоможе поринути в ЗІЕ буде видно кожному учню, але тут все-таки відкривається багато суб'єктивних недоліків: по-перше, якщо вчитель не зуміє організувати клас, ніхто дивитись ту ж саму презентацію і слухати екскурсовода-вчителя не буде. По-друге, такі фізіологічні особливості як рівень зору кожного учня також дадуть про себе знати. Та з цієї ситуації можна вийти, наприклад, організувавши розсадження усіх учнів півколом у два ряди.

Проте, незважаючи на різні недоліки, учням все-таки буде цікавою така форма роботи і навіть при використанні наймінімальнішого оснащення. Важливо лише не зловживати нею.

Таким чином, бачимо, що заочна інтерактивна екскурсія має більше переваг, ніж недоліків. Проте, варто пам'ятати, що для ефективного використання будь-якої форми роботи треба мати розумний підхід, враховуючи тему, мету, завдання уроку, специфіку матеріалу, який треба подати, а також вікових особливостей і готовності школярів до певних видів діяльності.

Література

1. Вікіпедія / Екскурсія. – 2016. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%83%D1%80%D1%81%D1%96%D1%8F>;
2. Вікіпедія / Інтерактивний метод. – 2017. – Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4>;
3. Войцехівська Л. "Таємнича Полтава" запрошує усіх на безкоштовну екскурсію Полтавою. – Полтава: Трибуна, незалежна преса Полтави. – 2017. – Режим доступу : <https://tribuna.pl.ua/news/tayemnicha-poltava-zaproshuye-usih-na-bezkoshtovnu-ekskursiyu-poltavoyu/>;
4. Гаврилова О. В. Сучасні тенденції розвитку туризму / О. В. Гаврилова // Застосування інтерактивних методів роботи у екскурсійній практиці. – 2016. – Миколаїв : ВП "МФ КНУКіМ". – С. 156–159;
5. Дашевська І. М. Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка / І. М. Дашевська, О. І. Томкович // Інтерактивні методи навчання та їх застосування в екскурсійній діяльності. – 2012. – № 4 (239). – Ч.ІІ. – С.129–134;
6. День відкритих дверей: інтерактивна екскурсія Академією. – К. : Академія праці, соціальних відносин і туризму. – 2016. – Режим доступу : <https://www.socosvita.kiev.ua/node/1745>;
7. Запрошуємо на екскурсії та інтерактивні заняття. – К. : Національний центр народної культури "Музей Івана Гончара". – 2015. – Режим доступу : <https://honchar.org.ua/p/zaproshujemo-na-ekskursiji-ta-interaktyvni-zanyattya/>;

8. Інтерактивна екскурсія в будинку-музею Яворницького. – Дніпропетровськ : Музейний простір. – 2014. – Режим доступу : <http://prostir.museum.ua/post/33470>;
9. Інтерактивна екскурсія: Дари богів. – К. : НМІУ. – 2016. – Режим доступу : <https://nmiu.com.ua/component/content/article/145-interaktyvni-kvesti/1/250-kvest-dari-bogiv>;
10. Інтерактивна екскурсія для школярів у НМТШ. – К. : Національний музей Тараса Шевченка. – Режим доступу : <http://prostir.museum.ua/post/33470>
<http://museumshevchenko.org.ua/post.php?id=183>;
11. Інтерактивні екскурсії. – К.: НМІУ. – 2016. – Режим доступу : <https://nmiu.com.ua/dlia-simi/ditiam/interaktivni-ekskursiji/145-interaktyvni-kvesti/1/247-kvest-kozatskimi-stezhinami>;
12. Інтерактивна екскурсія. – Режим доступу : <http://megasite.in.ua/55255-interaktivna-ekskursiya.html>;
13. Кулінка Ю. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи / Ю. Кулінка // Підготовка студентів до проведення віртуальних екскурсій на уроках трудового навчання (технології). – 2015. – Випуск 52. – С. 44–50;
14. Науково-освітня робота / "Родинний день" у музеї. Програма заходів. – Львівський музей історії релігії. – Львів. – 2017. – Режим доступу : <http://www.museum.lviv.ua/naukovo-osvitnia-robota>;
15. Нова інтерактивна екскурсія-детектив для підлітків "В пошуках втраченої реліквії" з'явиться в МІКУ 16 липня. – К. : Національний музей історії України. – 2016. – Режим доступу : <https://nmiu.com.ua/anonsy-museum/494-nova-interaktyvna-ekskursiia-detektyv-dlia-pidlitkiv-v-poshukakh-vtrachenoj-relikvii-ziavytsia-v-miku-16-lypnia>;
16. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1970–1980;
17. Театралізована екскурсія-гра "З Васьюкою та Рохлею в гості до Д. Яворницького". – Дніпро: Дніпропетровський національний історичний музей. – Режим доступу: http://museum.dp.ua/news_0748.html;
18. Театралізована екскурсія "Таємниці степових курганів". – К. : Музей історичних коштовностей України. – 2017. – Режим доступу : <http://kyiv-online.net/events/outing/teatralizovana-ekskursiya-tajemnytsi-stepovykh-kurhaniv-5/>;
19. Театралізована інтерактивна екскурсія для дітей. – К. : Діти в місті. – 2017. – Режим доступу : <https://kyiv.dityvmisti.ua/natsionalnij-muzej-meditsini-ukrayini-the-national-museum-of-medicine-of-ukraine/teatralizovana-interaktivna-ekskursiya-dlya-ditej-6-12-rokiv/>;
20. Трофименко Т. М. Сумцовські читання. Музей як соціокультурний інститут суспільства / Т. М. Трофименко // Інтерактивні методи роботи з відвідувачами як різновид музейної комунікації (із практики Харківського літературного музею). – Харків. – 2012. – Режим доступу : <http://museum.kh.ua/academic/sumtsov-conference/2012/-article.html?n=5>;
21. У Google Earth з'явилися віртуальні екскурсії і 3D-зображення. – 2017. – Режим доступу : https://dt.ua/TECHNOLOGIES/u-google-earth-z-yavilisya-virtualni-ekskursiyi-i-3d-zobrazhennya-240266_.html;
22. Шуткевич О. Екскурсія – як пригода. Державний історико-культурний заповідник "Буша" включив до екскурсійної програми інтелектуальні квести для школярів. – К. : ТОВ "Українська прес-група". – 2017. – Режим доступу : <https://day.kyiv.ua/uk/article/podorozhi/ekskursiya-yak-prygoda>.

ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сергієнко Наталія, студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: **Коваленко Є.І.**, кандидат педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки

Стаття присвячена проблемі формування лідерської позиції молодших школярів. У роботі розкрито поняття лідерства та лідерської позиції, вказані якості, притаманні лідеру. Вказано структуру, критерії та показники сформованості лідерської позиції.

Ключові слова: лідерство, лідерська позиція, особистість, молодші школярі.

Проблема лідерства викликала зацікавленість з древніх часів. Але систематизоване, цілеспрямоване вивчення лідерства почалося Ф.Тейлором (початок 19 століття) [6]. Ранні дослідження ставили за мету виявити якості або особисті характеристики ефективних керівників. Згідно теорії "великих людей", кращі з керівників володіють певним набором загальних для усіх особистих якостей. Дослідженнями було доведено, що не існує такого набору особистих якостей, які є у всіх ефективних керівників, тому що ефективність керівництва має ситуаційний характер [2].

Лідерство – це здатність особи за рахунок особистих якостей здійснювати вплив на поведінку окремих осіб та груп працівників з метою зосередження їх зусиль на досягненні цілей організації [6].

Сила і примушення при лідерстві часто замінюються спонуканням і натхненням. В результаті вплив ґрунтується на прийнятті людьми вимог лідера без прямого прояву влади [1].

Науковими дослідженнями визначено три основних теоретичних підходи до розуміння лідерства [5].

1. Харизматичний підхід стверджує, що лідером може стати людина, яка має певний набір особистих якостей і здатна організувати інших до високопродуктивної праці.

Відношення до харизматичного лідера засновано на вірі до нього, шануванні, а діяльність людини – виконавця формується під впливом харизми лідера. Такими здібностями володіють небагато людей. Харизматичний лідер представляє втілення цінностей групи, які він ставить вище власних інтересів і здатний трансформувати власні цінності в загально групові інтереси.

Вченими здійснювалися непоодинокі спроби визначити розумові, фізичні та індивідуальні риси різних лідерів, але їм не вдалося сформувати певного набору якостей. Разом з тим було встановлено, що деякі якості є обов'язковими для лідера: високі розумові здібності, широкі громадські інтереси і зрілість.

2. Ситуаційний підхід визначає, що лідерами стають люди не тільки в силу своєї особистості, скільки завдяки різним ситуаційним факторам і відповідності взаємозв'язку між лідером і ситуацією. Ця теорія показує, що в ефективному керівництві вирішальну роль можуть відігравати ситуаційні фактори, які включають потреби і особисті якості підлеглих, характер завдання, потреби, наявність інформації.

Дослідженнями Ф.Фідлера встановлено три критичні ситуації, які впливають на найбільш ефективне лідерство: рівень посадових повноважень, структура задач, взаємовідносини між лідером і членами групи. В ситуаціях дуже сприятливих, або навпаки, вкрай несприятливих, лідер, орієнтований на задачу, досягає значно більших результатів, ніж лідер орієнтований на людей. При більш помірно сприятливих ситуаціях більш успішним є лідер, який орієнтується на людей [2].

3. Синтетичний підхід розглядає лідерство як процес організації міжособових відносин в групі, а лідера – як суб'єкта управління цим процесом. Лідерство за цією теорією розглядається як сумісна групова діяльність.

Уточненим поняттям "лідерства" є "лідерська позиція" – комплексне, відносно стійке, динамічне особистісне утворення, що характеризується певною системою ставлень людини до людей та до самої себе у складності соціальних відносин; зовнішньо вона виявляється у лідерській поведінці і діяльності; внутрішньо лідерська позиція зумовлюється системою установок, цілей і цінностей та відображає характер потреб, мотивів і переконань особистості.

Структура лідерської позиції особистості містить три основних компоненти: когнітивний (знання про себе та інших, про лідерство і лідерів, про лідерські вміння, навички, переконання); мотиваційно-емоційний (мотиви лідерства, потреби, емоції, ціннісні ставлення); діяльнісно-поведінковий (дії, вчинки, діяльність, лідерська поведінка).

Володіння позицією лідера може бути зумовлено реалізацією особистістю певних якостей, які виступають ціннісними для групи. Розглянемо ці якості докладніше:

– Чесність. Лідер повинен користуватися довірою своїх послідовників, і чесність в цьому головна його помічниця. Людина, що претендує на віру інших людей в його слова і вчинки, ніколи не стане видавати бажане за дійсне.

– Відкритість, яка означає можливість почути нові ідеї, навіть якщо вони не відповідають загальноприйнятим способам мислення. Хороші лідери здатні вислухати і прийняти чужу ідею, і не гірше самі можуть придумати і ввести нові способи ведення справ, які до нього ще ніхто не пробував вводити. Відкритість дозволяє одним вільно висловлювати нові особисті ідеї, а іншим – почути їх. Відкритий лідер не стане відстоювати перевагу свого бачення шляхів до досягнення мети; навпаки, думки інших він розглядає, як потенційно набагато кращі, ніж його власні пропозиції.

– Творчий підхід до будь-якої проблеми, який на ділі є результатом здатності думати інакше, ніж це прийнято. Творча натура таких людей дає їм можливість побачити те, що інші побачити не здатні, і він веде своїх послідовників в новому напрямку.

– Впевненість, яку ні в якому разі не можна плутати з агресивністю. Швидше, це можливість чітко вказати, як треба діяти і чого від цих дій слід очікувати. Лідер повинен бути напористим, щоб отримати бажаний результат. Поряд з упевненістю приходить відповідальність за чітке розуміння того, що послідовники чекають від своїх лідерів. Така людина вселяє впевненість в інших і об'єднує всі зусилля команди для вирішення поставленого завдання.

– Не можна не згадати почуття гумору, відзначаючи особисті якості будь-якого лідера. Це життєво важливе почуття (в даному випадку), адже воно допомагає зняти напругу і нудьгу, а також розрядити ворожість, яка може виникнути між членами команди. Гумор є своєрідною формою влади, яка забезпечує контроль над робочою обстановкою. А якщо сказати простіше, то гумор сприяє встановленню духу товариства в групі.

– Ентузіазм. Люди будуть більш охоче вірити людині, яка пристрасно і віддано ставиться до своєї справи. Лідер повинен стати джерелом натхнення і бути мотиватором для решти. Незважаючи на те, що особисті обов'язки керівника можуть відрізнитися від обов'язків інших членів команди, справжнього лідера всі сприймають як частину команди, яка працює для досягнення мети.

– Лідер повинен діяти організовано і цілеспрямовано в умовах невизначеності. Люди у важкі моменти завжди дивляться на свого лідера в пошуках впевненості і безпеки.

– Вміння мислити аналітично. Мало того, що хороший лідер бачить ситуацію в цілому, він може розбити її на частини для найближчого розгляду. Тобто, утримуючи мету в полі свого зору, хороший керівник може розбити її на проміжні цілі, щоб виробити керовані кроки і домогтися прогресу в цьому напрямку.

– Готовність до змін. Зміни є одним з найбільш очевидних факторів життя, але саме вони завжди зустрічають найбільший опір. Ефективні лідери, навпаки, розуміють важливість змін, хоча ігнорувати неминучість змін і зберігати речі такими, якими вони завжди були, іншим здається простіше. Крім того, лідер не тільки приймає, але й передбачає нововведення.

Це лише деякі, найголовніші, на наш погляд, особистісні якості сучасного лідера. Кожну з цих характеристик можна розвивати і зміцнювати. Так само, як ми розвиваємо свої професійні навички [5;6].

Щодо критеріїв та показників сформованості лідерської позиції у молодших школярів, то це:

1) здатність до самоаналізу власної лідерської позиції (обізнаність із ключовими досліджуваними поняттями, самохарактеристика особистісних якостей, усвідомлення причин успіху/невдачі в досягненні мети діяльності, аутосоціометричний статус);

2) соціальна спрямованість (мотивація лідерства, моральний вектор спрямованості, самооцінка, ціннісні орієнтації);

3) соціальна активність (інтенсивність вияву позиції, стиль лідерства, рівень домагань, соціометричний статус) [3].

Отже, питання лідерства вчених почало цікавити вже давно, і є різні думки щодо визначення цього поняття, але більшість дослідників (В. Кац, Л.І.Уманський та ін.) визначають лідерство, як явище активного провідного впливу особистості – члена групи – на групу в цілому [6]. Також варто зазначити, що є безліч методик, (методика " Я-Лідер", методика " Ви та інші люди", " Я-Лідер"), за допомогою яких можна визначити рівень прояву лідерських якостей особистості.

Література

1. Ануфриева В.Ф. Социально-психологическое исследование лидерства в дошкольном коллективе // Руководство и лидерство (Опыт социально-психологического исследования) / Под ред. Б.Д.Парыгина. – СПб., 1973. – С. 64-77.

2. Психологічна характеристика лідерства. // Петровський, А.В., Ярошевський, М.Г.- Теоретична психологія. – 2001. – С.267-281.

