

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

Збірник праць молодих науковців

Випуск 2

Ніжин
2018

УДК 378(082)
П24

Рекомендовано Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(НДУ ім. М. Гоголя)
Протокол № 3 від 24.10.2018 р.

Редакційна колегія:

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

Секретар: Киричок Інна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту 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, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Падун Ніна Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Педагогічний альманах: збірник праць молодих науковців / відп.
П24 ред. Є. І. Коваленко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2015. Вип. 2. 239 с.

УДК 378(082)

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

© Коваленко Є. І., відповідальний редактор, 2018
© НДУ ім. М. Гоголя, 2018

ЗМІСТ

Артеменко Леся Форми краєзнавчої роботи, спрямовані на виховання почуття патріотизму у молодших школярів	6
Бабич Юлія, Дмитрук Вероніка Організація розвивального освітнього середовища початкової школи	10
Бойко Андрій Особливості автоматизованих систем управління загальноосвітніми навчальними закладами	12
Бородуха Марина Особливості творчості дітей молодшого шкільного віку.....	17
Бугай Оксана Шляхи формування проектної компетентності майбутніх менеджерів сфери освіти.....	20
Бутенко Світлана Психолого-педагогічна готовність дитини до" школи	25
Глушко" Анна Становлення рівнів професійної адаптивності менеджера	30
Гудима Людмила Технологія формування громадянської компетентності у молодших школярів на уроках "Я у світі": теоретичний аспект	36
Довбня Юлія Шляхи та засоби національного виховання в початковій школі	40
Демченко Юлія Вчитель історії – керівник шкільного музею та організатор позакласної роботи при музеї.....	47
Дорош Аліна Компетентнісний потенціал трудового навчання в початковій школі	53
Жилінська Альона Аналіз програми та підручників з літературного читання у роботі над авторською казкою у початковій школі	60
Зеленкова Інна Методичні особливості вивчення творів різних жанрів у початковій школі.....	71
Зінченко Тарас Управління естетичним вихованням учнів – проблема сучасної педагогіки.....	82
Іващенко Людмила Методика формування музичних здібностей старших дошкільників із застосуванням музично-дидактичних ігор.....	87
Іщенко Надія Технології та особливості розвитку творчих здібностей молодших школярів у процесі вивчення української мови та літератури	97
Козачок Ярина Дослідження системи гендерного виховання молодших школярів.....	102
Колесник Олена Проблема самопрезентації особистості: психолого-педагогічний аспект.....	107

Кривоцюк Ольга Культура професійного спілкування майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу	111
Кудлай Оксана Застосування теорії множинного інтелекту Говарда Гарднера на уроках української мови та літератури	114
Маслак Марина Діяльнісний підхід навчання математики в початковій школі	119
Мешкова Анна Формування дослідницьких умінь молодших школярів у процесі навчання засобами наочності	124
Насилівська Ірина Швидке читання під час навчання молодших школярів.....	128
Никифоренко Ярослава Стили поведінки з урахуванням професійно значущих властивостей менеджера.....	130
Олабіна Ірина Майстер-клас як сучасна форма навчання молодших школярів.....	137
Пащенко Олена Основні завдання початкового навчання рідної мови у розвитку зв'язного мовлення.....	142
Петрик Ірина Педагогічні умови виховання почуття відповідальності в учнів молодшого шкільного віку у навчально-виховному процесі.....	159
Петрик Мар'яна Методичні особливості з екологічного виховання молодших школярів у позаурочній діяльності	165
Подобна Неля Можливості фольклору у розв'язанні проблем морального виховання молодших школярів.....	170
Примаченко Анна Комунікативна компетентність майбутніх менеджерів як чинник їх успішної соціально-психологічної адаптації.....	176
Примаченко Катерина Шкільна олімпіада як нестандартна форма навчання молодших школярів.....	182
Сенько Юлія Проблемне навчання на уроках природознавства в початковій школі	186
Середа Лілія Варіанти диференціації освіти.....	189
Слісаренко Марина Виразне читання як напрям оволодіння зв'язним мовленням, як важлива якість читання, його завдання.....	191
Сосун Наталія Особливості управління системою патріотичного виховання в закладі дошкільної освіти.....	203
Стельмахенко Ірина Особливості управління розвитком організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів	207
Ткаченко Тетяна Методичні умови формування природничих понять у початковій школі	212
Унгуряну Людмила Умови розвитку пізнавальної активності молодших школярів	215
Чередник Ірина Гра як засіб всебічного розвитку у групі продовженого дня	219

Якименко Яна Казка як засіб виховання моральних почуттів учнів початкової школи	223
Янченко Катерина Професійна компетентність вчителя початкової школи в умовах реформи	229
Яременко Ярослава Особливості особистісно-орієнтованого навчання в початковій школі	235

ФОРМИ КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ, СПРЯМОВАНІ НА ВИХОВАННЯ ПОЧУТТЯ ПАТРІОТИЗМУ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

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

Науковий керівник: **Гордієнко Т.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Основними формами краєзнавчої діяльності молодших школярів є тематична прогулянка, екскурсія, позакласне заняття. (див. рис. 1).

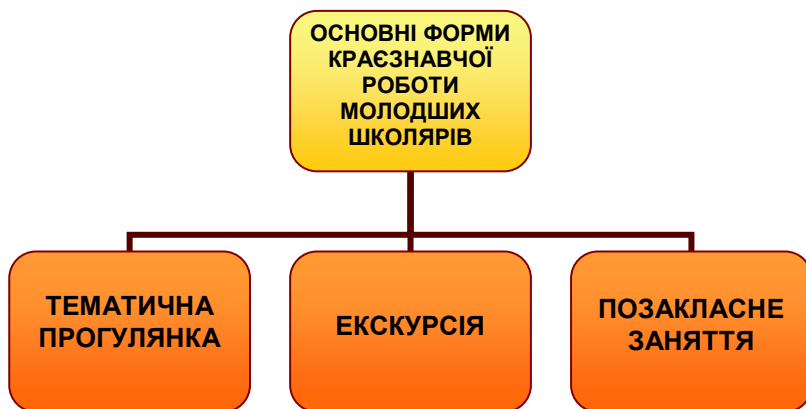


Рис. 1. Основні форми краєзнавчої діяльності молодших школярів

З методів виховання велика увага приділяється грі, ігровим прийомам, доданню емоційного забарвлення кожній подорожі в навколишній світ, розвитку творчості та фантазії.

Основна форма пізнання молодшими школярами навколишнього світу засобами краєзнавчої діяльності – *спостереження*, а підведення підсумків кожної подорожі включає в себе усну розповідь і різні творчі роботи: малюнки, твори, аплікації, ліплення, конструювання і т. д.

Ефективність патріотичного виховання залежить від організації вчителем позакласної роботи і від форм її проведення [3, с.2].

Позакласна робота – це цілеспрямована діяльність педагога в позаурочний час, що має свої цілі і завдання.

Цілі позакласної роботи:

- розвиваюча;
- виховна;
- освітня.

Завдання позакласної роботи:

- виховання моральних якостей (чесності, правдивості);
- виховання гуманізму, толерантності;
- виховання культури поведінки;
- виховання доброзичливості;
- виховання відповідальності;
- виховання самостійності;
- розвиток цілеспрямованості.

Всі ці цілі і завдання реалізуються за допомогою конкретної організації позакласної роботи. У вчителя – класного керівника широкий вибір різних форм – це класна година, конкурс, змагання, свято, гра, екскурсія, прогулянка (похід), фестиваль, вечір, вікторина та багато іншого [4, с.7].

Організацію і проведення позакласного заняття важливо здійснювати за алгоритмом:

Підготовка позакласного заняття, що включає в себе:

- вибір форми і теми.
- складання сценарію.
- проведення репетиції (за потребою).
- підбір художнього і музичного оформлення.
- запрошення до участі дітей і гостей [4, с.8].

Проведення самого позакласного заняття:

1. Зустріч учасників і гостей. Існують варіанти зустрічі гостей і учасників: зустріч-церемоніал, сюжетна зустріч, зустріч гостей та учасників імпровізованими квітками.

2. Організаційна частина.

Існують певні прийоми організації і початку позакласного заняття: представлення гостей, театралізація, звукові, колірні, технічні ефекти, кіно- або відеопролог, музична увертюра.

3. Основна частина.

Основна частина, в залежності від форми заходу, буває різною. Однак необхідно, щоб органічно поєднувалися 3 компоненти: образ (музика, ілюстрації, декорації), слово (декламація, бесіда, виступ гостей) і справа (змагання, танці, спів, ігри).

Плануючи позакласний захід, слід не забувати про вимоги до його організації та проведення:

- орієнтація на всіх учнів і на кожного окремо;
- творчий потенціал справи;
- співвідношення обов'язкового і добровільного;
- пропорційність частин заняття;
- єдність форми і змісту;
- врахування вікових особливостей учнів.

Важлива роль у вихованні патріотизму належить екскурсії.

Експурсія – це форма роботи, що дозволяє проводити спостереження, безпосередньо вивчати різні предмети, явища і процеси в природних або штучних умовах.

Методика проведення експурсії:

1. Підготовка:

- вибір теми та місця проведення експурсії;
- підбір матеріалу;
- розробка маршруту;
- запрошення до участі в експурсії;

2. Проведення експурсії:

- слідування до місця експурсії;
- організаційний момент;
- сама експурсія;
- заключна частина.

У початковій школі можна провести експурсію "Це вулиця моя", "Будинки на нашій вулиці", ряд експурсій по місцях бойової слави: "Ніхто не забутий, ніщо не забуде", в різні музеї, до пам'ятників, присвяченим Великій Вітчизняній війні, а також безліч інших експурсій в різні музеї, колишні садиби, до пам'ятників видатним людям.

Експурсія будується відповідно до вікових особливостей молодших школярів:

- матеріал подається емоційно, оскільки діти проявляють інтерес до яскравих подій, фактів;

- враховуючи швидку стомлюваність і слабку стійкість уваги молодших школярів, значна частина важливого фактичного матеріалу сконцентрована у введенні і на початку експурсії;

- використовуються знання дітей, отримані на уроках, в поза-класній роботі;

- велика частина експурсії проводиться в формі діалогу, що стимулює активність хлопців, самостійний пошук відповідей на деякі сильні для них питання; при цьому за участь в бесіді дітей заохочують, адже ситуація успіху особливо важлива для цього віку;

- щоб не допустити ослаблення уваги і інтересу дітей до експурсії, важливо використовувати наочні предмети, а також по можливості вносити елементи гри при подачі матеріалу;

- в кінці експурсії до пам'ятних місць і пам'ятників бойової слави обов'язкове Хвилинка мовчання, покладання квітів до їх підніжжя;

- в ході пішохідної експурсії треба влаштовувати привали, можна організувати "перекус".

Важлива частина – підведення підсумків експурсії. Діти діляться враженнями про експурсію в формі творів, малюнків, звітів по туристично-краєзнавчим "посадам". Ці роботи свідчать про пробудження у школярів почуття гордості за свою "велику" і "малу Батьківщину", її красу, історичну цінність і культуру [5, с.3].

Екскурсії – потужне підмога педагогу у виховній роботі. Вони викликають жвавий інтерес у дітей, допомагають дорослим знайти потрібну тональність у спілкуванні з дітьми, закладають основи патріотичного виховання.

Можна виділити ще оду форму виховної роботи – прогулянку.

Прогулянка – це один із способів організації позакласної діяльності, що представляє вихід дітей в природну або соціальне середовище.

Методика проведення прогулянки:

- Підготовка: вибір теми, місця, часу, підбір пізнавального і цікавого матеріалу.

- Організаційний момент.

- Постановка завдання перед дітьми в ігровій формі.

- Організаційний вихід.

- Основна частина прогулянки.

- Підведення підсумків по поверненню з прогулянки.

При організації прогулянки необхідно вибирати найбільш цікаві, зручні і безпечні місця, залучати батьків.

Прогулянки можна проводити в міських парках, в садибах, по вулицях міста. Наприклад, "Про що сумує осінь", "Хто хоче стати багатим", "Куди тече струмок" і т. д. Прогулянки, спираючись на світ природи, сприяють розвитку патріотичних почуттів, дбайливого ставлення до природи [3, с.3].

Таким чином, позакласна робота сприяє формуванню і розвитку патріотичних почуттів у молодших школярів. Правильна організація виховної роботи – запорука успіху в розвитку дітей і їх моральному дорослішанню.

Література

1. Концепція національно-патріотичного виховання молоді (Наказ МОН №641 від 16.06.2015 р.).

2. Лист МОН №1/9-614 від 27.11.14 "Про методичні рекомендації з" патріотичного виховання".

3. Гнатюк В. Управління системою національного виховання учнів початкових класів // Початкова школа. – 2000. – №4. – с. 1-3.

4. Виховання громадянина / П.Р.Ігнатенко, В.Л.Поплужний, Н.І.Косарева, Л.В.Кривицька. – К., 1997. – С.7-8.

5. Сухорукова В.М. Як виховати патріота. – Х.: Вид-во "Ранок", 2015. – С. 2.

6. Пістун Т.В. Українські прадавні обереги. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2009. – С. 2.

ОРГАНІЗАЦІЯ РОЗВИВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Бабич Юлія, Дмитрук Вероніка, студентки I курсу
факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник: **Гордієнко Т. В.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього
менеджменту.

У сучасних умовах проектування нових стандартів загальної початкової освіти особливо гостро стоїть проблема не стільки навчання особистості учня, скільки виховання, розвиток його здібностей і талантів, підготовка до самостійного здобуття знань упродовж життя. Дієвим засобом вирішення окресленої проблеми слугує належне розвивальне освітнє середовище в початковій школі.

Досліджувана проблема знайшла своє висвітлення у працях вітчизняних (І. Бех, О. Будник, Г. Васянович, В. Кремень, О. Сухомлинська, Г. Філіпчук, О. Ярошевська) та зарубіжних учених (В. Воронцова, С. Дерябо, Н. Крилової, В. Орлова, В. Слободчикова, І. Улановської та ін.).

У 1970-1980-х роках становлення освітнього середовища відбувалося в умовах упровадження комплексного підходу до навчання і комуністичного виховання учнів початкових класів. Власне комплексність виражалась у єдності ідейно-політичного, трудового і морального виховання школярів як майбутніх ідейних будівників комуністичного суспільства. Водночас акцентувалося на інтернаціональному та патріотичному вихованні учнів в освітньому навчальному та позаурочному середовищі школи.

В 70-80-х роках ХХ ст. продовжується ідеологізація та русифікація шкіл, закриття малокомплектних початкових шкіл, поглиблюється розрив між міською та сільською школами, знижується якість надання освітніх послуг, в т.ч. через зменшення фінансування освіти, погіршення матеріально-технічної бази навчальних закладів.

У зв'язку із стандартизацією освіти в Україні в 1990-х роках актуалізується проблема проектування освітнього середовища початкової школи на засадах гуманізації та гуманітаризації. Поступово впроваджується інноваційний підхід до організації навчально-виховного процесу (О. Комар, О. Мариновська, С. Мартиненко, О. Матвієнко, Л. Хомич та ін.). У цей час актуалізується проблема гуманізації освіти, що відображено в концепції вітчизняних авторів С. Гончаренка та Ю. Мальованого "Гуманітаризація загальної середньої освіти" (1994) [1].

Учені вважають, що основою гуманізації загальної середньої освіти є повага до особистості дитини, створення в навчально-

виховному процесі сприятливими умов для виявлення та розвитку його творчих здібностей, прийняття його власних цілей. Учень як суб'єкт творчої праці, пізнання і спілкування розглядається в контексті особистісно орієнтованого педагогічного процесу (І. Бех, В. Кремень).

Період 90-х років ХХ століття справедливо вважають етапом переходу від "знаннєвої" парадигми освіти до інформаційної.

Т. Менг з цього приводу зауважує: "Якщо у попередніх дослідженнях середовища розглядали його як складову частину виховної системи, тобто в межах адаптивної функції освіти (готувати людину до виконання різних ролей у суспільстві), то в педагогіці 90-х років звертають увагу на розвиваючу функцію освіти (розвивати здібність змінювати самого себе та своє буття)" [5, с. 22].

У цей час у науковій термінології, окрім понять "виховувальне середовище", "соціальне середовище" тощо; широко використовують такі поняття, як: "освітнє середовище", "гуманітарне освітнє середовище", "розвивальне освітнє середовище".

У педагогічній науці та практиці актуалізується проблема національного відродження освітньої сфери. Постановою №6 від 20 січня 1993 р. Президії НАН України у Львові було створено Інститут українознавства імені І. Крип'якевича, який функціонує й сьогодні і має метою здійснення інтердисциплінарних досліджень соціогуманітарних питань, передусім історії та культури України.

У 90-х роках ХХ ст. зростає інтерес педагогічної громадськості до етнопедагогічної тематики, зокрема творів академіка М. Стельмаховича, котрий ще в радянські часи захистив докторську дисертацію з окресленої проблеми, відтак найбільшої популярності набули його книги "Народне дитинознавство" (1991), "Українське родинознавство" (1994), "Українська родинна педагогіка" (1996), "Теорія і практика українського національного виховання" (1996), "Українська народна педагогіка" (1997) саме у цей період відродження національної школи України.

Однак відродження духовної сфери суспільства 1990-х років супроводжувалося соціально-економічною кризою в суспільстві, різко знизилася якість життя громадян, а значить і погіршився стан здоров'я дітей. Відповідно й завдання школи передбачало створення належного освітнього середовища для збереження фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я учнів; профілактики захворюваності, "створення умов для ліквідації недоїдання дітьми, а також запобігання хворобам, пов'язаним з неповноцінним харчуванням" та ін. [6].

Упродовж 80-90-х років ХХ ст. в Україні функціонували як 3-річні, так і 4-річні початкові школи, які будували свою роботу на нових планах і програмах. Визначальним було виокремлення особистості молодшого школяра, виявлення його індивідуальних, психолого-

фізіологічних особливостей, що уможливило підвищення ефективності навчально-виховної роботи. Цікавими були ідеї про необхідність долучення до роботи шкіл батьків учнів та громадськості, які надавали матеріальну підтримку та допомогу в організації та проведенні різноманітних виховних заходів із школярами.

Література

1. Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Гуманізація загальної середньої освіти / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований // Початкова школа. – 1995. – № 3. – С. 4-10.
2. Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття). – К. : Райдуга, 1994. – 62 с.
3. Концепція національного виховання // Освіта. – 1994. – 26 жовтня. – С. 5-6, 11-12.
4. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – 2-ге вид. – К. : Т-во “Знання” України, 2011. – 520 с.
5. Менг Т. В. Исследование образовательной среды: проблемы, подходы, модели : монографія / Т. В. Менг. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. – 98 с.
6. Національна програма “Діти України”, затверджена Указом Президента України від 18 січня 1996 року № 63/96. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/63/96>.

ОСОБЛИВОСТІ АВТОМАТИЗОВАНИХ СИСТЕМ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ

Бойко Андрій, магістрант факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Науковий керівник: **Самаріна С.І.**, к.кндидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

У сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства освіта потребує широкого впровадження інноваційних технологій в управлінні та організації навчального процесу, що у свою чергу дозволить здійснювати навчальний процес на більш високому рівні та підвищить дієвість, оперативність та ефективність роботи адміністрації загальноосвітнього навчального закладу (далі – ЗНЗ). Одним із пріоритетних напрямів цього процесу є використання автоматизованих систем управління загальноосвітніми навчальними закладами.

Особливості інформатизації освітнього процесу, в тому числі і використання автоматизованих систем управління ЗНЗ, регламентуються законодавством України. Зокрема, законами України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про Концепцію Національної програми інформатизації” та іншими нормативно-правовими актами.

Відповідно до ст. 1 Закону України "Про Концепцію Національної програми інформатизації" від 04 лютого 1998 р. № 75/98-ВР інформатизація – це сукупність взаємопов'язаних організаційних, правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних, виробничих процесів, що спрямовані на створення умов для задоволення інформаційних потреб, реалізації прав громадян і суспільства на основі створення, розвитку, використання інформаційних систем, мереж, ресурсів та інформаційних технологій, створених на основі застосування сучасної обчислювальної та комунікаційної техніки [1].

Загалом, варто зазначити, що Державний стандарт України ДСТУ 2226-93, установлюючи терміни та визначення основних понять у галузі автоматизованих систем, які використовуються в різних сферах діяльності людини, визначає автоматизовану систему як організаційно-технічну систему, що складається із засобів автоматизації певного виду (чи кількох видів) діяльності, людей та персоналу, що здійснює цю діяльність, а автоматизовану систему управління як автоматизовану систему, призначену для автоматизації процесів збирання та пересилання інформації про об'єкт управління, її перероблення та видачі керівних дій на об'єкт управління [2].

Системи автоматизованого управління школою створені з метою підвищення ефективності роботи керівника ЗНЗ та удосконалення навчального процесу за рахунок забезпечення автоматизації як питань, що стосуються адміністративної документації школи, так і питань, які вносять зміни в навчально-виховний процес [3].

На сьогодні в Україні для автоматизації управлінських процесів школи використовуються різноманітні автоматизовані комп'ютерні системи та комплексні програми. Розглянемо деякі з них.

Так, найбільш поширеною в управлінні ЗНЗ є система "АСУ-школа", що складається з трьох підрозділів "Учень", "Вчитель", "Фінансово-господарська діяльність". Підсистема "Учень" містить у собі всю інформацію про кожного учня школи, враховуючи особисті дані про учасника навчально-виховного процесу та оцінки за чверть, семестр, рік. Підсистема "Вчитель" призначена для того, аби забезпечити суб'єкти управління даними про освітньо-кваліфікаційний рівень працівників, підвищення кваліфікаційної діяльності, результативність їх роботи. Система "АСУ-вчитель" дозволяє впорядкувати інформацію та в доступному режимі редагувати її, виявляти кількісні та якісні зміни [3].

Популярним в системі управління ЗНЗ є діагностично-проектуючий комп'ютерний комплекс (КК) "Універсал-03.28". Зокрема, КК "Універсал-03. (версії 16-28)" – це системно-комплексна психолого-педагогічна комп'ютерна програма; інструмент інноваційної освітньої системи навчально-виховної роботи, що виконує статистично-кількісний комплексний аналіз рівня розвитку особистості учня, системний

аналіз розвитку окремих груп, класних колективів, всього навчального закладу [4].

Зазначений комп'ютерний комплекс до широкого використання в загальноосвітніх навчальних закладах рекомендований Міністерством освіти і науки України наказом від 06 липня 2007 р. № 580 за умови спеціальної підготовки педагогів та практичних психологів до роботи за новою виховною системою "Психолого-педагогічне проектування соціального розвитку учнів загальноосвітніх навчальних закладів".

На всеукраїнському і регіональному рівнях пройшов апробацію діагностично-проектуючий комп'ютерний комплекс "Універсал-3.14". Ця програма була розроблена на основі технології психолого-педагогічного проектування особистісного розвитку учня та апробована в навчальних закладах різного типу у 2001–2003 роках [5].

Як зазначається в науковій літературі, при розробці даної програми використано окремі компоненти комп'ютерних програм "SOS" та "Соціум" та інші методики первинної комплексної психолого-педагогічної діагностики, які модифіковані і адаптовані автором програми в експериментальних навчальних закладах, що працюють за науковим проектом: "Психолого-педагогічне проектування особистісного розвитку учня" (наказ Міністерства освіти і науки від 28.09.2001 р. №665). Основними результатами при обробці інформації в програмі є статистично-кількісний комплексний аналіз рівня розвитку особистості учня, системний аналіз розвитку окремих груп, класних колективів, всього навчального закладу [5].

Діагностично-проектуючий комп'ютерний комплекс "Універсал-03.28" має великий банк даних комп'ютерних програмних засобів з 1 по 12 класи майже з усіх предметів за навчально-виховною програмою освітнього закладу [4].

Відомою програмою, що створена творчою групою Олени Єльнікової для складання розкладу занять ЗНЗ є Програма "Ректор 3".

У науковій літературі виокремлені такі можливості програми:

1. Програма дозволяє складати розклад як у автоматичному, напівавтоматичному, так і в ручному режимі. При ручному складанні розкладу робота максимально зручна. Програма має модуль перевірки складеного розкладу на відповідність всім вимогам до нього.

2. При складанні розкладу програма підбере кабінети, враховуючи їх вміст та порівнявши його із кількістю учнів в класі.

3. При необхідності програма розділить клас на 2–6 груп та розведе їх в різні кабінети до різних вчителів (наприклад, вивчення іноземної мови, праці, фізкультури, та ін.). Можливе розведення підгруп по різних уроках у випадку, коли один вчитель читає в обох групах і не може викладати одночасно (наприклад, інформатика або спецкурс).

4. Можливе зведення разом 2–6 класів. Одночасно зведені класи можна переділити по-новому (до 6 груп) та поставити це заняття на одному уроці.

5. Гнучкі завдання для спарювання уроків. Можна задати обов'язкове спарювання уроків (уроки трудового навчання) чи не спарювати ніколи (математика у 5 класі). Можна поставити вимогу ставити уроки тільки по 3 (модульне навчання), або взагалі всі уроки в один день.

6. Програма складе зручний розклад для кожного вчителя: зручний наочний інструмент дозволить створити для кожного вчителя свій власний розклад, врахувати всі його можливості: підібрати необхідну кількість методичних днів, вести паралелі в один день, мінімальну кількість вікон (або позначити, що кількість вікон неважлива).

7. Налаштування параметрів дозволять користувачеві управляти якістю розкладу: відслідковувати санітарні норми під час складання розкладу, вести порівняння розкладу з навчальним планом та вказівка на розбіжності, перевірка розкладу на відповідність всім вимогам.

8. Максимальна зручність при введенні навантажень кожного вчителя: при введенні навантаження програма переглядає раніше задані навантаження, відшукує усіх вчителів, що ведуть цей предмет, вибере сама того вчителя, що веде вибраний предмет на визначеній паралелі [5].

Спеціалізованою програмою, що призначена для автоматизованого створення розкладу занять є і "Автоматизований розклад уроків "АВТОР-Школа", розроблений компанією "Дієз-продукт" як не замінний інструмент для завуча протягом усього навчального року це [4].

Відомою в Україні є Комплексна програма "Ефективна школа XXI". Вона розроблена і підтримується фірмою "Сміт" та складається з комп'ютеризованих задач, які систематизують, автоматизують та роблять ефективнішою діяльність учасників управління ЗНЗ. Це такі задачі, як "Атестація", "Співробітники", "Шкільна мережа", "Навчальні плани", "Розклад" (з урахуванням санітарних норм класу), "Контингент учнів", "Табель використання робочого часу", "Тарифікація" [4].

Мережевою системою, що призначена для побудови єдиного інформаційного середовища освітньої установи визнано Комп'ютерний системний комплекс "Net Школа України", області застосування якої включають:

1. Побудову єдиного інформаційного середовища загальноосвітньої установи: школи, гімназії, ліцею, коледжу і тому подібне.

2. Дистанційне навчання в рамках шкільного навчального процесу:

- навчання обдарованих дітей,
- навчання дітей-інвалідів,

- навчання хворих дітей,
- навчання в системі додаткової освіти,
- навчання дітей у віддалених сільських районах і так далі [6].

Для керівництва школи (директора, заступника) зазначена система дозволяє вирішити такі завдання:

- оперативне отримання і аналіз інформації про навчальний процес для ухвалення управлінських рішень;
- ведення алфавітних книг, особистих справ співробітників, учнів, батьків для створення оперативних звітів;
- ведення розкладу, перегляд розкладу з різних точок зору (на місяць/тиждень/день, по учителях, по класах, по кабінетах і т.д.), ведення шкільних і класних заходів;
- моніторинг руху учнів;
- створення системи шкільного документообігу;
- автоматизоване складання звітності для управління освіти;
- конструювання власних звітів [6].

Таким чином, використання автоматизованих комп'ютерних систем та комплексних програм в управлінні ЗНЗ удосконалює їх роботу, підвищує оперативність та ефективність здійснення управлінської діяльності загалом. Проте, існує ряд проблем, пов'язаних із використанням інноваційно-комунікаційних технологій, що потребують свого вирішення. Це, зокрема, удосконалення матеріально-технічної бази ЗНЗ, підключення якісної швидкісної мережі Інтернет, використання ліцензійного програмного забезпечення, вирішення яких передбачає активну співпрацю директорів шкіл із органами управління освітою, громадськістю тощо.

Література

1. Про Концепцію Національної програми інформатизації : Верховна Рада України; Закон від 04 лютого 1998 р. № 75/98-ВР. Редакція від 11.08.2013 р. [Електронний ресурс] : Верховна Рада України. Офіційний веб-сайт. – Режим доступу до джерела: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/75/98-вр>

2. ДСТУ 2226-93 Автоматизовані системи. Терміни та визначення. □ К. : УкрНДІССІ, 1994. – 92 с.

3. Сидоренко К.С. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в управлінні навчальним закладом. [Електронний ресурс]. Режим доступу до джерела: <http://eprints.zu.edu.ua/20815/1/Сидоренко.pdf>

4. Савченко З.В. Використання інформаційно-комунікативних технологій в управлінській діяльності загальноосвітнього навчального закладу / З.В. Савченко // Інформаційні технології і засоби навчання. 2008. 4 (8).

5. Творча група Г. Єльнікової. Електронний ресурс. Режим доступу до джерела : <http://www.school13.irpin.com/spivpra.htm>

6. Опис системи "Net Школа України". Електронний ресурс. Режим доступу до джерела : http://net.school07.tim.ua/prod_descr.htm.

ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Бородуха Марина, студентка-магістрантка II курсу факультету психології та соціальної роботи спеціальність "Менеджмент".

Наук. керівник: **Філоненко О.С.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Підвищення інтелектуального потенціалу нації і розвиток творчої особистості є однією з найактуальніших цілей освіти. Творча особистість в усі періоди розвитку суспільства вважалася одним з найголовніших його досягнень, адже без неї неможливим був би рух вперед до подальшого прогресу. Сучасне українське суспільство також потребує творчих людей в усіх галузях людської діяльності, саме тому проблема виявлення і розвитку творчого потенціалу кожної особистості є однією з найбільш актуальних і невідкладних у своєму вирішенні.

Питанням розвитку творчих здібностей школярів займалися такі педагоги: С.Сисоєва, О.Савченко, Л.Виготський, О.Сухомлинський, Ю.Калюжна, В.Антипєць, М.Артюх, Н.Бойко, Т.Яновська та інші.

Дитина високої творчої спрямованості здатна з головою заглибитися в те, що її цікавить, вона дуже винахідлива в образотворчій діяльності, іграх, у використанні різних матеріалів, висловлює багато різних міркувань з приводу конкретної ситуації, здатна по-новому підійти до розв'язання певної проблеми. Творча дитина, зазвичай, енергійна, дотепна, відрізняється розвинутою пам'яттю і виявляє значну самостійність у думках і поведінці [2]. Завдання ж учителя – створити умови, за якими схильність дітей до нового, нестандартного, бажання самостійно вирішувати поставлені завдання можуть розвиватися.

У педагогічній літературі творча особистість розглядається як індивід, який володіє високим рівнем знань, має потяг до нового, оригінального. Для творчої особистості творча діяльність є життєвою потребою, а творчий стиль поведінки – найбільш характерним.

Дитячу творчість слід розуміти як створення дитиною суб'єктивно значущого для неї продукту – малюнка, конструкції, гри, оповідання, створення невідомих раніше деталей, що по-новому характеризують створюваний образ: різних варіантів зображень, ситуацій, рухів, характеристик героїв, інших дій; застосування засвоєних раніше способів зображення або засобів виразності у новій ситуації; прояв ініціативи в усьому.

Дитяча творчість – це також процес створення образів з казки, оповідання, гри-драматизації у малюванні, конструюванні, пошук у ході діяльності способів, шляхів розв'язання завдань. Передумовою творчості, прояву творчих здібностей дітей є креативність – потен-

ційна здібність до різнобічного мислення, почуттів та дій. Креативність сприймається як синонім творчої активності, що являє собою індивідуальну траєкторію психічного розвитку дитини, притаманну їй інтегральну якість, що проявляється: в домінуванні допитливості, прагнення до пізнання; у спроможності долати стереотипи; у характері – системі власних ставлень та поведінки [6]. Креативність можна розглядати як основу продуктивного розвитку дитини, як потенціал, що забезпечує його зростання, властиве так чи інакше кожній дитині. А результат – дитяча творчість, тобто той рівень оволодіння соціальним досвідом, для якого характерні самостійний вибір спрямованості його діяльності, вміння виробляти новий продукт.

У процесі образотворення діти проявляють ініціативу, власне естетичне ставлення, пошукове зацікавлення, прагнуть привернути увагу до результатів своєї творчості. Це, можна сказати, творчість для себе. Відтак змінюється сама дитина, вона оперує новими засобами діяльності, знаннями та вміннями. У діяльності відображаються її творчі здібності. Учені віддають належне власній активності дитини, "спонтанності", "саморуку" (Г. Костюк), завдяки яким людина змалку сама творить свою психологічну долю [3].

На думку В. Кудрявцева, "творчість для себе" стає передумовою "творчості для інших". Здійснюючи свої задуми, дитина відкриває нове про себе. Проявляється її розуміння навколишнього, власне ставлення до нього.

Першою важливою особливістю дитячої творчості є суб'єктивність новизни відкриттів та продукту. Малюючи, вирізуючи та конструюючи, дитина створює для себе суб'єктивно цінне, нове. При цьому першорядне значення для неї має сам процес створення продукту.

Діяльності дитини притаманні емоційність, прагнення шукати й багато разів апробувати різні рішення та отримувати від цього особливу втіху, інколи значно більшу, ніж від досягнення кінцевого результату. Це – друга особливість дитячої творчості.

Для дорослого початок розв'язування проблеми (її усвідомлення, пошук підходів) – процес важкий і болючий. Дитина ж не відчуває таких труднощів (якщо, звичайно, дорослий не висуває жорстких вимог). Вона легко й передусім практично починає діяти орієнтовно, почасти навіть не зовсім осмислено, і ця діяльність, поступово набуваючи більшої спрямованості, захоплює її пошуком та навіть дає позитивний результат. Ось третя особливість дитячої творчості, пов'язана з першими двома, а надто з другою [6].

Істотна риса дитячої творчості – відсутність у ній внутрішнього критика, що породжує скутість, ускладнює діяльність. Але не варто вважати, що діти не здатні до самоконтролю. Він є, але спрямований на процес творчості, а не на якість продукту. Внутрішній критик не потрібний школярам, тому що їхня діяльність не спрямована на ство-

рення суспільного продукту, не орієнтована на продукт як втілення задуму [1].

Творчу активність, творчий потенціал школярів можна проаналізувати за такими трьома групами показників:

1. Ставлення дітей до творчості: їхнє захоплення, здатність "увійти" в уявні обставини, в умовні ситуації, щирість переживань.

2. Якість способів творчих дій: швидкість реакцій, винахідливість, комбінування знайомих елементів у нові поєднання, оригінальність способів дій.

3. Якість продукції: відбір характерних ознак, предметів, життєвих явищ, відображення їх у творчій діяльності [4].

Творчість дитини як її індивідуальна властивість проявляється у здатності відмовлятися від стереотипних способів мислення у ході реалізації будь-яких завдань: ігрових, побутових, навчальних, соціально-моральних тощо. Основними ознаками прояву творчості є:

- оригінальність – здатність по-новому, нестандартно розв'язувати проблеми;

- семантична гнучкість – словесна гнучкість мислення проявляється у дітей як підвищена чутливість до мовлення, як мовленнєва творчість – утворення нових слів, рим тощо;

- образна адаптивна гнучкість – здатність дитини виділяти функції об'єкта таким чином, щоб побачити в ньому нові можливості. Дитяче мислення переважно образне, дитина чуттєво сприймає навколишній світ, часто-густо перевтілює об'єкти в нові образи, помічає у предметах те, чого не бачать дорослі;

- стихійна гнучкість – здатність знаходити різноманітні ідеї у дещо обмеженій ситуації, спроможність виділяти функції об'єкта, пропонувати різні способи його використання.

Подані ознаки проявів творчості відбивають її основні характеристики: створення нового, оригінального продукту, нестандартне "бачення" у відомому, а також перспектива продукувати необмежену кількість ідей [5].

Таким чином, здатність до творчості допомагає дитині успішно реалізовувати свої життєві плани, займатись продуктивною діяльністю, робити кожен день цікавим. Організація повноцінної творчої діяльності під час навчання у початковій школі сприятиме формуванню у дітей нового розуміння світу на основі гуманістичних поглядів. Тому, головним завданням школи є не створення учня за шаблоном, який буде виконувати всі завдання за зразком, а розвивати всебічно розвинену, творчу особистість. З цією метою мають бути створені максимально сприятливі умови для прояву та розвитку здібностей і таланту дитини, для самовизначення і самореалізації.

Література

1. Бадюл Л. М. Творчі вправи як засіб розвитку комунікації студентів / Л. М. Бадюл // Наука і освіта. - 2015. - №1. - С. 5-8.
2. Дяченко М. Д. Творчість і креативність як педагогічні категорії: історичні аспекти / М. Д. Дяченко // Науковий огляд. - 2016. - №5. - С. 20-23.
3. Калюжна Ю. І. Особливості розвитку творчого потенціалу молодших школярів/ Ю. І. Калюжна, Т. А. Яковська // Наука і освіта. - 2014. - №6.- С. 35-37.
4. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк. – К. : Знання, 1963. – 80 с.
5. Листопад О. А. Діагностування творчого потенціалу особистості дитини / О. А. Листопад // Наука і освіта. - 2013. - №3. - С. 15-18.
6. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник / С. О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. –344 с.

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНОЇ КОМПЕТЕТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ СФЕРИ ОСВІТИ

Бугай Оксана, магістрантка спеціальності "Менеджмент"
факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник: **Шевчук М.О.**, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Постановка проблеми. Сьогодні Україна є активним учасником європейських та світових інтеграційних процесів. Основними завданнями вищої освіти, виходячи з вимог і принципів Болонської декларації, є орієнтація навчальних закладів на кінцевий результат, під яким розуміється не лише формування певного комплексу знань, умінь і навичок вузькоспеціалізованого спеціаліста, а підготовка фахівця, здатного ефективно розв'язувати професійні проблеми.

В умовах постійних змін та нестабільності суспільства особливого значення у підготовці майбутнього керівника набуває формування його проектної компетентності, як здатності, яка проявляється в професійно значущих проблемних ситуаціях і забезпечує можливість успішно здійснювати творчу конструктивну діяльність з перетворення об'єктивної дійсності, спрямовану на створення об'єктивно і суб'єктивно нового продукту за рахунок встановлення зв'язку між ситуацією та освітніми надбаннями [1].

Саме проектна компетентність сьогодні дає змогу керівникові приймати рішення, які зберігають конкурентоспроможність організації, створюють умови її успішності та відкривають перспективи розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні значна кількість педагогів, як теоретиків, так і практиків, досліджують питання, пов'язані з використанням проектних технологій в сучасній

педагогічній практиці взагалі та вищій професійній освіті зокрема, що знайшло відображення в дослідженнях А. Морозова, А. Петрова, В. Галузяк, В. Курок, В. Сидоренко, Г. Сорокових, Д. Чернілевського, Є. Полат, К. Свідло, М. Бухаркіної, М. Мойсеєвої, М. Сметанського, Н. Єршової, О. Жулинської, О. Коберника, П. Самородського, Т. Яковенко та ін.

Формування проектної компетентності майбутніх менеджерів залишається одним з актуальних аспектів професійної підготовки, про що свідчить низка досліджень А. Терещука, А. Вдовиченко, В. Бербець, Л. Хоменко, О. Зосименко, О. Скоробагатої, С. Ящука, Т. Бабенко та ін.

Саме формування проектної компетентності майбутніх менеджерів організації на стадії навчання у вищому навчальному закладі є найважливішим чинником для підготовки професіонала.

Мета статті – визначити шляхи формування проектної компетентності майбутніх менеджерів сфери освіти.

Новий образ сучасної освіти пов'язаний з проектно-технологічним типом організаційної педагогічної діяльності, суть якого, за О. Новиковим, полягає в тому, що продуктивна педагогічна діяльність здійснюється в логіці проектів – розподіляється на окремі завершені цикли, які називаються проектами. Цей тип організаційної культури охоплює групу методичних систем: проблемного навчання, пошуково-дослідницьку систему навчання, продуктивну систему навчання, систему проективного навчання, контекстного навчання, імітаційну систему навчання, інформаційну методичну систему [5, с. 43-46].

Проектна діяльність становить сукупність дій щодо складання й розроблення проекту, планування певної роботи й послідовного її виконання. І. Єрмаков стверджує, що проектна діяльність – це конструктивна й продуктивна діяльність особистості, спрямована на розв'язання життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату в процесі цілевизначення, планування і здійснення проекту. Проектна діяльність належить до унікальних способів людської практики, зв'язаної з передбаченням майбутнього, створенням його ідеального образу, здійсненням та оцінкою результатів реалізації задумів [2, с. 717].

Організація проектної діяльності магістрів передбачає теоретико-практичну підготовку їх до професійної проектної діяльності в освітніх закладах.

Необхідною умовою успішної організації проектної діяльності магістрів є належний рівень підготовки викладача, який має вміти проектувати навчальне заняття з використанням інформаційно-комунікаційних та інших технологій. У процесі формування проектної компетентності майбутнього менеджера завдання викладача зробити проектну діяльність студента (під час самонавчання, виконання нау-

кового дослідження чи на заняттях у виші, чи в процесі активної педагогічної практики в школі) позитивно мотивованою на всіх етапах. Важливу роль у цьому відіграють методи навчання, а саме метод проектів.

Термін "метод проектів" (від грецької – шлях, спосіб дослідження) розглядають як систему навчання при якій учні здобувають знання та вміння у процесі планування і виконання проектів. Під методом проектів О. Коберник розуміє систему навчання, де учні здобувають знання в процесі планування і виконання завдань, які поступово ускладнюються [3]. В основу методу проектів вкладає ідея, що становить суть поняття "проект", а саме його прагматична спрямованість на результат, який можна одержати при розв'язку практично або теоретично значимої проблеми. Істотною особливістю проектування як методу навчання є те, що розв'язуване завдання висувається життям, а результат розв'язку переноситься в практику.

Метод проектів повинен використовуватися не замість систематичного предметного навчання, а поряд з ним як компонент системи освіти. При використанні методу проектів магістри оволодівають здатністю:

1. Розвивати інтерес:
 - аналізувати свої інтереси;
 - визначати нові інтереси на основі розвитку колишніх;
 - зіставляти свої можливості та інтереси;
 - відстоювати свої погляди.
2. Знаходити практичні, цікаві види діяльності:
 - визначати для себе пізнавальні види діяльності;
 - задавати питання за видами діяльності.
3. Обирати практичний вид діяльності для себе:
 - підшукати потенційні місця практики;
 - дослідити їх;
 - знайти відповіді на всі цікаві запитання.
4. Досліджувати умови практичної діяльності:
 - помічати, формулювати і пов'язувати практичну діяльність і умови, у яких вона здійснюється;
 - обговорювати практичну діяльність;
 - знаходити можливості практичної діяльності.
5. Готуватися до діяльності на практиці:
 - визначити і обґрунтувати свою роботу на практиці у контексті власних інтересів;
 - чітко визначити мету своєї діяльності;
 - визначити і обґрунтувати свої конкретні кроки щодо здійснення діяльності на практиці.
6. Здійснювати діяльність на практиці:
 - планувати свою практичну діяльність;

- цілеспрямовано здійснювати свою діяльність;
 - знаходити її переваги і недоліки.
7. Оцінювати результати практики:
- вміти представити результати практичної діяльності;
 - вміти оцінити результати, виходячи з початкових цілей.
8. Роботи висновки з результатів практичної діяльності:
- ставити цілі майбутньої діяльності на основі здобутого досвіду;
 - пояснити як позитивний, так і негативний результати;
 - оцінити і замінити свою поведінку у відповідності до поставлених цілей практичної діяльності [4].

Спрямування дидактичних методів на навчальні цілі, що відображають проектні вміння, й на задоволення професійних потреб магістрів забезпечує особистісно-професійне зростання майбутніх менеджерів. Важливою умовою організації їх проектної педагогічної діяльності є проведення викладачем індивідуальних і групових консультацій з питань проектної роботи, різновидом такої роботи може бути наукове дослідження, що виявляє рівень оволодіння студентом дослідницькими методами й уміння використовувати їх у науково-методичній творчості. Проектна діяльність студентів на заняттях може інтегруватися в творчо-розвивальні технології, що технологічно збагачує процес формування проектної компетентності майбутнього менеджера й стимулює реалізацію його особистісного креативного потенціалу.

Важливою умовою формування проектної компетентності майбутнього менеджера є забезпечення взаємозв'язку компетентнісного, системного та діяльнісного підходів у вивченні фахових дисциплін.

Компетентнісний підхід безпосередньо пов'язаний з переходом у конструюванні змісту освіти та систем контролю його якості на систему компетентностей, є засобом досягнення якості освіти. Він визначає напрям змін освітнього процесу, пріоритети, змістовий ресурс розвитку і в цьому разі визначається новий підхід до оцінки освіченості людини, тому тільки знання, вміння та навички вже повністю не дозволяють показати, виміряти рівень якості освіти.

До актуальних напрямків реалізації компетентнісного підходу у професійній освіті В. Фалько відносить трансформацію сформованої моделі підготовки кадрів, модернізацію змісту освіти, створення технологій розвивального навчання [6, с. 78].

Системний підхід до формування проектної компетентності майбутніх менеджерів під час навчального процесу у вищій школі пов'язаний з аналізом його як процесуальної, динамічної системи навчання, що включає комунікацію і перехід до самонавчання. В освітньому середовищі системний підхід використовується дуже широко: представники різних царин науки і практики розглядають предметні галузі як системи, всередині яких можна виділити елементи і встановити

структурні зв'язки (С. Архангельский, В. Беспалько, Т. Ільїна, Н. Кузьміна, В. Миронова та ін.).

Методологічне значення застосування системного підходу полягає в тому, що він дає можливість виявити взаємозв'язок і взаємозалежність складових об'єкта, що вивчається, структурувати зв'язки і на цих засадах розробити практичні рекомендації з оптимізації функціонування цього об'єкта. Отже, застосування системного підходу в навчанні і професійній діяльності дозволить майбутньому менеджеру робити менше помилок, правильно формулювати мету і забезпечувати її виконання, збільшить якість власних рішень і скоротить час на процес їх прийняття [4].

З позицій діяльнісного підходу профіль спеціаліста відбивається не тільки на змісті знань, а й і на видах діяльності, в якій ці знання засвоюються і застосовуються. Відповідно до цієї точки зору професійну діяльність фахівця розглядають як процес виконання професійних завдань різних аспектів, зумовлених соціально-економічними і політичними факторами, а також вимогами даної спеціальності. Кожен вид професійних завдань вимагає своїх методів вирішення, своєї діяльності, що спирається на конкретні фундаментальні положення певної галузі знань. У різних видах діяльності ці знання можуть посідати різне місце, мати різні функції. Через це важливою проблемою є вибір адекватної діяльності в навчанні на основі аналізу типових професійних завдань, для розв'язання яких і призначені знання, що формуються [4].

Діяльнісний підхід передбачає спрямованість усіх педагогічних заходів на організацію інтенсивної діяльності, що постійно ускладнюється, бо тільки через власну діяльність людина засвоює науку і культуру, способи пізнання і перетворення, формує вдосконалює особистісні якості. Оскільки діяльність є сутністю процесу навчання, то формування способу дій майбутнього фахівця – кінцевою метою навчання. Процес професійної підготовки є навчанням, що відтворює структуру діяльності. Включення майбутнього менеджера у значущі для нього діяльність та відносини є фундаментальним чинником формування властивостей і якостей особистості, проектної культури майбутнього фахівця.

Таким чином, проектна компетентність є показником рівня професійного та особистісного розвитку випускника. Здатність створювати високоякісні проекти виступає важливим компонентом професійної компетентності фахівця. Тому в вузі повинна бути організована цілеспрямована і послідовна робота з формування проектної компетентності студентів. Це - важливий крок на шляху підготовки конкурентоспроможного фахівця, що відповідає сучасним умовам ринку праці.

Література

1. Бугай О. В. Проектна компетентність сучасного менеджера: теоретичний аспект / О. В. Бугай // Модернізація професійної підготовки менеджерів : матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, м. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. – С. 15-20.
2. Єрмаков І. Г. Проектна діяльність / І. Г. Єрмаков // Енциклопедія освіти ; за ред. В. Г. Кременя. – Київ, 2008. – С. 717–718.
3. Коберник О.М. Проектування навчально-виховного процесу в школі / Коберник О.М. – Київ : Хрещатик, 1995 – 218 с.
4. Малкова И. Ю. Проектные технологии в высшей школе: гипотеза о содержании проектной компетентности // Образовательные технологии. – 2005. – №3. – С. 57–64.
5. Новиков А. М. Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва : Книжный дом "ЛИБРОКОМ", 2010. – 280 с.
6. Фалько В. П. Формирование художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В.П. Фалько. – Екатеринбург, 2009. – 18 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ

Бутенко Світлана, студентка 2-го курсу факультету психології та соціальної роботи, спеціальність "Початкова освіта" Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Науковий керівник: **Дубровська Л. О.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Актуальність обраної теми. Проблема готовності дитини до навчання в школі у всі часи була і залишається актуальною серед психологів і педагогів. Цю проблему висвітлювали у своїх працях та дослідженнях Я.С.Коменський, К.Д.Ушинський, С.Ф.Русова, А.С.Макаренко, П.П.Блонський, В.О.Сухомлинський, Г.О.Люблінська, Є.І.Титєва, Н.Д.Лубенець, та багато інших видатних педагогів [1, с.96]. Адже початок шкільного навчання в психологічному плані є одним з найскладніших періодів у житті дитини. Змінюється все життя дитини - до нього пред'являються нові вимоги, він здійснює інші види діяльності, ніж раніше, контактує з новими людьми та ін. Напруженість цього періоду визначається тим, що школа з перших днів ставить перед учнями цілий ряд складних завдань і вимагає максимальної мобілізації інтелектуальних, емоційних, фізичних резервів. Необхідність вивчення готовності дітей до шкільного навчання виникла у 80-х роках ХХ ст. у зв'язку зі зниженням строків навчання. Спеціалісти різних профілів (педагоги, психологи, фізіологи, лікарі) ще в період першого досвіду

навчання дітей з 6 років наголошували на особливу роль дошкільного дитинства, оскільки саме в цьому віці, на думку Д. Ельконіна, відбувається інтенсивне орієнтування дитини в соціальних стосунках між людьми, у трудових функціях людей, суспільних мотивах і завданнях їхньої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми та на які опирається автор. Проблеми психологічної готовності дітей до навчання у школі приділяли увагу такі вітчизняні і закордонні вчені, як Ш. Амонашвілі, Л. Божович, Л. Венгер, Л. Виготський, А. Керн, Г. Кравцов, В. Мухіна, Д. Чейлі та ін. Однак психологічна готовність дітей до школи визначає лише внутрішній бік результату психолого-педагогічної підготовки і не оцінює зовнішнього боку процесу. Л. Венгер, Г. Кравцов, О. Кравцова вважають, що адаптація дітей до школи є основним критерієм оцінювання ефективності їх психологічної готовності до школи. [10, с.421-425].

Л. Виготський готовність до шкільного навчання розуміє, як необхідний і достатній рівень психічного розвитку дитини для освоєння шкільної навчальної програми в умовах навчання в колективі однолітків. Тому, як зазначає О. Запорожець, психологічна готовність дитини до шкільного навчання – це один із найважливіших підсумків психічного розвитку особистості в період дошкільного дитинства.

Поняття "готовність до шкільного навчання" вперше було запропоновано О. Леонтьєвим. Автор пов'язував його з розвитком у дітей здатності управляти своєю поведінкою. У свою чергу Л. Божович, розглядаючи особливості психічного розвитку дитини, яка починає шкільне навчання, відзначала важливість наявності, необхідності сформованості такого новоутворення, як "внутрішня позиція школяра". Більше того, на її думку, цей показник є основним критерієм готовності дитини до школи, що полегшує його навчання. Важливим елементом у структурі готовності дитини до школи Л. Божович вважала достатній рівень розвитку мотиваційної сфери дошкільника, мотивів, які спонукають до навчальної діяльності. Йдеться про пізнавальні інтереси школяра, потреби в інтелектуальній активності, в оволодінні уміннями, знаннями і навичками, а також мотиви, пов'язані з "потребами дитини в спілкуванні з іншими людьми, в їх оцінці й схваленні, з бажанням учня зайняти певне місце в системі доступних йому суспільних відносин" [9, с.28].

Останнім часом проблема визначення готовності дітей до шкільного навчання займає одне з важливих місць у розвитку психологічної і педагогічної науки. Успішне вирішення завдань розвитку особистостей дітей, підвищення ефективності їхнього навчання та сприятливе професійне становлення багато в чому визначаються тим, наскільки правильно враховується рівень підготовленості дітей до шкільного навчання.

Проблема готовності дитини до школи була сформульована кілька десятиліть тому (хоч як шкільна проблема – існувала, мабуть, завжди) у зв'язку зі зміною термінів початку систематичного навчання. Вона виникла не тільки в нашій країні, але практично у всіх країнах Європи. Тому, психологічна готовність дитини до школи - є необхідним чинником у житті. [2, с.49-53]

Школа-важливий етап у кожної дитини. У неї виникає нова соціальна позиція особистості, якій потрібно правильно пристосуватися та зуміти, як найкраще зрозуміти нове, загальноіснуюче середовище. Тому обов'язково перед школою потрібно перевіряти психологічну готовність дитини. [4, с.62-70]

Психолого-педагогічна готовність дитини до шкільного навчання полягає в тому, щоб до часу вступу до школи в неї склалися певні риси, які властиві школяру. У дошкільному віці виникають поки що тільки задатки цього перетворення в учня: бажання вчитися, стати школярем, уміння керувати своєю поведінкою і діяльністю, достатній рівень розумового розвитку й розвитку мовлення, наявність пізнавальних інтересів і, звичайно, знань і навичок, необхідних для шкільного навчання. А на кінець дошкільного віку, найчастіше – до 7 років, у дитини формуються якості особистості, котрі становлять необхідну передумову її нормального переходу до періоду шкільного дитинства. Саме рівнем сформованості цих якостей й визначається готовність до навчання в школі [5, с.332-335].

Психологи поділяють готовність до школи на три види: особистісна готовність, вольова готовність і інтелектуальна готовність.

1. Особистісна готовність складається з навиків і здатності увійти в контакт з однокласниками та вчителями. Адже діти, навіть які ходили в дитячий садок і залишалися на якийсь час без батьків, опиняються в школі серед незнайомих їм людей. Уміння дитини спілкуватися з однолітками, діяти спільно з іншими, поступатися, підкорятися за необхідності – якості, які забезпечують їй безболісну адаптацію до нового соціального середовища. Це сприяє створенню сприятливих умов для подальшого навчання в школі. Тому необхідно виробити вірне уявлення про школу, позитивне ставлення до вчителів, до книг. [3, с.10]

2. Вольова готовність. У школі на дитину чекає напружена праця. Від неї вимагатиметься робити не лише те, що їй хочеться, але і те, що вимагає вчитель, шкільний режим, програма. Зміцнити вольове знання про себе може допомогти гра.

3. Інтелектуальна готовність. Важливо, щоб дитина до школи була розумово розвиненою. Але досягає вона цієї здатності тільки тоді, коли з дитиною займаються.

Психолого-педагогічна готовність ґрунтується на певних передумовах і зобов'язань, які потрібно враховувати у підготовці дитини до школи [6, с.20-25].

Не слід:

- до приходу в школу змінювати режим життя дитини: позбавляти її денного сну, довгих прогулянок, ігор у достатній кількості;
- оцінювати все, що робить малюк, так, як слід оцінювати діяльність учня;
- проходити з дитиною програму першого класу, насильно змінюючи гру навчанням.

Необхідно:

- прищепити дитині інтерес до пізнання навколишнього світу, навчити спостерігати, думати, осмислювати побачене і почуте;
- навчити долати труднощі, планувати свої дії, цінувати час;
- вчити дитину слухати своє оточення, поважати чужу думку, розуміти, що свої бажання потрібно узгоджувати з бажаннями інших людей – дітей і дорослих, прагнути реально оцінювати свої дії і досягнення [8, с.69-71].

Не відривною, навіть основною, частиною психологічно становища дитини перед школою - це є її світогляд. Він формується з допомогою батьків та вихователів. Охоплює в собі: знання про навколишній світ, від найближчих його виявів, які вона безпосередньо засвоїла, і до віддалених, які дитина засвоїла, коли їй пощастило подорожувати з вами, з ваших розповідей, бесід, домашніх занять, з книжок, радіо, телевізора, від друзів, навіть сторонніх людей [7, с.180].

Основним аспектом світогляду дитини – це те, що вона:

- знає про себе (прізвище, ім'я, адресу), свою родину (як звуть батьків, ким вони працюють, що роблять на роботі), своє село, місто, вулицю (трохи історії, назви вулиць, важливі місця, видатні люди);
- знає про явища природи: пори року, їх послідовність (яка пора року настане після літа, а яка після весни, назвати все по порядку), місяці кожної пори року, їх загальну кількість і послідовність; дні тижня, частини доби; про сонце, дощ, сніг, урожай; що таке борошно, цукор і як їх роблять, з чого роблять хліб тощо;
- знає про світ;
- полюбляє робити у вільний час (улюблені книжки, музика, оповідання, письменники, художники, композитори);
- знає про дорослих людей: за віком, професіями, які бувають люди вдома і на роботі, серед людей, на вулиці – за своєю вихованістю-невихованістю; добротою, чуйністю – байдужістю; яких людей треба поважати, а яких боятися; звідки, на думку дитини, беруться порядні і непорядні люди;
- знає про сучасну техніку, транспорт [4, с.65-78].

Висновок Психолого-педагогічна готовність дитини допоможе сформулювати гарне підґрунтя для нового оточення. Воно надасть можливість, їй як найшвидше пристосуватися до нових умов, навчиться сприймати нову інформацію, сама буде поступово форму-

вати новий світогляд вже більш дорослого життя. Забезпечить розширення її потенціалу та можливостей. Загалом, готовність дитини до навчання в школі раціонально розглядати як оптимальне поєднання впливу комплексу компонентів, який охоплює всі основні сфери розвитку дитини: інтелектуальну, емоційну, вольову, соціальну, морфологічну, а також психічне і соматичне здоров'я. Їх сукупність являє собою єдину цілісну систему шкільної зрілості, сторони якої тісно взаємопов'язані і являються базовими якостями особистості як результату спеціально організованої підготовки до школи. Саме такий підхід створює необхідні умови для повноцінного розвитку особистісних якостей школяра, які гарантують йому всебічну соціальну і психологічну захищеність і сприяють успішній навчальній діяльності в майбутньому.

Література

1. Бардин К.В. Підготовка дитину до школи (психологічні аспекти). – М.: Знання, 1983– С.96.
2. Волошина У. Готуємо дитину до навчання в школі // Рідна школа.– 2003.–№ 6.–С.49-53.
3. Голота Н. Психологічна готовність старших дошкільників до викликів початкової освіти // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. –" № 5.
4. Пльбух Ю.З., Коробко С.Л., Кондратенко Л.О. Визначення психологічної готовності дитини до шкільного навчання // Початкова школа.– 1988.–№ 7.–С.62-70.
5. Марочко Р. Педагогічні подивися В.Сухомлинського на підготовку дітей до школи в родині // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.–Тернопіль, 2002.– Вид.5.–С.332-335.
6. Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи із першокласниками.– До.: Освіта, 1998.
7. Підготовка дітей до школи в сім'ї / Відповідальний редактор й упорядник В.К. Котирло. - До.: Радянська школа, 1974.
8. Ілляшенко Т. Про готовність дітей до шкільного навчання // Початкова школа. – 2002. – № 3.–С.69-71.
9. Леонтьев А.Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – М.; Л., 1948.
10. Черепаня Н. І. Проблеми готовності дитини до школи // Педагогіка і психологія: Формування творчої особистості: проблеми і пошуки. 36. наук. праць. Вип. 33. – Київ, 2004. – С. 421-426.

СТАНОВЛЕННЯ РІВНІВ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТИВНОСТІ МЕНЕДЖЕРА

Глушко А. О., магістранта 6 курсу факультету практичної психології та соціальної роботи.

Науковий керівник: **Горянська А. М.**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології.

Прискорення соціально-економічного розвитку країни обумовлює практичну значущість проблеми адаптивності особистості, висуваючи жорсткі вимоги до здатності особистості успішно адаптуватися до мінливих умов життя. Динамічне соціально-економічне середовище об'єктивно вимагає від фахівця гнучкості, постійного оновлення знань і умінь, готовності переходу з однієї організації в іншу.

Сучасні організації мають швидко адаптуватися до змін ділового клімату і кон'юнктури, а їх керівники та менеджери – глибоко усвідомити, наскільки це важливо для збереження їх ділових позицій і загального успіху. Клієнти хочуть отримувати послуги безперебійно, тому потрібно пристосовуватися до раптових авралів і простоїв, опанувати нові навички, вміти користуватися можливостями сучасних технологій [3]. Незважаючи на те, що відбувається комп'ютеризація процесів управління, впровадження раціональних методів аналізу та прийняття управлінських рішень, особливу увагу слід звертати на людський фактор. Роль менеджера в підвищенні ефективності управління, його здатність швидко пристосовуватися до принципів нових внутрішніх і зовнішніх умов, швидке і якісне виконання певної операційної діяльності залежить від міри його адаптивності в організації. В даний час успішна професійна адаптація є важливим фактором продуктивної трудової діяльності. Неефективна ж адаптація призводить до ряду негативних явищ: виникнення у працівника негативних психічних станів, напруженості відносин всередині колективу, зниження продуктивності праці і т.д. [9, с. 47].

Ідея про наявність в індивіда здатності до адаптації, як і до будь-якого іншого виду активності, висловлюється багатьма вченими (С.В. Величко, Н.К. Колізаєва, А.Г. Маклаков, А.А. Налчаджян, С.Т. Посохова, О.В. Кузнецова, А.А. Реан, М.В. Ромм та ін.). У своїх працях А. М. Галус, Д. Ю. Мамаєв, В. А. Фріцок вивчали професійну адаптацію студентів на етапі навчальної підготовки; трудову адаптацію молодих фахівців досліджували Н. В. Геліч, М.С. Корольчук, А. А. Реан. Професійну адаптацію працівників досліджували Н. А. Александрова, Д. І. Глик, А. Макаричев, Г. Єфремова, В. Ярних. Наукових праць, що стосуються професійної адаптації молодих керівників підприємств (Н. Андрєєва, Г. С. Нікіфоров) і менеджерів

організацій (Р. Лукич, М. Макгаллі), вкрай мало, що свідчить про недостатність вивчення даної проблеми.

Метою статті стало з'ясування діагностичних критеріїв, які визначають рівні професійної адаптивності менеджера.

Соціальні резерви підвищення ефективності роботи організації передусім пов'язані з ефективним використанням трудового потенціалу. Маючи в своєму розпорядженні зацікавлених в успішній роботі співробітників, організація здатна адаптуватися навіть до неочікуваних змін і бути конкурентноздатною. Найбільш актуальним в цьому плані є питання професійної адаптації, тобто соціального процесу освоєння особистістю нової трудової ситуації, коли суб'єкт і трудове середовище активно взаємодіють один з одним. У зв'язку з зовнішніми і внутрішніми змінами в організації гостро постає проблема діагностики і корекції соціально-психологічної адаптації персоналу організацій. Дане твердження пов'язано з тим, що господарюючі суб'єкти в умовах змін висувають особливі вимоги до адаптаційних можливостей фахівця. Депресія, нервові розлади, пов'язані з очікуваними скороченнями робочих місць, показують, що людині важко впоратися з ними самостійно, їй потрібні підтримка і допомога. Щоб її надавати вчасно і в повному обсязі, менеджеру необхідно мати чіткі критерії діагностики соціально-економічної адаптації працівника в умовах кризи [1]. Процес адаптації не може бути однаковим для молодого фахівця і професіонала із значним професійним і життєвим досвідом. У першому випадку необхідно зробити акцент на професійній адаптації, оскільки на першому місці тут стоїть освоєння професійних умінь і навичок, тоді як у формуванні міжособистісних стосунків молоді люди, як правило, більш гнучкі. У другому випадку співробітник більшою мірою потребує соціально-психологічної адаптації з огляду на те, що за його плечима не тільки великий професійний досвід, а й досвід взаємодії в іншій організації, тому часто доводиться ламати сформовані раніше моделі поведінки і взаємин.

Ефективна система адаптації персоналу повинна бути формалізованою, тобто мати єдину, чітку структуру. Реалізується система адаптації через програми адаптації або введення в посаду. Подібні програми розробляються для співробітників різних категорій. Їх зміст залежить від таких факторів, як характер роботи, статус і рівень відповідальності, робоче оточення, індивідуальні особливості співробітника [2, с. 71]. Також успішність процесу адаптації залежить від характеристик операційного (виробничого) середовища і самого працівника. Чим складніше нове операційне середовище, чим сильніше воно відрізняється від того, до якого звик працівник, тим важче відбувається процес професійної адаптації. Психологічний дискомфорт, що переживає новий співробітник, забирає у нього багато душевних сил і енергії, так необхідних для успішного виконання поса-

дових обов'язків. При цьому виникає проблема формування і розвитку тих якостей людини, які необхідні для адекватного вибору способів досягнення цілей діяльності, відповідних певній ситуації [6, с. 21].

На сьогоднішній день одним з факторів успішної адаптації менеджера є наявність таких якостей як: висока професійна компетентність, самостійність, творча ініціатива, підприємливість і адаптивність. Адаптивність особистості стає одним з найважливіших факторів конкурентоспроможності організації. Тому в сучасних умовах в Україні проблеми адаптивності особистості набувають особливого значення. Вони обумовлені об'єктивною потребою вивчення професійної адаптивності особистості, питань формування професійних навичок, аналізу професійної компетентності особистості. При цьому важливість і комплексний характер порушеної проблематики підтверджуються не тільки обставинами прикладного характеру, а й зростаючим теоретичним інтересом до відповідного спектру наукових проблем.

Сучасні дослідники і теоретики прагнуть розглядати адаптивність особистості в контексті змін, які зачіпають і працівника компанії, і саму компанію, і середовище, в якому діє компанія [2; 4]. Адаптивність в більшості наукових концепцій розглядається сучасними дослідниками і теоретиками як властивість особистості, успішність існування якої залежить від мінливого зовнішнього середовища. У широкому розумінні поняття "адаптивність" – це здатність організму адаптуватися (приспособуватися) до нових умов зовнішнього і внутрішнього середовища або самостійно, або за допомогою різних пристосувань і механізмів [8].

У різних сферах науки поняття "адаптивність" трактується по-різному. Так, в психології адаптивність виявляється в узгодженні цілей і результатів. З точки зору психофізіології, адаптивність – це здатність людини здійснювати адаптаційні перебудови, пристосовуватися до мінливих умов і характеру діяльності; витривалість, висока працездатність і стійкість до різних факторів зовнішнього середовища [5, с. 124]. Деякі дослідники визначають дане поняття як засіб досягнення поставлених цілей, як якісну характеристику системи і як властивість, притаманну організації.

На нашу думку, адаптивність – це вміння швидко перебудуватися, не втрачати нові можливості, що відкриваються ринком. Адаптивність є сформованою здатністю і спроможністю особистості до адаптації, тобто пристосування до всього різноманіття життя за будь-яких умов.

Зауважимо, що в одних і тих самих ситуаціях люди адаптуються по-різному в залежності від здатності до адаптації, тобто адаптивності особистості, а за рівнем володіння цією здатністю існують значні індивідуальні відмінності. Професійну адаптивність розуміють як:

- 1) пристосовність до умов нової діяльності або спеціальності;

2) здатність людини до включення в соціальну структуру взаємодії в сфері професійної діяльності [9].

Основою розвитку адаптивності є адаптаційний потенціал індивіда, який визначає його трудову поведінку. Він визначається як міра внутрішніх можливостей індивіда включатися в нові умови середовища і безпосередньо залежить від особистісного потенціалу індивіда. З поняттям потенціалу тісно пов'язано поняття впрацьованості, яке визначається як перебудова фізіологічних функцій індивіда до трудової діяльності, що супроводжується поступовим поліпшенням його працездатності й емоційного стану.

Розвиток професійної адаптивності індивіда обумовлений впливом групи чинників, які більшою чи меншою мірою впливають на його здатність пристосовуватися до внутрішніх і зовнішніх змін в організації. Дослідження професійної адаптивності працівників управлінської ланки дозволило встановити взаємозв'язок результату адаптації в професійній сфері з рівнем їх компетенцій, здатності адаптуватися до віку, статі індивіда і його освіти. Також виявлено умови, які перешкоджають процесу адаптивності менеджерів: особисті якості (агресивність, конфліктність та ін.), політика організації, сімейні обставини [3].

Вивчаючи розвиток адаптивності індивіда в часі, виділяють показники адаптивності як індикатори можливості і швидкості пристосування (адаптованості) індивіда до певного середовища (ситуації). По-перше, визначає рівень адаптивності індивіда комплекс особистісних показників, що характеризують психофізіологічну організацію людини та її соціально-економічні можливості. По-друге, це адаптованість працівника, що показує рівень його пристосування з точки зору результату. Адаптованість вимірюється за допомогою групи показників, таких як: міра задоволеності різними умовами праці і життя, психофізіологічне і соціально-економічне самопочуття працівника, оцінка змін, які відбуваються. Адаптованість менеджера до конкретного операційного середовища проявляється в його реальній поведінці, в певних показниках трудової діяльності: ефективності праці; засвоєнні соціальної інформації та її практичної реалізації; всіх видів активності; задоволеності різними сторонами трудової діяльності. Формування адаптивності дозволяє вирішувати об'єктивні протиріччя: між певним типом особистості і певним типом соціуму, а також протиріччя, що виникає на рівні внутрішньої структури системи, пов'язане з цілеспрямованим функціонуванням її компонентів [6, с. 24].

Професійний розвиток розглядається як сукупність спеціальних заходів, що включають професійно-кваліфікаційний і професійно-посадовий розвиток, які здійснюються через взаємодію індивіда в професійному середовищі (і створення в ньому умов для їх задоволення) й інтересів, запитів, здібностей кожного менеджера. Професійно-кваліфікаційний розвиток пов'язаний перш за все з навчанням і самоосвітою особистості, а професійно-посадовий – в основному з

вирішенням завдань службово-кар'єрного зростання, раціональним використанням здібностей кожного працівника.

Слід зазначити, що здатність до управлінської діяльності існує у вигляді спеціальних здібностей та взаємопов'язаних особистісних властивостей. Ядром здібностей є специфічні характеристики інтелекту та особистісної активності. Дослідження показали, що у топ-менеджерів – це практичний інтелект й активна спрямованість на партнера по взаємодії [3].

Вивчення спеціальних здібностей в рамках професійної адаптивності дозволяє систематизувати дані, групуючи їх за рівнями адаптивності. Під рівнем професійної адаптивності розуміється ступінь (значення) пристосувальної характеристики особистості, яка визначається як узгодження самооцінок і дій суб'єкта діяльності з особливостями середовища, при професійному просуванні (в умовах професійного розвитку). Обґрунтування рівнів професійної адаптивності дозволить учасникам професійного середовища підвищити ефективність взаємодії, враховувати інтереси кожної сторони, впливати на результативність праці, зберігаючи при цьому адаптаційний потенціал, який забезпечує ефективну соціально-психологічну адаптацію.

Характеристику особистісного потенціалу адаптації можна отримати, оцінивши поведінкову регуляцію, комунікативні здібності і рівень моральної нормативності. Поведінкова регуляція – це поняття, що характеризує здатність людини регулювати свою взаємодію із середовищем діяльності. Її основними елементами є: самооцінка, рівень нервово-психічної стійкості, а також наявність соціального схвалення (соціальної підтримки).

Комунікативні якості (комунікативний потенціал) визначаються наявністю досвіду і потреби спілкування, а також рівнем конфліктності.

Моральна нормативність забезпечує здатність адекватно сприймати індивідом пропоновану для нього певну соціальну роль: сприйняття морально-етичних норм поведінки і ставлення до вимог безпосереднього соціального оточення [3].

Виокремлюють наступні рівні адаптивності менеджера: низький, задовільний, достатній, високий.

Рівень низької адаптивності передбачає існування важкого стану адаптованості, низький рівень поведінкової регуляції, соціалізації і комунікативних здібностей. Спостерігаються високий рівень ситуаційної тривожності, розлади сну, підвищена стомлюваність, зниження здатності до тривалого фізичного або розумової напруги, відсутність мотивації до професійної діяльності, зокрема, присутня дезадаптація, тобто порушення процесу пристосування менеджера до соціального оточення і умов роботи.

Низький та задовільний рівні адаптивності свідчать про часткову (неповну) професійну адаптацію менеджера, а також про те, що процес трудової адаптації ще триває. На таких рівнях успіх адаптації багато в чому залежить від зовнішніх умов середовища. Ці особи, як правило, мають невисоку емоційну стійкість. Процес соціалізації залишається складним, можливі прояви агресивності й конфліктності.

Достатній рівень адаптивності формують особи, які легко адаптуються до нових умов діяльності, швидко "входять" в новий колектив, досить легко і адекватно орієнтуються в ситуації, швидко виробляють стратегію своєї поведінки і соціалізації. Як правило, володіють високою емоційною стійкістю. Функціональний стан осіб цього рівня в період адаптації залишається в межах норми, працездатність зберігається. Спостерігаються високий рівень нервово-психічної стійкості і поведінкової регуляції, висока адекватна самооцінка, адекватне сприйняття дійсності.

Високий рівень адаптивності відображає результат повної адаптації менеджера до соціальної групи і умов роботи в організації за сферою діяльності. Такий менеджер вирізняється готовністю до сприйняття новизни, легкістю у перетворенні природного супротиву нововведенням, вміють планувати діяльність, гнучко коригувати стратегічні етапи, проводити аналіз результатів і надавати адекватну оцінку власної успішності. Характерна ознака – схильність до ризику заради успіху й до пошуку нових вражень (толерантність до невизначеності – відкритість новому досвіду, здатність діяти в нестабільному середовищі, тощо), нешаблонне, креативне мислення.