3. Радионова Е. Якості лідера / Елена Радионова [электронный ресурс] . — <http://cscm.com.ua/jakosti-lidera.html>. – Текст с экрана

4. Сергієнко Н.М. Формування лідерської позиції у молодших школярів у позаурочній діяльності / Н.М.Сергієнко // Початкова школа: історія, проблеми, перспективи: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої Дню початкової освіти, м.Ніжин, 20-21 жовтня 2016р. / За заг.ред.Є.І.Коваленко. – Ніжин: НДУ ім.М.Гоголя, 2016. – 138 – 139с.

5. Хмизова О.В. Особливості виховання лідерів у молодшому шкільному віці / О.В.Хмизова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – К.; Житомир, 2003. – Вип. 5. – Кн. 1. – С. 208—215.

6. Хмизова О.В. Основні психолого-педагогічні та соціальні передумови виховання лідерів у молодшому шкільному віці / О.В.Хмизова // Сучасні проблеми виховання і соціально-педагогічної реабілітації дітей : зб. наук. пр. – К. : Ін-т проблем виховання АПН України, 2003. – С. 111—121.

НАПРЯМИ ОВОЛОДІННЯ ЗВ'ЯЗНИМ МОВЛЕННЯМ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Слісаренко Марина, студентка 5 курсу спеціальності "Початкова освіта"
факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: **Киричок І.І.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

К. Д. Ушинський зазначав, що "мова — найважливіший, найбагатший і найміцніший зв'язок, що з'єднує віджилі, живущі і майбутні покоління народу в одне велике, історичне живе ціле. Воно не тільки виявляє собою життєвість народу, а є цим життям. Коли зникає народна мова,— народу нема більше!"

Мова формує людську духовність, відчуття краси слова й образу. Рідне слово є знаряддям для кожної людини. В.О.Сухомлинський писав: "Тільки той може досягнути своїм розумом і серцем красу, велич і могутність Батьківщини, хто збагнув відтінки й пахощі рідного слова, хто дорожить ним, як честю рідної матері, як колискою, як добрим ім'ям своєї родини..."

Мовленнєвий розвиток молодших школярів – одна із найважливіших проблем у сучасній початковій школі. Вивчення мови орієнтується на вирішення таких актуальних завдань, як мовний, інтелектуальний та емоційно-моральний розвиток.

У практиці роботи початкової школи терміном "зв'язне мовлення" називають розділ методичної науки, завданням якого є навчання дітей розумінню і побудові висловлювання з огляду на мету, умови спілкування, дотримуючись норм літературної мови [2, с.118].

У методиці викладання мови в початкових класах під терміном "зв'язне мовлення" розуміється "монологічне мовлення, точніше – процес, діяльність мовця, послідовний усний чи письмовий виклад думок, знань. Результатом такої діяльності стає текст, тобто сукупність взаємопов'язаних самостійних речень, об'єднаних спільним предметом (темою) й головною думкою висловлювання за допомогою мовних (лексичних, граматичних й інтонаційних) засобів" [3, с.105].

Розвиток зв'язного мовлення – це провідний принцип навчання рідної мови в початкових класах. Він охоплює всі аспекти мовленнєвої діяльності учнів. Робота над правильним і точним вживанням слова, над правильною вимовою, над збагаченням словника, над орфографічно грамотним письмом, над виразністю і чіткістю усного мовлення має стати основою кожного уроку.

Робота з розвитку мовлення молодших школярів включає такі напрями:

- Оволодіння нормами українського літературного мовлення;
- Послідовне і логічне викладання думок;
- Уміння вживати слова у властивому для них значенні;
- Користуватися виражальними засобами мови залежно від ситуації і мети висловлювання;
- Збагачення словникового запасу молодших школярів;
- Удосконалення звуковимови учнів і підвищення їх мовної культури;
- Засвоєння найважливіших етичних правил спілкування.

Ці напрями роботи з розвитку мовлення у молодших школярів становлять основу для формування в учнів мовленнєвої компетентності.

Дуже важливо, щоб молодші школярі пізнавали світ у всій його багатогранності, відчували і розуміли пряме та переносне значення слів, їх найтонші відтінки. А коли дитина зрозуміє та відчує красу рідного слова, вона відчує любов до мови. Розуміти, відчувати та любити рідну мову здатні всі діти. Тому завдання вчителя полягає у тому, щоб розвивати мову учнів, збагачувати її, навчити любити, пишатися нею [4, с.4-5].

Складовою проблеми розвитку мовлення молодших школярів виступає робота над словом, оскільки розвиток мовлення включає в себе роботу:

- над окремими словами;
- над словосполученнями і реченнями;
- над зв'язним мовленням.

Наше мовлення складається із слів, які хоч і можуть стосуватись окремих предметів, завжди мають деякі загальні значення. Отже, слово є поняттям. Наприклад, коли учень засвоює значення слова "книга", то він розуміє під цим словом не тільки одного разу побачену ним книгу, але будь-які книги, які він бачив, читав тощо. Закономірно, що для цього необхідно відволіктись від багатьох індивідуальних особливостей предметів, узагальнити ознаки, за якими багато предметів різної форми, кольору, величини об'єднуються в одну групу, підводяться під одне поняття, виражене словом. Тому мислення в поняттях не може бути безмовленнєвим. Його невід'ємною опорою, засобом формування і вираження служить мовлення [5, с.38-39].

Важливим компонентом розвитку зв'язного мовлення є уява. Показники розвитку цього психологічного процесу залежать від віку самого учня, від його попереднього набутого життєвого досвіду, який з кожним наступним класом стає досконалішим [6, с.27].

На розвиток зв'язного мовлення також впливає пам'ять, відіграючи значну роль при побудові зв'язного висловлювання (усного чи писемного). Першим компонентом довгочасної пам'яті є наявний запас слів і граматичних моделей, другим – запас уявлень і понять, набутих у різні моменти життя. Крім довгочасної пам'яті, у процесі мовлення важлива роль належить оперативній пам'яті. Вона діє декілька секунд: відбирає із довгочасної пам'яті синтаксичні схеми і включає в неї слова. Сутність оперативної пам'яті зводиться до двох функцій: утримання двох написаних чи сказаних слів під час побудови речення; випередження двох сусідніх синтаксично пов'язаних слів, і так у ланцюгу всього речення та тексту [7, с.67].

Таким чином, складні специфічні зв'язки між мовою, мисленням, уявою та пам'яттю вказують на доцільність розкриття кожного з них під час навчання у початковій школі. Звідси, необхідними умовами для їх розвитку є збагачення словника, оволодіння граматиною мови, а також її фонетичними і фразеологічними засобами

Збагачення словникового запасу учнів і розвиток граматичної будови їх мовлення здійснюється систематично на різних уроках української мови, постійно супроводжує процес засвоєння мови як засобу спілкування й відповідає принципу практичної спрямованості навчання, визначеному в програмі "Рідна (українська) мова". Цей принцип знаходить вияв у різнобічному й систематичному збагаченні мовлення учнів лексичними, фразеологічними, граматичними, стилістичними та іншими виражальними засобами мови, що має здійснюватися в процесі реалізації внутрішньо-предметних зв'язків і забезпечити стабільний приріст і розширення лексичного запасу учнів, урізноманітнення граматичної будови їхнього мовлення, удосконалення вправності у слововживанні, доборі найбільш виправданих синонімів на рівні лексеми, словоспо-

лучення, фразеологізму, речення в конкретному лінгвістичному та ситуативному контексті.

Пізнання світу в різних сферах життєдіяльності супроводжується засвоєнням учнями нових слів або відтінків значень уже відомих слів. Це забезпечує свідоме сприймання чужого мовлення і створення власних стилістично диференційованих висловлювань.

Розвиток та удосконалення мовлення школярів потребує щоденно роботи над оволодінням основними мовними нормами, в якому головне місце посідає словникова робота. Засвоюючи нові слова, учні вчать правильно їх вимовляти, наголошувати, пояснювати значення, удосконалюючи звуковимову, що є складовою частиною мовленнєвого розвитку, мовної культури [8, с.24].

Отже, розвиток зв'язного мовлення на уроках мови – це робота, що проводиться вчителем для того, щоб учні оволоділи мовними нормами, а також висловлювали свої думки в усній і писемній формі, користуючись потрібними мовними засобами у відповідності до мети, змісту та умов спілкування.

Література

1. Донченко Т.К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови. – К.: Фондація ім. О.Ольжича, 1995.
2. Наумчук М. М. Сучасний урок української мови в початковій школі / М. М. Наумчук. – [2-ге вид., доп. і переробл.]. – Тернопіль : Астон, 2005. – 352 с.
3. Коваль Г. П. Методика викладання української мови : навч. посіб. [для студ. педінст., гуманіст. універс., пед. коледж.] / Г. П. Коваль, Н. І. Деркач, М. М. Наумчук. – [2-ге вид., доопр. та допов.]. – Тернопіль : Астон, 2008. – 287 с
4. Ковальова В. І. Розвиток мовлення – найважливіша умова успішного навчання молодших школярів / В. І. Ковальова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : doc.osvita.ua/doc/files/.../movlennya.doc
5. Дорошенко С. І. Розвиток мовлення молодших школярів / С. І. Дорошенко. – К. : Освіта, 1987. – 124 с.
6. Синиця І. О. Психологія усного мовлення учнів 1–3 класів / І. О. Синиця. – К. : Рад. школа, 1974. – 140 с
7. Гільбух Ю. З. Психологічні аспекти словникового розвитку молодших школярів / Ю. З. Гільбух, О. І. Пенькова // Початкова школа. – 2009. – № 12. – С. 66–69.
8. Пономарьова К. І. Увиразнення синонімами мовлення молодших школярів / К. І. Пономарьова // Початкова школа. – 2001. – № 4. – С. 23–26.

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ З МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Слісаренко Марина, студентка факультету психології та соціальної роботи, група ПА-41

Керівник: **Шевчук М.О.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми. Кардинальні зміни у всіх сферах життя в Україні, які почалися в кінці минулого і успішно продовжуються на початку нинішнього століття, детермінують необхідність докорінних змін в методах та формах роботи з формування духовно багатой особистості на шляху становлення громадянського суспільства. Без сумніву, що основне навантаження в цьому питанні покладається на українську школу,

де формується майбутнє української нації. Учитель має не тільки передати школярам знання, сформувати вміння та навички, але й долучити їх до світу мистецтва, розвинути чутливість і потяг учнів до музики, ввести їх у царину добра й краси, відкрити в музиці животворне джерело людських почуттів і переживань, навчити захоплюватися неповторністю музичних творів. Музичне мистецтво виступає водночас і носієм високих духовних цінностей, і засобом розвитку творчих здібностей учнів всіх вікових категорій (і молодших школярів у тому числі). Музичне виховання учнів початкової школи відбувається не тільки на уроках. Велике значення має позаурочна музично-виховна робота, яка допомагає розвивати різносторонній світогляд учнів.

Мета статті – теоретично обґрунтувати розвиток творчих здібностей молодших школярів у позакласній роботі з музичного виховання.

Аналіз останніх досліджень. Проблема формування творчих здібностей учнів є багатогранною і неоднозначною, вона привертає увагу дослідників. Сутність і природу творчості досліджували В. Ніколко, Г. Рид, А. Менегетті, Я. Пономарьов, А. Шумілін. Особливості формування творчої особистості розкрито в працях Н. Гузій, Н. Кичук, О. Лук. Впливу середовища на розвиток творчих здібностей присвячені дослідження Р. Мілграм, Дж. Рензуллі, Ю. Хонг. Проблемами формування творчих здібностей в педагогічній практиці займалися І. Глібов, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Ципін, Б. Яворський. Психолого-педагогічні аспекти формування творчої особистості розглядаються в дослідженнях українських: Б. Ананьєва, В. Андреєва, І. Беха, С. Сисоевої та зарубіжних вчених Д. Ж. Гілфорда, К. Роджерса. Розвитку творчих здібностей особистості в процесі музичної діяльності присвячені праці С. Асаф'єва, Н. Ветлугіної, Б. Яворського

До питань організації позакласної та позаурочної діяльності молодших школярів зверталися у своїх працях Ю. Бабанський, О. Голік, А. Глущенко, Т. Дем'янюк, Н. Кудикіна, Г. Майборода, К. Слесик, В. Сухомлинський, Т. Сущенко, Т. Чубенко, К. Ушинський.

Виклад основного матеріалу. Значна роль у розв'язанні завдань всебічного розвитку індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, формування інтересів та потреб, сучасного світогляду, навичок самостійного наукового пізнання, оволодіння засобами практичної та пізнавальної діяльності, а також поглибленні знань, виробленні вмінь та навичок самоосвіти, розкритті індивідуальних талантів, організації дозвілля школярів, розширенні сфери спілкування належить позакласній роботі. С. Русова відзначала, що найкраща школа без допомоги позашкільної освіти не дасть великих корисних наслідків... Позакласна і позашкільна освіта потрібна для культурного пошуку країни як один із засобів до виховання гармонійної розвиненої особистості [10].

Н. Волкова визначає позакласну роботу як діяльність учителів, спрямовану на вирішення завдань формування особистості дитини, яка здійснюється в позаурочний час з метою задоволення інтересів і запитів учнів, розвитку їх творчого потенціалу, здібностей, нахилів [1, с. 165].

Особливістю даної форми роботи є добровільність участі в ній учнів, їх зацікавленість діяльністю та високий ступінь самостійності. Найхарактернішими особливостями цієї сфери є невимушене, неформальне спілкування і самовираження, вільний вибір форм і засобів діяльності, використання їх на свій розсуд, керуючись внутрішніми мотивами. Свобода і можливість вибору улюблених занять у позакласній роботі з метою задоволення своїх захоплень впливають на характер самоорганізації усієї подальшої життєдіяльності дитини, на її компетентність в ранньому віці визначати гідне місце в житті, повноцінно реалізувати творчі можливості. Досягнення мети

позакласної роботи в межах визначених шкільних предметів вимагає розв'язання певних завдань: формування пізнавального інтересу до предмету, знаходження зв'язків предмету з життям, поглиблення і розширення змісту предмету за межі визначені програмою, втілення особистісно зорієнтованого підходу, поліпшення вмінь та навичок. Крім того, сама організація діяльності учнів в позакласній роботі досить різноманітна і спрямована на розвиток творчої особистості, її ініціативи з урахуванням потреб і здібностей. Внаслідок саме такої організації діяльності виникає можливість зацікавити школярів творчістю, спонукати їхнє прагнення щодо набуття необхідних прийомів та засобів, які визначають нестандартність, оригінальність.

У позакласній діяльності учні не просто відтворюють те, що засвоїли. Завдяки своїй унікальності і неповторності, вони розвивають, доповнюють знання та навички, вдосконалюють їх. Саме в цьому полягає закон творчої поведінки, яка будується на обов'язковому заохоченні різнобічного творчого самовиявлення школяра, багатстві вражень, створенні оптимальних особистісних стосунків, котрі є джерелом продуктивної творчої діяльності дитячої спільності. Тому принципове значення має розгляд позакласного педагогічного процесу як цілісної системи безперервної освіти, формування її у специфічних умовах життєдіяльності – у сфері дозвілля.

Позакласна діяльність спрямовані на виховання вільної особистості. Ця діяльність заснована на законах творчості, які передбачають залучення учнів до реальної співтворчості, інтелектуального діалогу, гармонізацію спілкування, успіх, можливість почуватися вільно. Позакласна робота сприяє розвитку незалежного мислення, розробці прийомів співтворчості й інтелектуальної напруги, передбачає експериментування дітей, ігри, гнучке й гармонійне поєднання індивідуальної, групової та колективної діяльності, самостійної та педагогічно скерованої.

Одна з особливостей позакласної діяльності як педагогічного процесу полягає в тому, що учень не боїться отримати незадовільну оцінку. Спираючись на унікальність і неповторність кожної дитини, педагог має розвинути отримані знання, перетворити їх у соціальний досвід. Завдяки цьому запобігається функціональний підхід до дитини, фрагментарність у вихованні, інтелектуальні перевантаження.

Позакласна робота з будь якого навчального предмету (і музичного мистецтва у тому числі) є гарним доповненням до засвоєння учнями змісту предмету на уроках. Позакласна музично-виховна робота у початковій школі з музичного мистецтва має на меті розширювати музичний кругозір дітей, поглиблювати одержані музичні знання, а також удосконалювати виконавські навички і уміння [7]. Позакласні заняття дають змогу активно розвивати творчі здібності учнів молодшого шкільного віку.

З огляду на тему нашого дослідження з'ясуємо сутність поняття "здібності" та "творчі здібності"

Психологи вважають здібності психічними явищами, які визначають результативний бік діяльності. Вони не зводяться до знань, умінь і навичок індивіда, хоча й виявляються саме через них. Здібності, за словами П. М'ясоїд, є підґрунтям для набуття знань, умінь і навичок. [4, с. 416-417]. З даною думкою погоджуються О. Скрипченко, Л. Долинська. Вони зазначають, що здібності – це індивідуально-психологічні особливості, які є суб'єктивними умовами успішного виконання певного різновиду діяльності. Вони проявляються у швидкості, глибині та міцності оволодіння засобами і прийомами діяльності [11, с. 440].

Формування і розвиток здібностей передбачає засвоєння індивідом вироблених людством у процесі суспільно-історичного розвитку способів діяльності, які тісно пов'язані із суспільною організацією праці і пристосованою до неї системою освіти.

Аналіз літератури показав, що науковці по різному трактують і поняття "творчі здібності". Т. Равлюк розглядає творчі здібності, як синтез властивостей особистості, які характеризуються ступенем відповідності певного виду творчої діяльності вимогам до неї та зумовлюють результативність такої діяльності [5]. В. Рогозіна вважає, що творчі здібності є особливим видом розумових здібностей, які виражаються в умінні породжувати розумову діяльність за межами вимог, відхилятися під час мислення від традиційних норм, генерувати різноманітні оригінальні ідеї та знаходити способи їх практичного вирішення [6].

На думку Б. Теплова, творчі здібності є стійкими властивостями людини, що виявляються у її навчальній, виробничій та іншій діяльності і становлять необхідну умову її творчого розвитку [12].

Під творчими здібностями учнів А Хуторський розуміє комплексні можливості учня у скоєнні діяльності і дій, спрямованих на творення їм нових освітніх продуктів [13, с. 346].

Прояв і становлення творчих здібностей є невіддільними від розвитку і розвиненості інших ознак особистості, серед яких дослідники виділяють: сміливість, незалежність суджень, схильність до заперечення звичного, оригінальність, розумову відкритість, чутливість до нового та незвичного, високу толерантність до невизначених ситуацій, ініціативність, інтенсивну пошукову мотивацію, схильність до самоактуалізації.

На думку В. Моляко та Л. Музики, для розвитку здібностей, і, особливо творчих здібностей, важливим є процес усвідомлення суб'єктом окремих умінь (діяльнісний компонент), дій та операцій (операційно- когнітивний компонент), усвідомлення цінності діяльності, яке відбувається через оцінку референтних осіб (референтний компонент) [3, с. 50].

Дослідження сутності та особливостей педагогічних здібностей на основі аналізу педагогічної діяльності провела Н. Кузьміна. Основними компонентами, з якими співвіднесені певні здібності, дослідниця називає конструктивний (здатність до проектування особистості, добору матеріалу й засобів досягнення педагогічних цілей), організаторський, комунікативний (здатність налагоджувати стосунки з учнями) та гностичний (здатність набувати і використовувати знання) [2].

В. Чорноус виділила найбільш суттєві ознаки творчих здібностей майбутніх учителів початкових класів: ініціативність, самостійність, здібність до подолання інерції мислення, почуття нового і прагнення його пізнати, цілеспрямованість, широта асоціацій, спостережливість, розвиток професійної пам'яті, творче мислення, внутрішня мотивація до творчої діяльності, нетрадиційний особистий світогляд, багата фантазія та інтуїція [14].

Отже, творчі здібності є сукупністю властивостей і особистісних якостей особистості, які відзначаються відповідністю до вимог певного виду творчої діяльності, що зумовлюють їхню результативність.

Щоб розвивати творчі здібності, дитині необхідно якнайбільше вражень про навколишній світ під час виконання різних видів діяльності, який їй подобається найбільше, а потім – в усіх притаманних учням видах діяльності (гра, малювання, конструювання, читання та розігрування сюжетів знайомих літературних творів, складання віршів, казок, музикування). Формуючи в учнів інтерес до будь – якого з цих видів діяльності, вдається захопити дитину процесом творчості.

Значну роль в розвитку творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку грає організація позакласної роботи з музичного виховання.

Організаційними формами проведення позакласної музично-виховної роботи можуть бути: масові, гурткові та індивідуальні. До масових відносять загальношкільний хор, танцювальний ансамбль, оркестр народних інструментів, свята, карнавали, огляди, конкурси, колективні відвідування музичних спектаклів, концертних залів, музеїв, музичних лекторіїв (лекції-концерти), музичних абонементів, перегляд відеофільмів – екранізацій опер і балетів. Використовують також різні види музичних розваг – свята, атракціони, ранки, ігри, хороводи, тематичні вечори, дискотеки, театральні постановки, збирання фонотеки тощо.

Згідно діючої програми найдоступнішими видами масової музичної діяльності в школі є хоровий спів і слухання музики. Значно менше використовуються такі цікаві і корисні для музичного розвитку учнів види роботи, як гра на дитячих музичних інструментах і музично-ритмічні рухи, тому заслуговує на увагу питання про ширше залучення школярів до музикування та рухів під музику у процесі позакласної музичної роботи. Ця проблема є особливо актуальною в роботі з молодшими школярами, які ще відзначаються нестійкістю інтересів, недостатнім розвитком музичних здібностей. Учні повинні проявити себе в різних видах музичної діяльності, щоб в наступних класах обрати один з них для гурткових занять [9, с. 4].

Позакласна музична робота проводиться в початковій школі і шляхом організації гуртків: хорових, інструментальних, сольного співу, вокально-інструментальних.

Музичний розвиток молодших школярів розуміється як перехід від вияву простих, нижчих форм естетичних ставлень і здібностей до складніших і вищих. Поява нових якостей у цих ставленнях і здібностях свідчить про те, що музичний розвиток відбувається.

Спостерігаються значні відмінності в музичному розвитку дітей залежно від їх індивідуальних особливостей. Одні з них "музичні" за всіма показниками, інші відрізняються своєрідним поєднанням окремих музичних здібностей. Так, здатність сприймати і переживати музику може поєднуватися з посередніми голосовими даними, добрий розвиток музичного слуху не завжди супроводжується схильністю до творчості. Одні діти можуть слухати музику не відволікаючись, інші навіть не уявляють, що це таке – спеціально слухати музику; деякі діти можуть чисто і виразно виконувати знайомі пісні, мають елементарні уявлення про музику, інші байдужі до неї, оскільки жили у несприятливих для цього умовах. Зрозуміло, що внаслідок цього можливості музичного розвитку учнів початкової школи на позакласних заняттях з музики різні.

Можна виокремити й загальні риси музичного розвитку, властиві молодшим школярам у позакласній роботі:

1. Учні мають певний досвід спілкування з музикою, різноманітною стає музична діяльність. Виконання пісень і танців, утілення музично-ігрових образів у русі набуває виразності, що свідчить про змогу учнів передати своє ставлення до музики. У них з'являються улюблені пісні, танці, ігри, вони здатні навіть мотивувати свої музичні вподобання, оцінювати твори, виявляти художні інтереси. У школярів помітними стають вияви музичних здібностей, особливо в царині мелодійного слуху. Учні можуть впізнати знайому пісню, визначити не тільки характер музики, але й її настрій. У них поступово налагоджується вокально-слухова координація, диференціюються слухові відчуття – більшість дітей здатна розрізнити високі й низькі звуки в інтервалах квінти, кварта, терції.

2. У сфері сприймання музики можливості учнів молодшого шкільного віку досить широкі: їм доступні такі основні жанри, як пісня, танець і марш, близька музика

зображального характеру. Через незначний обсяг довільної уваги молодших школярів, твори повинні бути невеликими за обсягом, з яскравими музичними образами.

3. У сфері співу можливості учнів початкової школи залежать від попередньої музичної підготовки: їх співацький діапазон може складатися від кількох звуків до октави і більше. Водночас у всіх дітей голосовий апарат ще не сформувався, дуже тендітний, змикання складок крайове. Це вимагає обережного й послідовного розвитку діапазону голосу, обмеження сили звучання.

4. У сфері творчості можливості молодших школярів такі: вони легко відгукуються на різні творчі завдання, можуть імпровізувати на заданий образ, створювати ритмічні й мелодичні імпровізації на дитячих музичних інструментах, інсценізувати знайому пісню або інструментальну п'єсу зображального характеру [8, с. 67].

У ряді досліджень доведено, що у позакласні заняття створюють найбільш сприятливі умови щодо розвитку творчого потенціалу особистості, її задатків та здібностей. Зокрема, як зазначає Т. Сущенко, виховний потенціал позакласних занять зумовлений такими факторами і обставинами:

- особливі відносини, які найкращім чином залучають кожного учня до активної перетворюючої діяльності;
- гарантія і забезпечення можливості практичного здійснення розвитку творчих інтересів і здібностей;
- вільний вибір будь-якого виду діяльності;
- наявність технологій виховання всебічно розвинутої гармонійної особистості, створення такого типу відносин, за якими сама особистість прагне максимальної реалізації сил і здібностей.

Ефективність роботи щодо розвитку творчих здібностей особистості значно підвищується при дотриманні таких психологи-педагогічних умов:

- створення емоційної, доброзичливої атмосфери у процесі виконання учнями будь-яких творчих завдань;
- організація діяльності учнів початкових класів з розв'язання творчих завдань здійснюється з опорою на їхні інтереси, потреби, потенційні можливості, здібності тощо;
- вирішення творчих завдань пробуджує в кожного школяра дослідницьку активність, поглиблює інтерес до творчої діяльності, спонукає до успішних дій та досягнення поставленої мети.

Висновок. Отже, сучасне життя вимагає конкурентоспроможної, високодуховної, активної, творчої особистості. Значною мірою виконання цього завдання покладено на школу (і початкову у тому числі). Розвиток творчих здібностей молодших школярів відбувається на уроках з усіх предметів. Але важлива роль у цьому процесі відводиться позакласній роботі. Не є виключенням і музичне виховання молодших школярів. Масові, гурткові та індивідуальні форми позакласних занять з музичного виховання дають змогу активно розвивати творчі здібності учнів молодшого шкільного віку на основі їх зацікавленості музичним мистецтвом, прояву пізнавальних інтересів у царині музики, бажання займатися музикуванням. Ефективність позакласних занять з музичного мистецтва посилюється створенням психологи-педагогічних умов. Це дає можливість зробити висновок, що вчитель має приділяти значну увагу організації позакласних занять з музики як засобу розвитку творчих здібностей молодших школярів.

Література

1. Волкова Н. П. Педагогіка: [посібник для студентів вищ. навч. закладів] / Н.П. Волкова. – К. : Видавничий центр "Академія", 2001. – 576 с.

2. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей / Н. В. Кузьмина. – Л., 1961. – 98 с.
3. Моляко В. О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / В. О. Моляко, О. Л. Музика. – Житомир : Видавництво ПП "Рута", 2007. – 319 с.
4. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: [навч. посібник] / П. А. М'ясоїд. – К., 2000. – С. 416-417.
5. Равлюк Т. Діагностика та раннє виявлення творчих здібностей учнів / Т. Равлюк // Вісник Львів. ун-ту. Серія педагогічна. – 2005. – Вип. 20.- С.112-118.
6. Рогозина В. Педагогические условия развития творческих способностей на уроке / В. Рогозина // Воспитание школьников. – 2007. – № 4. – С. 28-30.
7. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі: [навч.-методичний посібник]. – 2-е вид. / О. Я. Ростовський. – К. : Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с.
8. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання / О. Я. Ростовський. – К.: ІЗМН, 1997. – 248 с.
9. Руденко Л. Інноваційний підхід до формування творчих здібностей у позаурочній виховній діяльності. / Л. Руденко // Рідна школа. – 2003. – № 9. – С. 2-5.
10. Русова С. Націоналізація школи / С.Русова // Вибрані педагогічні твори. К.: Початкова школа.- 1995. – №1. – С. 28 – 30/
11. Скрипченко О., Долинська Л. Загальна психологія: [навч. посібник] / О. Скрипченко, Л. Долинська. – К.: "А.П.Н.", 2005. – 463 с.
12. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М., 1961. – 536 с.
13. Хуторський А. В. Сучасна дидактика: [підручник для вузів] / А.В. Хуторський. – СПб.: Пітер, 2001. – 536 с.
14. Чорноус В. Творчі здібності особистості: визначення, сутність, структура / В. Чорноус // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – № 5 (Ч. 1). – 2012. – С. 82- 86.

УПРАВЛІННЯ ПАТРІОТИЧНИМ ВИХОВАННЯМ В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Сосун Наталія, магістрантка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Падун Н.О.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

Проблема управління процесом виховання в сучасних умовах є актуальною для навчальних закладів всіх рівнів, адже при переході суспільства з одного етапу свого розвитку на інший, більш прогресивний, змінюються цілі виховання. Це в свою чергу, забезпечує зміни у структурі інших елементів – змісту, форм, методів та засобів.

Як відомо, управління процесом виховання – діяльність педагогів, що забезпечує планомірний і цілеспрямований виховний вплив на дітей. Воно передбачає передусім підбір змісту виховної роботи з урахуванням вимог суспільства до рівня вихованості дитячого колективу. Для реалізації змісту виховання підбираються форми, методи і прийоми виховної роботи, які б імпонували дошкільникам та враховували всі їхні індивідуальні та психологічні особливості. Усе це допоможе зробити виховний процес цілеспрямованим і систематичним.

У процесі управління вихованням важливо організувати і спрямовувати колективне та індивідуальне життя й діяльність дошкільників, створювати умови для збагачення їх власного досвіду. Тому велике значення має встановлення гармонійних стосунків між вихованцями і вихователями на демократичних і гуманістичних засадах. На думку дослідників авторитарний стиль спілкування з дітьми веде до формування безініціативного виконавця чужої волі, невпевненої у власних силах людини. Інша крайність – відсутність вимогливості та контролю за поведінкою дітей сприяє формуванню безвідповідальності, недисциплінованості та інших негативних рис у вихованців [4].