Отже, адаптивність є важливою якісною характеристикою керівника. В основі розвитку адаптивності лежить вдосконалення умов діяльності і розвиток саморегуляції особистості. Розвиток адаптивності менеджера пов'язаний з удосконаленням професійних і особистісних характеристик індивіда: моральної нормативності, адекватної самооцінки, практичного інтелекту, професійного та особистісного потенціалу, комунікативних та організаційних здібностей, емоційної стійкості, толерантності до невизначеності, креативного мислення.

Література

1. Вудкок М. Раскрепощённый менеджер. Для руководителя-практика / М. Вудкок, Д. Фрэнсис / Пер. с англ. – М.: "Дело", 1991. – 320 с.
2. Єфремова Г. Адаптивність як інтегративна властивість особистості / Г. Єфремова // Імідж сучасного педагога. – 2013. – № 6. – С. 68-71.
3. Кузнєцова О. В. Адаптивність як чинник інноваційного потенціалу особистості / О. В. Кузнєцова // Наука і освіта. – 2015. – № 10. – С. 73–79.
4. Лысенко Ю.Ю. Адаптация персонала как часть стратегии компании / Ю.Ю. Лысенко // Отдел кадров коммерческой организации. – 2009. – № 5. – С. 22.

5. Макарычев А.А. Фактор повышения адаптивности менеджеров как решающая компетенция их успешной деятельности / А.А. Макарычев // Вестник молодых ученых ИвГУ: Приложение к журналу "Вестник Ивановского государственного университета". Выпуск 9. Иваново: Ивановский государственный университет, 2009. – С. 123-125.

6. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г. Маклаков // Психол. журн. 2001. – №1. – С. 16 – 24.

7. Михайлова Ю.Н. Воспитательно-образовательная среда вуза как средство повышения уровня адаптивности студентов к профессиональной деятельности / Ю.Н. Михайлова // Вопросы современной науки и практики: Унив. им. В.И. Вернадского. – 2010. – № 7– 9 (30). – С. 131–137.

8. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. / А.А. Налчаджян. – СПб.: Эксмо, 2010. – 368 с.

9. Овчинникова Т.И. Структурная модель адаптации персонала к кризисным условиям / Т.И. Овчинникова, Г.В. Гостица, В.А. Хохлов // Управление персоналом. – 2009. – № 5. – С. 47–51.

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ "Я У СВІТІ": ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Гудима Людмила, 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, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Національно-патріотичне виховання дітей та молоді – це комплексна системна і цілеспрямована діяльність органів державної влади, громадських організацій, сім'ї, освітніх закладів, інших соціальних інститутів щодо формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави. Найважливішим пріоритетом національно-патріотичного виховання є формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації [7].

Обґрунтування актуальних проблем громадянського виховання підрастаючого покоління, формування національної самосвідомості, віднаходимо в наукових дослідженнях С. Русової, Г. Ващенко, В. Су-

хомлинського, а також у працях сучасних науковців: В. Андрущенко, Р. Арцишевського, М. Боришевського, М. Задерихіної, І. Зязюна, П. Ігнатенка, О. Киричука, Н. Косаревої, В. Кременя, Л. Крицької, Т. Ладиченко, В. Оржеховської, В. Поплужного, А. Сиротенка, О. Сухомлинської, Г. Філіпчука, К. Чорної та ін. Відомий український педагог Г. Ващенко у праці "Виховний ідеал" звертає увагу на громадянське виховання, зазначаючи, що "зі свого боку школа мусить більше уваги звертати на громадське виховання молоді. Не досить озброїти учнів знаннями, навіть знаннями з історії нашого народу, не досить патріотичного виховання і лише через лекції. Крім слова, потрібне ще й діло. Учні мають привчатися ретельно виконувати свої громадські обов'язки й відповідати за них перед шкільною громадою і педагогами..." [1, с. 174-175].

У Концепції нової української школи громадянська компетентність визначена як ключова, яка передбачає оволодіння учнями усіма формами поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, в сім'ї, на роботі; уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів; повагу до закону, дотримання прав людини і підтримка соціокультурного різноманіття [3, с.12].

Патріотичне виховання – складова 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, досягнення високої культури взаємин. Воно сприяє єднанню українського народу, зміцненню соціально-економічних, духовних, культурних основ розвитку українського суспільства і держави [7].

Отже, громадянське виховання набуває сьогодні особливого значення, так виникає потреба у визначенні основних засобів, форм і методів, що цілеспрямовано та ефективно забезпечували б процес розвитку і формування громадянина, тобто особистості, в якій органічно поєднуються високі моральні чесноти, громадянська зрілість, патріотизм, почуття обов'язку й відповідальності перед своєю Батьківщиною.

Ідеї громадянської освіти поступово завойовують позиції в сучасних школах. Громадянське виховання має забезпечити всебічний розвиток, гармонійність і цілісність особистості, розвиток здібностей і обдарувань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності й культури, формування громадянина України, здатного до самостійного мислення, суспільного вибору і діяльності.

Сучасні науковці виокремлюють складові громадянської компетентності школяра, серед яких:

- ціннісний компонент (ставлення, ціннісні орієнтації, переживання),
- діяльнісний компонент (уміння і навички),

– процесуальний компонент (стосується сфери самореалізації) [6, с. 95]

Такий підхід до розуміння громадянської компетентності дозволяє говорити про високі вимоги до випускника сучасного ЗОНЗ. Через це у сучасній школі ідеї громадянського виховання органічно вписуються у зміст і методiku навчальної і позаурочної роботи, в організацію життєдіяльності школярів. Цей напрям виховання в початковій школі має на меті формування у дітей знань і уявлень про українське суспільство, рідний край, розкриття на доступному рівні особливостей взаємодії людей у родині, в колективі, суспільстві, виховання в них позитивного особистісного ставлення до цінностей і символів Української держави; виховання гуманної, соціально активної, відповідальної особистості. Зокрема, на цьому ступені розвиваються комунікативні уміння дитини, що дозволяють їй інтегруватися в оточення, в класний і шкільний колектив, сім'ю, а через нього – в суспільство, насамперед уміння спілкуватись і розв'язувати конфліктні ситуації через діалог. Закладаються на цьому ступені й основи ціннісних орієнтацій свідомого громадянина [5]. Досягнення зазначеної мети можливе в процесі засвоєння учнями духовних надбань рідного народу, цілеспрямованого національного виховання як системи ідей, поглядів, переконань, традицій, звичаїв, спрямованих на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь. Громадянське виховання ґрунтується на ідейному багатстві народу, його морально-етичних цінностях, виховній мудрості, що трансформовано в його педагогічному досвіді. Для того, щоб діти стали творцями своєї долі, необхідно, аби вони за час навчання, виховання в школі засвоїли історію розвитку своєї держави, духовність, культуру рідного народу, глибоко пройнялися його національним духом, способом мислення і буття

Найціннішим надбанням будь-якої держави є не тільки корисні копалини й родючі землі, а інтелект, творчий і духовний потенціал її громадян. Головною метою системи освіти є створення умов для розвитку та самореалізації кожної особистості, як громадянина України, виховання бажання в дитини зберігати і примножувати культурно-історичні традиції, шанобливо ставитись до державних святинь і законів, до української мови та культури. Свідомого громадянина України необхідно формувати змалку, особливо в молодшому шкільному віці. Оскільки саме через школу проходить все підростаюче покоління, то на учня з перших днів його навчання педагог має дивитися як на громадянина України, наділеного певними правами й обов'язками. Педагоги школи вважають, що виховати таку людину має сучасна школа тому, що тільки педагоги бачать у кожній дитині неповторну унікальну особистість і зможуть зробити її господарем свого життя, своєї долі, а також допоможуть реалізувати себе в житті. Проблема національного, громадянського та патріотичного виховання в Україні

розкривається в працях І. Бега, О. Вишневського, П. Ігнатенка, І. Кучинської, Б. Мельниченко, О. Пометун, В. Поплужного, Ю. Рижмаренка, О. Сухомлинської та інших. Значна роль у розробці сучасної системи патріотичного виховання належить І. Беху, К. Чорній, за переконаннями яких пріоритетними напрямками вітчизняної науки і практики є особистісно орієнтоване виховання національно свідомого громадянина-патріота [1].

Виховання свідомого громадянина – актуальне комплексне завдання, сутність якого полягає в розбудові освітнього процесу на національних культурних традиціях українського народу. Великі педагоги В. Сухомлинський, К. Ушинський зазначали, що національно-культурні традиції є природним стимулюючим чинником шкільного освітнього процесу і мають неперевершений вплив на формування дитини. Головна мета формування свідомого громадянина України – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнародних взаємин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, естетичної, правової, трудової, екологічної культури [1, с. 2].

Формування свідомого громадянина України в початковій школі здійснюється на уроках "Я у світі" за допомогою різних засобів. Розглянемо їх:

- інтерактивні методи (робота в парах, снігова лавина, подвійне коло, акваріум, "Мозковий штурм", "Броунівський рух", "Мікрофон");
- колективно-групові технології (метод "ПРЕС", "Обери позицію")
- свята;
- екскурсії;
- ігри-подорожі;
- конкурси [8].

Види діяльності:

- краєзнавча робота;
- пошукова робота (залучення членів дитячого самоврядування);
- проектна діяльність;
- практична робота;
- природоохоронна діяльність.

Зміст громадянського виховання учнів у школах включає в себе взаємопов'язану діяльність вчителів і учнів з метою засвоєння системи знань, спрямованих на формування і розвиток громадянських почуттів і відповідних ним рис поведінки, а саме: любові до Батьківщини, відданості їй, активної праці на благо Вітчизни, примноження традицій свого народу, бережливого ставлення до історичних пам'яток, традицій, звичаїв рідної України, прагнення до зміцнення честі та гідності своєї держави, мужності, готовності захищати Батьківщину;

дружби з іншими народами; поваги до звичаїв, культури інших країн і народів, прагнення до співробітництва з ними. Перебудова сучасної системи педагогічної діяльності у плані забезпечення різнобічного і гармонійного розвитку особистості вимагає від вчителя особливої уваги до учня.

Література

1. Бех І. Д., Чорна К. І. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І. Д. Бех. – Київ, 2014. – 29 с.
2. Гупан Н. Педагогічна громадськість у боротьбі за піднесення національної свідомості українського народу на межі ХІХ-ХХ століть / Н. Гупан // Історія в школах України. – 2000. – № 3. – С. 46–47.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти, [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF>. – Назва з екрану.
4. Закон України "Про освіту" // Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР). 1991, № 34, ст. 451
5. Ковальчук О. В. Основи формування національно свідомих громадян / О. В. Ковальчук, В. І. Довбищенко, Т. В. Шалда // Початкова школа. – 2009. – № 3. – С. 4–5.
6. Концепція нової української школи [Електронний ресурс] // Міністерство освіти і науки України. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: <http://mon.gov.ua>. – Назва з екрану.
7. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді – Додаток до Наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641.
8. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О. І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 18.

ШЛЯХИ ТА ЗАСОБИ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

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

Науковий керівник: **Гордієнко Т.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

В умовах школи необхідна така її організація, що відкрила б можливості для підвищення виховної дієвості навчання та була б важливим фактором закріплення й розвитку національного й інтернаціонального виховання.

Етапи засвоєння національних знань:

- отримання інформації про національні та інтернаціональні якості, про їх окремі істотні ознаки;
- формування уявлень, що ґрунтуються на існуючому національному досвіді;
- формування національних понять;
- формування національних знань;
- формування уміння застосовувати національні знання на практиці.

Одним із завдань учителя є забезпечення засвоєння молодшими школярами певної системи уявлень і понять, а також формування вміння спиратися на них у конкретних ситуаціях, що виникають у процесі виконання завдання на уроці. Тому процес засвоєння понять вимагає певного інструментування, щоб оволодіння ними було доступним.

Національні поняття більш успішно формуються, якщо учні їх порівнюють, виділяють схожі та відмінні ознаки, тобто знаходять підстави для їх зіставлення, синтезують цілісні уявлення з окремих частин. Закріплення національних понять – необхідна складова системи роботи з їх формування. Із цією метою, наголошує В.І.Бондар та Ю.П.Руденко, учнів слід включати в таку розумову й практичну діяльність, щоб кожний з них відчув потребу спиратися на засвоєння національного поняття.

З метою вирішення завдань виховання національної свідомості необхідно проаналізувати зміст навчальних програм. Це дозволить виділити блоки близьких за характером знань, якими мають оволодіти учні, умінь і навичок. В основу виділення блоків навчального матеріалу необхідно покласти принцип лінійності й концентризму побудови навчальної програми, принцип послідовного ускладнення змісту знань, умінь і навичок. В.В.Ягупов підкреслює, які етичні знання, що отримують учні на уроці, повинні підкріплюватись особистим емоційним і практичним досвідом, де вирішальне значення в національній поведінці має інтелектуально-вольовий компонент.

Н.П.Волкова підкреслює, що для найбільш ефективного здійснення процесу виховання національної свідомості доцільно використовувати на уроках гру й виконання творчих завдань, мета яких – формування національних знань і розвиток інтелектуальних здібностей, що сприяють успішному засвоєнню знань і формуванню переконань. На уроках необхідно використовувати навчальний матеріал, що сприяє формуванню любові й поваги до Батьківщини; повідомлення про досягнення вітчизняної науки і техніки. Пізнавально-ігрові ситуації сприяють, з одного боку, збудженню інтересу до уроків, а з іншого – активізації розумової діяльності школярів. Тим самим створюються умови для більш успішного вирішення завдань національного виховання в процесі діяльності школярів на уроці.

Таким чином, основою системи роботи вчителя з виховання національної свідомості молодших школярів є комплексний підхід, що особливо важливо в сучасних умовах, оскільки результати діяльності педагогічного колективу повинні визначатися за глибиною й міцністю знань, за рівнем вихованості національних якостей учнів, їхньої трудової активності, ініціативності, самостійності.

Цілі й завдання національної системи виховання досягаються насамперед через глибоке та всебічне оволодіння дітьми змістом освіти, який має втілювати в собі національні й загальнолюдські цінності.

Важливе пізнавальне й виховне значення для підростаючого покоління мають надбання національної філософської думки, відображені в народній міфології, фольклорі, символіці, календарно-обрядовій обрядовості тощо.

Національний компонент виховання найвиразніше має втілюватися в змісті навчальних дисциплін початкової школи, їх методичному забезпеченні, атмосфері й дизайні навчальних закладів, їх зв'язку з етносередовищем. Вивчення навчальних предметів ЗОШ I ступеня (читання, українська мова, природознавство, Я і Україна, математика, іноземна мова, технології, образотворче мистецтво, фізична культура) повинно всебічно відображати національні особливості, відзначитись етнічним забарвленням, бути джерелом формування національної свідомості, національної гордості. Діти молодшого шкільного віку надзвичайно чутливі до того, наскільки в їхніх наставників сформовані почуття національної гідності. Ця якість також є своєрідним камертоном, що визначає вплив педагога на вихованців.

Важливим чинником у системі морально-духовних цінностей особистості вчителя є рівень сформованості почуття національної гідності. Вона характеризується передусім такими рисами: любов до свого народу, Батьківщини, повага до Конституції та законів України, до державних символів, досконале володіння державною мовою, турбота про піднесення її престижу, повага до батьків, свого роду, до традицій та історії рідного народу, усвідомлення своєї належності до нього як його спадкоємця й наступника, шанобливе ставлення до культури, традицій і звичаїв народностей, що мешкають на теренах України.

Здійснення національного виховання не може обмежуватись окремими заходами. Його наслідки залежать від змісту та організації всього навчально-виховного процесу в початковій школі. Пропонуємо звернути особливу увагу на деякі аспекти цього багатогранного процесу:

- Залучення школярів до вивчення рідної мови, прищеплення любові до неї.
- Розкриття правди про історичне минуле українського та інших народів.
- Освоєння здобутків національної культури.

- Розкриття в навчально-виховному процесі співвідношення національних та загальнолюдських аспектів культури.
- Використання у виховному процесі національної символіки.
- Використання досвіду народної педагогіки.

Національні та загальнолюдські цінності реалізується такими основними шляхами й засобами, як рідна мова, родовід, рідна історія, краєзнавство, природа рідного краю, національна міфологія, фольклор, народний календар, національна символіка, народні прикмети, вірування; релігійно-виховні традиції, родинно-побутова культура, національні традиції, звичаї й обряди, національна творчість.

1. Рідна мова. Українська мова є однією з найдавніших і розвинутіших мов світу. Вона має багатовікову історію свого розвитку, тому скарбниця її виразальних засобів, пізнавально-навчальних прийомів практично невичерпна. За ступенем поширення на планеті українська мова перебуває в другому десятку мов світу, а за кількістю своїх носіїв займає друге місце серед слов'янських народів. Вона надзвичайно багата лексично, граматично й інтонаційно, тому за своїми можливостями здатна виконувати велику культуротворчу, духовно-творчу, народотворчу історичну роль.

2. Родовід. Засобами рідної мови діти найбільше усвідомлюють ідейно-моральні цінності родоvodu, його основоположну роль у житті людини, нації, її культури й духовності. Від роду до народу, нації – такий природний шлях розвитку кожної дитини, формування її гуманістичної суті, патріотичної спрямованості, національної свідомості й повноцінності, громадської зрілості. В умовах вивчення свого роду, продовження його справ, реалізації мрій і надій, тобто в процесі родовідного виховання, виникають психологічний комфорт, упевненість у своїх силах і можливостях. Сім'я, школа, громадськість виробляють потребу в кожній дитині знати свій родовід, вивчати своє генетичне коріння, родовідне дерево.

3. Рідна історія. З історії родоvodu починається історія рідного народу. Українська система виховання ґрунтується на фактах, відомостях, наукових знаннях історії Батьківщини – України. Її історія розкриває найцінніше духовне багатство – знання про виникнення, становлення й розвиток свого народу, нації, Вітчизни. Вивчаючи історію України, вихованці глибоко засвоюють першоджерела, витоки духовності рідного та інших народів, які здавна живуть на території нашої держави. У системі національного виховання та освіти знання історії рідного народу є базовим для вивчення історії всього світу.

4. Краєзнавство. У формуванні духовності дитини провідна роль належить краєзнавству. Вітчизнознавство розпочинається з краєзнавства – історичного, етнографічного, географічного, фольклорного, літературного. Беручи активну участь у багатогранній краєзнавчій роботі, діти з раннього віку прилучаються до героїки минулих епох,

трудових подвигів, справ і мистецьких традицій дідів, прадідів, їхнього подвижництва в ім'я вільного життя. Не можна допускати, щоб історичні події забувалися, пам'ятні місця занедбувалися.

Краєзнавча діяльність створює умови для глибокого засвоєння регіональних особливостей національного життя (етнографічних, фольклорних, мовних тощо) для формування їх як типових представників даної місцевості. Краєзнавча робота спрямовується на збереження неповторних національних ландшафтів, їхньої первозданності.

5. Природа рідного краю. Однією з причин порушення єдності людини з природою було те, що нехтувалися численні засоби національної системи виховання, спрямовані на формування в молоді екологічного світобачення. Національна система виховання домагається глибокого усвідомлення того, що відображено у свідомості українця. Рідна природа (жива і нежива) є основою національної духовності, культури. Українська система виховання проінята ідеями вірності й відданості природі батьківського краю. Народ має величезний досвід виховання дітей у дусі любові до природи, збереження й примноження її багатства. Адже для того, щоб молодій людині досягти визначених завдань, добитися певного успіху, необхідно перш за все жити за законами природи. Тому що, як стверджував відомий філософ Леонардо да Вінчі, "у природі все продумано й влаштовано, кожен повинен займатися своєю справою, і в цій мудрості – вища справедливість" (Ю.П.Руденко).

6. Національна міфологія. Українські легенди, притчі, міфи є найпоширенішими жанрами народної міфології, що втілює в собі могутній пізнавальний і виховний потенціал. У міфології – витoki українського національного характеру, способу мислення, світогляду, філософського осмислення дійсності. Міфологія – один із найдавніших видів народної творчості. А традиційні народні свята "Обжинки", "Різдво", "Гаївки" стали її складовою частиною.

7. Фольклор. Відображає багатогранну й глибоку душу народу, його духовне багатство. У фольклорі – першовитоки оригінального світосприймання, самобутнього тлумачення явищ природи й людського життя.

У думах, піснях, прислів'ях і приказках, скоромовках, лічилках та інших фольклорних перлинах у високопоетичній і глибоко ліричній формі відображено весь культурно-історичний, мистецький шлях українського народу. Український народ – один із найпісенніших у світі. Фольклорне виховання пробуджує любов до життя, теплоту серця й ніжність душі. Виховання молодших школярів на фольклорних традиціях українського народу є найважливішою частиною етнопедагогіки, серцевиною національної системи виховання.

8. Народний календар. Це система історично обумовлених дат, подій, свят, традицій, звичаїв та обрядів, які в певній послідовності

відзначаються народом протягом року. Народний календар – енциклопедія життя, трудової діяльності, культури, побуту й дозвілля народу, могутній і гармонійний комплекс ідейно-моральних, емоційно-естетичних засобів виховання підростаючого покоління. Традиції, звичаї й обряди народного календаря комплексно діють на особистість молодшого школяра, всебічно розвивають її.

9. Національна символіка. Наш народ виробив багатючу символіку, яка виникла впродовж століть і стосується істотних граней, доленосних подій у житті української нації, держави, духовності. Символіка наповнена важливим філософським, політичним, ідейно-моральним та естетичним змістом. Національна символіка України – це:

- герб (тризуб);
- прапор (синьо-жовтого кольору);
- гімн “Ще не вмерла України”.

Важливими традиційними засобами патріотичного, гуманістично-громадянського виховання молодших школярів є символи, пов’язані з козацтвом, Запорозькою Січчю, гетьманщиною. Народна символіка має велике значення в етнізації дітей, формуванні в них історичної пам’яті.

10. Народні прикмети, вірування. У них відображено зміст та особливості народного світосприймання, знання, які виконують у житті орієнтуючу, регулюючу й прогнозуючу функцію. Народні прикмети та вірування одухотворяють природу, учать дітей берегти й пізнавати її особливості, закони розвитку. Вони є складовою частиною багатьох галузей народних знань – народної біології, астрономії, медицини, метеорології, хліборобської справи тощо. Глибоке знання народних прикмет сприяє підготовці школярів до самостійного життя, успішної трудової, господарської діяльності в майбутньому.

11. Релігійно-виховні традиції. Не можна закривати очі на той історичний факт, що в процесі зародження та становлення української національної системи виховання і в наш час релігійні виховні традиції мали мають значний вплив на молодь, насамперед у сім’ях віруючих, яких нині в Україні мільйони. У ряді навчальних закладів вивчають Закон Божий – факультативно, на добровільних заходах, розширюються мережа недільних шкіл. Християнство, зокрема віра наших предків, утверджує загальнолюдські ідеї та ідеали добра, правди, краси, справедливості, благородства, милосердя тощо.

12. Родинно-побутова культура. Одне з найважливіших і невідкладних завдань – відродження багаточисленних традицій української родинно-побутової культури. Її основу складають глибока, всеперемагаюча любов до дітей, шанобливе ставлення до бабусі й дідуся, інших родичів, специфічне, відповідно до традиційного розуміння українцями краси й затишку, оформлення хати, садиби.

13. Національні традиції, звичаї й обряди. В основі понять “народ”, “нація” знаходяться стійкі віковічні традиції – трудові, моральні, етичні та інші. Традиції й звичаї бувають родинні, регіональні й загальнонаціональні. Традиції, звичаї та обряди об’єднують минуле й майбутнє народу, старші й молодші покоління, інтегрують етнічну спільність людей у високорозвинену сучасну націю.

14. Національна творчість. Зміст, принципи, форми й методи української національної системи виховання готують юнаків, дівчат до народної творчості, виробляють у них творче ставлення до життя. Оволодіння кожним вихованцем національним світоглядом, характером, свідомістю, способом мислення забезпечує те, що він починає творити саме по-українськи, у традиційному національному дусі.

Національне виховання повністю відповідає інтересам нації й потребам відродження України, адже це створена впродовж віків самим народом система поглядів, переконань, ідей, ідеалів, традицій, звичаїв, покликаних формувати світоглядну свідомість та ціннісні орієнтації молоді, передавати їй соціальний досвід і кращі надбання попередніх поколінь.

В Україні створюється нова система виховання, яка водночас є національною й інтернаціональною, вона базується на гуманістичних ідеях, її орієнтири узгоджуються з кращими надбаннями світової цивілізації. За роки незалежності на основі Конституції України визначено пріоритети розвитку освіти, створено відповідну правову базу, здійснюється практичне реформування галузі згідно з Державною національною програмою “Освіта” (Україна XXI століття).

У цих умовах змішалася система поглядів на виховання як педагогічний процес. Вони відбивають потреби розвитку суспільства, що змінюються, і самої людини. Тобто зазнала значних змін філософія виховання. Нині як ніколи постає питання, у якому напрямі вести процес формування особистості молодшого школяра, якими якостями вона повинна володіти, якою повинна бути.

Основне завдання загальноосвітніх навчальних закладів полягає у формуванні особистості, здатної до творчої самореалізації в колективному соціумі. Виходячи із цього, діяльність школи повинна бути спрямована на:

- виховання духовності, становлення моральних орієнтирів.
- розвиток самостійного мислення дитини, її індивідуальних
- творчих здібностей.
- формування емоційного компонента особистості, зокрема розвиток і виховання таких рис, як співчуття, доброта, справедливість, совість, сприйняття краси, терпимість, розуміння радості того, хто поряд, почуття особистої гідності та гідності іншої людини.

Література

1. Гуцан Л.А. Гра як засіб виховання у молодших школярів позитивного ставлення до трудових традицій і звичаїв //Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – Тернопіль: Тернопільський державний педагогічний університет, 2002. – №7. – С. 24 - 29.
2. Гнатюк В. Національне виховання як складова у побудові громадянського суспільства / В. Гнатюк // Світ виховання. – 2004. – № 1. – С. 33–36.
3. Мартюк І. В. Національне виховання: теорія і методологія / І. В. Мартюк. – К., 2005. – 102 с.

ВЧИТЕЛЬ ІСТОРІЇ – КЕРІВНИК ШКІЛЬНОГО МУЗЕЮ ТА ОРГАНІЗАТОР ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ ПРИ МУЗЕЇ

Демченко Юлія, магістрантка 2-го курсу факультету психології та соціальної роботи спеціальності "Менеджмент".

Наук. керівник: **Філоненко О.С.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Історичний музей в школі, музейна кімната чи світлиця не новинка сьогодення, практика створення при навчальному закладі музею сягає кінця XVIII, коли 5 серпня 1786 р. Катерина II затвердила "Статут народним училищам у Російській імперії". Саме в цьому документі вперше прослідковується ідея збереження та використання пам'яток у навчальних закладах [11, с. 150].

Як зазначає Л. Гайда: "Упродовж першої половини XIX століття на території України сформувалась певна мережа учбових музеїв, які виникали найчастіше як предметні кабінети..." [2, с. 6].

У кінці XIX початку XX століття шкільні музеї розвивалися як засіб підвищення ефективності навчання, у 1920-х роках – як засіб розвитку, з 1960-х років – як виховні заклади, у 1980-х роках діяльність шкільних музеїв орієнтувалася на навчання [1, с. 162-164].

Зі здобуттям Україною незалежності музеї при навчальних закладах набувають нової формації, музей перестав бути інструментом ідеології, як це було в радянські часи, тепер основними функціями музеїв при навчальних закладах є: освітньо-виховна та комунікаційна [2, с. 8].

На сьогодні музей в навчальному закладі виконує важливі навчальну, виховну та пізнавальну функції оскільки по-перше він є осередком для наукової діяльності учнів та вчителів, по-друге сприяє вихованню свідомого громадянина, патріота своєї Батьківщини, а по-третє дає змогу учням розширити свій кругозір.

За останні десять років проблему шкільного музеєзнавства висвітлювали такі науковці як Л. Гайда [2, 3], І. Самсакова [12], Н. Пусепліна [11].

Взагалі до вище зазначеної проблеми звертається значне коло науковців, проте питання як організувати та керувати діяльністю учнів в шкільному історичному музеї на сьогодні, на нашу думку, ще залишається відкритим, тому, в даній статті, ми спробуємо розглянути специфіку діяльності вчителя історії як керівника музею та організатора позакласної діяльності при музеї.

Історичний музей в школі для вчителя історії відіграє досить важливу роль, адже низку уроків з історії України в 5-11 класах можна провести в музейній кімнаті, тим самим значно розширити кругозір учнів, дати їм можливість розглядаючи наявні експонати уявити ту чи іншу подію, прослідкувати зміни які відбувалися в соціальному економічному та політичному житті рідного краю чи країни в цілому.

У методичних рекомендаціях щодо засад діяльності музеїв історичного профілю дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних та професійно-технічних навчальних закладів зазначається, що "метою діяльності музеїв історичного профілю має бути сприяння вихованню у дітей та учнів патріотизму, формування національної самосвідомості та високих моральних якостей громадянина України..." [8, с.15].

С. Майко в статті "Шкільний музей як форма додаткової освіти" подає перелік основних завдань шкільного музею, а саме:

- ознайомлення учнів з історією рідного краю;
- виховання патріотизму на прикладі життя та діяльності відомих земляків;
- отримання знань про найважливіші події в історії рідного краю;
- набуття знань, навичок і вмінь щодо роботи з різними історичними джерелами;
- використання знань та уявлень про історичні соціальні норми й цінності малої батьківщини для життя в суспільстві, участі у взаємодії з представниками інших народів [4, с. 66].

Для того аби організувати та керувати шкільним історичним музеєм, необхідно ознайомитися з нормативною базою. Формування нормативних документів в даній сфері розпочалося ще в радянські часи, а після здобуття Україною незалежності в 1995 році прийнято Закон України "Про музеї та музейну справу", а 20 травня 1997 року Міністерство освіти України видає Наказ №151 "Про затвердження Положення про музей при закладі освіти системи Міністерства освіти України" [10; 3, с. 52].

Тоді ж вийшов Наказ № 152 "Про затвердження Положення про відомчу реєстрацію та перереєстрацію музеїв при закладах освіти системи Міністерства освіти України та зразка Свідоцтва про відомчу

реєстрацію музею при закладі освіти системи Міністерства освіти України" та Наказ № 153 "Про затвердження Положення про звання "Зразковий музей" при закладі освіти системи Міністерства освіти України та зразка відповідного диплома".

В червні 2006 року вийшов Наказ Міністерства освіти і науки № 640 "Про внесення змін до положень щодо музеїв при навчальних закладах, які перебувають у сфері управління Міністерства освіти і науки України", але згідно з Наказом Міністерства освіти і науки України від 6 листопада 2014 року № 1282 всі попередні Накази втратили чинність [6].

Натомість 22 жовтня 2014 року МОН видає Наказ № 1195 "Про затвердження положень про музеї при дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних та професійно-технічних навчальних закладах, які перебувають у сфері управління Міністерства освіти і науки України"

В Положенні до Наказу № 1195 йдеться наступне: "Музеї у своїй діяльності керуються Конституцією України, Законами України "Про освіту", "Про дошкільну освіту", "Про позашкільну освіту", "Про загальну середню освіту", "Про професійно-технічну освіту", "Про музеї та музейну справу", актами Президента України і Кабінету Міністрів України, нормативно-правовими актами Міністерства освіти і науки України, Міністерства культури України з питань діяльності музеїв, цим Положенням.

В розділі IV вказано, що загальне керівництво діяльністю музею здійснює керівник навчального закладу, який:

- вирішує питання розміщення музею та графіка його роботи;
- затверджує план роботи музею; сприяє організації та проведенню навчальних, виховних, методичних та інших заходів на базі музею;
- призначає відповідального (завідувача музею, керівника музею, керівника гуртка) за роботу музею з числа педагогічних працівників або керівника музею на громадських засадах (за згодою);
- приймає рішення щодо заохочення відповідального за роботу музею та членів Ради музею.

Вищим громадським органом музею є Рада музею. Кількісний та персональний склад Ради музею визначається на зборах активу навчального закладу та складається з учнів і педагогічних працівників, представників громадськості (за згодою) [7].

Для створення музею в школі, директор навчального закладу має видати відповідний наказ спираючись на вище вказані нормативні документи.

Вчитель історії, як керівник музею виконує наступні функції:

- організовує дослідницьку діяльність учнів та вчителів;
- систематично поповнює фонди музею шляхом проведення експедицій, походів, екскурсій;

- організовує облік музейних предметів, забезпечує їх збереження;
- створює і поповнює стаціонарні експозиції та виставки;
- сприяє використанню фондів музею у навчально-виховній роботі [11, с. 150].

Шкільний історичний як і будь-який інший музей має свою документацію, до неї належить: інвентарна книга; книга обліку екскурсій, навчальних занять, масових заходів; акти прийому і видачі експонатів; плани роботи; книга відгуків про музей [8, с. 16].

Пропонуємо до вашої уваги приклад інвентарної книги за методичним посібником І. Личак [8, с. 52-53]:

№ п/п	Дата запису	Час, джерело, спосіб надходження, супроводжуючі документи.	Назва і короткий опис речі.	Кількість предметів.	Матеріал і техніка виготовлення	Розмір, вага для дорогоцінних металів, каміння	Стан збереження предмета	Вартість, акт закупочної комісії.	В який відділ або збірку надійшов	№ наукового інвентарю. Вказується номер.	Примітка.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Тепер конкретніше розглянемо специфіку проведення різних форм позакласної роботи з історії в музеї, і керівну роль вчителя історії:

1) Екскурсія - це наочний процес пізнання, головними елементами якого є показ підібраних об'єктів експозиції і розповідь про них [8, с.40]. Головне завдання вчителя полягає в тому аби спираючись на фонд шкільного музею підготувати якісний, адаптований до віку учнів текст для екскурсії. Варто також пам'ятати, що є різні види екскурсій, вони можуть бути проведені для всіх учнів середньої та старшої школи і нести в собі інформацію починаючи з найстаріших експонатів закінчуючи сучасними. Можна провести екскурсію для окремо класу або групи учнів уже на основі виучуваного програмового матеріалу з історії України, тут вчитель може підібрати матеріал до окремої теми, розділу, уроку або навіть підпункту плану.

Вчитель вправі провести екскурсію самостійно, або залучити актив музею (інших учнів школи, діячів краю), ще можна надати право провести екскурсію учню або учням з класу попередньо підготувавши їх. А для того щоб почуте та побачене залишило слід в дитячому пізнанні, після екскурсії вчитель може провести вікторину або поставити проблемне питання на наступному уроці, тим самим екскурсія до

музею стане не просто прогулянкою серед старовини, а важливою сходиною для отримання нових знань.

2) Проект за визначенням М. Чорної - це особливий вид пізнавальної діяльності та її результат, що характеризуються такими ознаками:

- наявність соціально значущого завдання;
- планування дій щодо розв'язання проблеми;
- пошук інформації, яка потім буде оброблена й осмислена;
- створення продукту, що є результатом цієї діяльності;
- презентація продукту [14, с.10].

Можливості музеїв, їхніх експозицій для організації дослідницької діяльності учнів величезні [5, с.106].

Для підготовки проекту з історії шкільний музей адже для проекту можна не лише використовувати фонд музею, але й зібрати для нього новий матеріал.

При проектній роботі вчитель виступає так званим консультантом для виконання учнями певного завдання, але його керівна позиція має пронизувати всі етапи роботи над проектом.

По-перше вчитель як керівник проекту має обрати тематику та визначити мету проекту, по-друге правильно підібрати навчально-методичну літературу та коло музейних експонатів з якими будуть працювати учні, по-третє вчитель має проконтролювати презентацію проекту.

Стосовно музейних експонатів, то це можуть бути предмети повсякденного вжитку, газети, журнали, брошури, листи, спогади, фотографії, плакати, картини, кіно-матеріали і т.д.

Для прикладу візьмемо тему проекту "Гласність в Україні". Завдання учнів розробити номер робочої газети за 1986 рік, такий вид роботи, на нашу думку, допоможе учням досягнути навчальний матеріал з даної теми в різних його аспектах: політичному, соціально-економічному та культурному, а щоб дане дослідження було продуктивним учні можуть залучити вище вказані музейні експонати.

Проте не кожен шкільний історичний музей може мати матеріали для подібних проектів, в даному випадку можна створити проекти "Пізнаю свій рідний край", "Стежками рідної землі", "Джерельця малої Батьківщини" і т.п., таким чином залучити до проекту той краєзнавчий матеріал який стовідсотково буде у фонді вашого музею.

3) Гурток за визначенням Я. Фруктової - це "класична" групова систематична форма позакласної роботи, яка здійснюється на основі поєднання теоретичної та практичної, дослідницької навчальної діяльності учнів [13, с. 30].

В даному випадку вчитель історії може опиратися на те, що музей сам по собі є полем для дослідницької діяльності, і ця діяльність може бути спрямована на дослідження історії рідного краю,

адже більшість експонатів шкільного музею зібрані на території села, міста чи району, де розташована школа.