На сьогодні бракує наукових робіт, які б розкривали основу управління саме процесом патріотичного виховання у дитячому садку. Основи патріотизму закладаються в сім'ї і розвиваються дитячим садком, виховання дітей в якому здійснюється на традиціях національного виховання, етнопедагогіки та сучасних досліджень педагогічної науки. Тому патріотичне виховання стає невід'ємною частиною виховного процесу та управління дошкільним навчальним закладом. Беручи це до уваги, керівникові дошкільного навчального закладу необхідно чітко продумувати систему організації виховного процесу.

Зазначимо, що ефективність патріотичного виховання в діяльності дитячого садка великою мірою залежить від спрямованості виховного процесу, форм та методів його організації. Серед методів і форм патріотичного виховання пріоритетна роль належить активним методам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, спрямовані на самостійний пошук істини і сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості.

Таким чином, щоб виховати почуття патріотизму в дошкільників педагоги повинні використовувати різноманітні форми і методи організації діяльності дітей. В процесі роботи з патріотичного виховання керівникам та вихователям дошкільного навчального закладу доцільно використовувати наступні методи і форми роботи:

- екскурсії вулицями рідного міста, до історичних пам'яток, визначних місць;
- розповіді вихователя;
- бесіди з цікавими людьми, узагальнюючі бесіди;
- розгляд ілюстративних матеріалів;
- читання та інсценування творів художньої літератури;
- спільні з родинами виховні заходи.

Важливим напрямом патріотичного виховання є прилучення до народознавства – вивчення культури, побуту, звичаїв рідного народу. Дошкільників ознайомлюють з культурними і матеріальними цінностями родини і народу, пояснюють зв'язок людини з минулими і майбутніми поколіннями, виховують розуміння смислу життя, інтерес до родинних і народних традицій.

Значну роль у вихованні дітей відіграють народні традиції – досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління. З традиціями тісно пов'язані народні звичаї – усталені правила поведінки; те, що стало звичним, визнаним, необхідним; форма виявлення народної традиції [1].

Однією з основних форм роботи з вирішення проблеми патріотичного виховання дошкільнят є цільові прогулянки як в природу, так і по рідному місту. Вони ґрунтуються на красназвочному матеріалі і є зручною й корисною формою організації дітей, що дає можливість знайомити їх з найближчим навколишнім оточенням, з життям рідного міста, його визначними місцями тощо. Ще Софія Русова зазначала, що ми можемо любити

тільки те, що знаємо. Треба дати змогу дітям побачити хоч найближчі місцевості, знати в них кожну річку, ліс, озеро, острів тощо, знати рослинність, звірів свого краю, чим люди займаються, біля чого працюють [2].

Патріотичне виховання неможна уявити без ігрового оформлення та ігрових елементів в усіх режимних моментах. Гра допомагає виховати в дітей ціннісне відношення до своєї країни, її історії та культури, свого народу, його звичаїв та традицій.

Сучасні методи, форми та засоби у сфері патріотичного виховання повинні включати в себе заходи щодо формування національної самосвідомості, громадянськості, патріотизму, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, на засадах духовності та загальнолюдських цінностей [3, с. 3]. Перш за все необхідно формувати в дітей національний характер і національні почуття – почуття гордості за свою державу, переживання її минулого, відчуття причетності до творення її сьогодення, виховання в учнів глибоких і стійких національно-патріотичних переконань.

Отже, одним із аспектів управління процесом патріотичного виховання в дошкільному навчальному закладі, важливе значення має вибір ефективних форм та методів роботи з дітьми.

Література

1. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2006. – 456 с.
2. Русова С. Вибрані педагогічні твори / Русова С. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
3. Сухорукова В.М. Як виховати патріота / В.М. Сухорукова. – Х.: Ранок, 2015. – 192 с.
4. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / Фіцула М.М. – К., 2002. – 528 с.

ВИХОВАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА ОСНОВІ НАРОДНИХ ЗВИЧАЇВ ТА ТРАДИЦІЙ

Сущенко Інна, студентка IV курсу природничо-географічного факультету групи Х-41
Науковий керівник: **Падун Н.О.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки окремі аспекти виховання учнів загальноосвітніх шкіл на національних культурних традиціях українського народу розглядались у дослідженнях А. Бойко, Р. Дзвінки, О. Дубасенюк, П. Ігнатенко, В. Кузя, Ю. Руденко, М. Стельмаховича, В. Струмаського, В. Попружного, Г. Шевченко. Однак педагогічний потенціал національно-культурних традицій у школі остаточно не розкриті [1].

В. Г. Кузь, Ю. Д. Руденко, З. О. Сергійчук під національними традиціями розуміють "своєрідні віковічні духовні устої розвитку народу, нації, які втілюють у собі кращі досягнення в ідейному, моральному, трудовому і естетичному житті" [2]. Отже, автори акцентують увагу на змісті традицій.

Педагогічний вплив національно-культурних традицій на формування особистості дитини, її духовний розвиток, підвищення рівня пізнавальної активності досліджували такі сучасні науковці, як І. Бужина, В. Киричок, Г. Кловак, С. Литвиненко, Г. Майборода, Л. Степаненко, С. Стефанюк, І. Таран тощо. Зокрема, у дисертаційній роботі Г. Кловак розкрито значення народних традицій у формуванні національної свідомості молодших

школярів [3]. Г. Майборода аналізує соціально-педагогічний потенціал народних обрядів у системі формування морально-духовних цінностей особистості [4].

Отже, у своїх дослідженнях вчені наголошують на народності як основоположному принципі, що має бути покладений в основу громадянського виховання. Традиційними етнопедагогічними засобами виховання дітей упродовж віків були народні традиції.

"Феномен народно-традиційної культури полягає насамперед у тому, що через неї здійснювався і здійснюється генетичний теоретико-культурний зв'язок поколінь у часі і просторі, віковічні традиції, – пише С. Павлюк, – завжди були кровоносними артеріями в національному організмі, де одночасно проходить процес синтезу старих і новоутворених традиційних елементів, що озвичувалися в повсякденному житті і ставали основою для подальшого поступу" [3].

Оскільки виховання школярів здійснюється в певному культурному просторі, що відбиває етнокультурні особливості регіону, то врахування регіональних особливостей традиційності набуває особливого значення у змісті й засобах виховання.

У вихованні учнів надзвичайно важливе значення мають і народні свята, які більшість дослідників визначають як форми і прояви національно-культурних традицій і звичаїв. Свято – це джерело буття людини, виразник важливих і цікавих сторін її життя. Цей визнаний феномен культури заслуговує на увагу в шкільній практиці передусім тому, що покликаний організувати вільний від навчання час. Свята викликають особливий психологічний настрій, впливаючи на почуття. Отже, за своєю природою свята, ритуали і обряди виконують важливу роль чинників формування морально-естетичних почуттів, смаків, відносин у людей. Звичаї, обряди, ритуали, свята можуть сприйматися як форми традицій. Вони органічно поєднують у собі духовний зміст традицій: усну народну творчість, зокрема інструментальну музику, народну пісню, національну хореографію, моральні норми, правила, проповіді, заповіді, заклинання тощо. Таким чином, залучаючи дітей до краєзнавчої роботи, проведення народознавчих пошуків, участі в народних ритуалах і обрядах і святах, педагог організовує їх виховання на національно-культурних традиціях [4].

Таким чином, національно-культурні традиції є унікальним педагогічним явищем. Прилучення учнів до національно-культурних надбань рідного народу має пронизувати зміст, форми, методи, всю організацію діяльності загальноосвітнього навчально-виховного закладу. Школа покликана спиратися на народні традиції, звичаї, обряди, вироблені віками норми поведінки, психологічні та моральні якості українця, спонукати старшокласників до свідомого регулювання своєї поведінки, що відповідала б народному духу, і українській ментальності.

Цікавим для вивчення з дітьми старшого дошкільного віку є народний одяг, бо народний костюм найбільш яскраво підкреслював належність людини до того чи іншого регіону. Яскравість кольорів, різноманітність орнаментів, простота форм викликають зацікавлення у дітей, створюють позитивний настрій. Особливо ефективною є робота, де діти не лише розглядають народне вбрання, а й мають змогу його вдягти.

Одним із засобів громадянського виховання дітей ми визначили народні свята. Ознайомлення з народними святами сприяє поглибленню емоційних зв'язків дитини з життям, працею та красою рідного народу. Залучення дітей старшого дошкільного віку до національних традицій та звичаїв, підготовки і відзначання свят народного календаря пробуджує у них любов до рідної землі, повагу до людей праці, формує вміння плідно працювати, шанувати історію, збагачувати культуру свого народу. Участь старших дошкільників у святах народного календаря сприятиме тому, що вони глибше відчуватимуть нерозривність з рідною природою, намагатимуться власною працею

примножувати багатства рідного краю, зберігати та розвивати трудові та святкові традиції.

Відтак, громадянське виховання дітей старшого дошкільного віку здійснюється завдяки взаємодії різноманітних об'єктів соціальної дійсності, провідне місце серед яких займають традиції рідного краю. Любов дитини до рідної землі починається з найближчого. Тривалі спогади дитини залишають її знання і враження про близьких людей, свою малу батьківщину. Формування інтересу до народів, які мешкають на території рідного краю, його традицій, звичаїв сприяє вихованню свідомого юного громадянина, який шанобливо ставиться до духовних і матеріальних надбань свого народу.

З метою визначення стану використання українських народних традицій у вихованні учнів, нами було проведене дослідження, яке в загальних рисах можна охарактеризувати таким чином: було проаналізовано підручники, інтерв'ювання вчителів та інтернет ресурси, а також нами був проведений констатуючий експеримент, який в загальних рисах можна охарактеризувати таким чином: об'єктом дослідження виступали 30 учнів 8-Б класу, суб'єктом дослідження виступали вчителі Ніжинської загальноосвітньої школи №7 I-III ступенів,. Провідними методами дослідження були:

- вивчення педагогічного досвіду вчителів школи;
- аналіз навчальної літератури;
- спостереження;
- бесіда;
- інтерв'ю;

Такий підхід давав можливість прогнозувати відтворення реальної ситуації щодо визначеного аспекту дослідження.

Насамперед нас цікавило питання, наскільки вчителі використовують національні традиції у вихованні учнів та який виховний потенціал містять навчальні програми, та як впливає використання народознавчого матеріалу на вихованість школярів.

Нами було опитано 8 вчителів із них: двоє з них стверджують доцільність використання традицій у вихованні школярів і оптимально їх використовують; чотири вважають, що доцільно, але тільки фрагментарно використовувати народознавчий матеріал через відсутність інформації; двоє педагогів не вважають пріоритетним використання народних традицій у вихованні школярів, тому рідко використовують його у своїй педагогічній практиці.



Крім того нам вдалося з'ясувати причини, що утруднюють даний процес. Серед них поверхнева обізнаність самих вчителів з народознавчим матеріалом, незнання і невдале застосування основних педагогічних умов використання народних традицій у вихованні учнів, невміння поєднати ці матеріали із загально навчальним.

Література

1. Українське народознавство. Підручник. За заг. ред. С. П. Павлюка. – К.: "Знання", 2004. – 570 с.
2. Історія дошкільної педагогіки. Хрестоматія /Упорядник З.Н. Борисова, Калуська Л. В. Народні ремесла у дитячому садку : методичний посібник для вихователів дошкільних закладів / Л. В. Калуська. – Харків : Видавництво "Ранок-НТ", 2004. – 64 с.
3. Лаппо В. В. Формування у старших дошкільників ціннісного ставлення до рідного краю засобами етнокультури (на прикладі гуцульського етноregionу) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Лаппо Віолетта Валеріївна. – Івано-Франківськ, 2008. – 287 с.
4. Муляр Н.М. Морально-етичне виховання у родинно-сімейній культурі українців / Н. Муляр // Наукові записки Тернопільського національно-го педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2005. – № 5. – С. 13 – 16.
5. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури [Текст] : словник- довідник / В. В. Жайворонок. – К. : Довіра, 2006. – 703 с.

РОБОТА ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ З РОДИНОЮ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Татаренко Олена, магістрантка факультету психології та соціальної роботи
гр. МЗ-71 спец. "Менеджмент управління персоналом"
Науковий керівник: **Самойленко О.В.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

У статті висвітлюються погляди на роль сім'ї у формуванні особистості дитини дошкільного віку. Підкреслюється важливість тісного взаємозв'язку сім'ї та дошкільного навчального закладу, виокремлюються основні принципи їхньої взаємодії. Розглядаються напрямки та форми роботи вихователів з батьками для здійснення позитивного впливу на розвиток майбутньої особистості.

Ключові слова: навчально-виховний процес, взаємодія вихователів та родини, робота з батьками, суспільне виховання, педагогічний процес.

Постановка проблеми. Наразі виступає нагальна потреба усвідомлення сучасними родинами, що учасниками навчально-виховного процесу в ДНЗ є не лише вихователі та діти, а і батьки. Адже в першу чергу батьки формують і розвивають особистість дитини, у якій триває опанування соціальних ролей, необхідних для безболісної адаптації в суспільстві, прищеплюють любов до рідної мови, народних та сімейних традицій, тощо. Однак політичні зміни, економічна, соціальна і духовна криза українського суспільства негативно вплинули на пересічну сім'ю, зруйнували багато моральних і духовних цінностей, батьки висунули на перший план матеріальне забезпечення дитини. У результаті сучасна сім'я втратила головні орієнтири для побудови власного життя. У зв'язку з цим загострилися питання соціальної і психолого-педагогічної допомоги у вихованні дітей. Через це сучасні дошкільні заклади повинні показати батькам, що навчально-виховний процес і розвиток дошкільника ґрунтується

не тільки на педагогічній обізнаності вихователів, а і на глибокій взаємодії родинних зв'язків з дитиною. Тому метою даної статті – є визначення необхідності тісного взаємозв'язку та співробітництва виховательського колективу з родиною та широке залучення батьків до освітньо-виховного процесу.

Аналіз останніх досліджень Виходячи з позиції, що родина і дошкільний навчальний заклад виконують специфічні виховні функції та не зможуть замінити один одного, мають взаємодіяти задля повноцінного розвитку дитини-дошкільника. На сьогоднішній день науковцями досліджені такі аспекти окресленої проблеми: етико-педагогічні вимоги до взаємин із дітьми та їхніми батьками (І. Гребенніков, Т. Кирієнко, В. Сухар); умови для спільної роботи сім'ї і педагогічного колективу ДНЗ у формуванні моральних якостей особистості дитини (Т. Алексеєнко, Л. Божович, В. Постовий); зміст і методи педагогічної освіти батьків (Л. Островська, О. Долина, Т. Кирієнко, О. Низковська); співробітництво вихователів дошкільних закладів із сім'єю щодо виховання дошкільників у дусі миру (Т. Пагута); педагогічні умови ефективної взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї в екологічному вихованні старших дошкільників (Н. Кот); особливості взаємодії з батьками дітей раннього віку (Н. Аксаріна, О. Волкова, Т. Маркова, Л. Свирська).