Гурток можна організувати при самому музеї, тим самим залучити учнів до збору, сортування, розміщення та збереження експонатів. Також учасники гуртка можуть допомагати вчителю проводити екскурсію для інших учнів школи.

" Керівник гуртка, в свою чергу, має стимулювати учнів до активної пошуково-дослідницької діяльності, давати додаткові інструкції та поради, а також аналізувати результати вивченого, і по можливості передбачати потреби учнів на кожній стадії роботи.

У своїй діяльності керівник гуртка може використовувати сучасні технології інтерактивного оволодіння знаннями, доповнювати знання гуртківців переглядом фільмів на відповідну тематику, або запропонувати створити власний відео-фільм таким чином зробити діяльність гуртківців дійсно цікавою та продуктивною [9, с. 136].

Наостанок варто зауважити, що ми навели лише деякі приклади того як можна вчителю історії організувати позакласну роботу в шкільному історичному музеї, кожен вчитель вправі сам обрати той вид занять, які найкраще підійде для його керівної та організаторської діяльності.

І. Самсакова у статті "Музей при навчальному закладі та його функції" зазначає, що: "Організація музейно-педагогічних заходів, керування ними, виявлення та впровадження нових форм спирається на вивчення інтересів відвідувачів, сприйняття ними музейної інформації" [12, с.174]. Отже, виходячи з цього, ми можемо говорити про те, що вчитель історії, як керівник музею і як керівник позакласної роботи, перш за все у своїй діяльності має спиратися на інтереси та потреби учнів, щоб співпраця між вчителем та учнями приносила лише позитивні плоди.

Література

1. Агаркова М. Особливості використання експонатів шкільного музею у процесі викладання історії та позаурочній роботі / М. Агаркова // Збірник наукових праць / Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Серія "Історія та географія". – Харків, 2011. – Вип. 41. – С. 161-164.

2. Гайда Л. Становлення і розвиток музеїв при навчальних закладах України / Л. Гайда // Український музей при навчальному закладі: історія і сучасність. Матеріали обласної науково-методичної конференції. – Кіровоград: Видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2008. – С. 6-19.

3. Гайда Л. Формування нормативно-правової бази діяльності музеїв при навчальних закладах України / Л. Гайда // Краєзнавство. – 2011. – № 3. – С. 49-56.

4. Майко С. Шкільний музей як форма додаткової освіти / С. Майко // Педагогічний пошук. – 2017. – № 2 (94). – С. 64-66.

5. Мороз П. Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання історії України: методичний посібник / П. Мороз – К.: Педагогічна думка, 2012. – 128 с.

6. Наказ Міністерства освіти і науки України від 6 листопада 2014 року № 1282 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://document.ua/pro-viznannja-takimi-sho-vtratali-chinnist-dejakih-nakaziv-m-doc210211.html> – Назва з екрану.

7. Наказ МОН України від 22 жовтня 2014 року № 1195 "Про затвердження положень про музеї при дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних та професійно-технічних навчальних закладах, які перебувають у сфері управління Міністерства освіти і науки України" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pmu.in.ua/wpcontent/uploads/2014/12/Polozhennja_pro_muzei_1195_vid_22.10.2014.pdf – Назва з екрану.

8. Організація музейної справи в навчальному закладі: методичний посібник/ І.С. Личак. – Біла Церква, 2013. –" 116 с.

9. Пістряга С. Гурток як форма залучення учнівської молоді до музейної діяльності / С. Пістряга // Український музей при навчальному закладі:" історія і сучасність. Матеріали обласної науково-методичної конференції. – Кіровоград: Видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2008. – С. 134-137.

10. Положення про музей при закладі освіти системи Міністерства освіти України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://direktor.at.ua/load/normativna_baza/polozhennja_pro_muzei_pri_zakladi_ospiti_sistemi_ministerstva_ospiti_ukrajini/7-1-0-121 – Назва з екрану.

11. Пусепліна Н. Становлення і розвиток освітньо-виховної діяльності музеїв навчальних закладів / Н. Пусепліна // Педагогічні науки. – 2013. – № 3 (59). – С. 149-152.

12. Самсакова І. Музей при навчальному закладі та його функції / І. Самсакова // Педагогічні науки: зб. наук. праць . – Херсон, 2012. – Вип. 62. – С. 171-176.

13. Фруктова Я. Сучасні форми позакласної роботи з учнями / Я. Фруктова // Біологія і хімія" в школі. – 2007. – №1. – С. 29-31.

14. Чорна М. Метод проектів на уроках історії. – Тернопіль–Харків: Видавництво "Ранок", 2011. – 160 с.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Дорош Аліна, магістрантка факультету психології та соціальної роботи спеціальності "Початкова освіта".

Науковий керівник: **Шевчук М.О.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Рух України в європейський простір вимагає прийняття міждержавних, міжнародних пріоритетів і цілей, які проголошуються в

міжнародних конвенціях та документах і є стратегічними орієнтирами розвитку світової спільноти.

Трансформаційні освітні процеси в нашій країні пов'язані із започаткуванням певних міжнародних стандартів, які спираються на максимальну доступність освітніх послуг, можливість вчитися впродовж усього життя та формування інтегрованої характеристики особистості, що містить, як стверджує Адольф В., комплекс знань, вмінь, рис, ставлень, досвіду діяльності й поведінкових моделей, які забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність навчально-виховного процесу [2, с. 118]. У контексті Болонських положень така характеристика відображає сформованість особистісних утворень, що поєднує інтелектуальні, емоційні і моральні складові, тобто основні компетентності, якими повинні оволодіти учні. Відповідно, організація освітнього процесу має бути спрямована передусім на опанування школярами знань, вмінь та навичок для здійснення певної діяльності (результативно – цільовий підхід), а саме компетентнісно орієнтовану.

Основи компетентнісної освіти і становлення особистості в умовах професійної діяльності досліджували вчені, педагоги, практики: Андрущенко В., Балл Г., Варданян Ю., Ващенко Л., Волкова Н., Жуков В., Єрмаков І., Зеєр Є., Зязюн І., Клімов Є., Кічук Н., Клепко С., Колесникова І., Корнілова А., Краєвський В., Малицька О., Мединська О., Павленко О., Петровська Л., Поліщук М., Рогов Є., Сахарчук Є., Сериков В., Синенко В.

Вагомі напрацювання у царині дослідження компетентнісної моделі зроблено науковцями, зокрема: Бібік Н., Овчарук О., Пометун О., Савченко О., Трубачева С., Кузьміна Н., Маркова А., Мітіна Л., Родигіна І., Пехота О., Стрельников В., Топалова В., Черемис І., Щербakov А.

Отже, компетентнісний підхід сьогодні є освітнім вектором розвитку України на шляху модернізації відповідно до сучасних суспільних потреб і викликів, оскільки саме набуття життєво важливих компетентностей може дати молоді змогу орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти.

На думку Авво Б., компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з прагматичною та діяльнісною концепціями дидактики і покликаний подолати відстань між теорією передбачуваних дій та практикою діяльності. Він зорієнтований не на знання, а на дії (застосування знань для здійснення активних дій). Основою такого підходу стають не внутрішні зв'язки системи знань, а зв'язки між системою знань та навколишнім середовищем. Компетентнісний підхід переорієнтовує процес освіти на результат в діяльнісному аспекті і забезпечує розвиток потенціалу особистості учня для практичного розв'язання життєвих проблем [1].

Практичне спрямування освіти у межах компетентнісного підходу підкреслює Андреев А. Він зауважує, що подібний підхід дає змогу вийти з кола "зунівського" освітнього простору. Дослідник спирається на запит ринку праці, де цінуються не знання у чистому вигляді, а здатність виконувати певні функції, але застерігає від недооцінювання знань як наукової основи формування компетентностей [3, с. 19].

А тлумачення компетентнісного підходу Пометун О. пов'язані з спрямованістю освітнього процесу на формування та розвиток загальної компетентності людини як інтегральної характеристики, що включає знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі [6, с. 66].

Отже, компетентнісний підхід зміщує освітні акценти з поінформованості суб'єктів навчання на уміння використовувати інформацію для вирішення практичних проблем. Крім здобуття сукупності знань, умінь і навичок у певній сфері, мета освіти має містити і розвиток світогляду, міждисциплінарного чуття, здатність до прийняття гуманістичних цінностей, уміння приймати рішення і брати на себе відповідальність, здатність оцінювати соціальні процеси, визначати місце й роль в них своєї професійної діяльності, знаходити шляхи її удосконалення.

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.

На компетентнісному характері освіти наголошується і в Державному стандарті початкової освіти від 21 лютого 2018 року [4]. У документі метою початкової освіти визначається всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвитку самостійності, творчості та допитливості.

Таким чином, головною інтенцією компетентнісного підходу сьогодні вважається зміщення кінцевої мети освіти з зунівської тріади на компетентності при визнанні наукових знань когнітивною основою компетентнісних стандартів.

Подібний висновок потребує з'ясування компетентнісного понятійного апарату, зумовленого широким спектром поглядів на сутність,

зміст і форму основного категоріального поняття даного підходу – "компетентність".

Сьогодні у науково-методичній літературі знаходимо значну кількість визначень даного поняття. Наведемо деякі з них: підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності (Абульханова К.); здатність здійснювати складні культуродоцільні види дій (Пометун О.), здатність ефективно виконувати конкретні дії у визначеній предметній галузі (Равен Дж., Черемис І.), здатність самостійно діяти на основі здобутих універсальних знань (Шишов С., Кальней В., Ситянін В., Булгакова В.), здатність обґрунтовано судити про певну сферу діяльності й ефективно діяти в ній (Краєвський В., Хуторський А.)

Холодна М. вважає, що компетентність – це особливий тип організації предметно-специфічних знань, які дозволяють приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності [8].

А Родигіна І. підкреслює, що "компетентність – це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загальнопредметні мисленнєві дії чи логічні операції (хоча, звісно, ґрунтується на останніх), а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – взагалі будь-якій людині" [7, с. 32–33].

Нам цікава думка Маркової А., яка вважає, що це володіння здатністю й умінням самостійно і відповідально виконувати певні трудові функції [5, с. 83].

Отже, компетентність визначається як здатність особистості успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби або виконувати функції, які відповідають певним стандартам діяльності, готовність реалізувати свій потенціал для успішної творчої трудової діяльності, усвідомлюючи особисту відповідальність за результати цієї діяльності.

Розбудова нової української школи здійснюється на засадах компетентнісної парадигми, коли вимоги до обов'язкових результатів навчання визначаються з позиції формування ключових компетентностей.

У новому Державному стандарті початкової освіти зазначається, що кожна освітня галузь містить компетентнісний потенціал [4].

Отже, мета статті – визначити компетентнісний потенціал трудового навчання в початковій школі.

Трудове навчання визначається змістом освітньої галуззі "Технології", метою якої є формування компетентностей в галузі техніки і технологій та інших ключових компетентностей, здатності до зміни навколишнього світу засобами сучасних технологій без заподіяння йому шкоди, до використання технологій для власної самореалізації, культурного і національного самовираження.

Відповідно до цього змінюються і традиційні підходи до змісту трудового навчання учнів початкової школи. Так, сучасний розвиток суспільства та виробництва потребує не лише навчати учнів молодшого шкільного віку запам'ятовувати і відтворювати техніко-технологічні знання та прийоми роботи інструментом, а й застосовувати такі знання та вміння на практиці для розв'язання творчих завдань.

У трудовому навчанні молодші школярі навчаються самостійно обирати об'єкт праці, прогнозувати кінцевий результат, планувати послідовність технологічних операцій, розробляти графічні зображення і використовувати їх у процесі роботи, добирати конструкційні матеріали та розраховувати орієнтовні витрати та кількість матеріалу для виготовлення виробу, а також ощадно їх використовувати, моделювати, конструювати та виготовляти виріб за власним задумом, виконувати прості технологічні операції традиційних та сучасних ремесел, розв'язувати практичні завдання у побуті, оцінювати та представляти результати власної праці, успішно організовувати власну життєдіяльність, дотримуватися безпечних прийомів праці під час використання інструментів та пристосувань.

Таким чином, у трудовому навчанні в початковій школі відображається соціальне замовлення на мінімальні трудову підготовленість молодших школярів до повсякденного життя в навколишньому світі, реалізуються особистісний сенс учнів у праці, задаються реальні об'єкти навколишньої дійсності для цільового комплексного використання трудових знань, умінь і способів діяльності, формується трудовий досвід у розв'язанні проблем життєтворчості. Іншими словами, учні початкових класів загальноосвітньої школи оволодівають трудовою компетентністю яка виражена сукупністю взаємозалежних мотиваційно-емоційних орієнтацій трудової діяльності, знань, умінь, навичок і трудового досвіду школярів стосовно визначеного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно та соціально значущої трудової діяльності.

Цільмак О. відносить трудову компетентність до діяльнісної компетентності і розглядає її як здатність особистості до певного виду трудової діяльності на основі набутих знань, умінь та навичок, індивідуально-психологічних особливостей. При цьому складовими структури трудової компетентності автор визначає: компетентність самообслуговування як особистісну спроможність до елементарних трудових дій по забезпеченню власної життєдіяльності на основі набутих знань, умінь та навичок; побутову компетентність як здатність особи до трудових видів діяльності, які забезпечують власний побут та її оточення; і господарську компетентність як спроможність особистості до трудової діяльності у господарстві [9].

Слід звернути увагу на те, що трудова компетентність – це ключова компетентність, яка буде розгортатися і ускладнюватися протя-

гом всього життя і виявлятися не тільки у школі, а й у родині, у дружньому колі, у майбутніх виробничих стосунках.

Розбудова самостійної Української держави, перехід до ринкових відносин висунули якісно нові вимоги до трудової підготовки школярів. На сучасному етапі розвитку освітньої системи України питання розвитку у молодших школярів глибокого розуміння трудової взаємодії між людьми набуває особливої актуальності, оскільки пов'язане з формуванням різносторонньої, активної, дієвої особистості. Виховання культури праці в початковій школі є однією з головних умов становлення особистості учнів молодшого шкільного віку і повинно розглядатися як наслідок розумового, морального, трудового, естетичного, фізичного виховання, як один з результатів комплексного підходу до навчання і виховання. Система трудової підготовки молодших школярів є фундаментом для формування свідомого ставлення до впровадження знань, умінь та навичок на практиці, усвідомленого вибору майбутньої професії, виховання культури праці. Розвиток дитячої творчості в початковій школі є однією з головних умов становлення особистості учнів молодшого шкільного віку. Важливим є те, щоб засвоєні молодшими школярами знання переходили у гнучкі уміння, щоб навчальний результат праці поєднувався з розвитком пізнавальних здібностей, творчої ініціативи та самостійності.

Трудове навчання молодших школярів у компетентнісному вимірі спрямоване на конкретні практичні результати їх праці, досвід особистої трудової діяльності, вироблення ставлення щодо розвитку конкретних трудових цінностей і життєво необхідних знань і умінь для організації праці, оцінювання власних професійних можливостей та здатність співвідносити їх з потребами ринку праці.

Слід враховувати, що пізнавально-практична діяльність учнів початкової школи у трудовому навчанні ґрунтується на тісному зв'язку з основами наук. Це сприяє розвитку інтересу молодших школярів до вивчення інших шкільних предметів. Вивчаючи загальноосвітні предмети, учні засвоюють знання з загальних наукових основ сучасного виробництва про закономірності і принципи трудових процесів; знайомляться з областями професійної діяльності та деякими конкретними професіями, оволодівають загальнотрудовими знаннями, уміннями і навичками, одержують підготовку до свідомого виконання обов'язкової суспільно корисної продуктивної праці.

У процесі формування технологічних понять і вмінь учні краще засвоюють закономірності розвитку природи та суспільства. Поєднання навчання з продуктивною працею забезпечує дієвість їхніх поглядів і переконань, сприяє досягненню єдності світогляду та повсякденної практичної поведінки.

Можна зробити висновок, що трудове навчання має діяльнісний характер і прикладне спрямування. У трудовому навчанні учні молод-

шого шкільного віку оволодівають інтегрованими знаннями, формують вміння та навички для здійснення творчої продуктивної перетворювальної діяльності. Під час праці у молодших школярів створюється мотивація до трудової діяльності, виробляється ставлення до праці як необхідної умови успішної життєдіяльності, відпрацьовуються моделі трудової поведінки як підґрунтя майбутньої професійної діяльності, накопичується трудовий досвід.

Отже, у трудовому навчанні в початковій школі в учнів молодшого шкільного віку формується здатність розв'язувати проблеми власної життєдіяльності з використанням набутого трудового арсеналу.

Література

1. Авво Б.В. Методология компетентностного подхода в высшем образовании / Б.В. Авво : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.emissia.org/offline/2005/978.htm>
2. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: [монографія] / В.А. Адольф. – Красноярск : КрГУ, 1998. – 286 с.
3. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. - № 4. – С. 19 – 27.
4. Державний стандарт початкової освіти від 21 лютого 2018 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>. – Назва з екрану.
5. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. - № 8. – С. 82-88.
6. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – Київ : "К.І.С.", 2004. – 112 с.
7. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І.В. Родигіна. – Харків: Основа, 2005. – 96 с.
8. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
9. Цільмак О.М. Складові структури компетентностей [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/1_2_2009/30.pdf.pdf. – Назва з екрану.

АНАЛІЗ ПРОГРАМИ ТА ПІДРУЧНИКІВ З ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ У РОБОТІ НАД АВТОРСЬКОЮ КАЗКОЮ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Жилінська Альона, магістрантка факультету психології та соціальної роботи спеціальність "Початкова освіта".

Науковий керівник: **Киричок І.І.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Курс "Літературне читання" – органічна складова освітньої галузі "Мови і літератури". Його основною метою є розвиток дитячої особистості засобами читацької діяльності, формування читацької компетентності молодших школярів, яка є базовою складовою комунікативної і пізнавальної компетентностей, ознайомлення учнів з дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення курсу літератури в основній школі [6, с. 16].

Навчальний предмет "Літературне читання" – багатофункціональний. Уміння і навички – складова читацької компетентності, які формуються на уроках літературного читання, мають не лише предметний, а й загальнонавчальний характер, є засобом вивчення практично всіх навчальних предметів, забезпечують їх подальше засвоєння у наступних ланках загальноосвітньої школи [6, с. 32].

Основою структурування програми є змістові лінії Державного стандарту з читання: коло читання; формування й розвиток навички читання; літературознавча пропедевтика; досвід читацької діяльності; робота з дитячою книжкою; робота з інформацією; розвиток літературно-творчої діяльності учнів на основі прочитаного. Змістова лінія "Коло читання" охоплює твори різних родів і жанрів для дітей цього віку з кращих надбань української і зарубіжної літератури.

Програма з "Літературного читання" передбачає розвиток дитячої особистості засобами читацької діяльності, формування читацької компетентності, молодший школяр повинен спрямовувати якості морального і розумового виховання, засвоювати навчальний матеріал, передбачений програмою. У 2 класі згідно з програмою казка вивчається як фольклорний літературний жанр, у якому є вимисел, фантазія, подано поняття про літературну казку як авторський твір. Учні починають вивчення великої групи казок про тварин: їхні вдачі, вчинки [6]. У 2 класі учням представлені твори дитячої літератури, доступні для їх вікової групи.

Згідно з програмою учні цієї вікової групи повинні усвідомлювати елементарні жанрові особливості народної казки: наявність у змісті вигадки, фантазії розповідати про особливості побудови: традиційний зачин, кінцівка, повтори; визначати, правильно називати героїв казок про тварин на основі спостережень за поведінкою вчинками, персона-

жів у казках; розповідати про домінуючі риси їх характеру, передавати це голосом під час читання, інсценувати; висловлювати елементарні узагальнені оцінні судження; пояснювати, що літературна казка – це авторський твір [6].

У 3 класі коло читання розширюється за жанрами і персоналіями, охоплюючи доступні, цікаві для цього віку твори, які мають художньо-естетичну цінність. Учні пропонується для вивчення чарівні казки, легенди, народні пісні. Під час навчально-виховного процесу учень має засвоїти навчальний матеріал та вдосконалити свої вміння та навички щодо вивченого. Перш за все учень має співвідносити вивчені твори з відповідними жанрами: казка, вірш, оповідання, байка п'єса; розрізняти фольклорні і авторські твори; твори за емоційним забарвленням; називати основні теми читання; прізвища, імена українських письменників-класиків, найвідоміших письменників-казкарів та їхні твори, з якими ознайомились під час навчання; знати сюжети 4-5 фольклорних казок [6].

Учні у 3 класі починають вивчати народні героїко-фантастичні (чарівні) казки. Ця група казок характеризується своєю композиційною особливістю, обов'язковою наявністю чарівних предметів, чаклунів, тобто у їх зміст переважає фантастичне начало. Учень має визначати позитивних чи негативних героїв казки, пояснювати якими вони рисами наділені, висловлювати свою оцінку щодо поведінки та вчинків персонажа [6].

У 4 класі коло читання розширюється і систематизується шляхом упорядкування і узагальнення знань про раніше відомих авторів, а також залучення нових авторських казок та імен [6].

Засвоєння школярами літературних форм, їх жанрових особливостей організовується з урахуванням пізнавальних можливостей дітей. Учні 2-х класів ознайомлюються з найпростішими жанровими особливостями казки на матеріалі казок про тварин, оскільки вони є найпростішими і найдоступнішими для сприймання і розуміння порівняно з іншими видами. Героїко-фантастичні казки, які мають складнішу будову, більші за обсягом, складаються з багатьох епізодів, відзначаються особливою вигадливістю, містять потужний фантастичний елемент, доцільно починати вивчати з 3 класу. Соціально-побутові казки, лірична поезія доступніші учням 4-х класів [6].

З метою визначення того, як втілюються основні завдання навчальної програми з літературного читання щодо роботи над авторською казкою у сучасних підручниках з літературного читання, нами було проаналізовано підручники О.Савченко та В.Науменко для учнів 2-4 класів.

Провідною для комплекту підручників з літературного читання є ідея формування творчого читача з опорою і на досвід батьків, і на власний досвід дитини, що передбачає змогу відкрити душу читача-

початківця для сприйняття літератури як частини свого духовного світу, підготувати свідомість учня до вивчення курсу літератури в основній школі, а отже і авторської казки як жанру [4, с. 23].

Аналіз підручника "Літературне читання" О. Савченко (2 клас) уможливив висновок: у ньому закладено компетентнісний підхід до організації читацької діяльності з використанням авторської казки:

– залучення учнів до визначення мети і очікуваних результатів читання;

– впровадження технологій поетапного опрацювання казок на засадах суб'єкт-суб'єктності:

- підготовка учнів до читання (технічна, емоційна, смислова);
- "занурення" у текст (досягнення повноцінного читання, усвідомлення різних зв'язків, характеру персонажів, розуміння змісту, структури, пояснення виражальних засобів тощо);
- збагачення читацького досвіду (осягнення задуму автора, діалог, порівняння творів, творчі завдання – продовження твору, зміна заголовка, введення нового персонажа та ін.) [10, с. 93-160].

Установлено, що в підручнику О. Савченко для 2 класу" подано всього 6 авторських казок українських та зарубіжних письменників: Л. Глібова "Лисичка і журавель", І.Франка "Безконечні казочки", Л.Костенко "Бузиновий цар", Ю. Ярмиша "Зайчаткова казочка, В. Сухомлинського "Покинуте кошеня", Д.Родарі "Чародійна палиця" [там само].

Аналіз підручника В. Науменко (2 клас) уможливив висновок: у ньому вміщено два розділи: "З народного джерела" і "З літературної скарбниці". Вхідження дітей у світ літератури починається з фольклорних творів: дитячих пісень (пісні-небилиці, забавлянки, заклички, інсценівки, ігри); загадок, прислів'їв, приказок, скоромовок, лічилок. Кожен жанр усної народної творчості вивчається окремими блоками ("скринька пісень-небилиць", "скринька загадок" тощо), що дає можливість дітям усвідомити жанрові особливості кожного твору, сприйняти їх як самостійні художні твори. Діти навчаються правильно читати кожен вид усної народної творчості: вибирати тон (таємничий, бадьорий, лагідний), темп (повільний, пришвидшений, швидкий), силу голосу, витримувати паузи, виділяти голосом логічні центри.

У цьому підручнику репрезентовано 6 авторських казок: І. Франка "Лис Микита", Ю.Ярмиша "Та сама Мишка", В. Чухліба "Заячий холожок", "Зашифрований хитрюга", Ш.Перро "Попелюшка, або "Соболевий черевичок", Г. Андерсен "Принцеса на горошині" [7]. (Див.Табл.1).

Особливістю підручника є наявність у ньому схем, які використовуються з метою формування в учнів уявлення про повторення у казці, розвитку вмінь створювати казки за аналогією, навчання різних видів переказу, формування умінь порівнювати складену казку з оригіналом, розвитку швидкості й правильності читання [7].

У змісті підручника пропонуються завдання з урахуванням індивідуальних здібностей дітей (скласти початок казки за серією сюжетних малюнків), для роботи в парі, групі, на вибір завдання. Зміст не переобтяжує дітей зайвою інформацією. Він спонукає дитину думати, уявляти.

Аналіз підручника О. Савченко (3 клас) з проблеми використання літературної казки дав змогу констатувати, що в ньому використано великий арсенал творів: В. Бичко "Казка-вігадка", А. Дімаров "Для чого людині серце", В. Скомаровський "Чому в морі вода солоня", Ю. Ярмиш "Місто дружніх майстрів", В.Нестайко "Суд у цирку", О.Олесь "Бабусина пригода", Наталія Забіла "У дитячому театрі", Б. Немцов "Лісова німба", Д. Родарі "Чародійна палиця" [11, с. 192]. Усього подано 7 авторських казок за цим підручником. (Див.Табл.1).

У підручнику В. Науменко для 3 класу представлені казки зарубіжної літератури – Д. Біссета "Тигр і автор", Якоба і Вільгельма Грімм "Бременські музиканти", Г. Андерсена "Ромашка", З. Топеліуса "Казка про старого гнома", О. Пушкіна "Казка про рибака і рибку", К. Ушинського "Витівки старої зими". У підручнику також є казки українських письменників: І. Франка "Лисичка і журавель", Л. Українки "Казка про Оха -Чудодія", В. Сухомлинського "Дід Осінник", "Снігуроньчина пісня", О. Іваненко "Синичка", Ю. Ярмиша "Як реп'яшок світ побачив", О. Зими "Чари для сміливця" [8, с. 146]. Усього - 12 авторських казок за цим підручником. (Див. Табл.1).

Аналіз підручника О. Савченко (4 клас) дає змогу дійти висновку, що крім авторських казок, які діти читають у 2-3 класах, тут пропонуються твори: зарубіжних авторів О. Пушкіна "Казка про царя Салтана", Г.Андерсена "Гидке каченя", Д. Родарі "Дорога, що нікуди не вела", М. Чумарної "Казка про друга", Н.Шейко-Медведевої "Лисиця, що впала з неба", Л. Керрол "Аліса в Країні Чудес" [12, с. 198]. Також репрезентовані літературні казки українських письменників: А. Костецького "Канікули", В. Близнаця "Земля світлячків" [там само, с.176]. Усього - 6" авторських казок у цьому підручнику. (Див. Табл.1).

Зміст підручників "Літературне читання" О. Савченко 3 клас [12, с. 192] спрямований на досягнення мети, розв'язання завдань, визначених у програмі; моделює систему навчання учнів читати і повноцінно сприймати авторську казку як мистецтво слова, яке включає розвиток спостережливості, творчої уяви, чуття поетичного слова, здатності сприймати звукові, словесні образи, емоційно реагувати на художнє слово, співпереживати, творити, виховувати у молодших школярів почуття патріотизму, любові до рідної землі, шанобливе ставлення до родинних стосунків, дотримання морально-етичних норм.

Змістове наповнення підручника організоване таким чином, щоб учні успішно могли користуватися ним, опираючись на зорові образи

(фото, репродукції, ілюстрації), уміщено ілюстрації з культурознавчим смислом у зв'язку зі змістом прочитаного.

У підручнику "Літературне читання" В. Науменко (3 клас) [8, с.146] коло читання розширено п'єсою-казкою. У книзі пропонуються сюжетні схеми для переказу змісту казок, доповнення їх початку чи розвитку подій. Цей прийом допомагає включити дітей у творче читання казок, поданих скорочено, зацікавлює до їх читання в повному обсязі. Схеми розміщено на форзацах.

Нами були проаналізовані завдання, які пропонуються під час роботи з авторськими казками, поданими у підручниках В. Науменко та О. Савченко для учнів 2-4 класів. Установлено, що у підручниках є як репродуктивні, так і творчі завдання.

У підручнику В. Науменко (2 клас) автор пропонує більшість завдань репродуктивного характеру: "Чим закінчилася риболовля для лисиці? (за казкою І.Франка "Лис Микита")"; "Знайди в тексті слова, яким автор характеризує капловухого зайця? (за казкою В.Чухліба "Заячий холодок")"; "Як принцесі вдалося переконати всіх, що вона справжня? (за казкою Г.Андерсена "Принцеса на горошині")" [7, с. 139, 142, 143, 147, 153]. Також підручник вміщує завдання творчого характеру: "Розглянь малюнок до казки. Яким зображено Лиса у творі" І. Франка "Лис Микита"; читай, намагаючись передбачити, що буде далі"; "Прочитайте казку Ю. Ярмиша "Та сама мишка" в особах"; "Що спільного та відмінного в казці "Ріпка" та казці Ю.Ярмиша? "Та сама мишка"; "Придумай, як жила Попелюшка за твором Ш. Перро "Попелюшка". Намалюй розкішну сукню, паличку чарівниці; "Кого в наш час називають принцесою на горошин ? (за казкою Г. Андерсен "Принцеса на горошині")" [там само, с. 77- 192]. (Див. Таблцю 2).

В. Науменко у своєму підручнику (3 клас) пропонує такі завдання репродуктивного характеру: "Як Лисичка поведилася зі своїм гостем під час обіду? як ти оцінюєш її дії? (за казкою І. Франка "Лисиця і журавель")"; "Про кого йдеться в казці Л. Українки "Казка про Оха-Чудодія"?"; "Чи справедливо повелися з ослон, котом і псом господарі? (за казкою Братів Грімм "Бременські музиканти")"; "Назви персонажів казки Г.Андерсена "Ромашка"?"; "Що гном запропонував Матсові у казці З. Топеліуса "Казка про старого гнома"?"; "Назви головних героїв О. Пушкіна "Казка про золоту рибку" [8, с. 67, 70, 77, 31, 43, 49, 62]. (Див. Таблцю 2).

У цьому підручнику автор пропонує також завдання творчого характеру: "Як ти гадаєш, на чиєму боці І. Франко у казці "Лисиця і журавель"? Обґрунтуй відповідь"; "Яким ти уявляєш Оха, намалюй його за твором Л. Українки "Казка про Оха-Чудодія"; "Спробуй скласати казку про тигра за твором Д. Біссет "Тигр і" автор"; "Які риси характеру допомогли ослу, псу, коту й півню подолати життєві негаразди у казці Братів Грімм "Бременські музиканти"?"; "Визначте настрої казки

Г. Андерсена "Ромашка"? Поміркуйте, чому автор так сумно її закінчив?"; "Прочитай в особах розмову гнома і Мапса у казці З. Топеліуса "Казка про старого гнома"; "Які слова допомагають створити уявні малюнки у казці О.Пушкіна "Казка про золоту рибку"?"; "Назми казку, у якій невміння тримати язика на припоні призвело до втрати дружби" (під час вивчення казки К. Ушинського "Витівки старої зими" [там само, с. 67, 70, 77, 31, 43, 49, 62]. (Див. Таблицю 2).

У підручнику В. Науменко (4 клас) автор пропонує такі завдання творчого характеру: "Пофантазуй, як розгортаються події далі під час вивчення повісті-казки Л. Керрол "Аліса в країні чудес"; "Поміркуй, як розгорталися події далі в повісті-казці В. Близнеця "Земля світлячків" [9, с.162, 152]. Автор також пропонує такі завдання репродуктивного характеру: "Прочитай опис країни в повісті-казці Л. Керрол "Аліса в країні чудес"? Із чого почалась подорож Аліси до Країни чудес?"; "Назви героїв? Розкажи, де і як вони жили, чим займалися? Яке лихо спіткало лісовий народ у повісті-казці В.Близнеця "Земля світлячків" [там само, с. 162, 152]. (Див. Таблицю 2).

У підручнику" О. Савченко (2 клас)" автор пропонує такі завдання творчого характеру: "Доберіть прислів'я, яке може бути назвою казки І.Франка "Лисичка і журавель"; "Поміркуйте, які предмети знадобляться для вистави за казкою Ю. Ярмиша "Зайчаткова казочка". Де ви влаштуєте сцену? Як мають поводити себе глядачі?"; "Роздивись обкладинку книжки Л. Костенко "Бузиновий цар". Яким ти уявляєш Бузинкового царя?"; "Пофантазуй, спробуй і ти придумати коротеньку казку" (під час вивчення твору М. Підгірянки" "Безконечні казочки"). В якому темпі, з якою силою голосу і з яким настроєм слід читати дві останні строфи?" [10, с. 93-160]. Автор репрезентує також завдання репродуктивного характеру: "Прочитай, як лисичка частувала журавля у казці І.Франка "Лисичка і журавель"; "Знайди зачин, основну частину і кінцівку твору Ю. Ярмиша "Зайчаткова казочка"; "Між ким відбувалася розмова у" казці Л.Костенко "Бузиновий цар"?"; "Скільки казок розповіла поетеса М. Підгірянка "Безконечні казочки" [10, с. 93-160]. (Див. Таблицю 2).

У підручнику О. Савченко з літературного читання" (3 клас) автор пропонує такі завдання творчого характеру: "Попрацюйте у парі. За змістом текст казки В. Нестайка "Суд у цирку" можна поділити на 5 частин. Визначте їх і складіть план. Підготуйтеся удома розповідати казку за планом"; "Підготуйтеся до читання п'єси О. Олесея "Бабусина пригода" за ролями. З'ясуйте, скільки треба виконавців?"; "Позмагайтесь, хто швидше знайде речення, у яких є такі вислови: "дивовижної форми і краси, хитромудру будову" Ю. Ярмиша "Місто дружніх майстрів"?"; "Позмагайтесь, хто швидше знайде абзац казки А. Лінгрена "Про Карлсона, що живе на даху" зі словами: "веселе голубе полум'я, мчала щодуху" [11, с.77-153]. Підручник вміщує також завдання

репродуктивного характеру: "Чим пояснюється назва міста у казці В. Нестайка "Суд у цирку"? Прочитай"; "Коротко розкажіть, як розгортається дія (зачин, основна частина і кінцівка) у казці О.Олеся "Бабусина пригода"; "Де відбувалися казкові події у творі Ю. Ярмиша "Місто дружніх майстрів"? Чому Лару було дуже важко зробити ляльку?"; "Знайди у тексті А. Лінгрена "Про Карлсона, що живе на даху": зачин, основну частину і кінцівку?" [там само, с.77, 83, 90, 142, 147, 153]. (Див. Таблицю 2).

У підручнику О. Савченка (4 клас) автор подає такі завдання творчого характеру: "Підготуйтеся вдома до читання 2 частини п'єси-казки Н. Шейко-Медведевої "Лисиця, що впала з неба". Якими жестами та мімікою ти скористаєшся? Вибери собі роль"; "Розгляньте малюнки до казки О. Пушкіна "Казка про царя Салтана". Які епізоди казки на них зображені?"; "Доберіть до кожної частини казки Г. Андерсена "Гидке каченя" заголовок (попрацюйте разом)"; "Підготуйте стислий переказ за утвореним планом. Поміркуйте над змістом виділених слів?"; "Яким ви уявляєте оповідача казки М. Чумарної "Казка про друга"? Як він повернувся на землю?"; "Чи могли б ви запропонувати свою назву казки Д.Родарі "Дорога, що нікуди не вела"? [12, 124-151]. У підручнику представлені також завдання репродуктивного характеру: "Назви дійових осіб п'єси-казки Н.Шейко-Медведевої "Лисиця, що впала з неба". Як розпочинається перша дія?"; "Послухайте казку О. Пушкіна "Казка про царя Салтана". Назвіть персонажів, які діють у казці? Який наказ надіслав цар?"; "Де качка висиджувала каченят у казці Г. Андерсена "Гидке каченя"? Якими були перші дії каченят?"; "Які пригоди описано у другій частині М. Чумарної "Казка про друга"? Знайди і прочитай роздуми хлопчика"; "Як розпочинається казка Д.Родарі "Дорога, що нікуди не вела"? Чому Мартіно назвали "вперта голова"? [там само, с. 124-151]. (див. таблицю 2).