Виклад основного матеріалу За тисячолітню історію людства склалися дві основні гілки виховання молодого покоління: сімейне (родинне) і суспільне. Здавна точиться дискусія щодо того, що важливіше в становленні особистості: родина чи суспільне виховання (дитячий садок, школа, інші навчальні заклади). Так, видатний педагог Я. А. Коменський схилився на користь родини і називав материнською школою ту послідовність і суму знань, яких набуває дитина з рук і вуст матері, уроки матері без перерви в розкладі і без вихідних і канікул. Погоджувався з ним і Г. Песталоцці: "Сім'я є істинним органом виховання".

Сучасна наука також оперує даними про важливість сімейного виховання для повноцінного розвитку особистості дитини, оскільки його сила і вплив не порівнюються з жодним, навіть з дуже кваліфікованим вихованням у дитячому садку чи школі [4]. Психологічні та соціально-педагогічні дослідження дозволяють стверджувати, що родина посідає дуже важливе місце серед факторів та соціальних груп, які впливають на формування особистості. Саме сім'я з її інтимно-особистими зв'язками, як ніяка суспільна установа, може забезпечити дитині емоційний захист, відчуття важливості та суттєвості свого існування, щирої зацікавленості в ній. Родина – це те середовище, у якому дитина формує уявлення про навколишній світ, де вона приймає перші рішення щодо себе, і де починається розвиток соціальної природи дитини [6].

На практиці впродовж тривалого часу склалося так, що дитячий садок стосовно родини був незалежним, підпорядковувався адміністративним органам зі щонайменшою звітністю перед батьками. За твердженнями спеціалістів у дошкільних навчальних закладах достатньо розвинені і виховані діти це, здебільшого ті, в родинях яких з особливою увагою ставляться до виховання. І, як правило, діти, які мають труднощі в питаннях загального розвитку і адаптації в колективі, належать до родин з неналежним ставленням до виховного процесу. Отже, чітко організований освітньо-виховний процес у дошкільному навчальному закладі виявляється прямо залежний від родини: якщо в сім'ї дбають про виховання дитини, то й дитячий садок допомагає в цьому і навпаки [8].

В інструктивно-методичному листі МОНУ від 04.10.07 № 1/9-583 "Про систему роботи з дітьми, які не відвідують дошкільні навчальні заклади" зазначено: не всі батьки спроможні оволодіти спеціальними знаннями, навичками, вміннями щоб правильно

здійснювати навчально-виховний процес в умовах сім'ї та послідовно розвивати своє педагогічне мислення [3]. Тож актуальними завданнями сьогодення є: – залучення дошкільною освітою дітей, які не відвідують дошкільні навчальні заклади; – підтримка особистісного зростання кожної дитини, розвитку її компетентності; – включення до активної співпраці у вихованні та навчанні дітей практично всіх родин на різних етапах їхнього становлення, розвитку та функціонування, з різними типами родинного середовища, різними виховними можливостями; – сприяння духовному зростанню батьків, формуванню в них позитивного ставлення до себе та інших, накопиченню досвіду гуманних взаємин. Повноцінне здійснення завдань розвитку, навчання і виховання дошкільників значною мірою визначається налагодженням взаємодії дітей і дорослих: "педагоги – діти – батьки". Педагогам і членам родин вихованців слід усвідомити, що і діти, і вони є повноправними учасниками педагогічного процесу. Від того, наскільки такі взаємовідносини будуть узгоджені, залежить успіх формування особистості в цілому.

Сучасні дослідження Т. Маркової та інших вказують на те, що в практиці суспільного і сімейного виховання переважає не принцип наступності, а паралелізму, тобто родина вирішує свої завдання, а дошкільний навчальний заклад – свої. За таких умов, освітня підготовка дітей не приносить відчутних результатів [5].

Слід відмітити, що педагоги дошкільних навчальних закладів не завжди усвідомлюють важливість і необхідність співробітництва з родинами. На жаль таку співпрацю з батьками зводять до надання останніми матеріальної допомоги (здійснення ремонту приміщення, придбання необхідних канцтоварів, іграшок, обладнання, тощо). Таким чином, дві сили, які дуже близькі дитині дошкільного віку – батьки і педагоги, намагаються виховувати автономно, незалежно одна від одної, що не може принести плідних очікуваних результатів розвитку майбутньої особистості.

Завдяки загальним позитивним тенденціям суспільного розвитку сьогодні дошкільні навчальні заклади зорієнтовані на інші пріоритети: особистісна спрямованість (не лише на дитину, а й на педагога, батьків), відкритість змісту, форм, методів роботи, тощо. Сьогодні акцент робиться на інтеграцію родинного та суспільного виховання, активне залучення родин до освітньо-виховного процесу.

Співпраця педагогічного колективу, батьків вихованців повинна відбуватися таким чином:

- активна допомога батьків у створенні умов для успішного розгортання освітнього процесу: дизайн групових приміщень або окремих тематичних куточків, озеленення майданчиків, виготовлення ігрових матеріалів;
- періоди підготовки до свят, оскільки вони об'єднують дітей і дорослих спільними переживаннями та справами, створюють атмосферу піднесеності, сюрпризності, веселого настрою;
- батьки за домовленістю з адміністрацією можуть очолити гурткову роботу (як додаткову освітню послугу) в масштабах усього дошкільного навчального закладу. Таку ініціативу важливо підтримувати, особливо, з огляду на те, що реалізується вона безкоштовно [7].

Успіх співробітництва вирішальною мірою залежить від взаємних дій родини та дошкільного навчального закладу. Найсприятливіше вони складаються за умов, коли обидві сторони усвідомлюють необхідність цілеспрямованого впливу на дитину і довіряють одне одному. Батьки повинні бути впевненими, що їх участь у житті дитячого садка важлива не тому, що цього хоче вихователь, а тому, що це важливо для розвитку

їхньої дитини. Також вони повинні усвідомлювати конкретні позитивні наслідки для дитини, через їх включення у життя дошкільного закладу.

Щоб такий принцип взаємодії, спільності виявився реально діючим, дошкільна установа має відмовитися від монологу, звички лише керувати батьками, натомість надати перевагу діалогу. Педагогічна допомога батькам повинна спиратися на ретельне і всебічне вивчення кожної сім'ї, кожної дитини індивідуально. Це повинен бути союз особливого призначення, що ґрунтується на тонких духовно-моральних і емоційно-інтелектуальних переконаннях [1].

Отже, насамперед, педагогічному колективу корисним буде взяти собі на озброєння за пріоритетні напрямки роботи з батьками наступне:

- залучення батьків до співпраці у створенні належних умов для життєдіяльності та розвитку дітей;
- сприяння підвищенню психологічної та педагогічної компетентності батьків щодо розуміння закономірностей розвитку дитини, а також питань навчання і виховання дошкільнят;
- всебічне вивчення становища, статусу родини та моделі взаємодії з ними для здійснення диференційованого підходу;
- залучення батьків до активної участі в заходах, що проводяться в дошкільному закладі, формування в них відчуття приналежності до колективу дитячого садка як однодумців і співників;
- формування усвідомленого розуміння батьками своєї відповідальності за максимальне забезпечення дитині повноцінного життя в майбутньому [2].

Важливий напрям своєї діяльності педагогічний колектив дошкільного закладу повинен вбачати в збагаченні знань вихователів про сімейне виховання, поглибленні педагогічних знань батьків, досягненні єдності виховного впливу на дитину в сім'ї і в дошкільному закладі.

Основними формами роботи з сім'ями мають виступати наступні:

- відвідування сім'ї дитини – під час якого педагог сприймає атмосферу сім'ї, поведінку і настрій дитини, що допомагає зрозуміти психологічний клімат в родині;
- день відкритих дверей в дитячому садку де батьки можуть ознайомитися з дошкільним закладом, особливостями освітньо-виховної роботи, залучитись до її активної участі;
- бесіди-консультації індивідуальні і групові, мета яких є засвоєння батьками певних знань, умінь. Форми проведення консультації різноманітні (кваліфіковане повідомлення спеціаліста з наступним обговоренням, обговорення статті, що прочитана попередньо всіма запрошеними, практичне заняття);
- семінари-практикуми для набуття практичних навичок з виховання дітей;
- батьківські збори проводяться як групові так і загальні 2–3 рази на рік. На них обговорюють завдання на новий навчальний рік, результати освітньо-виховної роботи та інше;
- батьківські конференції. Їх основна мета – обмін досвідом сімейного виховання. Батьки готують повідомлення, педагог, при необхідності, може надати допомогу з вибору теми, оформлення виступу;
- вечори відпочинку, спортивні свята і розваги, участь у підготовці спектаклів, лялькового театру, виставки, де вихователі разом з дітьми і батьками можуть презентувати виконані роботи творчого спрямування.

Використання різноманітних форм залучення батьків до співпраці, творчість, власний пошук у "наведенні мостів", дипломатичність, толерантність – усе це запорука успішної взаємодії дитячого садка і родини. Головне, як зазначається у Інструктивно-методичному листі МОНУ від 04.10.07 № 1/9-583 "Про систему роботи з дітьми, які не відвідують дошкільні навчальні заклади" – "Важливо навчати батьків правильної взаємодії з дітьми" [3].

Висновки. У зв'язку з постійними змінами в освітньому просторі, які відбуваються протягом всього періоду незалежності України, необхідно оновлювати бачення освітян в дитячих закладах освіти, координувати роботу вихователів у напрямку особистісно-орієнтованого навчання та виховання, а також сприяти взаємодії ДНЗ з сім'єю. Це має бути одним з першочергових завдань у кожному сучасному дошкільному закладі. Використання різних форм і методів, залучення батьків до співпраці, творчість педагогів, дипломатичність – запорука успішної співпраці ДНЗ і родини. Здійснення цієї роботи та досягнення в ній справжнього успіху можливі лише за наявності індивідуального підходу до кожної родини. Тільки в такому випадку батьки будуть охоче йти на зустріч з вихователями, приймати їхні поради та здійснювати виховання власних дітей на користь різностороннього розвитку майбутніх особистостей.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі". К.: Світлич, 2008.
2. Взаємодія ДНЗ та сім'ї / уклад. О. А. Рудік, І. В. Молодушкіна – Х. : Вид. група "Основа", 2013. – 222с. – (Серія "Дошкільний навчальний заклад. Вихователю").
3. Законодавче забезпечення дитинства // Дошкільне виховання, – К., 2004. – №6.
4. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для студентів середовищ. Пед. навч. закладів. – 4-е вид.: – М.: Видавничий центр "Академія", 2002.
5. Основні проблеми батьківства // Психолог, – К., 2007. – № 40.
6. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: "Академвидав", 2006.
7. Система роботи з батьками: модель співпраці міського відділу освіти і навчальних закладів. – К.: Шк. Світ, 2008.
8. Спичак М. Курс на співпрацю з батьками / М.Спичак // Дошкільне виховання. – 2007. – № 3.

ІНФОРМАТИЗАЦІЯ СУСПІЛЬСТВА ЯК СУЧАСНА СОЦІАЛЬНА ТЕХНОЛОГІЯ

Тетюра Юлія, студентка VII курсу факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Падун Н.О.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

В даний час в суспільстві гостро виникла проблема інформатизації – це проблема інтелектуального розвитку суспільства. Сучасне суспільство називають інформаційним в силу того, що роль і кількість інформації, що циркулює в ньому, стрімко зростає, є всі необхідні засоби для її зберігання, поширення і використання. Інформація швидко досягає споживачів, зацікавлених в її отриманні і видається в звичній для них формі. Дана ситуація дозволяє говорити про те, що сучасне суспільство вступило в нову фазу – інформаційну, а саме суспільство все частіше називають інформаційним. В останні роки

інформація стає одним з найважливіших виробничих факторів і одним з головних важелів управління будь-якої організації, в тому числі і освітнього закладу. Збільшується число завдань шкільної освіти, що втягуються в процеси інформатизації. В Україні процес розвивається в рамках чотирьох послідовних етапів:

- освоєння інформаційно-комп'ютерних технологій як нової складової змісту загальної освіти;
- використання інформаційно-комп'ютерних технологій як навчального засобу при вивченні існуючих навчальних предметів;
- розробка нових навчальних предметів, орієнтованих на оновлений зміст, цілі та методи освітньої підготовки школярів в умовах становлення інформаційного суспільства і органічного використання інформаційно-комп'ютерних технологій для досягнення цілей;
- перетворення не тільки змісту і методів, а й всієї організації навчання за рахунок широкого використання інформаційно-комп'ютерних технологій в управлінні шкільною освітою.

Інформатизація освіти – це процес зміни його змісту, методів і організаційних форм, спрямований на досягнення нової якості освіти на основі застосування інформаційних технологій. Вона повинна допомогти вирішенню двох основних завдань школи: освіта – для всіх, і нову якість освіти – кожному.

Інформатизація управління освітнім закладом пов'язана з прийняттям більш обґрунтованих управлінських рішень на основі автоматизованої обробки соціально-економічної, психолого-педагогічної та іншої інформації. В даний час інформатизація управління шкільною освітою розглядається на декількох рівнях:

- Приватному – інформатизація охоплює управління окремими навчальними закладами;
- Загальному – охоплює кілька навчальних закладів одного району чи регіону, передбачається частковий інформаційний обмін між навчальними закладами та органами управління освітою;
- Системному – поетапно охоплює всі освітні установи даної території з організацією повного інформаційного обміну на підставі єдиних інформаційних стандартів, що веде до формування єдиного інформаційного простору загальної освіти.

Виділяють кілька напрямків застосування інформаційних технологій в управлінні освітніми установами: моніторинг якості освітніх послуг на основі автоматизації збору статистичних даних, впровадження електронного документообігу, автоматизація зберігання відомостей про кадри і учнів, автоматизований облік стану будівель, устаткування і матеріалів, автоматизація бухгалтерського обліку. Для реалізації зазначених вище напрямків формується інформаційна система управління освітньою установою, що представляє собою взаємопов'язану сукупність засобів, методів і персоналу, використовуваних для зберігання, обробки та видачі інформації в інтересах досягнення поставленої управлінської мети. Для того щоб забезпечити її функціонування на всіх рівнях управління і їх взаємодії між собою, необхідно визначити такі інформаційні системи, які охоплювали б весь управлінський процес в цілому.

Сучасний керівник школи повинен досконало володіти комунікативними вміннями, коректно і доказово відстоювати свою точку зору, усувати при цьому компроміси на високому рівні культури спілкування з підлеглими. Від того, наскільки професійно враховує директор школи прагнення, інтереси і погляди альтернативних груп дорослих людей свого колективу, залежить успіх прийнятого ним рішення. Однак, щоб уникнути

конфліктних ситуацій, важливо враховувати і психологічні особливості кожного працівника установи, дітей що навчаються і їх батьків. Отже, директор школи повинен володіти психолого-педагогічною та виробничою компетентністю. Можна виділити ще одну проблему. Соціально-економічна нестабільність в суспільстві і дефіцит коштів, вимагають від керівника не тільки знань в таких областях, як соціологія та економіка, а й позитивного досвіду роботи з використання можливостей додаткового фінансування з боку місцевих органів влади, а також залучення спонсорів. Для роботи в рамках такої системи управління виникає потреба в професійних керівних кадрах, які не просто розвивають в собі вміння управляти шляхом самоосвіти, що вважалося достатнім до теперішнього часу.