Також нами проаналізовано кількісні дані щодо авторських та народних казок у підручниках з літературного читання для учнів 2-4 класів. (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Кількість авторських та народних казок за видами у підручниках з літературного читання для 2-4 класів

Клас	Народні казки за підручником О.Савченка	Народні казки за підручником В.Науменко	Літературні казки за підручником О.Савченка	Літературні казки за підручником В.Науменко
2 клас	Соціально-побутові: "Сильніше за силу",	Соціально-побутові; "Колобок", "Горобець та	Українські письменники Соціально-побутові:	Українські письменники Фантастичні: І.Франко"Лис

	"Рукавичка", "Лисиця і їжак", "Цап і баран", "Півник і двоє мишенят", "Лисичка", "Легкий хліб", "Виноград і змія", "Собаки, коти та миші", "Сорочине гніздо".	билина", "Лисичка-сестричка". "Мінба", "Як дівчинка короля перехитрила", "Жбан меду".	І.Франко "Лисичка і журавель"; Ю.Ярмиш "Зайчаткова казочка". Фантастичні: Л.Костенко "Бузиновий цар"; М.Підгірянка "Безконечні казочки".	Микита"; Ю.Ярмиш "Та сама Мишка"; В.Чухліб "Заячий холожок"; Зашифрований хитрюга". Казки зарубіжних письменників: Фантастичні: Ш.Перро "Попелюшка,або кришталеви черевичок"; Г.Андерсен "Принцеса на горошині".
3 клас	Українські казки: Фантастичні: "Кирило Кожумяка"; "Кривенька качечка".	Українські казки: Казки про тварин: "Їжак та заєць"; "Лисиця та рак", "Сильний лев і маленьке мишеня"; "Як серед птахів виникла дружба". Фантастичні: "Про Оха-Чудотвора"; "Синя свита навиворіт пошита"; "Чарівний каптур".	Українські казки: Соціально-побутові. В.Нестайко "Суд у цирку"; О.Олесь "Бабусяна пригода"; Н.Забіла "У дитячому театрі". Фантастичні: В.Бичко "Казка-вигадка"; А.Дімаров "Для чого людині серце"; В.Скомаровські; "Чому в морі вода солоня"; Ю.Ярмиш "Місто дружніх майстрів".	Українські казки: Соціально-побутові. І.Франко "Лисичка і журавель"; Фантастичні: Л.Українка "Казка про Оха-Чудодія"; В.Сухомлинський "Дід Осинник"; О.Іваненко "Синичка"; Ю.Ярмиш "Як реп'яшок світ побачив"; О.Зима "Чари для сміливця".
			Казки зарубіжних авторів: Фантастичні: Брати Грім" "Шипшинка"; К.Коллоді" "Пригоди	Казки зарубіжних авторів: Фантастичні: Д.Біссет "Тигр і автор"; Якоб і Вільгельм Грім "Бременські

			Пінокіо"; Астрід Лінгрен "Про Карлсона, що живе на даху".	музиканти"; Г.Андерсен "Ромашка"; З.Топеліус "Казка про старого гнома"; О.Пушкін "Казка про золоту рибку"; К.Ушинський "Витівки старої зими".
4 клас	Українські казки Соціально-побутові: "Мудра дівчина".	Українські казки Соціально-побутові "Черевичок"; "Злагода".	Українські казки Соціально-побутові: М.Чумарка про друга". Фантастичні: Н.Шейко-Медведева "Лисиця, що впала з неба"; В.Сухомлинський "Співуча пір'їнка"; Л.Костенко "Затишно дітям в пазусі казок".	Українські казки Фантастичні: В.Близнаць "Земля світлячків".
			Казки зарубіжних авторів: Соціально-побутові: Г. Андерсен "Гидке каченя". Фантастичні: О.Пушкін "Казка про царя Салтана"; Д. Родарі "Дорога, що нікуди не вела".	Казки зарубіжних авторів: Фантастичні: Л. Керрол "Аліса в країні Чудес".
Всього	Всього казок: 13, із них 11 казок соціально-побутових, 2 фантастичні.	Всього казок: 15, із них 11 соціально-побутових, 4 фантастичні.	Всього казок: 21. Із них 7 соціально-побутові, 14 фантастичні	Всього казок: 20, із них 1 казка соціально-побутова, 19 казок фантастичних.

Отже, дані таблиці 1 засвідчили: народних казок більше у підручниках В.Науменко – 15 казок (із них 11 соціально-побутових та 2 фантастичні), ніж у підручниках О. Савченко, де їх нараховано 13 (із них 11 соціально-побутових та 4 фантастичні). Літературних казок більше у підручниках О. Савченко - 21 казка (із них 7 - соціально-побутових та 14 фантастичних), ніж у підручниках В.Науменко, де їх 20 (із них 1 соціально-побутова та 19 фантастичних).

Порівняльний аналіз змісту підручників О.Савченко та В.Науменко щодо використання авторських казок подано у таблиці 2. (Див. Таблицю 2).

Таблиця 2

Порівняльний аналіз змісту підручників О.Савченко та В.Науменко щодо використання авторських казок

Кількість усіх казок у підручниках О.Савченко	Кількість завдань до них творчого характеру	Кількість завдань до них репродуктивного характеру	Кількість усіх казок у підручниках В.Науменко	Кількість завдань до них творчого характеру	Кількість завдань до них репродуктивного характеру
4 клас – 6 казок	11	21	4 клас - 2 казки	4	6
3 клас – 7 казок	8	17	3 клас - 12 казок	9	28
2 клас – 6 казок	9	28	2 клас - 6 казок	5	14
Всього 21	28	66	20	18	48

Отже, дані таблиць уможливають такі висновки: кількість усіх авторських казок у підручниках О.Савченко складає – 21; кількість завдань до них творчого характеру – 28, а репродуктивного характеру – 66. Кількість усіх авторських казок у підручниках В. Науменко складає - 20. Кількість завдань до них творчого характеру – 18, а репродуктивного характеру – 48.

Аналіз різнотипних завдань у підручниках 2-4 класів О. Савченко та В.Науменко уможливив дійти висновку, що у підручниках О. Савченко для 2-4 класів кількість авторських казок та завдань до них як творчого, так і репродуктивного характеру більша, ніж у підручниках В.Науменко. Порівнявши зміст підручників О. Савченко та В. Науменко щодо використання авторських казок, можна зробити висновки: кількість усіх авторських казок у підручниках О. Савченко складає 21 порівняно з підручниками В. Науменко, де їх вміщено 20. Всього завдань до казок у підручниках О.Савченко – 94, з них творчого характеру – 28, на відміну від підручників В. Науменко, де вміщено всього завдань до казок 66, серед них творчого характеру –

18. Але аналіз змісту різнотипних завдань авторів підручників дає змогу констатувати: підручники В. Науменко для учнів 2-4 класів є кращими у використанні. У підручниках В.Науменко завдання репродуктивного характеру мають конкретність, послідовність та логічну обґрунтованість, а завдання творчого характеру відповідають віковим особливостям, когнітивній та емоційній сфері учнів 2-4 класів. Завдань творчого характеру в підручниках В.Науменко менше, ніж у підручниках О. Савченко, проте вважаємо їх зміст таким, який спрямовано на формування пізнавальної самостійності учнів молодших класів, ці завдання більш чітко сформульовані, що дає змогу дітям зосередитися швидше на виконанні, ніж на обдумуванні самого питання. З цих позицій вважаємо, що доцільнішими у використанні є підручники з літературного читання для 2-4 класів автора В. Науменко. Такі завдання, як "Подумай, доведи, порівняй, відгадай, зроби висновок", які використовує В. Науменко - доцільно використовувати з метою розвитку інтересу учнів до світу, фантазії.

Завдань творчого характеру більше у підручниках О. Савченко - 66, ніж у підручниках В.Науменко, де їх 48. Але для того, щоб учням дійсно було цікаво, щоб вони не втратили інтерес до навчання, творчі завдання мають повинні бути різнотипними, яких значно більше у підручниках В. Науменко. Усі завдання творчого характеру у підручниках В. Науменко розраховані на пошукову діяльність учнів, творче й уміле застосування набутих знань. Зміст завдань сприяє розвитку гнучкості й широти мислення, які необхідні для успішного розв'язання як навчальних, так і життєвих проблем.

Література

1. Бадер В. Розвиток інтонаційних умінь молодших школярів при опрацюванні казки [Текст] / В. Бадер // Початкова школа. - 1977. - №7. - С. 44-48.
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. Вачков И. В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку / И.В. Вачков. – М.: Ось-89, 2001. – 144 с.
4. Гордіюк Н. Особливості сприймання художніх текстів молодшими школярами [Текст] / Н.Гордіюк// Мандрівець. - 2000. - №3-4. - С. 75-78.
5. Киричук О.І, Волошина Г.П. Підготовка учнів до сприймання нового тексту [Текст] / О.І. Киричук, Г.П.Волошина // Початкова школа. - 1992. - №9-10. - С. 29- 32.
6. Літературне читання. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 2 – 4 класи (ОНОВЛЕНО) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/Освіта/Освітні програми...dlya-pochatkovoyi-shkoli>. – 40 с.

7. Науменко В.О. Літературне читання: підручник для 2 класу загальноосвітніх шкіл / О.В.Науменко. – К. : Генеза, 2012. – 176 с.
8. Науменко В.О. Літературне читання : підручник для 3 класу загальноосвітніх шкіл / О.В.Науменко. – К. : Генеза, 2014. – 176 с.
9. Науменко В.О. Літературне читання : підручник для 4 класу загальноосвітніх шкіл / О.В.Науменко. – К. : Генеза, 2015. – 176 с.
10. Савченко О. Я. Літературне читання: підручник для 2 класу загальноосвітніх шкіл / О.Я.Савченко. - К. : Видавничий дім "Освіта", 2012. - 160 с.
11. Савченко О. Я. Літературне читання: підручник для 3 класу загальноосвітніх шкіл / О.Я.Савченко. - К. : Видавничий дім "Освіта", 2013. - 192 с.
12. Савченко О. Я. Літературне читання: підручник для 4 класу загальноосвітніх шкіл / О.Я.Савченко. - К. : Видавничий дім "Освіта", 2015. - 198 с.

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ РІЗНИХ ЖАНРІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

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 пед. наук, професор кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Постановка проблеми. Значення і функція початкової школи в системі безперервної освіти визначається не тільки наступністю її з іншими ланками освіти, але й, у першу чергу, неповторною цінністю рівня становлення і розвитку особистості дитини. Для вирішення завдання формування моральних якостей молодших школярів особливе значення мають уроки читання, оскільки в початкових класах практично всі твори спрямовані на виховання морально-естетичних уявлень дітей, а самі школярі є максимально сприйнятливими до педагогічних впливів. Для вирішення даної проблеми вчителів потрібно не лише знання методики викладання, але й уміння направити свою діяльність на моральне виховання у формуванні навчальної діяльності. Проблема морального виховання особистості розглядається сучасними вченими різнопланово, у таких аспектах, як: структура моральної свідомості (В. Зибковець, І. Мар'єнко та ін.), виховання моральної культури особистості (Т. Гуменникова, В. Бачинін), формування моральної активності дітей (І. Зайцева, Л. Крайнова), характеристика емоцій і почуттів та їх класифікація (Є. Богданов, Б. Додонов, А. Запорожець, К. Платонов, К. Ушинський, О. Чебикін та ін.), роль почуттів у процесі морального виховання дітей" (В. Блюмкін,

Г. Гумницький, І. Свадковський, М. Стельманович, В. Сухомлинський та ін.). У низці досліджень розглядаються різні засоби морального виховання дітей: національний фольклор (О. Алексейчук, О. Барабаш, А. Богуш, С. Горбенко, Л. Калуська, М. Стельмахович та ін.), художня література (Н. Ільїнська, Т. Ружевич та ін.), казка (А. Богуш, Т. Гризоглазова, С. Литвиненко, В. Сухомлинський, А. Щербо та ін.), театральна творчість дітей (С. Нікорова, Т. Шевчук), театр ляльок (Л. Чуриліна), кіно (О. Кузьмич, Т. Селиванова та ін.).

Мета статті - визначення ролі літературних засобів у моральному вихованні дітей молодшого шкільного віку на уроках читання.

Виклад основного матеріалу. Особливості роботи над оповіданням.

Вводячи в обіг термін "оповідання", необхідно забезпечити його тлумачення. Зрозуміло, що роз'яснення потрібно вести з урахуванням віку дітей. Оповідання – це невеликий художній твір. Художній тому, що в ньому дається словесний малюнок подій, пов'язаних з життям і діяльністю людей, або словесно малюється природа.

Словесне змалювання виявляється у тому, що в оповіданні читач знаходить опис зовнішності героя, його поведінки. Завдяки цьому створюється загальне уявлення про важливі прикмети описуваного. Так, у першому абзаці оповідання О. Донченка "Лісовою стежкою" виразно змальовано дівчинку: "На початку жовтня... лісовою стежкою..., ішла дівчинка років тринадцяти. На ній була картата новенька кофтина, синя спідниця й біла хустинка, як терен-цвіт. І ця хустинка різко відтіняла чорні брови дівчинки, її засмагле обличчя й світлі очі. Такі світлі й зелені, що в темряві вони, мабуть, блимають, як світлячки, її кругле ніжне підборіддя схоже було на яблуко, а причеплений сонцем кирпатенький ніс скидався на жовту лісову грушку". У цьому уривку словесно змальовано і зовнішність персонажу і одяг [3].

У художньому творі справді художньо змальовано картини. Навколишня природа наділяється такими рисами, які властиві людям. У цьому переконують приклади. У творі О. Буцень "Чи є зима?" перша частина починається словами: "Був холодний осінній ранок. Визирнуло сонце з-за хмари, скоса кинуло промінці на землю. Зазирнув один з них у нірку до старої черепахи, розбудив її". Справді, цікаво: "сонце визирнуло", "промінець зазирнув, розбудив". Незвично. У повсякденному житті так не говорять. Але ж так намальовано схід сонця. У цій незвичності малюнка – сутність художнього відтворення природи.

Оповідання, представлені в читанках для 2–4 класів, умовно поділяються на дві групи: оповідання, у яких діють люди, та оповідання про природу і діяльність у ній людей. Першу з них при

початковому ознайомленні з твором варто читати самому вчителю. Другу – можна доручати учням, але не раніше як у 3 класі.

Цю диференціацію оповідань слід враховувати і при введенні в навчальний процес мовчазного читання. Твори, насичені драматичними подіями (а це переважно оповідання про людей), краще сприймаються коли прочитуються голосно. Оповідання про природу, які не мають виразно емоційного змісту, іноді припустимо давати дітям для мовчазного первісного читання.

Аналіз частин оповідання доцільно вести так, щоб самі діти приходили до відповідних оцінок поведінки персонажів, висловлювали своє ставлення до описуваних подій. Не відкидаючи можливості пропонувати питання, що спонукають дітей до репродуктивної відповіді, слід ширше застосовувати запитання, які змушують учнів думати, порівнювати, зіставляти, оцінювати, робити висновки. Не треба боятися, коли школярі по-різному оцінюють дії героїв. Не рекомендується одразу ж виправляти неправильну характеристику персонажа. Дати йому належну оцінку вчитель ще встигне. Куди важливіше провести з класом розмову про те, як діти розуміють його дії, чому саме так, а не інакше уявляється поведінка героя.

Учні залучаються до діалогу, до необхідності обґрунтування висловленого, знаходження причинно-наслідкових зв'язків.

Через усі роки навчання проходить вивчення текстів однієї й тієї самої тематики: казок про добрі вчинки і порядність, оповідань і віршів про рідний край, зв'язки воїнів.

Особливості роботи над байкою.

Жанр байки у читанках представлений кількома зразками. Уперше з цим жанром діти знайомляться в 2 класі. Наймолодші школярі байок не читають. Цьому є пояснення: байці властива алегоричність (мистецький прийом втілення абстрактного поняття в художньому образі; наприклад, безладдя в зображенні дій Лебедя, Щуки і Рака, що представлене в байці Л. Глібова "Лебідь, Щука і Рак"). Дітям наймолодшого шкільного віку, як зазначалось, властиве конкретне мислення. Тому при опрацюванні байок у вчителя можуть виникнути складності, їх подоланню сприятиме, по-перше, використання на уроках привабливих для дітей сторін байки як літературного жанру і, по-друге, усвідомлення вимог до вивчення байок у початковій школі [1].

Як і казка, байка захоплює мальовничим зображенням дійових осіб, зокрема тварин, птахів, риб. У дітей особливе ставлення до них: вони їх люблять у житті, а тому з цікавістю слухають розповіді про них. Цією закоханістю у птахів, звіряток учитель повинен скоритися: перед роботою над байкою розповісти про якусь звірючку, згадати, які поведки птахів і тварин відомі дітям. Мета таких бесід – відповідно настроїти дітей на слухання тексту з участю звірят, пташок, риб. Інтерес до теми може підвищуватися повідомленням про те, що, крім

казок про звірів і птахів, існують й інші твори, у яких діють звірі й птиці. Це – байки (від слова "баяти", що означає "розповідати").

Від казок байки відрізняються тим, що вони переважно віршовані. Успішній роботі над байкою допоможуть притаманні цьому жанру картинність описів, влучність виразів, образні характеристики персонажів. У байці "Чиж та Голуб" Чижик зображений привабливо: "молоденький, такий співучий, проворенький". А хіба не виразно змальований пихатий Голуб, який дозволяє собі такі слова: "А що? Попавсь? От тобі й на! Вже, певно, голова дурна... І це при тому, що він сам попадеться у сільце. Тож, мабуть, не годиться так нещадно ("голова дурна") оцінювати інших, якщо вони попали в біду? Діти позитивно реагують на влучну й емоційну лексику описуваних у байках епізодів. Завдання вчителя – донести їх до учнів і відрізних читанням тексту, і зосередження уваги на тих образних прийомах, які використовує байкар для змалювання своїх героїв.

У роботі над байкою методика рекомендує дотримуватися певних вимог.

Передусім виникає питання: коли і як розкривати учням особливості байки як жанру? Вони добре відомі. Байка – твір художньої літератури. Це алегорична (тобто образно-виражена – на відміну від реально зображеної) розповідь повчального характеру. Персонажі байок – тварини, птахи, риби. Дійовими особами можуть бути люди і предмети. Байка складається з двох частин: зображення подій чи розповіді про них і повчання (мораль), яке містить у собі поради, настанови, напучення.

У початковій школі немає можливості називати учням усі риси байки, але без пояснення окремих з них обійтись не можна. Так, у вступній бесіді, як уже вказувалося, вчитель назве одну з характерних рис байок – їх переважно віршований характер. Говорити ж в ознайомчій бесіді про алегоричність байки не варто. Немає потреби взагалі вживати цей термін. Повести розмову про цю істотну рису байки доцільно по завершенні аналізу описаних у ній подій.

Так, після закінчення розбору і зачитаного повчання з байки "Чиж та Голуб" діалог між учителем і учнями можна уявити таким:

Щойно ми прочитали повчання. Кого з дійових осіб байки воно стосується?

Голуба.

Подумайте: ці слова автор спрямовує тільки Голубові?

Ні.

А кому ще? (Учні відповідають.) Правильно. Усім людям. У тому числі й нам з вами. Хіба у нас не буває таке, що ми чужій невдачі не співчуваємо, а сміємося?

Буває.

Чим же цінна нам байка?

Узагальнюючи відповіді учнів, педагог формулює думку про те, що байка – це художній твір, який, малюючи життя звірів, риб і птахів, засуджує вчинки, що трапляються у людей. Про те, що в байках можуть діяти також люди і речі, школярі дізнаються при опрацюванні байки Л. Глібова "Вовк і Кіт" [2].

Як і в роботі над казкою, при вивченні байки методика не радить наголошувати на тому, що описувані в ній події умовні, оскільки діють звірі. Навпаки, змальоване в байці слід розглядати як реальне життя тварин, птахів, риб. Умовність зображуваного стає зрозумілою, коли учні прочитують мораль. Тут вони переконуються у тому, що застереження автора байки поширюється на людей. Не випадково Л. Глібов писав: "Моя байка, добрі люди, у пригоді, може, буде".

Існують методичні поради щодо порядку роботи над частинами байки, а саме: зображенням подій і повчанням (мораллю). Є два погляди на те, чи треба читати байку всю, чи спочатку слід ознайомитися з викладом подій, а вже на завершення аналізу прочитати мораль. Один з них пропонує незалежно від розташування повчання у творі не читати його ні під час ознайомлення з текстом, ні під час розбору змісту подій. Мораль читається на завершення розмови про події і після характеристики персонажів. Інша думка зводиться до того, що треба читати увесь твір, адже без моралі важко збагнути його зміст. Слушність останнього твердження безперечно. Справді, прочитавши мораль, можна прослідкувати, як вона розкривається, на прикладі яких образів це робиться, на якому словесному матеріалі. Тому є всі підстави рекомендувати другий підхід до вивчення байки. Цей підхід тим більш логічний, оскільки в читанках представлені байки, у яких мораль вставлена в сюжет байки. Це – байки Л. Глібова "Коник-стрибунець" і "Вовк і Кіт" [3].

Етапи роботи над читанням байки майже повністю збігаються з вивченням оповідань і казок. Безпосереднє знайомство з твором можна почати з розгляду малюнка, який ілюструє хід подій, описаних у творі. Проте бажано зважати на якість ілюстрацій до байок. Не слід, наприклад, брати невизначний малюнок до байки "Чиж і Голуб", представлений у діючій читанці. Зате можна скористатися читанковим зображенням Лебедя, Щуки і Рака. Він допоможе вчителю пояснити причини невдалих дій героїв. Кожен з них робить те, що йому властиво: Лебідь рине в небо. Щука – у воду, а Рак, як йому належить, тягне назад. Саме це, як дізнаються діти з байки, стоїть на перешкоді сумісних дій. Вдалою є ілюстрація байки "Вовк і Кіт" [2].

Для першого ознайомлення з текстом припустимо запропонувати, дітям мовчазне читання з виконанням певного завдання: поділити текст на дві частини (байка "Чиж та Голуб") або виділити місце в тексті, де автор малює, як діють персонажі твору (байка "Лебідь, Щука і Рак").

Мовчазне читання не виключає необхідності голосного прочитання тексту байки. Це робить учитель. Виразним читанням байки він створює цілісне уявлення про змальовані події і героїв, що беруть у них участь.

Наступні етапи, як і при опрацюванні оповідань і казок, такі:

а) вибіркове читання (Якими словами байкар говорить про те, що хотіли зробити Лебідь, Щука і Рак? Прочитайте слова, що передають занепокоєння. Знайдіть частину, у якій ідеться про те, чому у них нічого не вийшло);

б) відповіді на запитання (Як ви розумієте слова "катма ходу"? Чому Лебідь, Щука і Рак не можуть зрушити воза? У яких випадках ми говоримо "Та тільки хура й досі там"?);

в) встановлення головної думки твору (Чому Лебідь, Щука і Рак не змогли зрушити воза? Прочитайте останні два рядки і подумайте: чи можемо ми сказати, хто з них винен? Чи трапляється таке серед людей? Яка ж мораль?).

У висновку вчитель загострює увагу дітей на тому, що саме засуджується в байці (безладдя) і до чого закликає байкар (до дружби, товаришування).

Тексти байок "Чиж та Голуб", "Вовк і Кіт" дають змогу застосувати читання в особах. Обидві байки дозволяють працювати над виразністю читання. Оскільки програма рекомендує заучувати напам'ять байки Л. Глібова, можна присвятити деякий час уроку вивченню байки напам'ять [1].

Рекомендуються різні варіанти заучування напам'ять і байки, і вірша. Один з них – кількаразове прочитування кожної з частин (строфи чи куплета). Коли засвоєна перша частина, пропонується подібне зробити з іншими частинами.

А на завершення демонструється знання всього тексту напам'ять. Другий варіант заучування полягає в тому, що після запам'ятання однієї з частин перехід до нової іде після повторення попередньої, далі – і всіх попередніх. У результаті – учні не забувають того, що стало надбанням їх пам'яті.

Особливості роботи над казкою.

Розкриття особливостей казки як жанру. Казка відома дітям з дошкільних років, її привабливість – у сюжетності, таємничості, фантастичності. Діти з захопленням грають у вовків і лисиць, з любов'ю готують маскарадні костюми зайців і півників, а на дитячих ранках з інтересом відтворюють поведки улюблених казкових персонажів. Однак це не може служити підставою для того, щоб вважати, що учні розуміють специфіку казки як літературного жанру. Звичайно, від них не слід домагатися наукового, визначення казки, адже діти не усвідомлять його змісту, хоч, можливо, й запам'ятають формульован-

ня. У початкових класах йдеться лише про набуття загального уявлення про казку і її відмінностей від інших творів. Як цього досягти?

У методичних посібниках засуджується намагання окремих класоводів зводити характеристику казки до вказівки, що, мовляв, казкові події видумані. Для цього є підстави. Практика переконує, що умовність казки діти самі відчують. Вона їм подобається. Вони і в класі ладні грати в придуманих казкових героїв. І це треба всіляко підтримувати. Текст багатьох казок піддається читанню в особах. Методика рекомендує вчителеві скористатися цією можливістю; учні залучаються до діалогу.

У процесі такої зацікавленої роботи дітей над казкою створюються сприятливі умови для розкриття перед ними особливостей цього виду народної творчості. Вони ще раз переконуються, що казка – це розповідь про якусь незвичну подію. В її основі – видумка, фантазія, адже насправді звірі не розмовляють, а в казках вони користуються людською мовою. Проте дітей це не бентежить. Навпаки, вони цікавляться казкою саме тому, що в ній звірі живуть і розмовляють зрозумілою мовою. В. І. Ленін зауважував, що "якби ви дітям подали казку, де півень і кішка не розмовляють людською мовою, вони не стали б нею цікавитися"

Діти усвідомлюють, що в житті вовк і лисиця не дружать, а в казці вони – нерозлучні друзі. Це й переконує в тому, що казки з участю звірів – фантастичні. Поряд із звірами у казках діють явища природи: Зима, Мороз, Сонце та ін. А це хіба не фантастика? І все ж не дивуються цьому. Сприймають це як можливе, до того ж захоплено. Тому досить часто вдаються до власного фантазування – створення казок про звірів, а то й про навколишні предмети: столи, стільці, книжки, зошити. Завдання вчителя – всіляко заохочувати, учнів до написання казок [1].

Говорячи про сприймання казки дітьми, варто вказати на те, що діти молодшого віку (навіть дошкільного) свідомо сприймають умовність казки, а тому чітко відрізняють фантазію від реальності. До фантазії вони ставляться як до гри. Цікавий випадок розповідає К. І. Чуковський у книзі "Від двох до п'яти" про свою правнучку Машу. У дошкільному віці вона любила грати у "начебто": "стілець начебто сказав столу". Одного разу, коли вона не хотіла їсти булки, мати вирішила вплинути на неї, застосувавши знайомий Маші прийом зі словом "начебто": "Булочка просить, щоб ти її з'їла". На це Маша резонно відповіла: "Булки говорити не вміють. У булки немає ротика". Фантазування у них має ігрове значення. Таким же воно залишається в молодшому шкільному віці.

Отже, казкову ситуацію вони сприймають як гру. Тому немає потреби повторювати відоме їм і підкреслювати, що казковий сюжет видуманий. У казці йдеться про добро і зло, про погане і гарне. Ди-

тяча увага повинна бути зосереджена на цих моральних і людських категоріях, а не на розвінчанні незвичності казкових ситуацій. І ще одна обставина застерігає вчителя від загострення уваги дітей на фантастичній основі казки. Це – наявність у читанках казок, сюжет яких мало схожий на фантастику, незвичність. Наприклад, болгарська казка "Хто ж був працьовитий?" або ескімоська казка "Мудре рішення" розповідають про реальні речі, а називаються казками. До речі, в них діють люди. Значить, крім казок про звірів і явища природи, є й казки з участю людей. У казці "Кирило Кожум'яка" розкажується про князя, князівну, Кирила. Але події, описані в ній, казкові. Про казковість описаного в ній свідчить хоч би те, що одним з її персонажів є чудовисько – змій.

Немає потреби ці дані одразу подавати учням початкових класів, тим більше першокласникам, їм достатньо того, що фантастичність цього жанру вони зрозуміють на казках про звірів, явища природи. Коли ж за програмою дійде черга до вивчення казок про людей, учитель зверне увагу дітей на те, що героями казки можуть бути й люди. Але і в цьому випадку лишається фантастичність оповіді. З часом викладач назве дітям інші ознаки казки: казки бувають народні й авторські, тобто написані одним казкарем.

На третьому році навчання увагу учнів можна повернути до особливостей будови казки. Безперечно, кожна казка побудована по-своєму. Однак у казці як своєрідному жанрі є й певні закономірності, за якими ведеться виклад. На них треба вказати. Навіть учні 1 і 2 класів легко схоплюють, що зачин казки відкривається переважно словами: "Жив-був" чи "Жили-були", "Жив собі" або "Давно, давно це було". Нехай і діти саме так починають вигадані ними казки.

Шкільна практика показує, що учні без труднощів усвідомлюють одну з важливих особливостей багатьох казок – повторення однотипних дій чи ситуацій. Повторюючи їх, автор казки досягає послідовного розгортання подій. У казці-загадці "Старик-роковик" В. Даля таким повтором є вираз "Махнув Старик-роковик", Таку дію він зробив і раз, і два, і три, і чотири. З повтором пов'язана поява нових обставин або нових дійових осіб казки [1].

Не всі, звичайно, казки ґрунтуються саме на таких засадах розгортання подій. Але у переважній їх більшості повтор епізодів визначає структуру казки. Його використовують й письменники, створюючи казки. В. Литвиненко у казці "Про що розповів струмок" для послідовного розгортання подій кілька разів звертається до прийому повтору: "І побігли рядком", "Біжать вони далі".

Неодмінною частиною казки є її кінцівка. У ній – результат здійсненого казковими героями. На композиційну частину казки доречно особливо звернути увагу дітей. Зробити це можна по-різному. Один з прийомів – поставити запитання: "Чим же закінчилась казка?" Таке

запитання правомірно поставити по завершенні читання названої вище казки "Про що розповів струмок?".

Таким чином, у початкових класах не дається визначення казки як жанру. У процесі читання казок дітям розкриваються їх своєрідні риси: фантастичність, змалювання незвичайних подій з участю звірів, явищ природи і людей, специфічний зачин, типово казковий виклад з повтором однотипних дій, кінцівка. Під кінець навчання в початковій школі учні зможуть виділити казку як жанр з-поміж інших розглядуваних на уроках читання текстів. Для цього їм вистачить знання названих особливостей. Виділення трьох груп казок: про звірів, чарівні і побутові – не входить до програми початкових класів. Про цю літературознавчу класифікацію казок учні дізнаються у старших класах.

Істотна особливість казки полягає в тому, що у казці повчальність виражена не нав'язливо, не прямолінійно. Дітей приваблює захоплююча фабула, яскраво намальовані образи, дотепні характеристики. Учні запам'ятовується, наприклад, висновок болгарської казки "Хто ж був працюватий?" – "Один нічого не робить, а другий йому допомагає". Неробство братів досить влучно сформульоване. Його легко запам'ятають діти як дотепний вираз. Не позбавлена дотепності й українська казка "Лисиця та їжак", у якій їжак, не повіривши хижій, але улесливій лисиці, не дав себе обдурити запевненнями, буцімто вона (лисиця) "більше не їсть м'яса, а самі овочі". Або ще один приклад. Ось українська казка "Нехайло". Скільки в ній такого, що здатне викликати цікавість у дітей, насамперед прізвище чоловіка – Нехайло. Це ж так у народі називають недбайливих людей, ледарів. Вони діють за правилом: "нехай потім, а не зараз". Далі: оцінку діям Нехайла дає лисиця. Знаючи його як ледаря, лисиця не тривожилась і тоді, як дізналась, що Нехайло обіцяв сапою виполоти бур'ян, і у випадку, коли він вирішив узяти косу для знищення бур'яну. І тільки тоді, як він сказав, що піде за сірниками, щоб спалити бур'ян, вона серйозно сприйняла його намір. Не утруднюючи себе, нероба, безумовно, спроможеться підпалити бур'ян. Будучи переконаною в цьому, лисиця каже лисеняттям: "Це він зробить!". Тому й пропонує тікати з виноградника. Можна сподіватись, що будова казки захопить дітей, адже неробство персонажа розкривається не людиною, а лисицею [2].

У казках міститься значний освітній і виховний потенціал. Діти щиро переживають горе, нецарствують ображених. Зокрема, вони не байдуже ставляться до загибелі вівці, кози і собаки в казці "Самому вовка не побороти", їм жаль невдачливих месників за смерть батька, брата, подруги. У цьому випадку слід не розвіювати співчуття дітей загиблим, а спрямувати їх на усвідомлення того, у чому помилка дій тих, хто не повернувся з лісу, де був вовк.

Не менш емоційно молодші школярі сприймають текст, у якому добро бере верх над злом або знедолені і бідні перемагають багатих і

ситих. Педагогічна цінність казки полягає в тому, що в ній перемагає справедливість. Радість дітей слід всіляко підтримувати. Вияв радості – виховний момент. Учителеві залишається тільки підвести своїх підопічних до знаходження причин радості. Так, сюжет казки "Дружні звірі" складний. Спочатку всіх домашніх тварин і птахів об'єднувало спільне горе: вони тікали від холоду. Потім їх роз'єднала особиста пихатість: кожен сподівався, що його спасе власний одяг – бараняча шуба, гусячий пух тощо. Нарешті вони знову разом. Тепер живуть у теплій хаті і спільно завдали прочухана ведмедеві, вовкові й лисиці. Перемогу друзів над зажерливими звірами діти сприймають схвильовано. Однак для вчителя цього недостатньо: необхідно довести причини цієї перемоги.

Аналіз казок збуджує дітей до формулювання оціночних суджень. Це важливо для розвитку мислення молодших школярів. Наприклад, до наймолодших школярів автори читанки після прочитання казки "Колосок" звертаються із запитаннями: "Як назвали мишенят? А як півника? Чому?" У відповіді дітей має прозвучати оцінка характеру казкових дійових осіб. У процесі розгляду казки "Юсіке і його семеро друзів" можна запропонувати учням запитання: "Як ви гадаєте, чи було б весело Юсіке у країні Неділі, якби він поминув інші дні? Чому?" Можна з певністю сказати, що в судженні дітей виявиться їх осудливе ставлення до нероб і прихильне – до працюючих людей.

Помічено, що учні самостійно визначають характерні ознаки казкових персонажів: доброти, сміливості, чесності або боягузтва, чванливості, пихатості, брехливості тощо. Казка Л. Толстого "Лев та миша" розповідає про доброту і взаємодопомогу.

При розгляді казок правомірно ставити запитання для узагальнень і роздумів, зокрема, такого типу: Чим приваблює вас казковий герой? Що відмінного ви помітили в дійових особах казки? За що ми цінуємо їх? Як свідчить практика проведення уроків читання, учні дають різні оцінки вчинкам одних і тих самих казкових героїв. Як діяти в цьому випадку, підкаже ситуація. Але одне можна рекомендувати напевно: гідність дітей не можна принижувати. Не слід категорично відкидати їхні думки (якщо це не нісенітниця). Найкраще показати, що одне із суджень найбільш удале, а в окремих випадках і залишити всі оцінки, висловлені школярами [3].

Можливі також випадки не однотипного реагування дітей на результати дій казкових героїв. Так, різні емоції викликає доля Снігуроньки з однойменної російської народної казки. Одні учні співчують їй, другі болісно сприймають те, що вона розтанула, треті визнають неминучість такого кінця. Роль учителя полягає в тому, щоб, не применшуючи жодного з перелічених ставлень до долі Снігуроньки, підкреслити реально існуючу змінність пір року. Якою б привабливою не була та чи інша пора року, вона все рівно зміниться іншою. У кожній з них є чарівність.

Добір казок у читанках задовольняє й іншу сторону навчального процесу початкової школи – пізнавальну. Зокрема, бурятська народна казка "Сніг і заєць" в образах розповідає дітям про те, що заєць змінює шерсть, пристосовуючись до умов зими і літа. Пізнавальний зміст має також українська народна казка "Найближчий родич", яка пояснює, чому хлібина є родичем зерну жита [2].

З освітнього погляду цінним є не тільки українські народні казки, а й казки інших народів нашої країни, народів світу. Із змісту української казки "Казка про липку й зажерливу бабу" діти дізнаються про те, хто такий "батрак". На прикладах казок можна перекоонатися в тому, що в народних творах висміюється неробство й заздрість і славиться розум, кмітливість, розсудливість простого люду.

Працюючи над казкою, не слід випускати з поля зору вимог, які ставляться до всіх уроків читання: домагатися усвідомлення змісту тексту.

Будова уроків читання казок. Структура уроків читання казок нічим не відрізняється від будови уроків опрацювання оповідань. Після ознайомлення з текстом казки і тлумачення (при необхідності) слів і виразів застосовуються вибіркоче читання, відповіді на запитання (учнів і вчителя), складання плану (різних типів – малюнкового і словесного), різноманітні форми

переказування. Зміст, мета і завдання кожного з цих етапів залежать від тексту казки.

Головна увага має бути зосереджена на тому, щоб діти зрозуміли текст казки, чітко уявляли послідовність розгортання подій і мотиви дій персонажів. Допомагають у цьому питання, відповіді на які підкажуть, чи зрозуміли діти сюжетну канву твору і змальованих картин.

У роботі над казкою широко застосовуються прийоми інсценізації й драматизації. Інсценізація – це переробка будь-якого твору (у тому числі й казки) для сцени або кіно. Можна запропонувати учням інсценізувати, наприклад, естонську народну казку "Вовк та олень": створити мізансцени для уявлюваної вистави чи кадри для можливого фільму (що буде на першому кадрі, що на другому і т. д.). У захоплюючому створенні сценарію вчитель дістане змогу працювати і над складанням плану і над розвитком мовлення.