В даний час відомо кілька програмних систем, призначених для автоматизації процесів управління навчальним закладом. Велика частина таких систем підтримує досить обмежене коло функцій, пов'язаних з управлінням навчальним закладом, має власну структуру даних, яка не дозволяє забезпечити горизонтальний і вертикальний обмін даними. До сих пір не вироблено єдиних підходів для забезпечення взаємодії з батьками та громадськістю. У той же час використання засобів ІКТ в організації та плануванні діяльності навчальних закладів дозволяє досягти багатьох переваг, в числі яких:

- підвищення ефективності навчального процесу;
- можливість управління з оперативним обліком результатів уже виконаних робіт;
- прийняття більш ефективних управлінських рішень;
- підвищення об'єктивності в оцінці діяльності педагогів і учнів;
- більш ефективне управління пізнавальною діяльністю учнів;
- можливість прийняття обґрунтованих і доцільних заходів, націлених на підвищення результативності освіти;
- оперативний адресний доступ до організаційної інформації навчального закладу;
- економія матеріальних і людських ресурсів, вивільнення вільного часу, скорочення обсягів рутинної роботи.

Сучасний стан інформатизації освіти в області створення і використання автоматизованих систем управління характеризується в основному наявністю окремих розрізнених локальних автоматизованих робочих місць з управлінням навчальним процесом в окремих школах. Засоби ІКТ, що використовуються в управлінні освітньою установою повинні кількісно і якісно обробляти такі дані: списковий склад контингенту школярів з даними про хід їх навчання, відомості про результати навчання кожного учня по кожному предмету, що викладається (підсумкові і поточні позначки, дані про переведення в наступний клас), дані з діагностики якості навчання (тестовий контроль знань, умінь, навичок), дані, які можна розглядати як основні параметри процесу навчання, організація навчального процесу, кадровий склад і кваліфікація педагогів, матеріальне, дидактичне і методичне забезпечення навчального процесу. Використання засобів ІКТ в організаційно-управлінської діяльності установ освіти може призвести до появи багатьох переваг, а саме:

Для адміністрації школи: оперативне отримання і узагальнення інформації про навчальний процес для ухвалення управлінських рішень, ведення особових справ працівників, учнів, батьків для створення оперативних звітів, моніторинг руху учнів,

створення системи шкільного документообігу, автоматизоване складання звітності для управління освіти.

Для заступника директора з навчально-виховної роботи, педагогів, учнів і батьків: отримання підсумкових і поточних звітів про успішність і відвідуваність, в т.ч. конструювання власних звітів, доступ до щоденника, в який автоматично виставляються оцінки і відзначаються заборгованості з предметів.

Для педагогів: ведення класного журналу, календарно-тематичних планів, перегляд звітів, ведення індивідуальних портфоліо педагогів і учнів, а також портфоліо проектів, з гнучким настроюванням прав доступу.

Для всіх учасників навчально-виховного процесу: формування єдиного середовища обміну інформацією в рамках школи, що покращує взаєморозуміння і співпрацю між всіма учасниками освітнього процесу. Засоби ІКТ, що застосовуються в управлінні освітньою установою, повинні в сукупності представляти собою систему, засновану на використанні сучасних методів керівництва, застосуванні математичних моделей і методів в процесі прийняття рішень та створення необхідної інформаційної бази на основі засобів комп'ютерної техніки та зв'язку, що забезпечує досягнення нової якості в підвищенні ефективності системи освіти. Керівнику освітнього закладу в умовах інформаційного суспільства важливо знати і враховувати в професійній діяльності такі проблеми, як:

- Особливості інформаційного суспільства;
- Переваги інформаційного суспільства;
- Проблеми становлення інформаційного суспільства;
- Умови побудови інформаційного суспільства.

Важливо звернути особливу увагу на сучасні підходи в роботі з інформаційними матеріалами (збір, обробка, накопичення, зберігання, пошук і поширення інформації). Підготувати педагогічний колектив до реалізації основ безпаперової інформатизації в побудові документообігу навчального закладу.

Необхідно зазначити, що в умовах динамічно мінливого світу, глобальної взаємозалежності і конкурентності, необхідності широкого використання і постійного розвитку і ускладнення технологій фундаментальне значення має інформатизація сфери освіти. Зі сказаного вище можна зробити певні висновки: управління школою включає в себе велике коло питань: педагогічних, господарських, соціально-педагогічних, економічних, правових, фінансових. Інформатизація суспільства загалом та інформатизація освіти зокрема, привела ці системи у відповідність до потреб і можливостей сучасного інформаційного суспільства. Важливим фактором вдосконалення управління є інформаційні технології, які надають масу нових можливостей. Вони дозволяють накопичувати і оновлювати великі обсяги інформації, є інструментом оптимізації часу і коштів, які витрачаються на вирішення окремих завдань управління, сприяють підвищенню якості прийнятих управлінських рішень за рахунок надання оперативної і достовірної інформації про стан керованого об'єкта.

Література

1. Булгаков О. Феномен інформатизації як інструмент соціальної політики: філософсько – соціологічні аспекти // Вісн. УАДУ при Президентові України. – 1996. -№ 2. – С. 180 – 193.
2. Осовська Г. В. Комунікації в менеджменті: Курс лекцій. – К.. Кондор, 2006. – 664 с.
3. Ралдугін Є. Соціальні технології та інформатизація // Вісник УАДУ. 1997. – №3-4.

ДИСЦИПЛІНА ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Федірко Яна, студентка III курсу філологічного факультету
Науковий керівник: **Білоусова Н.В.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Для свого дослідження я обрала таку тему: "Дисципліна як психолого-педагогічна проблема", тому що створення дисципліни на уроці є дуже складною проблемою не тільки для молодих педагогів, але й для вчителів з довгим педагогічним стажем роботи в навчальних закладах. Досвідчені педагоги кажуть, що хорошим, на їхню думку, є такий урок, де переважна більшість учнів працює з інтересом та слухає вчителя із великим задоволенням.

Актуальність даної теми заключається в тому, що на сьогоднішній день дуже низька якість виховного й навчального процесу, що зумовлена непрофесійними діями вчителя.

Питання про шкільну дисципліну ставив в свій час А. С. Макаренко, серед сучасних педагогів, які вивчають проблему дисципліни, можна назвати В. А. Сластеніна, І. Ф. Ісаєва, Є. М. Шиянова, Ю.Б. Зотова.

Дисципліна – це наявність твердо встановленого порядку, визначених правил і вимог, дотримання яких є обов'язковим для всіх членів колективу. Шкільна дисципліна вимагає обов'язкового виконання вимог старших; для неї характерно визнання дітьми авторитету вчителя, батьків [4].

Проблемі дисципліни надавали першорядне значення всі великі педагоги, в усі епохи. І ця проблема була завжди дискусійною.

По-перше, дисципліна – це те, з чим дитина не народжується, те, чого в ньому від природи немає, і те, що необхідно в нього "вкласти". І тому дисциплінованість дітей і дисципліна в школі – це завжди є певний результат виховання, який дуже важливий для характеристики, як самих дітей, так і оцінки школи. Це дійсно температура шкільного тіла, вона сигналізує про його здоров'я або хвороби. Заява, що в цій школі або класі немає дисципліни, звучить як вирок: це погана школа, це поганий клас, туди дитину віддавати не слід. Недисциплінований учень – біда всієї школи.

По-друге, поняття "дисципліна" (як певний порядок, дотримання норми) завжди сприймається людьми як протиставлення свободи, як обмеження, примус, позбавлення. Відомі слова одного дослідника, що з усіх видів насильства над людьми, наступним після вбивства є виховання. На жаль, і у більшості педагогів і школярів слово "дисципліна" асоціюється із заборонами і покараннями, а тому викликає, швидше за все, негативні емоції.

Привчити дітей до дисципліни завжди вважалося одним з основних завдань педагогіки. Завдання школи якраз в тому і полягає, щоб створити потребу дисципліни.

У сучасній школі проблема порушення шкільної дисципліни є однією з найбільш гострих і актуальних, а так само досить складною щодо способів її вирішення. Порушення представлені в найрізноманітніших формах: від страху відповідати біля дошки до образи вчителя. Не дивлячись на все різноманіття підходів до вирішення проблеми шкільної дисципліни, добре знання свого предмета і методична грамотність педагога є найбільш важливими умовами, які здатні попередити порушення дисципліни на уроці і забезпечити ефективність навчально – виховного процесу. Учитель повинен ретельно готуватися до уроку та не допускати ні найменшої некомпетентності.

Хороша дисципліна, з погляду самих педагогів,— це ситуація, в якій усі учні активно працюють за чітким планом учителя. Приміром, можливий на окремих фрагментах так званий "діловий шум", але він є результатом активної роботи. Учителі відзначають, що в деяких випадках у класі на уроці стоїть тиша, а деякі учні нудьгують. У цьому випадку навряд чи слід оцінювати дисципліну як хорошу.

Ю. Б. Зотов сформулював чотири критерії, які є необхідною умовою того, щоб у вчителя загалом не було проблеми дисципліни на уроці:

- По-перше, учитель повинен бути вимогливим, але доброзичливим.
- По-друге, педагог повинен любити дітей просто за те, що вони діти.
- По-третє, учитель повинен глибоко знати свій предмет, бути захопленим ним.
- По-четверте, педагог повинен досконало володіти організаційним боком процесу навчання.

Проаналізуємо причини недисциплінованої поведінки учнів на уроці, які найчастіше зустрічаються.

Однією з причин недисциплінованої поведінки буває неправильне ставлення до вчителя у сім'ї учня, коли батьки в присутності дитини вдома обговорюють недоліки вчителя, демонструючи нерозуміння складності педагогічної роботи. Для усунення цієї причини вчителю необхідно поговорити з батьками. У процесі спілкування з такими батьками педагогові необхідно дотримуватися деяких порад:

- Залучайте батьків до співробітництва, переконайте батьків, що ваше співробітництво сприятиме душевній рівновазі дитини.
- Ознайомте батьків зі своїми вимогами до учнів, поцікавтеся думкою батьків щодо цього питання.
- Покажіть однаковість позицій учителя і батьків для успішного навчання дитини.
- Покажіть батькам свою любов по відношенню до їхньої дитини.

Другою причиною поганої дисципліни на уроці може бути відсутність контакту між учителем і учнями. Як відомо, відсутність такого контакту призводить до незадоволеності сторін одна одною, а часто й до зриву уроку.

Можна рекомендувати такі прийоми для встановлення контакту вчителя в процесі уроку:

- з'явившись перед класом, почекати 10-15 секунд, щоб учні побачили і сприйняли вчителя;
- проявляти повагу до висловлень і відповідей учнів;
- підкріпити своє слухання посмішкою, кивком голови і т. д.

Порушення дисципліни з метою залучення уваги.

Деякі учні ведуть себе погано, щоб вчитель надав їм особливу увагу. Вони хочуть бути в центрі уваги. Суть їх поганої поведінки – демонстративність. Потреба в увазі – базова психологічна проблема. Насправді, учні показують, що хочуть взаємодіяти з вами, але не знають як.

Поведінка спрямована на утвердження власної влади.

Деякі учні негативно ведуть себе, тому що для них важливо встановити свою владу над учителем та класом. Учні, прагнучи добитися цього можуть не звертати увагу на зауваження вчителя, шуміти в той час, коли інші працюють.

Формування самодисципліни – необхідна умова для покоління, яка буде через 15-20 років визначати майбутнє демократичного розвитку країни. Формування самодисципліни у школярів не прогнозує швидкого успіху. Це обумовлює названі причини і цілі порушень дисципліни [3].

У сучасній школі використовуються різноманітні методи вирішення проблеми дисципліни, в тому числі і "репресивні" методи (виклики батьків, записи в щоденнику, видалення з класу і ін.). У школах не приділяється належної уваги попередженню порушень дисципліни, обліку вікових і індивідуальних особливостей дітей. На жаль, вчителі не мають достатньої підготовки в цій галузі, погано знайомі з основними підходами до вирішення проблеми дисципліни в сучасній психології та педагогіці.

Багато вчених переконані, порушуючи дисципліну, школяр усвідомлює, що поводиться неправильно, але може не усвідомлювати, що за цим порушенням стоїть одна з наступних цілей: залучення уваги, влада, помста, уникнення невдачі. Без хорошої дисципліни на уроці не можна добитися відмінних знань в учнів. З іншого боку, безініціативність і пасивність учнів на уроці свідчить про відсутність інтересу до досліджуваного предмета, що теж призводить до поганих знань. Тому викладач повинен прагнути до "золотої середини" і підтримувати оптимальний рівень "шуму" під час уроку.

Проблема шкільної дисципліни в сучасній школі повинна вирішуватися комплексно, з урахуванням сучасного рівня розвитку психології, педагогіки, методики, медицини та інших наук на основі встановлення сприятливого психологічного клімату, співпраці між вчителями та дітьми.

Виховання свідомої дисципліни – одне із важливих завдань школи. Порушення дисципліни спричиняють низька якість виховного й навчального процесу, що зумовлено непрофесійними діями вчителя (нецікавий виклад матеріалу, невміння організувати діяльність учнів). Іноді учні не можуть заспокоїтися після події, що сталася перед уроком, або збуджені, очікуючи захід, запланований після занять. Нерідко порушення дисципліни викликане погіршенням особистих взаємин учнів з учителем, його грубим, нетактовним ставленням до дітей. Знання причин у кожному конкретному випадку дає вчителю змогу знаходити адекватні способи для їх усунення.

Рівень свідомої дисципліни може бути істотно підвищено і стане адекватною потребою суспільства і держави, якщо в освітньому процесі буде забезпечено виконання наступних умов:

- актуалізація ціннісного змісту уявлень про дисципліну для учнів середньої ланки і їх найближчого оточення, (сім'я, однолітки, педагоги);
- організація модельних ситуацій, які передбачають вибір учнями стратегії поведінки на основі творчої інтерпретації соціально значущих цінностей;
- взаємозв'язок зовнішнього соціально-педагогічного впливу з внутрішньо-особистісним процесом формування самодисципліни.
- переосмислення проблеми шкільної дисципліни в сучасних умовах.

У школі, як і у всіх сферах життя, необхідні організованість, чіткий порядок, точне та сумлінне виконання вимог вчителів. Шкільна дисципліна повинна бути свідомою, заснованою на розумінні змісту і значення вимог вихователів і органів дитячого колективу. Учні повинні не тільки самі дотримуватися вимог школи, а й допомагати вчителям і керівникам школи боротися з порушниками дисципліни.

Отже, порушення дисципліни в школі ускладнює навчальні заняття і заважає підготовці учнів до дотримання правил в соціумі. Учні, які систематично порушували дисципліну в школі і після закінчення школи порушують трудову дисципліну, стають правопорушниками, які приносять шкоду суспільству. Тому педагогам необхідно проводити велику виховну роботу, спрямовану на попередження порушення дисципліни і порядку. Отже, вчитель повинен вміти знаходити спільну мову з учнями та встановити на уроці таку дисципліну, щоб дітям та самому вчителю було зручно та приємно працювати в такому колективі.