Під драматизацією розуміють передачу подій, розказаних у прозовому чи віршованому творі, у драматичній формі, тобто в особах. Для драматизації підходять тексти казок "Дружні звірі", "Легкий хліб". У цих випадках доречно скористатися масками, деталями костюмів героїв казок.

Висновки. Детальне вивчення методичних особливостей вивчення творів різних жанрів у початковій школі, їх систематизації створює умови для розробки цікавих, доступних видів роботи з

байками, оповіданнями, казками, які включають дитину в активну діяльність, впливають на засвоєння морально-етичних цінностей.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Ця проблема є актуальною і потребує подальшої розробки змісту і форм засвоєння байок, оповідань, казок у навчальному процесі в початкових класах.

Література

1. Арзамасцева І.М. Дитяча література. - М.: Академія, 2000.
2. Арзамасцева І.М. Хрестоматія з дитячої літератури. - М.: Академія, 2000.
3. Ігнат'єва Т.В. Програмно-методичні матеріали // Читання. - М.: Дрофа, 2000.

УПРАВЛІННЯ ЕСТЕТИЧНИМ ВИХОВАННЯМ УЧНІВ – ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ"

Зінченко Тарас, магістр II-го курсу факультету психології і соціальної роботи НДУ імені Миколи Гоголя, спеціальність: "Освітній менеджмент.

Науковий керівник: **Падун Н.О.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Проблема естетичного виховання особистості на сьогоднішній день постає як соціальна проблема. Стан естетичної культури суспільства, як у світі, так і в Україні викликає занепокоєння. Часто ми спостерігаємо руйнування усталених естетичних цінностей, нехтування моральних, естетичних, соціальних норм і все це становить велику соціальну проблему.

В державних документах – Національна стратегія розвитку освіти, закони України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", Національна комплексна програма естетичного виховання, Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Програма національного виховання дітей та учнівської молоді, Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загально-освітніх закладах тощо - чітко визначена мета, завдання, зміст естетичного виховання учнів.

Стратегічним напрямом розбудови системи освіти відповідно до державних документів є забезпечення творчого розвитку особистості. Вагомого значення у цьому контексті набувають питання вдосконалення естетичного виховання підростаючого покоління, формування і розвитку естетичної свідомості особистості, естетичних почуттів, художніх уподобань, емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва, людини і світу.

Значимо, що важливим фактором у цій діяльності виступає управління естетичним вихованням учнів, адже саме від якості управління залежить і якість роботи всього навчального закладу. Управлінська діяльність щодо естетичного виховання учнів потребує від керівників, в першу чергу, знань теоретичних основ соціального управління, специфіки загальної середньої освіти, зовнішніх і внутрішніх факторів естетичного виховання, закономірностей розвитку естетико виховної роботи.

Аналіз літературних джерел показав, що теоретичні засади естетичного виховання відображені в роботах естетів, психологів, педагогів: Б. Ананьева, С. Аничкіна, І. Зязюна, Н. Киященко, А. Макаренка, Н. Миропольської, В. Сухомлинського, Г. Шевченка та ін.

Вивчення, аналіз теоретичних засад досліджуваної проблеми дав змогу констатувати, що питання естетичного виховання учнів досить широко розкриті в наукових працях. Філософсько-естетичні аспекти естетичного виховання розглядають Ю. Боров, І. Гончаров, М. Киященко, В. Ядов. Психологічні основи естетичного виховання особистості ґрунтовно розкрито у працях Б. Ананьева, Л. Божович, Л. Виготського; психолого-педагогічні засади даного питання досліджують С. Герасимова, С. Горбенко, О. Дем'янчук. У естетико-педагогічному аспекті проблема естетичного виховання широко розкрита у роботах Л. Артемової, Г. Ващенко, І. Зязюна, А. Макаренка, Н. Миропольської, Н. Рогальської, О. Рудницької, В. Сухомлинського, А.Щерба та багатьох інших [1, с.21-22].

Питання естетичного розвитку, естетичної культури, формування естетичного смаку, естетичної свідомості школярів розкривають Є. Антонович, Б. Брилін, В. Бутенко, Долуханов, О. Падалка, В. Панченко та ін.

Аналіз літературних джерел дав змогу виявити, що у дослідженні даної проблеми важливими є наукові праці Є. Березняка, Ю. Васильєва, М. Дарманського, Ю. Конаржевського, Н. Кондакова, В. Лугового та ін. щодо загальних основ управління; такі вчені, як: В.Бондарь, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, В. Пікельна, Т. Шамова в своїх роботах досліджують питання внутрішньошкільного управління; Г. Дмитренко, Л. Карамушка, О. Мармаза, Ю. Конаржевський, В. Крижко та ін. обґрунтували наукові положення менеджменту в освіті.

Зауважимо, що цінність вказаних вище досліджень полягає в тому, що вони слугують підґрунтям для подальшої наукової розробки теоретичних та технологічних аспектів управління естетичним вихованням учнів.

Проблемами управління загальноосвітнім навчальним закладом, знайшли відображення в наукових дослідженнях В. Бондаря, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, Ю. Конаржевського, Н. Кондакова, В. Пікельної, М.Поташника та ін. Дослідження різноманітних аспектів забезпечення гуманістичної спрямованості інноваційних змін внутрішньошкільного

управління здійснено в роботах Л. Ващенко, Л. Даниленко, Г.Єльнікової, О. Мармази, Т. Шамової тощо [2, с. 11].

Разом з тим відмітимо, що проблема управління естетичним вихованням учнів у загальноосвітньому навчальному закладі не знайшла широкого відображення в наукових працях. Такі вчені, як: А. Буров, Г. Шевченко розробили питання системного підходу до естетичного виховання, що дуже важливо для нашого дослідження. О. Коберник обґрунтував формування навичок проектування виховного процесу і діяльності. Питання організації естетичного виховання учнів засобами мистецтва при вивченні всіх предметів і, в першу чергу, гуманітарного й художнього циклів обґрунтовані В. Бутенком, Є. Крупником, Л. Масол, Н. Миропольською, Б. Юсовим; питання вивчення рівня навчальних досягнень учнів з дисциплін художньо-естетичного циклу О. Корніловою.

Значний інтерес представляють наукові праці В. Бутенка, І. Зязюна з питань формування естетичного досвіду майбутнього вчителя.

Аналіз наукової літератури дозволив зробити висновок про те, що в педагогічній науці досить ґрунтовно розроблені філософсько-естетичні, психологічні, психолого-педагогічні проблеми естетичного виховання учнів.

Аналіз літературних джерел відсутність чітко визначеного поняття управління естетичним вихованням учнів.

Нами досліджено, що управління естетичним вихованням учнів – це безперервна, цілісна система послідовних управлінських впливів, спрямована на створення умов для проявлення естетичних смаків, вироблення й удосконалення в особистості здібностей сприймати, тонко відчувати, створювати прекрасне. Складовими системи управлінських впливів керівників загальноосвітніх навчальних закладів щодо естетичного виховання учнів розуміється чітко визначена організаційно-методична діяльність, що спрямована на організацію естетичного виховання учнів. Це способи здійснення керівниками управління естетичним вихованням учнів.

У роботах вітчизняного педагога В. Сухомлинського розкриті основи особистісно спрямованого управління гармонійним всебічним розвитком дитини, формуванням природовідповідної поведінки учнів, її соціалізації через аналіз, усвідомлення позитивних і негативних вчинків, ін. [8, с.10].

Оскільки невід'ємною складовою гармонійного розвитку особистості є її естетичний розвиток, рівень естетичного виховання, то педагогічні погляди В. Сухомлинського в цьому контексті є надзвичайно цінними в реалізації досліджуваної проблеми [8, с.11].

Таким чином, правильне розуміння сутності управління закладом освіти та специфіки управління ЗНЗ, знання його закономірностей, принципів, завдань, функцій, методів забезпечує глибину пізнання

механізмів управління таким важливим напрямом, як естетичне виховання учнів.

Естетичне виховання тлумачать як виховання спроможності цілеспрямовано сприймати, відчувати і правильно розуміти й оцінювати красу в навколишній дійсності – в природі, в суспільному житті, у праці, у явищах мистецтва. Н. Киященко розглядає естетичне виховання як процес, у якому формується вміння цінувати, відчувати і розуміти прекрасне і потворне, трагічне і комічне, піднесене і героїчне, високе і низьке в явищах дійсності, людських стосунках і мистецтві, де розвивається спроможність до творчості за законами краси в усіх сферах і видах діяльності [8, с. 4].

На думку І. Гончарова, естетичне виховання – це система впливів, спрямованих на вироблення та удосконалення в людині спроможності сприймати, тонко відчувати, цінувати і створювати прекрасне і піднесене в житті [5, с.126-143]. В. Розумний підкреслює, що естетичне виховання виробляє в людини бажані для вчителя або вихователя естетичні почуття, смаки, ідеали, а також художньо творчі здібності [7, с. 6]. М. Каган наголошує на тому, що естетичне виховання – це залучення до естетичних цінностей і, насамперед, до головного з них – краси у всіх проявах. Оскільки краса як цінність більш пов'язується з мистецтвом, то естетичне виховання включає, зокрема, залучення до мистецтва, розвиваючи емоційний бік не тільки сприйняття мистецтва, але й психіки людини [6, с. 31].

Виходячи з цього, основними функціями естетичного виховання є формування естетично-ціннісної орієнтації особистості та розвиток її естетично-творчих потенцій.

Досить влучним видається визначення Н. Міськова, який акцентує, що естетичне виховання – це один із дієвих засобів формування всебічно розвиненої особистості, її внутрішнього світу, суспільних ідеалів і переконань [6, с. 20]. Співзвучною з цим визначенням є думка, що естетичне виховання – це виховання почуттів, на яких базується свідомість, а отже інтелект і все, що вирізняє людину. І лише тоді, коли ці почуття знаходяться у значній гармонії з навколишнім світом, формується особистість в усій її повноті [8, с. 2].

Отже, забезпечити формування особистості в контексті її естетичної вихованості можна завдяки систематичному цілеспрямованому впливу, орієнтованому на формування її естетичних смаків і потреб, на вироблення здатності сприймати, переживати й оцінювати прекрасне у природі, житті, мистецтві і праці, на пробудження і розвиток творчих здібностей і непримиренності до всього потворного і нікчемного в житті й дійсності.

Питання естетичного розвитку, формування естетичного смаку розкриті у працях вітчизняних та зарубіжних науковців Г. Айзенка, Л. Калініної, М. Киященка, та ін.

Під естетичним розвитком розуміють становлення особистості як суб'єкта художньо-естетичної діяльності, який характеризується естетичним ставленням до мистецтва і дійсності, розвинутими спеціальними художніми здібностями та мисленням, що забезпечують готовність до художньо-творчої самореалізації безперервного духовного самовдосконалення протягом життя [9, с. 6].

Слід погодитися з тим, що естетичний розвиток є результатом цілеспрямованих естетичних впливів на школяра, здійснюваних у єдності процесів навчання, виховання і самовиховання, навчальної, позакласної позашкільної роботи, у єдності дій школи, родини і культурних установ. Складовими естетичного розвитку є розвинена естетична свідомість, естетичні потреби, естетичні відносини, включеність, причетність до естетичної діяльності.

Виховання естетичної культури і є основною метою естетичного виховання особистості в сучасних умовах, яка є однією із складових її загальної духовної культури.

Важливими аспектами естетичного виховання є формування в учнів естетичного ставлення та естетичного смаку, які являють собою складну систему взаємопов'язаних елементів.

Досліджуючи структуру естетичного ставлення, науковці стверджують, що вона являє собою систему. Так, М. Каган виділяє в цій структурі естетичне сприйняття, естетичне переживання, естетичний смак, естетичну оцінку, естетичну установку практичної діяльності.

На думку Г. Шевченка, естетичне ставлення містить у собі: естетичне сприйняття, естетичні почуття, естетичні оцінки, естетичну потребу, естетичні судження, смаки й ідеали. Воно є основним у теорії естетичного виховання [3, с. 25-40].

У загальноосвітньому навчальному закладі управління естетичним вихованням учнів здійснюється на різних рівнях. Безпосередньо забезпечують цей процес в урочній і позаурочній освітній діяльності педагоги (педагогічне управління). На вищому ж рівні управління естетичним вихованням учнів здійснюють керівники закладу, які покликані створити всі необхідні суб'єктивні та об'єктивні умови, як для учнів, так і для педагогів задля успішної реалізації концептуальних цілей і завдань естетичного виховання особистості.

Таким чином, аналіз наукових джерел досліджуваної проблеми засвідчив ґрунтовну розробленість теоретичних основ управління загальноосвітнім навчальним закладом, що дозволило краще зрозуміти місце і роль управління в естетичному вихованні учнів, з'ясувати необхідність урахування в цій діяльності науково обґрунтованих закономірностей, принципів, функцій, методів, підходів.

Література

1. Варгата О.В. Проблема управління естетичним вихованням учнів загальноосвітнього навчального закладу у науковій літературі / Варгата

О.В. // Наук.-практ. освітньо-популярний часопис "Імідж сучасного педагога". – 2009. – № 8-9 (97-98). – С. 21–22

2.Варгата О.В. Організаційно-методичні засади управління естетичним вихованням учнів загальноосвітнього навчального закладу: автореф. Дис.на здобуття наук.ступеня канд..пед.наук: спец.13.00.06 "Теорія і методика" управління освітою / Варгата О.В.-К, 2010 - 24 с.

3.Гуменюк В. В. Інформаційне забезпечення управління школою : [наук.-метод. посіб.] / В. В. Гуменюк. – Хмельницький, 2003. – 51 с.

4.Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : [навч. посіб.] / Л. М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.

5.Карамушка Л. Психологія управління : [навч. посіб.] / Л.Карамушка. – К. Міленіум, 2003. – 344 с.

6.Кремель В. Освіта і наука України: шляхи модернізації: (факти, роздуми, перспективи) / В. Кремель. – К. : Грамота, 2003. – 216 с

7.Калініна Л. Теоретичні підходи до управління навчальним закладом / Л. Калініна // Директор школи. – 2004. – №10 (298). – С. 12–14.

8.Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори. – К. : Радянська школа, 1989. – 414 с.

9.Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : [навч. посіб.] / Є М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 192 с.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ МУЗИЧНО-ДИДАКТИЧНИХ ІГОР

Іващенко Людмила, магістрантка II 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, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Постановка проблеми. У XXI столітті, коли інформаційне поле, у якому функціонує особистість, є надзвичайно строкатим і насиченим, прагнення зустрітися з високою культурою, з одного боку, не викликає труднощів, оскільки ця культура виявляється доступною у матеріально-практичному сенсі і тому близькою, а з іншого боку – натикається на безліч перешкод. Особливого значення питання диференціації інформаційного потоку сьогодні набуває у проєкції на дитяче виховання, оскільки психіка дитини є дуже вразливою, а її сприйняття і пам'ять тривалий час діють виключно за принципом максимізації – тобто вони є відкритими до будь-якої нової інформації, характеризуються спрямованістю на повноцінне її поглинання. Завдання батьків та педагогів – довільне формування інформаційного поля, у якому зростає дитина, обмеження її спілкування з низькосортною культур-

ною продукцією і спроба близького знайомства з високим мистецтвом, що має призвести до народження в дитині потреби самостійно протягом усього подальшого життя розширювати свій культурний кругозір.

Проблемі формування музичних здібностей старших дошкільників із застосуванням музично-дидактичних ігор склали роботи, присвячені а) основам психології та педагогіки, включаючи особливості розвитку дітей дошкільного віку (Н. Бордовська, Л. Божевич, Г. Гарднер, Є. Громова, О. Денисова, О. Дьяченко, В. Крисько, А. Ольшаннікова, Є. Попов, В. Разумцева, О. Рудницька), б) естетичному вихованню та розвитку спеціальних здібностей, у тому числі – музичних (В. Анісімов, М. Арановський, Н. Ветлугіна, Л. Виготський, А. Гогоберідзе, А. Готсдінер, І. Гусарова, Д. Кабалевський, Д. Кирнарська, Г. Корнетов, А. Лагутін, В. Остроменський, О. Радинова, Б. Теплов); в) феномену гри та основам дидактики (Й. Хейзінга, Я. Коменський, Б. Голуб); г) практичним вказівкам, що спрямовані на роботу з естетичного виховання і демонструють цілісні індивідуальні підходи авторів посібників до проблеми розвитку музичних здібностей (Г. Анісімова, Є. Арсеніна, Н. Ветлугіна, Є. Дубровська, Є. Жигалко, А. Зіміна, М. Картушина, Н. Корчаловська, Т. Рокитянська, О. Скопінцева, К. Тарасова, Н. Щербакова).

Мета статті – охарактеризувати методику формування музичних здібностей старших дошкільників із застосуванням музично-дидактичних ігор.

Виклад основного матеріалу. "Нагальна задача музичної педагогіки – узагальнювати та систематизувати досвід кращих викладачів і на цій основі, а також за допомогою педагогічних досліджень та експериментів удосконалювати існуючі та виробляти нові методи та засоби навчання музиці" [5, с. 7]. Набуті знання дозволяють трактувати гру як найбільш адекватний метод розвитку музичних здібностей старших дошкільників, оскільки вона а) відповідає психофізіологічним змінам, а отже – потребам дітей цієї вікової категорії, б) може функціонувати в рамках обраної адитивної моделі таланту, забезпечуючи розвиток окремих його складових; в) може застосовуватися на музичних заняттях в рамках будь-якої з основних форм роботи, що пов'язані з базовою класифікацією академічних уроків як таких.

Щодо останнього, слід зазначити, що гра, на перший погляд, не може бути пристосованою до форм роботи, пов'язаних зі знайомством з новим матеріалом (на відміну від форм закріплення, узагальнення та перевірки вивченого – оскільки всі вони спрямовані на повтор, чому безпосередньо слугує гра, а також від форм роботи, спрямованих на оволодіння навичками та вміннями, чим також може опікуватися гра). Дійсно, нова інформація подається вчителем як факт – його неможливо "винайти" заново. Але факт чудово вкла-

дається в організацію гри, він може слугувати однією з основних її складових – умовою гри.

Наприклад, вивчення нот. Вчитель може застосовувати приладдя – карточки, на кожній з яких записана одна нота. Жодної логіки в тому, на якому поверсі поселилася кожна з ноток, немає. Але ця інформація може трактуватися як умова гри – таке "розселення нот" має бути її вихідним положенням. Дітям пропонуються завдання, що передбачають поєднання вербального означення ноти та її графічного зображення. Фактично, весь подальший процес є повторенням, яке великою мірою базується на вгадуванні. Але з часом – тобто з досвідом, набуванню якого і присвячена подібна гра, – відсоток вгадування зменшується, відбувається звикання, а з ним – запам'ятовування.

Окрім зазначених властивостей, гра (зокрема, музична гра) має й інші ознаки, а тому і функції.

"В музичній педагогіці, як і в педагогіці загальній, можна виділити ту її частину, що являє собою теорію музичного навчання – музичну дидактику" [5, с. 4].

Зупинимось на тому, що музично-дидактична гра – ключове поняття нашого дослідження – у своїй організації базується на всіх основних принципах дидактики, що їх виведено в цій самостійній науково-педагогічній теорії [16], і, згідно з ними, виконує цілий ряд функцій у процесі музичного (і в цілому естетичного) виховання.

Виконання дидактичних функцій забезпечує грі статус навчального методу, а отже – гра може застосовуватися як основний засіб виховання, зокрема, музичних здібностей.

Принцип наочності. Як вказує О. Радинова [6], у грі, на відміну від приладдя, застосування цього принципу не є обов'язковим. З теоретичної точки зору доводиться визнати справедливість цієї думки. Тим паче, що науковець уточнює її: "Музично-дидактичні ігри відрізняються від приладдя тим, що вони передбачають наявність певних правил, ігрових дій або сюжету" [6, с. 50]. Але навіть певне правило у грі є втіленням принципу наочності в широкому сенсі: те, що нота мі пишеться на першій лінійці, пов'язано із зоровим сприйняттям; те, що перемагає команда, яка в своїх діях більше відповідає запропонованим правилам, має бути очевидним (тобто чітко побаченим) учасниками гри, бо ж в іншому сенсі ні результати гри, ні сама гра не матимуть жодного сенсу.

До речі, тут можна згадати про "трьох китів", запропонованих Д. Кабалевським для вивчення основних жанрових номінацій в музичному мистецтві, – пісні, танцю та маршу. І хоча теорія музики (зокрема, теорія жанрів, аналіз музичних форм та цілісний аналіз музичних творів) вказують на хибність цієї позиції, з практики навчання музиці вона не виходить й досі. Причиною слід вважати точність образу –

міфологічна основа, на якій тримається увесь музичний світ. Відомо, що міф не потребує доказів; таке його сприйняття закладено в нас природою; саме тому звернення до міфу в усі часи забезпечувало розуміння тієї інформації, яка через нього подавалася. Те ж саме можна сказати і про музичних китів: навіть розуміючи всю помилковість теорії "трьох китів", у цей міф продовжують вірити навіть дорослі, не кажучи вже про дітей, які залюбки його приймають, з легкістю запам'ятовуючи, "на чому засновується вся музика".

Принцип свідомості та активності. Зрозуміло, що гра, яка захоплює очікуваним результатом перемоги, провокує активну роботу дітей на занятті, що проявляється в зосередженості на процесі гри, на підвищеній увазі і спробою максимального застосування усіх попередньо отриманих навичок та вмінь. Тобто ігрові дії відбуваються за принципом оптимізації, а отже – свідомості. Саме свідомі дії (які важко викликати чимось іншим, як грою, – навіть оцінка у журналі не стимулює роботу на уроці такою мірою; навпаки, до процесу оцінювання нерідко залучається ігровий принцип: протягом уроку учні заробляють бали, а переможці – тобто ті, хто набрав найбільшу кількість балів, – отримують найкращі оцінки, або ж просто – отримують оцінки, оскільки, як вже говорилося, виставлення негативних балів не є поширеною практикою в роботі з дітьми дошкільного віку, тому сам факт отримання оцінки для дитини є своєрідним призовим елементом, що залучає її до "дорослого" учнівського життя) виявляються найбільш ефективним фактором в процесі оволодіння будь-яким матеріалом.

Принцип доступності. Як зазначає Я. Коменський, "метод навчання має зменшувати складність, аби воно не викликало в учнів невдоволення і не відвертало їх від подальших занять" [3, с. 163].

Звісно, будь-яка гра має за мету спростити виконувану дію – будь це засвоєння матеріалу (як у випадку з музично-дидактичною грою) або визначення сильніших (найкращий футболіст визначається саме у грі, а не методом його ізольованого оцінювання; популярна телевізійна гра "Що? Де? Коли?" полегшує визначення найрозумніших гравців, обмежуючись лише певним колом випадкових питань, що стають умовою гри).

Принцип науковості. Як зазначає О. Радинова, "Мета застосування музично-дидактичних ігор та приладь – <...> поглиблювати уявлення дітей про засоби музичної виразності" [6, с. 50]. Таке вузьке тлумачення мети гри виправдовується його фундаментальністю, оскільки виразові засоби є, з одного боку, завданням до освоєння, а з іншого – способом розуміння музики загалом і якісного музикування (до якого можна залучити не лише спів, гру на інструменті, диригування, але й танець, який набуває особливої пластики, якщо викона-

вещь здатен передати через рух те, що він через особисте сприйняття зміг почути в музиці) зокрема.

Крім того, науковість і полягає в існуванні та чіткому розумінні педагогом мети виконуваних учнями завдань. Тобто кожна гра як один з варіантів таких завдань має об'єкт, на який вона спрямована, предмет, через який освітлюється об'єкт, матеріал вивчення, мету і завдання.

Наприклад. Об'єкт – засоби музичної виразності. Предмет – виконавські штрихи. Мета – навчитися розпізнавати штрихи у музичних фрагментах та пояснювати, чому саме їх було застосовано композитором та/або виконавцем в контексті образності даного твору. Завдання – до кожного з музичних фрагментів підібрати картинку (скажімо, зображення природи чи казкових персонажів) і вказати, якими виконавськими штрихами охарактеризовано цей образ. Матеріалом для таких завдань можуть слугувати "Дитячий альбом" чи "Пори року" П. Чайковського, "Картинки з виставки" М. Мусоргського, "Пер Гюнт" Е. Гріга і таке інше.

Принцип індивідуального підходу до учнів в умовах колективної роботи. Застосування цього принципу в організації музичного заняття за участі великої кількості дітей виявляється можливим, в тому числі, завдяки зверненню до гри. Гра, яка, за наведеним вище висловом О. Радиної, може мати сюжет або вказувати на потрібний алгоритм дій, здатна до розподілу функцій посеред гравців. Викладач обирає, хто з учнів яку "роль" має виконувати. При цьому увага приділяється як навчальним проблемам, так і психофізіологічним особливостям кожної дитини.

В першому випадку, виконавці "ролей" обираються на принципом слабких вмінь – тобто гра (і в цьому її основне завдання) спрямована на те, щоб підтягнути учнів, які відстають за програмою або ж мають найнижчі показники в групі.

В другому випадку, відбір здійснюється з огляду на стосунки в колективі та на самопозиціонування учня: завдання, яке під силу дитині, яке буде нею з блиском виконане, допоможе уникнути стресової ситуації, якщо учень психологічно не готовий сприймати свої вади; якщо ж група активно і негативно реагує на учнів, що відрізняються слабким виконанням спільних для всіх завдань, завдання педагога виявити і продемонструвати сильні сторони цих учнів, в чому йому (педагогу) також допоможе саме гра.

Принцип систематичності та послідовності. Як вказує А. Лагутін, "Систематизація знань, строга послідовність у формуванні практичних вмінь – неодмінна вимога навчання, один з основних принципів дидактики" [5, с. 55]. Власне, цей принцип уточнює і розширює розуміння принципу науковості – тобто наявності мети у кожному із завдань, що пропонуються учням. Скажімо, О. Радинова зазначає

такі цільові спрямування музично-дидактичних ігор, чим і розтлумачує здійснення розгляданого принципу у навчанні: для розвитку "кожної з трьох основних музичних здібностей: ладового відчуття, музично-слухових уявлень та відчуття ритму" [6, с. 51].

До цього слід додати, що принцип систематичності та послідовності у викладанні окремої дисципліни втілюється ще й в системності всього навчально-вихованого процесу (в тому числі, естетичного, і зокрема – музичного). Наприклад, різноманітні завдання, включені до музично-дидактичних ігор, можуть бути спрямованими на отримання навичок, необхідних для різних видів виконавства (спів, гра на дитячих музичних інструментах, музично-ритмічний рух готують дітей до навчання з сольного чи хорового співу, до оволодіння грою на інструменті, до занять танцями) [6].

Принцип міцності в оволодінні знаннями, вміннями та навичками. Як вже зазначалося, процес навчання музиці згідно багатьох параметрів відбувається за принципом накопичення. Тобто виконання будь-якого завдання передбачає використання великої кількості попередньо отриманих знань, а тому основу навчального процесу складає принцип повтору. Гра, що було виявлено вище, теж спрямована на повтор, який має на меті а) пригадування давно вивченого матеріалу, б) закріплення пройденого матеріалу, в) опанування нового матеріалу, який виступає у ролі умов гри (ці умови протягом взаємодії з ними – тобто протягом гри – поступово запам'ятовуються, що й призводить до оволодіння новими знаннями).

Принцип зв'язку теорії з практикою. Про спрямованість окремих музично-дидактичних ігор на подальше практичне музикування вже говорилося. Додамо, що і власне гра теж є практичною діяльністю, навіть коли вона має на меті опанування суто теоретичного матеріалу.

Крім того, на музичних заняттях у групі дошкільників можуть залучатися практичні завдання, що є складовими дисциплін, які вводяться до навчального процесу пізніше – і також неодноразово. Наприклад, заняття з сольфеджіо часто передують заняттям з музичної літератури, а також з фаху (причому навчання на гри на інструменті з фізіологічних причин починається раніше, ніж навчання сольному співу, а з ним і хоровому диригуванню). Тому в уроки сольфеджіо – які є основною складовою музичних занять з дошкільнятами – включаються завдання, що розвивають музичний кругозір дітей (слухання музики, залучення класичних прикладів до написання диктантів або до читання з листа), що допомагають опанувати клавіатуру фортепіано, що розвивають голосові дані (встановлюючи зв'язки між нотним текстом та власним виконанням), що дають перші навички диригування (які практично застосовуються під час сольфеджування та написання диктантів).

Принцип закономірності процесу навчання. "Педагогіка музичної школи включає ті сторони діяльності педагогічного колективу, котрі реалізуються в контакті із загальноосвітньою школою та сім'єю і котрі направлені на всебічний розвиток школярів, виховання їхньої культури та суспільної активності" [5, с. 8]. Зауважимо, що, не дивлячись на очевидну справедливість процитованої думки А. Лагутіна, все ж основним орієнтиром музичного педагога мають бути іманентні особливості культурного середовища учнів: музичне навчання має свої власні закономірності, що являються сумою усіх вищезгаданих принципів дидактики та специфіки мистецької сфери життя.

За такого – власне музичного – розуміння закономірностей навчального процесу музично-дидактична гра виявляється практичним втіленням останнього з основних принципів дидактики.

Таким чином, у розглядуваному контексті – принципів дидактики – музично-дидактична гра виконує наступні функції: 1) уточнює матеріал, 2) робить його доступним, 3) забезпечує міцність оволодіння знаннями, вміннями та навичками, 4) пов'язує теорію та практику, 5) спонукає до активної та свідомої діяльності під час музичних занять, 6) забезпечує індивідуальний підхід до кожного учня в умовах колективної роботи, 7) спирається на наукові засади отримання знань, 8) систематизує знання та сприяє послідовності їхньому оволодінню, 9) орієнтується на закономірності навчального процесу.

Розглядаючи цілісну теоретично-дидактичну систему, важливо виділити основні її складові, яким особливу увагу приділяє патріарх дидактики Я. Коменський. Він акцентує на легкості навчання (принцип доступності), для здійснення якого є необхідним виконання таких умов: вся інформація має передаватися через посередництво зовнішніх відчуттів (принцип наочності), її поява в навчальному процесі має слугувати безпосередній користі (принцип зв'язку теорії з практикою), сам процес навчання має здійснюватися завжди одним і тим самим методом (принцип закономірності навчального процесу) [3, с. 161].

До цього слід додати ще один важливий принцип, на який вказує Я. Коменський: "Аби пробуджувати прагнення до знань, перш за все, сам метод за необхідністю завжди має бути природнім", "Нема потреби просити пташку відлетіти – лишень відкрий клітку" [3, с. 164-165]. Зрозуміло, що цей принцип, в першу чергу, має спрямовуватися на педагога, на формування навчального плану та на організацію кожного окремого заняття і кожної окремої форми роботи. Але той самий принцип спрацьовує і при зверненні до ігрового начала: дитину не треба вмовляти виграти, їй треба лише надати можливість грати, а для досягнення найкращого результату вона все зробить сама. Цікаво, що в такому переформуванні принципів природності та свідомості і активності криється ще один з проявів принципу закономірності навчального процесу.

Аби завершити розгляд функціональності ігор, звернімося ще до кількох класифікацій.

Так, Н. Ветлугіна [1] пропонує ділити музично-дидактичні ігри на наочні, рухові та хороводні – спираючись на різні ігрові дії дітей. Така класифікація мало вказує на специфіку гри: вона не зазначає її мети. Можна лише допустити, що у першому випадку гра функціонує для знайомства з матеріалом, а в двох останніх – для його закріплення.

Класифікуючи приладдя (що справедливо і для музично-дидактичної гри), Л. Комісарова [4] розрізняє такі, що вчать розрізненню характеру музики, елементів зображувальності та засобів музичної виразності – тобто в цілому всі вони спрямовані на розвиток музичного сприйняття. Вадою даної класифікації є розведення ключових понять (характер і засіб виразності) з формуванням мети стосовно кожного з них в той самий час, коли вони мали би об'єднатися, аби навчати дітей не абстрактному визначенню образу, а іманентно музичному його розумінню через прикладне значення (і, власне, застосування) засобів музичної виразності. Саме тому навряд чи став би ефективним пошук відповідностей між такими типами гри та її функціями.

Нарешті, вже неодноразово згадувалося про ще один поділ музично-дидактичних ігор: на ті, що навчають музиці, і ті, що навчають через музику (таким чином, у процесі естетичного виховання музика може виступати як метою, так і засобом); у відповідності з цим складається у функції конкретної музично-дидактичної гри, що має спрямування або до музики, або від музики.

А. Лагутін вказує, що пізнавальна діяльність учнів забезпечується "застосуванням в музичному навчанні методів пояснювально-ілюстративних, репродуктивних та пошукових, творчих. В першому випадку викладач подає учням (висловлює, пояснює, розказує, показує, переконує і т.д.) знання у готовому, адаптованому для пізнання вигляді та організовує їхнє засвоєння. У другому – забезпечує та контролює практичну діяльність учнів з оволодіння основними музичними вміннями. Нарешті, на вищому рівні <...> залучає їх до самостійного пошуку, вчить мислити та діяти творчо і тим самим допомагає становленню музичної індивідуальності учня" [5, с. 75].

Можна стверджувати, що музично-дидактична гра здатна втілювати усі вказані методи навчання, у тому числі – із залученням дітей дошкільного і молодшого шкільного віку до тих типів творчої діяльності, які характеризують навчальний процес вищого освітнього рівня.

Було розроблено комплекс ігор, які були використані в роботі. Розробляючи такі заняття ми спиралися на те, що, гра є провідним видом діяльності у старших дошкільників. Про це слід пам'ятати на будь-якому етапі роботи.

Приклади музично-дидактичних ігор:

Музично-дидактична гра на розвиток звуковисотного слуху "Чудесні сходинки".

Завдання гри: розвивати у дітей уміння співвідносити звуки по висоті, розрізняти напрями руху мелодії.

Матеріали до гри: картки із зображенням 5 сходинок. Всі сходинки різного кольору, 5 фішок, що відповідають кольору сходинок.

Хід гри: дорослий на металофоні виконує поспівку "Сходинки", потім "Музичні загадки". Діти визначають, який звук лунав при русі мелодії вгору і вниз. Кладуть на відповідну сходинку фішку.

Музично – дидактична гра на розвиток тембрового і динамічного слуху "Музичний будиночок".

Завдання гри: розвивати у дітей уміння розрізняти тембр дитячих музичних інструментів.

Матеріали до гри: казковий будиночок із шістьма віконцями, картки із зображенням музичних інструментів.

Хід гри: дорослий грає на інструменті за ширмою знайому поспівку, дитина на слух визначає, який звучить музичний інструмент, знаходить його зображення серед карток і закриває одне віконце будиночка.

Музично – дидактична гра на розвиток відчуття ритму "Карусель"

Завдання гри: вчити дітей відчувати зміни темпу музики від повільного до помірного, від помірного до швидкого.

Матеріали до гри: Парасолька у вигляді каруселі.

Хід гри: діти слухають музику, в якій чітко виражені зміни темпу (від помірного до швидкого і навпаки). При повторному слуханні діти стають в коло, ніби карусель, змінюючи темп, згідно з темпом музики.

Музично – дидактична гра на розвиток закріплення знань про музичні інструменти. "Музичне лото"

Завдання гри: знайомити дітей зі струнними, ударними та шумовими інструментами. Вчити класифікувати їх. Розвивати логічне і образне мислення, увагу, зв'язне мовлення.

Матеріали до гри: Зображення музичних інструментів

Хід гри: дорослий розповідає: "Одного разу Гном, гуляючи по парку, почув звуки оркестру. Ніжний спів скрипок і віолончелей, стук барабанів і дзвін тарілок, м'який шелест маракасів так сподобались Гномику, що йому самому захотілося грати в оркестрі. Але на його прохання диригент відповів: "Я із задоволенням візьму тебе в свій оркестр, Гномику! Але спочатку ти повинен навчитися розрізняти струнні, ударні та шумові інструменти один від одного". Гномик побіг за допомогою до Білосніжки. Розумниця Білосніжка пояснила йому, як потрібно розрізняти інструменти. Струнні інструменти можна впізнати по струнах. Щоб почути звук ударного інструмента, по ньому потрібно ударити паличкою або рукою. Шумові інструменти просто шумлять, коли ними грають".

- Давайте допоможемо Гномику, визначимо, де які інструменти – шумові, ударні, струнні.

Висновок. В результаті експериментально-формувальних впливів у дітей експериментальної групи по відношенню до контрольної групи відбулись помітні зміни на краще в сфері активізації творчих здібностей.

Перевірочний етап характеризувався проявом у дітей інтересу до творчих завдань, як у своєму виконанні, так і в роботах товаришів. Дослідження підтвердило наявність етапів в процесі роботи по формуванню творчої активності у дітей шести років.

Спостереження та результати проведеної роботи виявили:

- 1) обов'язковим у процесі гри – є індивідуальний підхід до дитини,
- 2) виконання ряду вимог до вибору музичного матеріалу, ілюстрованого в процесі гри,
- 3) застосування прийомів, що стимулюють уяву дітей, їх творче мислення,
- 4) створення умов, що сприяють формуванню та активізації творчих здібностей.

Окремі діти були більш здібними, інші – менш. Суттєво те, що всі здатні працювати активно, творчо, з повною віддачею своїх сил. І саме" такий творчий процес відкриває безмежні можливості для активізації творчих здібностей дошкільників, виявлення їх творчої індивідуальності.

У роботі доведено, що музично-дидактична гра є основним методом розвитку музичних здібностей дітей старшого дошкільного віку.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Ця проблема є актуальною і потребує подальших розробок практичних вказівок, що спрямовані на роботу з естетичного виховання.

Література

1. Ветлугина Н. Музыкальное развитие ребенка / Н. Ветлугина. – М. : просвещение, 1968. - 415 с.
2. Голуб Б. Основы общей дидактики : Учебное пособие для вузов / Б. Голуб. – М. : ВЛАДОС, 1999 / Режим доступа: http://www.textfighter.org/raznoe/Pedagog/golub/golub_b_osnovy_obschei_didaktiki_prepodavatelya.php
3. Коменский Я. Великая дидактика / Я. Коменский. – Смоленск : Гос. учебно-педагогическое изд-во Наркомпроса РСФСР, 1939. – 320 с.
4. Комиссарова Л. Наглядные средства в музыкальном воспитании дошкольников / Л. Комиссарова, Э. Костина. – М. : Просвещение, 1986. - 144 с.
5. Лагутин А. Основы педагогики музыкальной школы : Учебное пособие. – М. : Музыка, 1985. - 143 с.
6. Радынова О. Музыкальное воспитание дошкольников : Учебное пособие / О. Радынова, А. Катинене, М. Палавандишвили. – М. : Академия, 1998. - 240 с.

ТЕХНОЛОГІЇ ТА ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

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

Науковий керівник: **Гордієнко Т.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Проблема розвитку творчих здібностей школярів докладно вивчена такими дослідниками як Ю. Азаров, Л.Виготський, В. Загвазінський, І. Зязюн, В. Кан-Калік, М. Нікандров, Н. Кічук, Б. Коротяєв, Г. Тарасенко, Ю.Самарін, С.Сисоева, Л.Ярощук та іншими. На думку Д.Богоявленської, головною умовою формування творчо обдарованої особистості на уроках можна вважати навчання дітей нестандартному мисленню, вмінню генерувати оригінальні, незвичайні ідеї, акцентувати увагу на об'єкті дослідження. Лише за таких умов можливий розвиток творчих здібностей дитини.

Технологічний підхід у контексті шкільної мовної освіти важливо розглядати з таких теоретичних позицій: технологічні дії в навчанні мови – це сукупність послідовних кроків від визначення цілей формування мовної особистості, попереднього проектування моделі навчально-виховного процесу з мови (навчальних ситуацій, уроків, позакласних заходів) до реалізації на практиці поставлених завдань, з подальшою оцінкою та аналізом досягнутих результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів; сучасні технології у сфері мовної освіти – навчальні системи, які відповідають найновішим досягненням дидактики, лінгвістики, теорії і практики навчання мови; вибір технології навчання залежить від мети, особливостей предметно-тематичного змісту навчальної діяльності учнів, рівня індивідуального розвитку, пізнавально-комунікативного досвіду школярів, методичної майстерності вчителя.

Технології у навчанні мови – це сукупність послідовних кроків від визначення цілей формування мовної особистості, попереднього проектування моделі навчально-виховного процесу з мови (навчальних ситуацій, уроків, позакласних заходів) до реалізації на практиці поставлених завдань, з подальшою оцінкою та аналізом досягнутих результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів; сучасні технології у сфері мовної освіти – навчальні системи, які відповідають найновішим досягненням дидактики, лінгвістики, теорії і практики навчання мови; вибір технології навчання залежить від мети, особливостей предметно-тематичного змісту навчальної діяльності

учнів, рівня індивідуального розвитку, пізнавально-комунікативного досвіду школярів, методичної майстерності вчителя.

Використання технологічного підходу в навчальному процесі вимагає урахування цілої низки принципів, зокрема таких:

1. Орієнтація на позитивні якісні зміни існуючих процесів діяльності.

2. Моделювання структури та змісту діяльності.

3. Принцип системності, змістової та структурної цілісності.

4. Гармонійної взаємодії всіх елементів уроку

5. Керованості й поетапності реалізації процесу.

6. Наукової обґрунтованості, зростаючої посильності на кожному наступному етапі розвиваючої діяльності.

7. Постійного зворотного зв'язку, співвіднесення мети й результатів.

8. Свідомості та творчої активності учасників.

Враховуючи те, що педагогічна технологія торкається тактики досягнення освітніх цілей, а основними в навчально-виховному процесі є такі елементи, як мета і спосіб її досягнення, розподілимо види загально-педагогічних технологій, які мають широкі перспективи застосування в шкільному курсі української мови для розвитку творчих здібностей: ігрові технології, інтерактивні технології навчання, технологія організації навчальної проектної діяльності, ТРВЗ-технології, технології розвитку критичного мислення, технології раннього та інтенсивного навчання.

Значний потенціал щодо розвитку творчих здібностей учнів початкових класів мають уроки української мови. К. Ушинський їх завдання вбачав у тому, щоб розвинути в дітях ту природжену здібність, яку називають даром слова, навчити їх свідомо володіти цінностями рідної мови і граматики (пізнання логіки мови), застосовуючи усні та письмові вправи, які мають поступово ускладнюватися. Як основу він радив використовувати найкращі зразки народної творчості (билини, пісні, казки, прислів'я, загадки), а також кращі твори письменників (Шевченка, Пушкіна, Крилова, Лермонтова, Кольцова). Ступінь успішності реалізації засобів творчого розвитку залежить від особливостей організації навчального процесу вчителем, уміння педагога доречно і в цікавій формі запропонувати учням завдання.

Великі можливості щодо організації творчих здібностей молодших школярів має дидактична гра, навіть на уроках української мови. Дидактична гра – творчий засіб навчання, виховання і розвитку здібностей, що спрямовані на розвиток спостережливості, уваги, пам'яті, мислення, мовлення, сенсорної орієнтації, кмітливості і винахідливості, а тому їх можна використовувати під час викладання будь-якого предмета у початковій школі. Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання, вбачає в них можливості ефективної взає-

модії педагогів і учнів, продуктивної форми їх спілкування з властивими їм елементами безпосередності й невимушеної зацікавленості.

Дослідницями М.Коновальчук та А.Кукобко було розроблено систему дидактичних ігор, що мають на меті розвиток провідних психічних процесів, задіяних у творчій.

Наведемо приклади дидактичних ігор, які мали значний розвивальний вплив на молодших школярів та викликали зацікавленість, інтерес у дітей:

Домалою картинку (учитель демонструє картину, частина якої закрита і невідома дітям. Завдання дітей – уявити зміст закритої частини з наступним порівнянням намальованого художником і уявними образами);

Зміна властивостей (ведучий називає ситуацію, в якій люди, тварини, предмети змінюють свої властивості. Гравцям необхідно передбачити всі можливі наслідки таких перетворень);

Фантастична тварина (учитель розповідає, що у казках зустрічаються тварини, який немає у житті, але які поєднують в собі особливості декількох тварин (наприклад, русалка – людина і риба; Змії Горинич – трьохголова змія і птах).

Для успішного керівництва розвитком творчих здібностей учнів учителю необхідно:

- знати індивідуально-психологічні особливості дітей;
- постійно розвивати їх пам'ять, уяву, фантазію;
- збуджувати та підтримувати інтерес до виконання певного виду роботи.

Чимало вчителів початкових класів впроваджують у щоденну роботу з дітьми ігрові технології. Зокрема заслуговує на увагу досвід учителя початкових класів Л. Олексіївцев. У педагогічній палітрі цього педагога спостерігаються використання таких методик, як інсценування казок, ляльковий театр, пантоміма, драматична розповідь. Також ігри для розвитку швидкості техніки читання ("Поїзд голосних", "Проколотий м'яч", "Пеньочки", "Впіймай звук", "Утвори слова", "Як квіточки дружать з бджілкою", "Бджілка"). Словникові ігрові диктанти для уроку української мови та інші.

Ігри важливо проводити систематично і цілеспрямовано на кожному уроці, починаючи з елементарних ігрових ситуацій, поступово ускладнюючи і урізноманітнюючи їх у міру накопичення в учнів знань, вироблення вмінь і навичок, засвоєння правил гри, розвитку пам'яті, виховання кмітливості, самостійності, наполегливості тощо.

У початкових класах тільки гра дає змогу легко привернути увагу і тривалий час підтримувати в учнів інтерес до важливих та складних предметів, властивостей і явищ, на яких у звичайних умовах не завжди вдається зосередити увагу всіх учнів.

Основними прийомами розвитку творчих здібностей на уроках рідної мови є написання творів, переказів з творчим продовженням,

лінгвістичні ігри, складання і розв'язування ребусів, кросвордів, ша-рад, робота над створенням казок, загадок; творчі завдання додому.

Важливу роль відіграють творчі самостійні роботи. Вони підвищують інтерес дітей до навчання, розвивають їх спостережливість, дають можливість самостійно досягати поставленої мети. Крім цього, у таких роботах виявляються особливості мовлення та індивідуальні якості учнів. Цікавими прийомами, які стимулюють дітей до вияву творчості, є такі:

1) "від фантазії до малюнка" – учням пропонується описати словами малюнок, який бачать лише вони у своїй уяві; якщо написано здається дитині цікавим, то слова варто "перетворити" у малюнок, що може стати частиною домашнього завдання школяра;

2) замість складання розповіді за малюнками можна запропонувати учням скласти сценарій мультфільму за цими ж зображеннями (таке завдання підвищує інтерес дітей, дає їм можливість відчувати себе "справжніми сценаристами", виконуючи звичайне завдання незвичним способом;

3) "музичний твір" – учні описують фрагмент фільму, мультфільму чи вистави (придуманий ними або існуючий реально), музичним супроводом до якого могла б стати прослухана музика;

4) твір-асоціація за мотивами написаного раніше диктанту чи переказу; такий вид роботи дає школярам можливість висловити власне ставлення до змісту попередньо виконаних робіт.

Підвищенню творчої активності учнів на уроках української мови сприяють нестандартні форми їх організації: уроки-конкурси, змагання, вікторини, мандрівки, конференції, уроки-казки, ділові ігри, тематичні ігрові уроки, завдяки яким учні краще та швидше засвоюють навчальний матеріал.

Усю творчу роботу на уроках рідної мови в початковій школі можна умовно розділити на два види:

- завдання, пов'язані з творчим використанням матеріалів підручника;

- додаткові завдання, які добирає вчитель самостійно з урахуванням інтересів, особливостей дітей, власного досвіду.

Серед видів робіт, пов'язаних із використанням підручника, можна виокремити такі групи:

1) завдання частково творчого характеру;

2) завдання з творчою основою.

Завдання частково творчого характеру: скласти речення за опорними словами, на запропоновану тему, різних конструкцій, дописати речення, відновити деформований текст, дібрати до нього заголовки, скласти елементарний опис, здійснити елементарний аналіз композиції тексту, порівняльний аналіз текстів різних стилів та ін.

Наприклад, "Зі словами, що позначають кількість" (п'ять, дев'ять, двадцять), і поданими іменниками склади словосполучення і запиши. Одне словосполучення (на вибір) уведи в речення.

Будинок, парасолька, оповідання, двері, сосна, дошка.

Завдання з творчою основою: скласти усне оповідання на тему (за малюнками, опорними словами, реченнями, запитаннями, за зразком), створення розповіді за враженнями від побаченого, прочитаного, за власними спостереженнями, стислий переказ тексту, переказ із заміною особи, твір за початком (кінцівкою).

Наприклад, "Прочитай початок розповіді і розглянь малюнок. За поданим початком і малюнком склади і запиши твір. Використай у розповіді іменники у родовому відмінку".

Можна запропонувати учням на уроках української мови вправи, які окрім творчих здібностей, розвивають образне мислення, художнє бачення світу, розширюють словниковий запас, сприяють кращому засвоєнню семантики слів, а саме:

1) дібрати означуване слово, до якого поданий прикметник був би епітетом;

2) вибрати найвдаліший варіант слова;

3) дописати (відновити) віршовані рядки;

4) об'єднати кілька речень в одне;

5) розчленувати текст на складові частини, змінити (розширити, згорнути, перебудувати, замінити) мовний матеріал;

6) розширити текст, вживаючи якомога більше прислівників, але не додаючи більше ніж два речення;

дати заголовок тексту ("Осінь ніч. Зривається вітер, шарпає дерева. Дощ переїщить у шибки...")

7) перебудувати прості речення на складне речення з різними видами зв'язку, визначити смислові відношення між частинами складних речень;

8) вставити пропущені слова;

9) замінити поданий текст синонімами: "Здавна існує велика дружба між людьми і лелеками. Може, як жодна інша птаха, підпускає лелека до себе людину бо вірить, що не буде йому кривди. І не дарма говорять люди: у хаті, на якій поселиться лелечина пара, пануватиме добро і злагода".

10) дібрати якнайбільше означень до поданого слова, наприклад, день – похмурий, незабутній,...), чи якомога більше дієслів, які б поєднувались із словом (наприклад, вітер дме, завиває, співає,...). Такі вправи доцільно проводити у формі гри, змагання ("Хто швидше", "Хто більше").

Отже, психолого-педагогічними передумовами ефективного розвитку творчих здібностей учнів 3-4 класів є розвиток їхньої емоційної сфери, психічних процесів (творча уява, образність мислення, мимомовні вирази).

вільність уваги, індивідуальні властивості наочно-образної та оперативної пам'яті), а також психологічних факторів навчання мови (чуття мови, дару слова). Важливого значення у процесі розвитку творчих здібностей набувають активізація пізнавальної діяльності, застосування інтерактивних технологій, ігрових прийомів, проведення нестандартних уроків, забезпечення мотивації мовленнєвої діяльності.

Література

1. Антипець В. П. Розвиток творчих здібностей учнів початкових класів як основи креативної особистості / П. Антипець В., С. Артюх М. // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 125. – С. 279-282.
2. Бондаренко Н. Про формування творчої особистості молодшого школяра засобами слова / Н. Бондаренко // Початкова школа. – 1998. – № 9. – С.22-24.
3. Вітер Л. Розвиток творчих здібностей учнів на уроках української мови / Л.Вітер // Українська мова і література. – 2000. – Число 37 (жовтень). – С. 4-5.
4. Гемзюк О.Р. Творчі завдання з української мови. 4 клас: Дидактичний матеріал / О.Р. Гемзюк, С.І. Рябова. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 80 с.

ДОСЛІДЖЕННЯ СИСТЕМИ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Козачок Ярина, студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи спеціальності "Початкова освіта".
Науковий керівник: **Турчин Т.М.**, доктор педагогічних наук, професор кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Актуальність даної проблеми полягає в тому, що на сучасному етапі наше суспільство повністю залежить від успіху своєї освітньо-виховної системи. Тому сучасний вітчизняний педагогічний простір покликаний виконувати особливу функцію у формуванні особистості людини, її інтелектуального й духовного потенціалу. Гендерна проблема за останні десятиліття постійно перебуває в центрі уваги Європейського співтовариства, яке формує гендерно-правовий простір, враховуючи гендерний аспект країн, що приєднуються до нього. Цьому сприяє поняття міжнародно-правових аспектів з гендерного законодавства в країнах Європейського континенту, в яких узагальнено потреби відповідних перетворень .

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Завдання виховання та освіти з огляду на гендерну проблематику визначені в працях

Т. Говорун, О. Кікінежді, Л. Татарнікової, Н. Чухим та інших дослідників. Понятійно-категоріальний апарат гендерного виховання подано в наукових працях Т. Говорун, О. Кікінежді, В. Кравець, А. Мудрик, Л. Штильової, С. Вихор.

Мета статті полягає у висвітленні результатів експериментальної перевірки системи гендерного виховання молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Питання про роль педагогічної системи загальноосвітніх закладів в цілому та вчителів зокрема у становленні гендерної соціалізації дівчаток і хлопчиків сьогодні набуває особливої актуальності й значущості, бо ця проблема детермінована процесом зміни нормативних уявлень про чоловічі й жіночі гендерні ролі в сучасному суспільстві.

Оскільки конструювання гендеру у процесі соціалізації відбувається у соціальних суспільних інститутах, а одним із таких соціальних інститутів є освітні установи, то насамперед стає питання підготовленості самих вчителів, які теж відчули на собі вплив традиційної освіти і стереотипів. Безумовно, якість виховання дитини багато в чому залежить від рівня культури вихователя. Тому вчителю необхідно бути носієм і транслятором гендерної культури. Йому/їй необхідні знання методології гендерних досліджень, феміністської теорії, володіння певним категоріальним апаратом, тобто наявність базових знань з гендерної проблематики.

Але найскладнішим для сучасного вчителя може стати те, що йому необхідно прийняти нові ідеї, а іноді подолати у собі той психологічний спротив, який частіше за все з'являється у нас, коли ми зустрічаємось із чимось новим і незвичним, яким на сьогодні є гендерне знання. Тому необхідною є гендерна освіта самих педагогів. Методологічні аспекти впровадження гендерної освіти у професійну підготовку вчителів є предметом багатьох досліджень. Цю проблему можна розглядати в рамках курсів по підвищенню кваліфікації й перепідготовки педагогів, через участь вчителів у семінарах з гендерної проблематики, літніх школах, тренінгових програмах, наукових читаннях, конференціях.

Уважно розглянувши можливі методи та засоби формування гендернотутливого світосприйняття в учасників навчально-виховного процесу, ми вважаємо за необхідне запропонувати наступні кроки:

- спростовувати неправильні явлення дітей про гендер і навчати їх прийомам запобігання гендерної схематизації;
- виховання якостей, які допоможуть подолати в собі традиційні гендерні стереотипи;
- застосування активних методів навчання, бо вони здатні підняти якість гендерної освіти на нову висоту. Активні методи навчання

сприяють розвитку гендерної свідомості й гендерної чутливості школярів, навчанню методології перетворення навколишнього світу.

- впровадження заходів по досягненню гендерної рівності на рівні освітніх та державних інститутів.

Розглянувши основні засади підготовки майбутніх учителів в дусі нових гендерних стратегій, ми дійшли висновку: засвоєння і прийняття гендерної ідеології сприятиме звільненню професійного бачення вчителя від статево-рольових стереотипів як специфічних і серйозних перепон сприйняття особистості дитини, допоможе концентрувати увагу на реальних нахилах і здібностях учнів обох статей.

Наявний досвід показує, що робота в сфері вирішення проблеми гендерної освіти педагогів повинна включати в себе:

- розробку необхідної гендерної літератури педагогічної спрямованості, яка включала б в себе методологічну та методичну компоненти;

- участь педагогів та студентів педагогічних вузів у науково-практичних конференціях, семінарах з гендерної проблематики, у наукових читаннях і літніх гендерних школах;

- робота в рамках курсів по підвищенню кваліфікації й передпідготовки педагогів;

- формування гендерночутливого сприйняття у педагогів шляхом використання інтерактивних методів навчання, а саме соціально-комунікативних тренінгів гендерної спрямованості, сценарних та рольових ігор, методу психодрами тощо;

- обов'язкову гендерну експертизу існуючої навчально-методичної літератури із залученням провідних педагогів.

Аналіз наукової літератури та психологічних досліджень засвідчив, що у більшості вчителів немає єдиного бачення змісту та підходів до дітей за статевими ознаками. Саме виховання з урахуванням статевої належності молодших школярів допоможе уникнути дисгармонійної рольової ідентифікації, статево-вікових криз. Адже в молодшому шкільному віці закладаються перші установки, ціннісні орієнтації, формується зміст і структура мотиваційно- потребнісної сфери, гендерної самосвідомості, ціннісне ставлення до сім'ї, гендерних взаємостосунків, що впливають на все подальше життя чоловіка й жінки. Від своєчасності та повноти процесу виховання культури гендерних взаємовідносин молодших школярів залежить упевненість учнів у собі, цілісність переживань, стійкість ціннісних установок, ефективність спілкування з людьми, ділових і сімейних взаємостосунків .

Тому насамперед вважаємо за необхідне проаналізувати досвід вчителів щодо гендерного виховання як чинника підготовленості до формування гендерної культури молодших школярів.

На першому етапі констатувального експерименту ми ставили за мету вивчити стан гендерної компетентності педагогічного колективу, для чого:

- визначити гендерні погляди вчителів;
- розкрити розуміння педагогічними працівниками змісту та основних категорій досліджуваної проблеми;
- з'ясувати усвідомлення педагогами важливості застосування гендерного підходу в навчально-виховній роботі.

У дослідженні взяли участь 6 вчителі початкових класів.

Проведене у контексті обраної теми дослідження дало підставу зробити наступні висновки: серед педагогів переважають традиційні та невизначені гендерні погляди, що зумовлює виховання молодших школярів відповідно до патріархальних, соціально схвалюваних ролей та моделей поведінки хлопців і дівчат; педагоги виявили низьку обізнаність щодо змісту та базових понять досліджуваної проблеми; недостатня компетентність з досліджуваної проблеми ускладнює вибір змісту, методів, прийомів і форм роботи з формування гендерної культури молодших школярів.

Організація експериментального дослідження здійснювалася поетапно. На пошуково-теоретичному етапі вивчалася та аналізувалася психолого-педагогічна, культурологічна, літературознавча, філософська, соціологічна, література з проблеми дослідження.

Метою моделювального етапу експерименту були аналіз підручників, збірок та хрестоматій для початкової школи, навчально-виховних планів, анкетування педагогів, аналіз стандартів початкової освіти, розробка технології гендерного виховання. У ході моделювального етапу розроблялася методика констатувального обстеження, моделювалася технологія гендерного виховання молодших школярів.

На констатувальному етапі експерименту було визначено структуру гендерної культури молодших школярів, яка представлена трьома компонентами: когнітивним, емоційно-ціннісним та поведінковим. Виокремлено критерії гендерної культури молодших школярів:

- гендерні знання та уявлення з показниками: обізнаність із гендерними ролями; розуміння рівноправності статей; здатність сприймати різноманітні гендерні прояви;

- гендерні цінності з показниками: сприйняття себе, цілісності образу “Я” за статевою приналежністю; уявлення про “ідеальне жіноче” та “ідеальне чоловіче”; орієнтація на конвергенцію статей;

- вміння та навички міжгендерної взаємодії з показниками: самоототожнення за маскуліним чи фемініним типом; сформованість навиків толерантної, рівноправної взаємодії; орієнтація на партнерські, егалітарні стосунки.

На основі критеріїв та їх показників визначено три рівні (високий, середній, низький) сформованості гендерної культури молодших школярів.

Кількісні дані констатувального етапу експерименту засвідчили недостатній рівень сформованості гендерної культури молодших школярів.

Такий стан визначив необхідність підвищення ефективності процесу формування гендерної культури в навчально-виховній діяльності початкової школи.

Відповідно метою формувального експерименту було визначено формування гендерної культури молодших школярів у навчально-виховній роботі початкової школи.

У процесі формувального експерименту необхідно було довести, що формування у дітей молодшого шкільного віку гендерної культури відбуватиметься успішно за таких умов: розвиток гендерної компетентності педагога; забезпечення гендерно-сензитивного середовища; педагогічна підтримка гендерної індивідуальності дітей.

В результаті його проведення показники сформованості гендерної культури у молодших школярів значно покращилися.

Контрольний етап дослідження виявив динаміку рівнів сформованості гендерної культури молодших школярів у результаті проведеної експериментальної роботи. Було зафіксовано відчутні позитивні зміни. Так, частка молодших школярів, які перебували на високому рівні, зросла до 23,95 % (було 13,5 %). Середній рівень на початковому етапі експерименту становив 50 %, тоді як кінцеві результати виявили 58,6 %. Частка молодших школярів, віднесених до низького рівня, зменшилась до 17,4 % (на початку експерименту цей показник становив 36,5 %).

Отже, реалізація організаційно-методичної моделі як сукупності підходів та принципів організації навчально-виховного процесу, забезпечення відповідних педагогічних умов сприяла ефективному формуванню гендерної культури молодших школярів.

Висновки. Отже, можна сказати, що є всі підстави вважати, що у системі освіти проблема гендерного виховання молодших школярів набула державної ваги. Зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві та системі освіти, створюють реальні передумови для повноцінного розвитку дівчаток і хлопчиків молодшого шкільного віку відповідно до їхніх статевовікових закономірностей та індивідуальних гендерних особливостей, що сприяють самореалізації жіночої/чоловічої індивідуальності, вихованню культури гендерних взаємовідносин.

Література

1. Воронина О. Гендер і культура / О. Воронина, Т. Клименкова // Фемінізм і гендерные исследования. Хрестоматія. – Тверь, 1999. – С. 53-61.
2. Желєзняк О. В. / Науково методичний журнал // Желєзняк О. В. Серія "Педагогіка" - Випуск №123-2010-Т.136-С.59-63.
3. Кравець В. П. Гендерна педагогіка : навч. посіб. / В. П. Кравець – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.
4. Русова С. Вибрані педагогічні твори: В 2 кн. / С. Русова. – К. Либідь, 1997. – Кн. 2. – 318 с.

5. Штылева Л. В. Основные понятия и важнейшие термины / Л.В.Штылева // Гендерный поход в дошкольной педагогике: теория и практика. 2001. - Ч I. – Мурманск - 2001. - С. 58-67.

ПРОБЛЕМА САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Колесник Олена, магістрантка факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Науковий керівник: **Самаріна С.І.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Сучасні зміни у суспільній свідомості, що відбуваються в умовах розбудови нашої держави під впливом соціально-економічних, культурних та ціннісно-орієнтаційних змін, спонукають до постійного самовдосконалення особистості. Оскільки основним запитом суспільства до особистості в системі людських взаємин є ділова ініціатива, інноваційність, комунікативність, здатність викликати симпатію, здійснювати сприятливе враження і позитивно впливати на оточуючих, створювати обстановку психологічного комфорту під час комунікації, то людина будь-якої професії має прагнути до розвитку цих якостей у себе. Забезпеченню сприятливих умов динамічного розвитку компетенцій у сфері комунікації покликана самопрезентація, що є актуальною проблемою науково-педагогічного пошуку.

Уміння презентувати себе для спеціаліста в будь-якій галузі господарства, пов'язаною із сферою людської взаємодії, є вкрай необхідне, а особливо в освітянській галузі, оскільки педагог повинен бути популярною, авторитетною особистістю серед підлеглих, мати позитивний "портрет" та належний професійний імідж, створення якого процес довготривалий та кропіткий.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що вітчизняні учені розробляють теоретико-методологічні аспекти щодо самопрезентації як засобу формування іміджу тренера, керівника навчального закладу і особистості в цілому. Серед таких учених-дослідників варто відзначити О. Горовенко та О. Капустюк. Праці українських дослідників П. Дайненко, З. Зав'ялова, Е. Коврігіна присвячені особливостям самопрезентації особистості в інтернет-середовищі. Т. Кубрак, О. Михайлова займаються пошуком ефективних способів самопрезентації людини у вербальних та публічних ситуаціях [1; 3].

Розкриваючи сутність поняття "самопрезентація" (англійською – self-presentation) зазначимо, що цей термін уперше було введено дослідником І. Гоффманом, який розглядав самопрезентацію як "постій-

ний процес, що змінює свій характер залежно від цілей суб'єкта та обставин, як загальну особливість соціальної поведінки, одну з фундаментальних структур соціального життя" [2, с. 34].

Активний розвиток теорії самопрезентації особистості припав на другу половину ХХ століття. Саме в цей період з'являються експериментальні розробки, що доводять можливості людини управляти враженням, яке інші формують про неї, а сам термін "самопрезентація" почав вживатися у значенні – "управління враженням" (англійською – *impression management*) [10, с. 15].

Сучасні психолого-педагогічні дослідження спираються на два підходи у визначенні поняття "самопрезентація": гуманістичний та інтеракційний. За гуманістичного підходу розуміння зазначеного феномену відбувається з точки зору "саморозкриття", де провідною функцією цього процесу є повідомлення іншим людям особистої інформації про себе, тоді як інтеракційний підхід передбачає використання іншої концептуальної основи, в центрі якої міститься поняття "самопред'явлення", що відображає здатність людини до керування враженням, яке створюється про неї в оточуючих [2, с. 8].

У сучасних науково-педагогічних джерелах є кілька дефініцій самопрезентації як психолого-педагогічної категорії. Зокрема науковці розглядають самопрезентацію як "процес, за допомогою якого людина формує в інших людей враження про себе" [7, с. 5]; як "систему утворюваних у попередньому досвіді людини диспозиційних і варіативних психологічних утворень, які виконують функцію засобу маніфестації себе іншому як носія позитивного "Я" [3, с.10]; як "психічне утворення, яке включає в себе внутрішню особистісну складову, що описується в термінах її атрибутивних характеристик (саморефлексія, самототожність, інтернальність) і ситуаційну компоненту, що актуалізується у значущих ситуаціях безпосередньої чи опосередкованої взаємодії" [3, с. 17], як "складову соціально-психологічної компетентності, яка є визначальною для уміння керувати враженням про себе" [9, с. 6]. Знаходимо і таке визначення "самопрезентації" як "вербальна та невербальна демонстрація власної особистості в системі зовнішніх комунікації, процес та результат засвоєння та відтворення соціального досвіду, вміння подавати себе в різних ситуаціях, індивідуальний стиль спілкування, здатність створити неповторний образ" [4].

У психологічній площині самопрезентація може розглядатися як інструмент створення Я-образу та виступати як стратегія особистісного та професійного розвитку. У педагогічній площині вона виступає як критерій педагогічної компетентності керівників, учителів, тренерів. Як зазначають науковці, високий рівень навичок самопрезентації є здатністю презентувати власний образ і крізь нього пропагувати педагогічні ідеї. Так, формальний або вимушений самовияв професійних умінь і особистісних якостей буде відповідати низькій компе-

тентності, а глибокий рефлексивний самовияв – розглядатися як показник високої професіональності [4].

Дослідниця Л. Мітіна включає самопрезентацію в опис основних функцій спілкування: інформаційна (обмін інформацією пізнавального й емоційно-оцінного характеру); соціально-перцептивна (дає можливість сприймати людям один одного, встановлювати той чи інший рівень взаєморозуміння і взаємоприйняття на основі залучення механізмів емпатії (співчуття, співпереживання)); інтерактивна (обмін образами, ідеями, діями, навичками, досвідом); афективна (емоційна стимуляція, "розрядка", полегшення, відчуття психологічного комфорту). На думку психолога, самопрезентація є значущою функцією і допомагає у самовираженні [5, с. 128].

О. Горovenko самопрезентацію розглядає як процес управління враженням про себе, що виникає в інших людей, через сукупність установок, направлених особистістю на самого себе, за допомогою залучення механізмів соціального сприйняття, пов'язаних із зовнішнім виглядом, особистістю і комунікативною поведінкою та мовленням, під час якого формується особистісно-професійний імідж [1, с. 18].

Вцілому успіх самопрезентації залежить від уміння людини представити себе іншим людям, презентувати себе, актуалізувати увагу та інтерес до своєї персони.

Аналіз наукових досліджень показав, що вченими розглядаються різні стилі самопрезентації особистості. Так, в основі класифікації самопрезентаційної поведінки А. Шутца, лежать два домінуючих критерії: провідний мотив самопрезентації (прагнення "виглядати добре" в очах інших або "не виглядати погано") і активність/пасивність самопрезентаційної поведінки [8, с. 117].

На основі зазначених критеріїв виділяють чотири стилі самопрезентації: асертивний (assertive), агресивний (offensive), захисний (protective) та виправдувальний (defensive) [8, с. 117].

Асертивна самопрезентація передбачає активні спроби формування позитивного враження про себе як особистість. Структура асертивної самопрезентації включає: стратегії самовисування, зразкову поведінку, демонстрування сили та влади, а також стратегію ідентифікації зі специфічною групою.

Агресивна самопрезентація теж являє активний спосіб представлення бажаного образу, але на відміну від асертивної самопрезентації використовує стратегії пониження опозиції, іронії, критичних оцінок "критики критика" тощо.

Захисна самопрезентація передбачає "пасивне" прагнення уникати проблемних ситуацій, коли людина намагається уникати публічної уваги, мінімізує самовираження, прагнення зберігати мовчання, щоб виглядати кращим ніж є, тобто пасивна взаємодія – це ознака захисної самопрезентації.

Виправдувальна самопрезентація використовується тоді, коли дії людини або будь-якої події сприяють формуванню небажаного, негативного образу, тобто вона може бути використана для пом'якшення негативних наслідків таких подій. На думку А. Шутца, цей вид самопрезентації реалізується за допомогою таких стратегій: заперечення ("Нічого не відбулось"), переінакшування ("Все було не так"), визнання невідворотності негативної події ("Так необхідно було вчинити"), стратегію поступок [8, с. 117].

Фахівці відмічають тісний зв'язок понять "самопрезентація" та "іміджування", що полягає у "спільності мотивів, які керують виникненням обох феноменів" [4]. Самопрезентація та іміджування допомагають успішно вибудувати соціальні взаємини, досягати максимального позитивного ефекту в комунікації та створювати про себе позитивне враження.

Науковці зазначають, що особистості, які мають навички самопрезентації, значно легше налагоджують контакти в колективі, вони зорієнтовані на отримання зворотнього зв'язку від співрозмовника та відкрито виявляють свої почуття та емоції. Самопрезентація допомагає налагодити діалог між учасниками міжособистісної взаємодії, сформувані нові механізми та рівні розуміння, що дозволяє відмовитися від жорстких маніпулятивних засобів керівництва спілкуванням.

Отже, само презентація як психолого-педагогічна категорія має кілька дефініцій. З одного боку це – засіб формування іміджу, позитивного ставлення до себе з боку оточуючих людей, з іншого – спосіб пізнання себе, переоцінки своєї поведінки" і стосунків з оточуючим світом.

Самопрезентація – це створення і управління власним образом з метою отримання визнання, авторитету в суспільстві, громаді, успіх якої залежить від уміння представити себе, подати свій образ іншим людям, активізувати інтерес до своєї особистості.

Література

1. Горовенко О.А. Формування особистісно-професійного іміджу вчителя загальноосвітнього навчального закладу засобами самопрезентації: автореф. дис...канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Горовенко Оксана Анатоліївна. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – 20 с.
2. Гоффман И. Представление себя другим в повседневной жизни / Ирвин Гоффман. – М.: Канон-пресс-Ц, 2000. – 304 с.
3. Капустюк О.М. Самопрезентація як засіб створення позитивного іміджу особистості: автореф. дис...канд. психол. наук: спец. 19.00.05 / Капустюк Олена Миколаївна. – К., 2007. – 19 с.
4. Киричок І.І. Самопрезентація майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів як психолого-педагогічна проблема. – [електронне джерело] / І.І. Киричок, А.І. Рожнова. – режим доступу: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/5/84.pdf>

5. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал: (Психологические проблемы) / Л. М. Митина. – М.: "Дело", 1994. – 215 с.
6. Ніколаєску І. Імідж як презентаційна складова особистісних проявів соціального педагога / І. Ніколаєску // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2007. – № 3. – С. 88–92.
7. Паничкина Г.Г. Основы имиджеологии: самопрезентация и компетентность [електронне джерело] / Г.Г. Паничкина. – Режим доступу: http://www.elitarium.ru/2007/11/29/imidzhelogija_samoprezentacija_o_mpetentnost.html. – Назва з екрану рос. мовою.
8. Педагогічна майстерність: підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – [2-ге вид., допов. і переробл.]. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
9. Подберезная В.В. Самопрезентация – элемент социально-психологической компетентности руководителя [електронне джерело] / В.В. Подберезная. – Режим доступу: www.pac.by/dfiles/001140_741950_pu.pdf
10. Шумейко О. Поняття "самопрезентація" та "управління враженням" у вітчизняній та зарубіжній психології / О. Шумейко // Соціальна психологія. – 2007. – № 5. – С. 15.

КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТЬОГО КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Кривоцюк Ольга, магістрантка 2-го курсу факультету психології та соціальної роботи спец. "Менеджмент".

Наук. керівник: **Філоненко О.С.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Глобальні зміни у системі загальної середньої освіти України на сучасному етапі вимагають нових підходів до управління закладами освіти. Зокрема, сучасні вимоги до школи потребують високої професійної компетентності всіх учасників навчально-виховного процесу, а особливо - керівників загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ).

Сьогодні дуже важливо, щоб підготовка високопрофесійних керівних кадрів відповідала інтеграційному критерію, в основі якого знаходяться: педагогічна й менеджерська майстерність, комунікативна компетентність та нові технології.

Наукові основи управлінської діяльності керівника ЗНЗ та підвищення його управлінської кваліфікації знайшли своє відображення у працях Є.С. Березняка, В.І. Бондаря, В.М. Бегея, Л.І. Даниленко, Г.В. Єльнікової, Л.М. Калініної, Л.М. Карамушки, Н.Л. Коломінського, Ю.О. Конаржевського, В.В. Крижка, В.І. Маслова, Н.М. Островерхової, Є.М. Павлютенкова, В.С. Пікельної, В.І. Пуцова, М.М. Поташника, Т.М. Сорочан, Є.П. Тонконової, Є.М. Хрикова, Т.І. Шамової та ін.