Література

1. Барбіна Є.С. Педагогічна майстерність як чинник інтеграції професійної підготовки майбутнього вчителя // Педагогіка та психологія. – 1996. – №3–4. – С.133–141.
2. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н.Курлянд, Р.І.Хмелюк, А.В.Семенова та ін.; За ред. З.Н.Курлянд.— 2–ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
3. Степанов Е. Н. Методические разработки воспитательных дел в классе. М.: Просвещение, 2010.
4. Шамова Т. И., Нефедова К. А. Воспитание и обучение. М.: Просвещение, 2009.
5. Проблема дисципліни на уроці [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/outschool/39585/. – Назва з екрану.

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ІНТЕРЕСУ УЧНІВ ДО ПРАЦІ

Хантіль Аліна, студентка факультету психології та соціальної роботи, групи ПО ск-11
Науковий керівник: **Шевчук М.О.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми. Трудове навчання в школі покликане підготувати учнів до їх активного включення в доросле трудове життя. Воно формує готовність учнів до активної діяльності в сфері громадського виробництва та обслуговування, до постійного саморозвитку, самовдосконалення.

Оновлення всіх сторін життя суспільства, потреба виходу на рівні науково-технічного прогресу, забезпечення високої ефективності виробництва, якнайповнішого розвитку творчого потенціалу – все це ставить перед загальноосвітньою школою абсолютно нові навчальні і виховні завдання [1]. Необхідно, щоб навчання формувало новий тип мислення, новий стиль діяльності, орієнтований на ефективніше вирішення виробничих, соціальних, культурних і багатьох інших проблем.

Сьогодні, щоб мислити і працювати по-новому, необхідно багато в чому і по-новому будувати процес освіти і виховання. Отож, для повної реалізації, треба шукати такі способи інтенсифікації навчання, які дозволили б за той же час засвоювати зростаючий обсяг знань і умінь. Іншими словами, потрібен активний пошук інтенсивних методів, форм і засобів навчання [4].

Розв'язання цієї проблеми вимагає від педагогів вивчення засобів формування в учнів пізнавальних потреб, визначення прийомів активізації процесу засвоєння нових знань, розвитку творчих уявлень дітей. Одним з важливих таких засобів є використання дидактичних ігор на всіх уроках (і трудового навчання у тому числі).

Аналіз останніх досліджень. Педагогічні та психологічні дослідження засвідчують, що зміст і способи активізації навчальної діяльності в процесі використання дидактичних ігор дедалі більше цікавлять науково-педагогічних працівників. Суспільно зорієнтовані підходи до оцінки ігрової діяльності в свій час обґрунтували С. Шацький, Н. Крупська, Т. Цвеліх та інші. Творчі ігри соціального характеру у різних педагогічних аспектах розглядали А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Терський, І. Іванов, Л. Коваль. Етнічні особливості гри та ігрової взаємодії відображені О. Духновичем, Г. Волковим, Л. Федоровою. Ігри, що розвивають інтелектуально-пізнавальні здібності школярів, досліджували В. Бараксанов, Т. Зверева, Р. Жуков, В. Рибальський, Л. Фрідман та інші.

Із сучасних досліджень творчої ігрової діяльності як комплексного засобу, що може спонукати учнів до самоаналізу, самооцінки й саморозвитку найближчі до проблеми, що розглядається, науково-методичні розробки І. Іванова, Л. Ковалю, О. Газмана, В. Караковського, Л. Куликової, С. Шмакова.

Проте, незважаючи на великий інтерес до цієї проблеми з боку дослідників, практичне втілення у педагогічну практику думок та переконань вище названих науковців щодо застосування дидактичних ігор безпосередньо на уроках трудового навчання залишається поки що незначною тенденцією, яка спостерігається лише на базі експериментальних майданчиків, педагогічних центрів.

Метою статті є визначення особливостей організації та умов ефективного застосування педагогічної гри на уроках трудового навчання.

Виклад основного матеріалу. При вирішенні питання набуття учнями необхідного рівня знань, умінь і навичок, формування їх як високоінтелектуальних особистостей, які вміють творчо мислити, виникає протиріччя між високим соціальним замовленням та існуючими методами і засобами навчання. Подолання цих суперечностей обумовлює об'єктивну необхідність теоретичного обґрунтування шляхів використання дидактичних ігор у процесі трудового навчання з метою їх практичного удосконалення.

Розкриваючи значення дидактичних ігор на уроках трудового навчання доцільно визначити зміст поняття "дидактична гра".

Т. Шамова вважає, що дидактична гра – це практична групова вправа з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку. Під час гри в учня виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати взятую на себе роль. Отже, система дій у грі виступає як мета пізнання і стає безпосереднім змістом свідомості школяра [8].

На сьогодні в теорії дидактичної гри немає єдиного підходу щодо їх класифікації. Дослідники гри здебільшого об'єднують їх у дві групи:

- ігри, де вчитель бере опосередковану участь у їх підготовці та проведенні;
- ігри, в яких дорослий, повідомляючи дитині правила гри або пояснюючи конструкцію виробу, дає фіксовану програму дій для досягнення відповідного результату [3].

Немає єдності поглядів і відносно того, до чого слід віднести гру: до методу, засобу чи форми навчання. Та все ж педагоги позитивно оцінюють роль гри в навчанні. Вона вносить у процес трудового навчання конструктивні зміни, новий зміст, іншу сутність.

Аналіз наукової літератури дозволив нам виокремити цілі, яких можна досягти, використовуючи ігри на уроках трудового навчання. За словами Б. Нікітіна, метою дидактичної гри може бути:

- підвищення мотивації і інтересу до занять з трудового навчання і до модельованих у грі аспектів технологічної дійсності;
- пізнавальне навчання (отримання учасниками гри достатньої інформації, ілюстрація понять, що стосується певних технологічних галузей, знання з яких необхідні під час певної дидактичної гри);
- вплив вчителя на навчальну роботу учнів;
- зміна самооцінки учня та його оцінювання, значень і можливостей людини;
- зміна ставлення учня до моделюючих ситуацій і осіб, які діють у них;
- зміна відносин між учнями і вчителем під час заняття [5].

Використання дидактичних ігор є важливим методом інтенсифікації навчальної діяльності учнів. Ігрова діяльність сприяє створенню пізнавального мотиву до трудової діяльності, посилює працездатність; виробляється автоматизм виконання технологічних операцій, виховується серйозне ставлення до праці, реалізуються ідеї співробітництва, змагання, виховання відповідальності кожного за навчання та дисципліну.

У ході гри її учаснику необхідно максимально мобілізувати знання, досвід, уяву. У процесі гри формується вміння думати системно, знаходити нові ідеї. Гра вимагає, щоб її учасники віддавали їй свою енергію, розум, витримку, самостійність. Тобто, дидактична гра – це приклад універсальної діяльності на уроках трудового навчання: вона знімає втому після довгого сидіння на заняттях або після виконання складних технологічних операцій, які потребують інтелектуального, фізичного напруження, впливає на формування особистості, сприяє психічному розвитку. Гра допомагає розвивати допитливість, тренує пам'ять, увагу, вміння не лише дивитися, а й бачити, логічно мислити. Розумна, захоплююча гра більш дієва, ніж словесні форми. В ігровій ситуації, завдяки моменту умовності, легко відтворити основні фактори, що визначають комунікацію (мотиви і мету учасників, їхні соціальні ролі, умови спілкування, тактику, досягнення мети).

Дослідження науковців дозволяють стверджувати, що структура розгорнутої ігрової діяльності включає такі компоненти:

- спонукальний: потреби, мотиви, інтереси, прагнення, які визначають бажання дитини брати участь у грі;
- орієнтувальний: вибір засобів і способів ігрової діяльності;
- виконавський: дії, операції, що дають можливість реалізувати ігрову мету;
- контрольньо-оцінний: корекція і стимулювання активності ігрової діяльності [7].

Однак не дивлячись на визначені умови успішного застосування дидактичних ігор, важливим є також активне залучення учнів не лише до гри, а й до процесу створення її. При цьому відповідно до створення нового оригінального дидактичної гри поділяють на такі види:

- ігри, яким не вистачає інформації;
- ігри, умови яких потребують доповнення;
- ігри, в яких відомо лише сюжет;
- ігри із суперечностями змісту;
- ігри із запланованими помилками у змісті (задля виправлення помилок);
- ігри із запланованим сюжетом і умовами, результати яких визначають учасники [6].

Існують різні методики організації та проведення педагогічних дидактичних ігор, але основні елементи їх спільні – розробка сценарію, розподіл ролей, визначення виховних цілей.

На практиці проведення дидактичної гри на заняттях з трудового навчання, як правило, відбувається за такими етапами:

- вчитель розповідає про гру, що допомагає апробувати її модель на сприйнятті дітей, залучає їх до обговорення плану (уточнення ролей, створення уявних ситуацій тощо);
- розподіл ролей;
- розробка сюжету;
- розподілом технологічних операцій або функцій;

- власне гра;
- підбиття підсумків [8].

Для збереження стійкого інтересу дітей до гри доцільно використовувати умовну ігрову термінологію, різновиди впливу в ігровій формі (вимогу, заохочення тощо), елементи колективного змагання.

У дидактичних іграх учні спостерігають, порівнюють, класифікують предмети за певними ознаками, виконують аналіз, синтез, абстрагуються від несуттєвих ознак, роблять узагальнення. Багато ігор вимагають уміння висловлювати свою думку в зв'язній й зрозумілій формі, використовуючи технологічну термінологію.

Уроки за ігровою методикою істотно підвищують інтерес учнів до предмету, дозволяючи їм краще запам'ятовувати формулювання, визначення, вивільняють політ думок.

Під час організації уроків з трудового навчання, добираючи гру, необхідно обов'язково поєднувати два елементи: пізнавальний та ігровий. Створюючи ігрову ситуацію відповідно до змісту програми, вчитель повинен чітко спланувати діяльність учнів, спрямувати її на досягнення поставленої мети. Коли визначено певне завдання, учитель надає йому ігрового задуму, накреслює ігрові дії. Власне ігровий задум, який спонукає учнів до гри, і є основою ігрової ситуації. Через ігровий задум виникає інтерес до гри. А коли з'являється особиста зацікавленість, виникає й активність учня в навчально-виховному процесі.

Дидактичні ігри підбирають залежно від дидактичної мети уроку та застосовують відповідно на різних етапах уроків з трудового навчання.

До ігрових форм уроку належать рольові, імітаційні, ділові та інші ігри. Ігрові форми відрізняються тим, що процес навчання максимально наближений до практичної діяльності. Обираючи певну роль, учні повинні приймати практичні рішення. Найчастіше в ігрову ситуацію закладається певний конфлікт і учням доводиться колективно розв'язувати цю ситуацію. Це розвиває відповідальність та комунікабельність. У процесі гри виникає своєрідний емоційний настрій, з'являється азарт, що значно активізує навчальний процес. Дидактичні ігри застосовуються з метою розвитку умінь використовувати одержані знання на практиці.

Основні особливості дидактичний ігор на уроках трудового навчання, на думку Л. Савченко, Н. Волкової, Ю. Кулінки, полягають:

- у моделюванні певних видів практичної діяльності;
- у моделюванні умов, в яких протікає діяльність;
- у наявності ролей та ролевих цілей учасників гри;
- у взаємодії учасників гри;
- у наявності колективної мети;
- у рефлексивному оцінюванні учасників гри [2, с.73].

Процес розвитку особистості вимагає застосування комплексу дидактичних ігор, які утворюють цілісність і єдність. При цьому треба дотримуватися головних правил: ігри мають бути різних видів (інтелектуальні, творчі, сюжетно-рольові, ділові тощо), вибудовуватися їх порядок має з поступовим ускладненням завдань, зміст ігор має бути пов'язаний з темами і розділами предмету "Трудове навчання". Крім того, дидактичні ігри слід гармонійно поєднувати з традиційними методами навчання.

У дидактичній грі виробляється автоматизм трудової дії або операції, серйозне ставлення до процесу і результату праці, реалізуються ідеї співробітництва, змагання,

самоврядування, виховання через колектив, залучення до творчості, виховання трудової дисципліни. Гра максимально мобілізує учасників, активізує їх знання й досвід, увагу і уяву. Гра вимагає прояву емоцій, енергетичних затрат, розумової праці та самостійності. У дидактичній грі формується самооцінка, самоконтроль та самокорекція з боку учасників. У кінцевому ретроспективному обговоренні учні спільно аналізують результати та хід гри, визначають позитивні рішення, а також розбирають невдачі та помилки.

Результативність дидактичних ігор залежить від систематичності їх використання на уроках трудового навчання.

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

Ігри важливо проводити систематично і цілеспрямовано на кожному уроці, починаючи з елементарних правил ситуацій, поступово ускладнюючи й урізноманітнюючи їх в міру нагромадження в учнів знань, формування технологічних вмінь і навичок, розвитку пам'яті.

Гра має ввійти в практику вчителя як один з найефективніших методів у розвитку технологічного мислення, оскільки школярі швидко стомлюються на уроці, зменшується їхня увага, набридає одноманітність. Таким чином, процес створення гри має містити ряд етапів:

- вибір теми гри;
- визначення мети й завдання гри;
- підготовка і проведення гри (повідомлення теми гри, підготовка (унаочнення)

дидактичного матеріалу, проведення гри, підведення підсумків).

Успіх проведення гри залежить від дотримання вимог:

- ігри мають відповідати навчальній програмі;
- ігрові завдання мають бути не надто легкими, проте й не дуже складними;
- відповідність гри віковим особливостям учнів;
- різноманітність ігор;
- залучення до ігор усього класу.

Щоб дидактична гра на уроці проходила ефективно і давала бажані наслідки, необхідно нею керувати і дотримуватись даних вимог.

Добираючи дидактичний матеріал до ігор, вчитель повинен довести учням потребу в певній діяльності, життєву необхідність у ній. Кожен учасник гри має зрозуміти, для чого треба виконати дане завдання. Така робота сприяє формуванню пізнавального ставлення до своїх дій і свідомому засвоєнню знань і умінь.

Школярі вчаться з інтересом тоді, коли їм цікаво, і головне, коли навчальні дії встають для них значущими, тобто коли ними керує пізнавальна потреба – знати, розмірковувати. Для цього можна мотивувати навчальну діяльність необхідністю надати допомогу школі чи навчальному кабінету, поставити навчальне завдання в захоплюючій, незвичній формі. Наприклад, на уроках трудового навчання у 4 класі для створення ігрової ситуації та мотивації навчальної діяльності школярі отримали

термінову телеграму такого змісту: "Наближається Новий рік! А дітям у садочку немає чим прикрасити ялинку. Допоможіть виготовити ялинкові прикраси!". Усі учні вирішили чим швидше допомогти наймолодшим друзям і нарobili різноманітні прикраси, гірлянди. Байдужих не виявилось.

На уроках праці можна організувати роботу за бригадами: фабрика м'якої іграшки, цех дизайнерської творчості, майстерня подарунків. На таких уроках учні працюють активно, зацікавлено, творчо, ця праця сприймається ними як дуже необхідна.

Умовами ефективності застосування дидактичних ігор на уроках трудового навчання є: органічне включення в навчальний процес; захоплюючі назви; наявність справді ігрових елементів, зокрема зачинів, римування; обов'язковість правил, які не можна порушувати; використання лічилок; емоційне ставлення самого вчителя до ігрових дій (його слова й рухи цікаві, несподівані для дітей).

Висновки. Отже, використання на уроках трудового навчання дидактичних ігор робить процес навчання цікавим, створює в учнів бадьорий настрій, полегшує засвоєння навчального матеріалу. Різноманітні ігрові дії, за допомогою яких розв'язується те чи інше розумове завдання, підтримують і посилюють інтерес до навчального предмета. Отже, дидактична гра на уроці – це важливий засіб навчання, що допомагають розвивати пізнавальну активність.

Дидактична гра як засіб активізації учіння буде забезпечувати організацію учіння як мотивованого, цілеспрямованого процесу, якщо вона буде відповідати наступним вимогам: збуджувати й розвивати внутрішні мотиви учіння школярів на всіх його етапах; забезпечувати формування навчальних та інтелектуальних умінь школярів із переробки навчальної інформації; стимулювати їх фізичні та морально-вольові зусилля по досягненню навчально-пізнавальних цілей; забезпечувати самооцінку навчально-пізнавальної діяльності в ході процесу учіння на основі самоконтролю та самокорекції.

Література

1. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія: [навч. посібник] / В.М. Галузинський, М. Б. Євтух – Київ : Вища шк., 1995 – С. 180-181.
2. Ігри та ігрові технології на уроках трудового навчання : [навчально-методичний посібник] / Л.О. Савченко, Н.В. Волкова, Ю.С. Кулінка. – Київ : КНТ, 2014. – 371 с.
3. Лебедева Л.Л. Для развития познавательной активности / Л.Л. Лебедева // Начальная школа. – 1989, №5. – С. 37-39.
4. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981.- 235 с.
5. Никитин Б. Развивающие игры / Б. Никитин. – Москва: Просвещение, 1985. – 120 с.
6. Савченко О.Я. Учні – співавтори уроку / О.Я. Савченко // Початкова школа – 1991. – № 8. – С. 8 – 9.
7. Скаткин М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении (Материалы к научной конференции по дидактике) / М.Н. Скаткин. – Москва : Педагогика, 1965.
8. Шамова Т.И. Активизация учения школьников / И. Шамова – Москва : Педагогика, 1985, – 96 с.

ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Христюк Вікторія, магістранта 2 курсу факультету психології та соціальної роботи,
спеціальності 073 Менеджмент

Науковий керівник: **Новгородська Ю. Г.**, канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки

Актуальність дослідження. Зміни українського суспільства, що відбулися наприкінці ХХ – на початку ХХІ століть, зумовлюють потребу створення й застосування нових моделей соціального управління, залучення управлінців, які працюють у різних галузях виробничої й соціальної практики, до світового досвіду та культури менеджменту. Актуальним стає питання адаптації менеджерів до нової соціальної ситуації, а отже, застосування нових підходів до професійної управлінської діяльності, готовності та здатності розуміти проблеми та віднаходити шляхи їхнього розв'язання. Зростає роль таких характеристик особистості менеджера нового типу, як соціальна активність; готовність до ризику; відповідальність за свої вчинки.

Знання інтересів майбутнього фахівця дозволяють у певній мірі робити припущення щодо результатів його майбутньої професійної діяльності, дають можливість дослідити стан їх розвитку у майбутніх фахівців управлінської діяльності у період навчання і, таким чином, виявити, чи відповідає сучасна професійна підготовка майбутніх менеджерів вимогам сучасного ринку.

Для нашого дослідження важливе значення має те, що успішність формування професійної відповідальності залежить від своєчасного діагностування рівня сформованості її структурних компонентів та організації навчання з урахуванням результатів діагностування.

Виходячи з цього, завданням нашої статті є виявлення реального стану сформованості професійної відповідальності у майбутніх менеджерів.

Експериментальне дослідження відбувалося на базі факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Експериментом було охоплено 50 магістрів спеціальності "Менеджмент".

З суб'єктивної сторони відповідальність є показником свободи особистості, самостійності, що дозволяє залишатися індивідуальністю при взаємодії з іншими людьми. Суб'єктивне переживання почуття відповідальності виникає лише за умови усвідомлення людиною власних дій та їх можливих наслідків. Виходячи з викладеного вище було визнано за необхідне продіагностувати магістрів на сформованість у них почуття відповідальності та самостійності.

Результати тестування засвідчують, що 22,0% респондентів надто самостійні та гіпервідповідальні. Вони не тільки не допускають якогось втручання у свої справи, але і не можуть прислухатися до чужої думки, проявляють зайву впертість у досягненні будь-якої мети. Представники даної групи не завжди точно можуть оцінювати плюси і мінуси будь-якого рішення.

Відповіді 46,0% опитаних засвідчують, що вони непогано переносять стреси, незалежні, але завжди прислухаються до думки оточуючих, які їх за це цінують. Їхня впевненість в собі, своєму майбутньому обґрунтована.

Решта студентів (32,0%) виявилася нерішучими. Їм не вистачає впевненості у собі, самостійності й відповідальності при прийнятті важливих рішень.

З метою виявлення характеру ставлення респондентів до необхідності формування професійної відповідальності як інтегрованої особистісної якості менеджера, їхньої поінформованості щодо змісту досліджуваного феномена, самооцінки рівня її сформованості та значущості у професійній діяльності було проведено анкетування.

З метою виявлення характеру ставлення респондентів до необхідності формування професійної відповідальності як інтегрованої особистісної якості менеджера, їхньої поінформованості щодо змісту досліджуваного феномена, самооцінки рівня її сформованості та значущості у професійній діяльності було проведено анкетування .

Набуті результати дослідження дозволили зробити деякі узагальнення.

Відповіді на перше питання анкети "Що Ви розумієте під поняттям "професійна відповідальність менеджера?" засвідчує, що 50% респондентів орієнтуються у сутнісних ознаках досліджуваного феномен; 32% опитаних мають поверхове розуміння суті поняття "професійна відповідальність", а 18% взагалі не мають уявлення про дане поняття.

Водночас відзначаємо, що ці показники не збігаються з оцінкою й відсутністю обґрунтованості студентами значущості професійної відповідальності в їхній майбутній управлінській діяльності (друге і третє запитання анкети), оскільки 16 студентів (32,0%) визначили її як "дуже значуща", 18 (38,0%) – як "значуща", 8 (16,0%) – як "значуща, але не завжди" і 7 студентів (14,0%) – як "незначуща". Така діагностувальна картина дозволяє дійти висновку про недостатню поінформованість магістрантів щодо суті та функціональної ролі професійної відповідальності в майбутній управлінській діяльності і необхідність формування підвалин професійної відповідальності на етапі підготовки майбутнього менеджера.

Четверте запитання анкети, що ставилося студентам: "Чи є доцільність у формуванні в університеті професійної відповідальності?", потребувало не тільки обрати варіант відповіді (так, ні, не можу відповісти), але й обґрунтувати його. Отримані дані показали, що 46,0% опитаних обрали варіант "так", 32,0% респондентів не визначилися з відповіддю, тобто зі своїм ставленням до формування основ означеної особистісної якості у процесі навчання у вищій школі, 22,0% – заперечували доцільність формування у ВНЗ професійної відповідальності, що засвідчує недостатню поінформованість студентів щодо суті досліджуваного феномен.

Серед позитивних обґрунтувань (42,0%) вирізняються частотою повторюваності такі: "це знадобиться в подальшій професійній діяльності" (12,0%); "професійна відповідальність є компонентом професіоналізму" (16,0%); "це є одним із критеріїв професійної готовності до управлінської діяльності" (14,0%). Респонденти, що заперечували доцільність формування у ВНЗ основ професійної відповідальності вживали аргументи такого типу: "професійна відповідальність прийде з досвідом роботи" (34,0%).

Відповіді на наступне запитання засвідчили позитивну тенденцію щодо прагнення респондентів оволодіти професійною відповідальністю в освітньому просторі ВНЗ, оскільки 54,0% студентів обрали варіант "так"; 26,0% – "ні, я зможу це зробити в процесі діяльності"; 8,0% – "ні"; 12,0% – не визначилися з відповіддю.

Визначаючи, який вид діяльності найбільше сприяє формуванню професійної відповідальності (7 запитання анкети), серед запропонованих варіантів відповіді (навчальна, виховна, науково-дослідна, практика, самостійна робота, не можу відповісти, свій варіант відповіді) респонденти обирали, на їхню думку, найефективніші.

За результатами вибору рангові рівні були розподілені таким чином: управлінська практика – 42,0%; навчальна діяльність – 26,0 %; науково-дослідна діяльність – 18,0%; самостійна робота – 14,0%.

Результати опитування засвідчують усвідомлення більшістю респондентів того, що формування професійної відповідальності значною мірою залежить від належної практичної підготовки студентів, наукової ерудиції й культури, оволодіння необхідними знаннями, вміннями і навичками, особистісного розвитку й професійного становлення майбутнього менеджера.

У контексті діагностувального дослідження нам цікаво було дізнатися чи обумовлена, на думку опитуваних, їхня майбутня професійна кар'єра відповідальністю. Для цього було запропоновано на вибір декілька варіантів відповідей ("так"; "так, за певних умов"; "не можу відповісти"; "ні"). Варіант "так" обрало 32,0 % респондентів; "так, за певних умов" – 44,0% респондентів; "не можу відповісти" – 14,0% респондентів і "ні" – 10,0% опитаних. Такі попередні дані переконують у правомірності наших тверджень щодо ознак сутнісної характеристики поняття "професійна відповідальність менеджера" крізь призму професіоналізації.

І, насамкінець, глибину зацікавленості окресленою проблемою, усвідомлення її значущості мали показати пропозиції опитуваних (останнє запитання анкети для студентів) щодо нововведень в університеті задля більш результативного формування у майбутнього менеджера професійної відповідальності. Виявилось, що практично 18,0% опитаних не дали відповіді на поставлене запитання або їхні пропозиції не відповідали його суті ("щоб студенти не запізнювалися на заняття"). Серед висловлених пропозицій нами виокремлено найбільш суттєві і водночас як такі, що називаються багатьма респондентами : "посилити практичну підготовку" – 42,0%; "запровадити спецкурс" або "ввести навчальну дисципліну, що стосується цієї проблеми" – 24,0%; "практикувати семінари-тренінги з формування основ професійної відповідальності" – 18,0%; "удосконалювати свою професійну відповідальність у процесі самостійної роботи" (16,0%).

Отже, отримані у процесі анкетування матеріали дозволили дійти деяких попередніх узагальнень: по-перше, студентам властива переважно поверхова обізнаність із змістом досліджуваного поняття, що спричинило їх сумніви щодо доцільності і бажання оволодіти навичками професійної відповідальності, навчаючись у ВНЗ, неадекватну самооцінку ступеня сформованості власної професійної відповідальності; по-друге, серед видів діяльності, на думку респондентів, що найбільше сприяють формуванню професійної відповідальності є різні види практик, що підсилюється самостійною роботою; по-третє, цілком очевидною видається тенденція активізації пошуку студентами шляхів удосконалення освітнього середовища ВНЗ задля більш результативного формування професійної відповідальності у майбутнього менеджера.

Студентам у межах констатувального експерименту було запропоновано тест О.Махнача "Чи відповідальна ви людина?".

Аналіз відповідей тесту засвідчує, що лише 20,0% респондентів можна назвати відповідальними людьми, у яких розвинене почуття обов'язку. Зазвичай вони віддають перевагу доводити розпочаті справи до кінця, і якщо які-небудь події заважають їм реалізувати намічені плани, то це приносить певні незручності. Це люди, які часто беруть на себе відповідальність за інших людей, охоче всім допомагають, здатні жертвувати собою в інтересах інших. Схильні будувати міжособистісні відносини, ґрунтуючись на тому, наскільки оточуючі їх люди володіють почуттями обов'язку і відповідальності. Для досягнення своїх цілей проявляють наполегливість і завзятість.

З'ясовано, що 48,0% опитаних володіють почуттям відповідальності і обов'язку. Але іноді вони бувають надмірно пасивними; побоюються, щоб хто-небудь з оточуючих не оцінив їхнє бажання діяти активно як спробу взяти на себе кермо влади і повну відповідальність за події.

Решта студентів (30,0%) характеризуються, як люди, схильні до спонтанних, а іноді і непослідовних рішень. Вони часто не замислюються над тим, що від них, як від співробітників, очікують відповідальних рішень. Їхня неточність і необов'язковість можуть призвести до конфлікту з начальством.

На основі аналізу даних, отриманих під час проведення констатувального етапу експерименту нами було виявлено чотири рівні сформованості у студентів професійної відповідальності: високий (16,0%), достатній (24,0%), середній (40,0%), низький (20,0%).

Підсумкові результати констатувального етапу експерименту подаємо на діаграмі (рис. 2.).

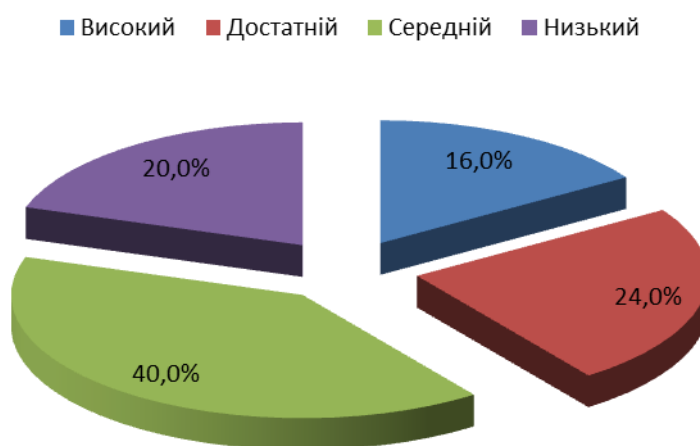


Рис. 2. Рівні сформованості професійної відповідальності у майбутніх менеджерів

За результатами констатувального етапу експерименту ми виявили, що рівень сформованості професійної відповідальності у майбутніх менеджерів знаходиться переважно на середньому (40,0%) рівні. Було виявлено недостатність теоретичних та практичних знань про професійну відповідальність та її характерні ознаки; недостатню підготовленість до вирішення управлінських ситуацій. Це свідчить про необхідність поглибленої роботи зі студентами щодо формування їх професійної відповідальності.

Література

1. Ковальчук О.С. Розробка опитувальника для вимірювання соціальної відповідальності інженера // О.С.Ковальчук, Ю.А. Проскура // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. – 2010. – Т.1. – Ч.25-26. – С.282-288.
2. Лазорко О.В. Відповідальність як соціальна детермінанта самопроекування професійного зростання менеджера / О. В. Лазорко // Вісник післядипломної освіти. – 2010. – Вип. 1(2). – С. 217-224.
3. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В. И. Михеев. – 3-е изд., стереотип. – М.: КомКнига, 2006. – 200с.

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

Збірник праць молодих науковців

Випуск 1

Технічний редактор – І. П. Борис
Комп'ютерна верстка та макетування – О. В. Борщ
Книга друкується в авторському редагуванні.

Підписано до друку 06.03.18 р.
Гарнітура Computer Modern
Замовлення № 406

Формат 60x84/16
Обл.-вид. арк. 18,54
Ум. друк. арк. 13,72

Папір офсетний
Електронне видання



Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя.

м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4
(04631)7-19-72

E-mail: vidavn_ndu@mail.ru
www.ndu.edu.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.