Достатньо уваги приділено вітчизняними і зарубіжними вченими питанням професійної, у т.ч. педагогічної культури спеціалістів (К.А. Абульханова, В.Д. Базилевич, А.В. Барабанщиков, О.В. Бондаревська, О.Б. Гармаш, В.М. Гриньова, С.Б. Єлканов, І.А. Зязюн, Н.В. Кузьміна, О. М. Пехота, М.І. Поночовний, Т.І. Саламатова, В.А. Семиченко, В.О. Сухомлинський), як окремих напрям розглядається проблема управлінської культури керівників організацій (Б.А. Гаєвський, В.М. Іванов, М.І. Кабушкін, О.І. Мармаза, В.І. Новоселов, Л.Е. Орбан-Лембрик, Ю.І. Палеха, В.І. Патрушев, Н. Рождественська, О.М. Яркової та ін.).

Проблему культури спілкування керівників організацій та навчальних закладів вивчали Б. Гаєвський, В. Іванов, М. Кабушкін, О. Мармаза, В. Новоселов, Л. Орбан-Лембрик, Ю. Палеха, В. Патрушев та ін.

Феномен "професійна культура" є інтегрованим результатом особистісного розвитку щодо сформованості загальної ерудиції, розумових і творчих потенціалів, ціннісного осягнення і практичного оволодіння професією, що уможливорює усвідомлене, цілеспрямоване та відповідне вимогам професії виконання управлінської діяльності, а також спрямованості на особистісне самовдосконалення з метою забезпечення професійного зростання.

Для майбутнього керівника спілкування є важливою частиною професійної діяльності, від його якості та професійної культури залежить ефективність управлінської діяльності.

Питання культури спілкування керівника з підлеглими є одвічною проблемою педагогічної теорії та практики. В умовах економічного, політичного, духовного життя, в процесі ділової та емоційної взаємодії людей нерідко виникають відносини, які будуються на упередженому ставленні, неприйнятті, відчуженні. Найпоширеніша причина такого явища – низький рівень культури спілкування [2].

Культура управління ЗНЗ – це здійснення керівником управлінської діяльності через систему взаємозв'язків із колективом, виконання своїх обов'язків, які проявляються в реалізації управлінських функцій. Зокрема:

- політична – веденням інформаційно-політичної роботи; політично-дипломатичною і представницькою функціями;
- правова – охороною праці та здоров'я працюючих; функціями коригування й регулювання;
- адміністративна – розподілом обов'язків, оцінкою діяльності; функцією прийняття управлінських рішень, обліку та контролю, у т.ч. й функціями моніторингу, діагностування;
- менеджерська культура керівника ЗНЗ, забезпечується реалізацією таких управлінських функцій як планування та формування кадрового складу, запровадження інноваційних процесів;

- організаційна – раціональною організацією праці, функцією організації, планування і прогнозування;
- соціально-психологічна – створенням належних умов праці; функцією координації;
- інформаційна – функцією планування та контролю щодо збирання, обробки та передачі інформації;
- комунікативна – організацією ефективної взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу;
- економічна – функцією фінансового розподілу та контролю [4].

Культура професійного спілкування – це основа професійної та соціокультурної діяльності керівника ЗНЗ, яку визначають сукупність ціннісних орієнтирів, норм професійної поведінки, дотримання загального і службового етикету у процесах міжсуб'єктної взаємодії на предметно-інформаційному та інтерактивному рівнях у прийнятті управлінських рішень [1].

Особливостями професійного спілкування педагога є: глибокі предметні знання, наявність і виховання у собі людських чеснот, сформовані уміння та навички спілкування, бездоганне володіння рідною мовою та іноземною мовою як важливий засіб міжкультурного спілкування. Культура спілкування не можлива без високої культури мови керівника, бездоганного знання української мови [3].

Культура професійного спілкування педагога ґрунтується на якостях особистості, її професійних навичках і комунікативних уміннях, культурі спілкування та поведінки.

А. Ковальов визначає чотири блоки якостей, якими повинен володіти керівник, а саме: професійна підготовленість, психологічна підготовленість, організаторські здібності, педагогічні здібності. Їх класифікують таким чином:

1. Професійна підготовленість: знання, уміння й навички за профілем діяльності; знання науки управління; досвід роботи.

2. Психологічна підготовленість: інтерес до діяльності; відчутна відповідальність; колективізм.

3. Організаторські здібності: здібність до швидкого і чіткого орієнтування в психології людей; практичний склад розуму; сила волі.

4. Педагогічні здібності: специфічна спостережливість; педагогічна винахідливість; любов до людей, інтерес до їх психології і духовного розвитку [1].

Таким чином, культура професійного спілкування – це сукупність професійних знань, комунікативних умінь і навичок, моральних цінностей та етичних норм, які забезпечують ефективну взаємодію в процесі управлінської діяльності. Культура ділового спілкування – це інструмент управління керівника, що ґрунтується на комунікативному елементі, виявом якого є процес обміну інформацією засобами спілкування та взаємодія представників різних груп у розв'язанні професійних завдань.

Для успішного формування культури професійного спілкування потрібно врахувати особливості соціокультурної діяльності керівника, знання і володіння загальним і службовим етикетом у міжсуб'єктних відносинах, навички прийняття управлінських рішень. Тому майбутні керівники повинні володіти знаннями, уміннями та навичками вербального і невербального спілкування, культурними стереотипами та нормами в поведінці і мисленні людей.

Література

1. Бичок А.В. Формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців міжнародного бізнесу і менеджменту: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04" / Алла Володимирівна Бичок. - Тернопіль, 2010.– 250 с.
2. Вайновська М. К. Особливості культури професійного спілкування керівника загальноосвітнього навчального закладу: проблеми та пошуки / М.К. Вайновська // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. - 2015. - Вип. 40 (93).- С. 390-397.
3. Ванівська О. Особливості реалізації мовних стратегій у сучасній вищій школі / О. Ванівська // Вища освіта України. – 2006. – № 4. – С. 67–73.
4. Королюк С.В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу: Монографія / С.В. Королюк. – Полтава: 2007. – 168 с.

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕОРІЇ МНОЖИННОГО ІНТЕЛЕКТУ ГОВАРДА ГАРДНЕРА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

Кудлай Оксана, студентка 4 курсу філологічного факультету
НДУ ім. Миколи Гоголя.

Науковий керівник: **Білоусова Н.В.**, канд. педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

З огляду на переорієнтацію навчального процесу в сучасній школі на врахування, розвиток і використання індивідуальних особливостей учня [6, с.1-4], важливе значення може мати дослідження та застосування в педагогічній практиці теорії множинного інтелекту американського психолога Говарда Гарднера.

Як пише один з численних критиків теорії множинного інтелекту (надалі MI), професор психології університету штату Вірджинія Даніель Т. Вілінгем, "найдивнішим у теорії Гарднера є те, що в ній немає нічого дивного" [3].

Необхідність урахування в процесі навчання численних індивідуальних здібностей дітей обстоювали багато педагогів і психологів, але про множинність власне інтелекту заговорив уперше саме Говард

Гарднер. У чому ж полягає особливість наукового доробку Говарда Гарднера, порівняно з іншими теоріями цього напрямку? Висловлюємо думку, що саме завдяки застосуванню мультифакторності й міждисциплінарності як основних методологічних підходів Г. Гарднер досяг плідних висновків у дослідженні інтелекту. Міждисциплінарність легко давалася Г. Гарднеру завдяки багаторічній спеціалізації на кількох предметних галузях одночасно: педагогіки, нейропсихології, культурології, соціології, нейробіології [8, с.12].

У теорії МІ Г. Гарднер виходить із того, що люди, як особливі істоти, наділені не одним, а кількома автономними інтелектами вербально-лінгвістичним, візуально-просторовим, логіко-математичним, ритміко-музичним, тілесно-кінестетичним, особистісним, міжособистісним. Через двадцять років після появи першого видання книги "Структура розуму: теорія множинного інтелекту" (англ. *Frames of Mind* перекладене довільно, тому можна використати і назву "Грані розуму"), учений замислився над тим, щоб доповнити цей перелік восьмим видом інтелекту – натуралістичним. Пізніше, беручи до уваги суспільну й культурну динаміку, він говорить про дослідження таких видів інтелекту, як екзистенціальний (здатність роз-в'язувати глобальні проблеми), духовний, емоційний і сексуальний, ще пізніше – про цифровий (digital) інтелект [1, с. 9]. Таким чином, Г. Гарднер наголошує на важливості врахування не тільки особистісних факторів (спадковість, набутий досвід), а й так званих контекстних обставин та умов (культурних, політичних, соціальних, географічних тощо), сукупний вплив яких веде до еволюції інтелекту і як персонального, і як цивілізаційного надбання.

Теорія множинного інтелекту (ТМІ) Говарда Гарднера має численних критиків. Цікаво, що сам автор пропонував кільком ученим дослідити слабкі місця теорії. Основні зауваження стосуються недостатньої перевірки ТМІ на ефективність, критеріїв визначення окремих видів інтелекту та самої термінології. Щодо використання терміну "інтелект", то автор визнає подібність у його трактуванні до понять "здібність", "талант": "Я впевнений, що, якби я написав книгу під назвою "Сім талантів", вона не привернула б до себе такої уваги, як "Структура розуму" [1, с.11]. Можна звинувачувати Гарднера у використанні певних маркетингових ходів, але важливо, щоб через сумнівну форму ми не відкинули корисної суті теорії, а її, здається, сприйняли мільйони в усьому світі (Гарднер навіть написав про це книгу "Multiple Intelligences Around the World"). Теорія була справжнім шоком для психологів, тоді як освітяни сприйняли її дуже схвально, що приємно здивувало навіть самого Гарднера.

Говард Гарднер акцентує увагу на тому, що ступінь розвитку того чи іншого інтелекту залежить від частоти його використання в житті. Чим частіше це відбувається, тим більша вірогідність сформулювати

певний тип інтелекту, тим краще він буде розвиватися. Насправді, всі типи інтелекту пов'язані між собою. Якщо розвивати один з них, інші, суміжні з ним, також будуть розвиватися.

Без сумніву, у викладанні мови та літератури найважливіше значення має вербально-лінгвістичний інтелект, хоча для ефективного навчання якомога більшої кількості учнів і для якомога глибшого оволодіння мовою слід розвивати й інші види інтелекту. Г. Гарднер визначає вербально-лінгвістичний інтелект як здатність користуватися мовами, рідною або іншими, для висловлення своїх думок та для розуміння інших людей. Як стверджує Г. Гарднер, синтаксис та фонологія найближчі до вербально-лінгвістичного інтелекту, у той час як семантика та прагматика включають властивості логіко-математичного та міжособистісного видів інтелекту. Гарднер виділяє чотири аспекти знання мови: 1) риторичний аспект мови; 2) мнемонічний потенціал мови; 3) роль мови у поясненнях; 4) здатність користуватися мовою для металінгвістичного аналізу.

Людина з розвиненим вербально-лінгвістичним інтелектом уміє: сприймати усне мовлення та реагувати на нього; імітувати вимову; слухати, читати, писати та дискутувати; послуговуватися друкованими матеріалами (журналістика, поезія, проза, художня література тощо); створювати нові лінгвістичні форми, оригінальні писемні твори, а крім того, виголошувати усні промови тощо. Щоб пробудити вербально-лінгвістичний інтелект, Гарднер пропонує використання загадок.

Логіко-математичний інтелект Г. Гарднер описує як такий, що охоплює три широкі, взаємопов'язані галузі, а саме: математику, природничі науки і логіку. Він може служити інтеграційним фокусом для багатьох предметів. Пропонуємо деякі стратегії, які інтегрують математичне та логічне мислення у викладання мови: створення послідовних ланцюжків; дедуктивну логіку: силогізми та діаграму Венна; індуктивну логіку: аналогії; моделювання: блоки моделей та моделі в мові; стратегії постановки питань; принципи геометрії та їх приклади: вивчення слів, частин мови, членів речення або будь-якої іншої інформації за допомогою карток, наприклад, прямокутні карточки – іменники; овальні, шестикутні, трикутні – інші частини мови тощо. Різні геометричні форми є вдалий візуальний мнемонічний засіб у навчальному процесі; створення колажів з геометричних фігур різного розміру, кольору і форми, здатних художньо відбивати структуру речення; вирізання з паперу різних форм для відображення підмета, присудка, додатків, означень та обставин для побудови речення.

Візуально-просторовий інтелект не потребує знання мови слів, речень, мовлення, книг тощо. Натомість він володіє мовою кольору, форми, дизайну, текстури, узору, образу, картини та символів. Часто "візуалісти" мають труднощі з мовою, із запам'ятовуванням зокрема. Останнім часом велика увага приділяється візуальним формам кон-

спектування, до якого відносять складання концептуальних карт або інтелект-карт. Для учнів із візуально-просторовим мисленням поняття стають зрозумілими у контексті та у зіставленні з іншими поняттями. Повторювання не відіграє великого значення для цього типу інтелекту.

Тілесно-кінестетичний інтелект – це "пізнання" свого організму, пов'язане з розумінням руху м'язів, суглобів чи сухожилів. Види діяльності в межах кінестетичного інтелекту, які можна застосувати до навчання мови та літератури, – рольова гра, імітування, фізичні вправи, живий скульптурний витвір, жива сценка.

Музичний інтелект – це знання того, як послуговуватися музикою і ритмом для досягнення стану, який допомагає креативно вирішувати різні ситуації. У зарубіжній дидактиці широко використовуються нескладні наспіви для вивчення будь-яких тем (наприклад, славнозвісні jazz chants). Неможливо переоцінити вплив вдало підбраного музичного фрагменту на сприйняття дітьми того чи іншого літературного, особливо ліричного, твору.

Міжособистісний інтелект – це спосіб пізнання, який можна виразити формулою "людина – людина", і для свого вираження він має покладатися на всі інші види інтелекту. Робота в групах, парах, проведення рольових ігор, інтерв'ю – відпрацювання мовного матеріалу в різних ситуаціях спілкування сприяє глибшому і міцнішому його засвоєнню. Вважаємо, що наразі актуальним видається дослідження впливу методу кооперативного навчання (автор Дейв Спенсер) на процес вивчення мови та літератури та його застосування у практичній дидактиці.

Як і міжособистісний, внутрішньоособистісний інтелект потребує участі всіх інших видів інтелекту для свого вираження і таким чином інтегрує і синтезує всі інші шляхи надбання знань. На нашу думку, цей вид інтелекту найбільше задіяний у такому виді мовленнєвої діяльності як письмо. Особистісне, творче використання письма може бути застосоване в таких альтернативних завданнях як написати (скласти) сценарій для радіо- або телевізійної програми, лозунги або листівки, погляд на події під кутом зору іншої особи, рекламу, об'яву, ярлики, етикетки, титри, заголовки до кадрів на екрані, інформаційні листки, вірші, інструкцію щодо використання обладнання, колекцію загадок, жартів, фольклорних творів, листи, інтерв'ю, передову статтю.

У той час як автор теорії MI наголошує на переважному застосуванні її на етапі пояснення навчального матеріалу, його послідовниця Крістен Нікольсон-Нельсон у своїй книзі "Розвиваючи множинний інтелект учнів" радить учителям співвідносити планування уроків на основі TMI з таксономією цілей Б. Блума, професора Чикагського університету, яка включає шість рівнів складності пізнавальних здібно-

стей: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка [2, с.1]. Авторка застерігає, що коли цього не зробити при плануванні та аналізі уроку, то "легко втратити в пастку створення чудових уроків, які не йдуть далі рівня знань та розуміння" [4, с.45]. Вона ділиться власним досвідом використання проектної роботи як такої, що надає широке поле для застосування теорії MI. Ось зразки MI-проектів для вербально-лінгвістичного інтелекту: написати листа політику стосовно теми, яка вас дійсно хвилює (рівень знань), прочитати оповідання і зобразити діорамою улюблену сцену (рівень розуміння), скласти списки різних слів – синонімів до слова "сказав", "хоробрих" прикметників, "схвильованих" дієслів, скласти кросворд з певними словами, вигадати свою "закодовану" мову і написати нею листа (рівень застосування), написати порівняльний аналіз двох творів, скласти історію про те, як головний герой використовує логічний шлях виходу із ситуації (рівень аналізу), створити карту-пам'ятку для пояснення важливих аспектів – системи персонажів чи сюжету (рівень синтезу), порекомендувати класу прочитати книгу, реферувати її, пояснити, чому рекомендуєте її (рівень оцінки) тощо.

Наведені вище варіанти завдань забезпечують широкий вибір численних підходів до розробки однієї й тієї ж теми. І все це стає можливим завдяки головному чиннику в даній царині – слову. Вміти користуватися ним – велике мистецтво. Прищепити учням любов до мови – означає подарувати їм можливість відчувати насолоду від звучання слів, повагу та відповідальність у послуговуванні нею. А допомогти вчителю досягти цієї благородної мети може, в тому числі, теорія множинного інтелекту.

Таким чином, можемо сказати, що під інтелектом Гарднер розуміє неординарну здатність людини до нестандартного рішення проблем, генерування нових ідей, створення продукту з високим ступенем цінності. Такий підхід актуальний для перспектив розвитку нашої школи, системи освіти в цілому, окреслених новими нормативними освітніми документами. Індивідуалізувати – значить знати якомога більше про інтелектуальний профіль учня чи студента, за якого відповідає, навчати і оцінювати так, щоб виявити у нього якомога більше здібностей. Плюралізувати – означає вирішувати, які теми, концепти, ідеї мають більшу вагу і презентувати їх якомога більшою кількістю способів. Як вважає сам автор TMI, множинний інтелект не" мусить бути освітньою метою.

Література

1. Howard Gardner. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. – New York: Harper and Row, 1983 – 430p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [//https://www.amazon.com/Frames-Mind-Theory-Multiple-Intelligences](https://www.amazon.com/Frames-Mind-Theory-Multiple-Intelligences). – Назва з екрану.

2. Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. – Teaching and Educational Development Institute, The University of Queensland [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://docviewer.yandex.ua>. – Назва з екрану.

3. Daniel T. Willington. Reframing the Mind. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://educationtext.org/reframing-the-mind>. – Назва з екрану.

4. K. Nicholson-Nelson. Developing Students' Multiple Intelligences. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://en.booksee.org/g/%20Kristen%20Nicholson-Nelson>. – Назва з екрану.

5. Байсара Л. І. Множинність проявів видів інтелекту. Конспект лекцій. Дніпропетровськ, РВВ ДНУ, 2010. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://docviewer.yandex.ua>

6. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/> content. – Назва з екрану.

7. Європейська класична педагогіка кінця XVIII - першої половини XIX ст. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/1153041635404/_/xviii_xix. – Назва з екрану.

8. Лавриченко Н. Множинний інтелект і обдарованість у теоретичній моделі Говарда Гарднера. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2016, № 4 (58) с.11-12 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://repository.sspu.sumy.ua/bitstream>. – Назва з екрану.

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Маслак Марина, магістрантка І 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, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Багато років традиційною метою шкільної освіти було оволодіння системою знань, що складають основу наук. Прийшло усвідомлення" того, що дітей потрібно навчати по-новому, що перевірені століттями методи навчання та виховання не дозволяють в достатній мірі забезпечити успішну адаптацію випускників до життя в сучасному суспільстві. Активність, самостійність, творчість, здатність адаптуватися до стрімких змін у світі – ці риси особистості стають найважливішими на сучасному етапі розвитку освіти. Їх формування вимагає використання інтерактивних технологій у процесі навчання на основі реалізації особистісно-зорієнтованого та компетентнісного підходів. Тому

питання про якість освіти було і залишається найактуальнішим. Саме це і призвело до усвідомлення необхідності зміни характеру навчального процесу та способів діяльності учнів. 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 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 сформуванню 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 відрізнати 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 посилює 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].

1. Пояснювально-наочний (репродуктивний) метод

Таблиця 1

<i>Учитель:</i> повідомляє інформацію, розповідає, показує, пояснює, пропонує завдання на відтворення завдань, керує, контролює.	<i>Учні:</i> слухають, дивляться, сприймають, усвідомлюють, запам'ятовують, відтворюють знання та способи дій за зразком.
--	---

2. Частково-пошуковий (евристичний) метод

Таблиця 2

<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.
--	--

3. Метод проблемного викладу

Таблиця 3

<i>Учитель:</i> ставить навчальну проблему й показує шляхи її вирішення.	<i>Учні:</i> спостерігають за ходом міркувань, усвідомлюють знання.
--	---

4. Дослідницький метод

Таблиця 4

<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.
--	--

Аналіз методів навчання

Таблиця 5

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.	пасивність учнів; не враховує індивідуальність учнів;
Проблемного викладу	<ul style="list-style-type: none">• засвоєння алгоритмів міркувань;• перехід від виконавчої до творчої діяльності.	учні не учасники, а спостерігачі розумової діяльності.
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".

Висновки. Систематичне і методично правильне застосування діяльнісного методу і прийомів роботи з розвитку загальнонавчальних умінь у початковій школі розвивають не тільки навчальну діяльність учнів, але і підвищують якість знань, так як характерною рисою технології діяльнісного методу навчання в освітньому процесі є здатність учня проектувати майбутню діяльність, бути її суб'єктом. Діти, при навчанні яких використовують елементи діяльнісного навчання, заглиблюються в атмосферу творчості, пошуку нового, піддають сумнівам сталі істини, вчать аналізувати, порівнювати, узагальнювати, прогнозувати, застосовувати здобуті знання в нових ситуаціях, вчать 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.

Література

1. Бантова М. Методика навчання математики / Г.Бельтюкова, А.Полевщикова - К. : Просвещение, 1977. – 294 с.
2. Біда С. Створення ситуації успіху у навчально-виховному процесі / С. Біда. – К. : Початкова школа. №2, 2007. – 63 с.
3. Виготський Л. Дидактика середньої школи / Л.Виготський. - М. : НАДУ, 1982. – 441 с.
4. Ковальова Г. Стан української освіти / Г.Ковальова. – М.: Педагогіка, 2000. – 45 – 48 с.
5. Кульневич С. Сучасний урок математики в початковій школі / С.Кульневич – К. : Учитель, 2005. – 47 с.

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ НАОЧНОСТІ

Мешкова Анна, магістрантка факультету психології та соціальної роботи спеціальності "Початкова освіта".

Науковий керівник: **Гордієнко Т.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Початкова школа здавна була важливою ланкою в освіті і вихованні молодого покоління. Дитина молодшого шкільного віку податлива на виховуючу дію ззовні. Психологами (Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, Л.В. Занков, В.В. Давидов, Г.І. Щукіна та ін.) встановлено, що для молодшого школяра характерне прагнення до діяльності, до контактів з людьми, що дозволило зробити висновок, що найваж-

лівішими розвиваючими способами є діяльність і спілкування [1, с. 48].

Проте школа, що склалася в Україні в ХХ столітті, гальмувала ці чинники, вона просто не допускала їх до дитини. Учень був об'єктом навчання. Переважаючою його діяльністю була діяльність за зразком (роби як я, думай як я, говори як я). Самостійність дитини, її творчий потенціал були пригнічені. До теперішнього часу такий підхід йде з школи. Тому дуже важливо саме зараз дати учителеві в руки "інструмент", за допомогою якого він поверне дитині у навчанні її природну потребу до самостійної діяльності і спілкування.

У період шкільного дитинства при сприятливих умовах життя інтенсивно розвивається інтелектуальна й емоційно-вольова сфера дитини, закладаються основи правильного відношення до предметів й явищ навколишнього середовища. Важливий фактор впливу на дітей – систематична, цілеспрямована навчально-виховна робота, у якій особливе місце займає процес ознайомлення із природою.

Результативне засвоєння нового навчального матеріалу досягається за рахунок раціональної організації роботи вчителя і дітей на кожному уроці, залучення дієвих прийомів навчання, використання методів та засобів навчання. Актуальною проблемою в наш час є проблема підвищення якості засвоєння знань, рівня сформованості умінь і навичок. Проблема підвищення якості знань, умінь і навичок стоїть перед педагогами досить давно. Для досягнення цієї мети вчителі використовують різні прийоми, методи та роботи з учнями. Використовуючи на заняттях елементи цікавості і наочності, учитель урізноманітнює роботу учнів, яка стає змістовною і ефективною.

Засоби наочності – це будь-які предмети, пристрої, які стосуються певної теми і застосовуються у навчальному процесі для організації ефективного навчання молодших школярів.

Ефективне застосування засобів наочності у навчальному процесі залежить не тільки від педагогічно виправданого поєднання на уроці різних його видів, але і від правильного співвідношення наочності та інших джерел знання, зокрема слова вчителя.

Теорія й практика навчання доводить, що основним фактором розвитку дитини є її практична діяльність. Ефективність процесу навчання складається не тільки в тому, щоб дати учням глибокі й міцні знання, але й в організації самостійного їх набуття, творчого підходу до навчання й практичного застосування знань [2, с. 32].

Особлива увага приділяється розвитку в школярів самостійній розумовій діяльності в процесі засвоєння знань. В таких випадках вчитель при вивченні курсу природознавства застосовує практичні методи навчання.

По даній проблемі важливі дослідження таких дидактів і психологів як Л.С. Виготський, Л.В. Занков, П.Я. Гальперін, А.А. Смирнов, В.В. Давидов, Б.Г. Ананьєв, А.Н. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн тощо.

Курс природознавства, особливо початкової ланки, має пропедвтичне значення в освоєнні учнями дисциплін природничо-наукового циклу. Від того, наскільки повно молодші школярі опанують основами природничих наук, залежать їхні подальші успіхи в освоєнні біології, географії, фізики, хімії.

Зміст матеріалу, досліджуваного на уроці, його специфіка диктують використання певних методів і прийомів у їхньому розумному сполученні.

Дослідженнями встановлено, що школярам доступне розуміння причин багатьох природних явищ, цілісне сприйняття природи. Вченими (А.Я. Герд, Б.Е. Райков, К.П. Ягодовский, М.Н. Скаткин) доведено, що знання про природу повинні даватися методами природних наук, тобто практичними методами навчання, спостереженням і дослідженнями. Вони дають можливість учням найбільше повно пізнати природні закономірності, побачити взаємозв'язки між компонентами природи, сприяють розвитку самостійності й активізації розумової діяльності [2, с. 45].

Отже, загально визнано, що використання на уроках природознавства практичних методів вивчення природи – спостереження й дослідів, екскурсій, перегляду спеціальних мультимедійних слайдів, відеофільмів забезпечує міцність і усвідомленість знань, розвиток мислення, пам'яті, мови, спостережливості й інших цінних особистісних якостей учнів, а також формування в них дослідницьких умінь і навичок.

Важливим завданням початкової загальної освіти є формування загальнонавчальних умінь і навичок, рівень засвоєння яких значною мірою зумовлює успішність подальшого навчання. Основний результат освіти розглядається як досягнення учнями нових рівнів розвитку в процесі оволодіння ними універсальними способами дій та способами діяльності, що є специфічними для досліджуваних предметів. Реалізація дослідницького підходу в освітньому процесі вимагає його нової організації на основі планування спільної діяльності вчителя та учнів.

У дослідженнях багатьох педагогів і психологів зазначається, що оригінальність мислення, вміння співпрацювати, а також творчі навички школярів найповніше виявляються та успішно розвиваються в діяльності, а особливо в тій, яка має дослідницьку спрямованість. Цей факт є актуальним для учнів початкової школи, адже в цьому віці навчальна діяльність стає провідною і визначає розвиток основних пізнавальних особливостей молодшого школяра. Така якість особистості, як дослідницький інтерес, особливо властива дитині, яка щойно приходить до школи.

Дослідницька діяльність – вид інтелектуально-творчої діяльності, здійснюваної на основі пошукової активності та дослідницької пове-

дінки. Процес здійснення такої діяльності включає аналіз навчальної ситуації (задачі, проблеми), прогнозування майбутніх та аналіз отриманих результатів, моделювання та реалізацію навчальних дій, а також корекцію дослідницької поведінки.

Пошукова активність виникає внаслідок нестандартної ситуації, яка вимагає вирішення. Вона може бути спрямована на зміну проблемної ситуації або свого ставлення до неї. Цей процес лежить в основі дослідницької поведінки. Головна ознака нестандартної ситуації, яка активізує пошукову активність – це об'єктивна неможливість задовольнити потреби особистості звичними, автоматизованими способами.

Представники психологічної науки розглядають дослідницьку поведінку як прояв життєвої активності, що виконує функцію розвитку. В контексті дослідницької поведінки, творчість людини виступає найбільш яскравим її проявом. Багато психологів і педагогів відзначають важливість дослідницької поведінки для розвитку й саморозвитку особистості. Постійним стимулом для розвитку розумових здібностей молодших школярів є їхня природна допитливість. Якщо в процесі навчання відсутня пошукова активність, то це може стати причиною нездатності особистості розв'язувати нестандартні ситуації [1, с. 12].

Здійснення дослідницької діяльності передбачає оволодіння комплексом дослідницьких умінь, способів та прийомів дослідницької діяльності: вміння бачити проблеми; вміння висувати гіпотези; вміння спостерігати; вміння проводити експерименти; вміння давати визначення поняттям та ін.

Природне прагнення дитини до самостійного пізнання навколишнього світу лежить в основі дослідницького підходу до навчання. Формування готовності та здатності учня самостійно, творчо оволодівати новими способами діяльності – є метою дослідного навчання.

Метавчителя початкової школи в контексті реалізації дослідницького підходу полягає в створенні умов для повноцінного формування й розвитку дослідницьких умінь молодших школярів у процесі здійснення навчально-дослідницької діяльності. Досягнення мети забезпечується вирішенням завдань, які стоять перед вчителем: розвивати в учнів навички та вміння логічно й творчо мислити; знайомити учнів з методами наукового пошуку, їх застосуванням у власному дослідженні; навчати грамотно оформлювати свою роботу; вчити використовувати ІКТ; формувати досвід публічного виступу, сприяти формуванню культури мовлення.

Основними методами організації навчальної діяльності в умовах дослідницького методу є: ігровий, проблемний, евристичний, дослідницький. Стимулюванню навчально-дослідницької сприяють: проектна діяльність на уроках і в позакласній роботі, використання пошукових, проблемних методів, організація самостійної роботи учнів з використанням інтерактивних технологій тощо.

У молодшому шкільному віці розвиваються психічні новоутворення, які забезпечують подальше засвоєння системи наукових понять і розвиток теоретичного мислення. Функція дослідницького навчання для учнів початкової школи полягає в збереженні дослідницької поведінки школярів як засобу розвитку пізнавального інтересу та становлення позитивної мотивації до навчальної діяльності.

Література

1. Савченко О. Я. Навчальне середовище як чинник стимулювання дослідницької діяльності молодших школярів / О. Я. Савченко // Наукові записки Малої академії наук України. – 2012. – №. 1. – С. 41 – 49.

2. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А. И. Савенков. – Самара: Издательство "Учебная литература", 2004. – 80 с.

ШВИДКЕ ЧИТАННЯ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Насилівська Ірина, студентка III курсу спеціальності "Початкова освіта" Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Науковий керівник: **Білоусова Н.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Читання – неодмінний компонент процесу навчання в школі. Одночасно, це найскладніший процес освоєння учнями, адже необхідно залучити зір, пам'ять, уяву та слух. Взагалі людина має читати з такою швидкістю, з якою говорить. Та не всі учні можуть читати швидко. Є безліч підстав, чому так виходить. Одні діти не можуть запам'ятовувати матеріал, а інші концентрувати увагу. Прочитавши текст, вони не завжди можуть сказати, з чого розпочатись події. У таких випадках тренування пам'яті та техніки читання просто необхідні, більш того, вони повинні бути постійними.

Формування навичок читати швидко та запам'ятовувати прочитане – є однією з важливих завдань початкової школи. Сформована навичка читання містить в собі два компоненти:

- а) техніку читання (швидке сприйняття й читання тексту);
- б) розуміння тексту (його змісту).

Ці складові тісно пов'язані між собою та підкреслюють одна одну: удосконалення навички читання дає змогу краще розуміти зміст, а легкий для розуміння текст краще засвоюється. Спочатку при формуванні умінь читати, важливу роль надають техніці, на потім – розуміння тексту.

Програма початкової школи включає поступове вдосконалення навички швидкого читання, і на кожному етапі її сформованість оцінюється за такими показниками, як обсяг прочитаного, швидкість читання, його правильність, розуміння. Але в класі все одно буде кілька учнів, техніка читання яких не відповідає передбаченим нормативам. Вони читають повільно, з помилками й часто без розуміння поданого тексту. Постійні тренування з читання та регулярні допоміжні заняття, які проводять із ними батьки, вчителі або репетитори, не дають ефективного результату. Також, якщо інші постійно наголошують на невдачах дитини, то це призводить до формування негативного ставлення до процесу читання й до всього навчання в цілому. Тому в даній ситуації дитині необхідна допомога для зняття почуття неуспішності, викликаних невдачами в читанні, а також для формування навичок читання. Це необхідно здійснити таким шляхом, аби дитина отримувала насолоду, а не формувалися різноманітні бар'єри. В таких випадках ефективною буде техніка швидкочитання.

Існують спеціально розроблені методиками, що містять в собі ряд вправ і порад для прискорення темпів читання і розвитку мовного апарату.

Однією з таких методик є техніка швидкочитання, яка ґрунтується на декількох етапах. Але щоб навчання дало повноцінний результат, необхідно правильно налаштувати дитину на роботу, дати розуміти для чого це їй потрібно.

Швидкість читання середньостатистичної людини складає близько 120-180 слів на хвилину. Оволодівши певними методиками швидкого читання, ця швидкість зростає в 3-4 рази, і становитиме приблизно 600 слів. Звісно, швидкість читання можна збільшити до 1 000 слів у хвилину, але таким чином знижується розуміння прочитаного матеріалу, можна говорити, скоріше, про його перегляд, а не про читання. Причому неважливо, яка з методик швидкочитання при цьому буде використовуватися.

Завдання не складні, ними можуть оволодіти й проводити як вчителі так і батьки. Тяжкість матеріалу залежить від того аби дитина, з одного боку, змогла успішно з ним упоратися й порадити результатів та, з іншого боку, докладала зусиль. Взагалі термін тривалості занять, що забезпечує позитивний результат, коливається від 3 до 7 тижнів. Заняття може тривати 10-30 хвилин і це має бути систематично.

Обов'язково заняття проводяться в ігровій формі, якщо дитина схилила, то їй не дорікають та не наголошують на невдачах, а навпаки стимулюють до активної співпраці, допомагають їй. Також сукупність вправ будуть корисними й для дітей, що читають добре; вони допомагають їм навчитися читати швидше, робити це правильно й осмислено.

Це шлях різноманітних веселих вправ, цікавих лабіринтів, кросвордів, головоломок. Виконуються вони в невимушеній атмосфері, що створює позитивне емоційне тло і забезпечує формування низки перцептивних і розумових операцій та здібностей, які є складовими процесу читання.

За допомогою техніки швидкочитання, читати улюблену літературу можна в 2-3 рази швидше, при цьому розуміючи прочитане. Навчившись швидко читати, можна хутко справлятися з домашніми завданнями. До того ж, це відмінна розминка для мозку. Цією технікою може оволодіти кожен, а в школі діти мають ознайомлюватися з доволі великими текстами, то чому не можна впровадити ці вправи в школі аби полегшити дітям читати тексти.

Література

1. Формування техніки читання - основа успішного навчання [Текст] / О. Любченко // Початкова школа : Науково-методичний журнал. - 2014. - № 7. - С. 12-14.

2. [Електронний ресурс] Режим доступу: http://myclass89.blogspot.com/p/blog-page_85.html. – Назва з екрану.

3. [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org>. – Назва з екрану.

СТИЛІ ПОВЕДІНКИ З УРАХУВАННЯМ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ МЕНЕДЖЕРА

Никифоренко Ярослава, магістрантка 6 курсу факультету
практичної психології та соціальної роботи.

Науковий керівник: **Горяньська А. М.**, кандидат психологічних наук,
доцент кафедра психології.

В даний час ефективність роботи організації безпосередньо залежить стилю управління. Відповідно, умовою для високої результативності діяльності менеджера є його соціально-психологічна компетентність. Вона відіграє значну роль у взаєминах між колективом і ланкою управління. Тому важливо, щоб особистісні характеристики та професійне застосування знань, умінь і навичок менеджера позитивно впливали на соціально-психологічний клімат в колективі та на продуктивність праці співробітників.

Проблеми управління знайшли своє відображення в роботах зарубіжних і вітчизняних вчених (В. Афанасьєв, С. Дзарасов, Л. Евенко, Ф. Тейлор, А. Файоль та ін.). Питання вирішення конфліктів у колективах почало набувати більш широкого обговорення такими науковцями, як Л. Ємельянко, В. Петлюх, Л. Торгова, А. Грінченко, О. Винославська, І. Калінкіна, Л. Орбан-Лембрик, Н. Гришина,

С. Ентоні, М. Джонсон, Дж. Синфілд, Е. Олтман та інші. Однак, увага, яка приділяється розробці системи поведінки між управлінцем і колективом, незначна, а від цього залежить зменшення кількості конфліктних ситуацій. Тому питання про раціональну поведінку менеджера і ефективності комунікацій в конфліктних ситуаціях є актуальним і потребує вирішення.

Метою статті стало з'ясування особливостей формування стилів поведінки менеджерів з урахуванням їх професійно значущих властивостей, необхідних для подолання конфліктів.

Знання індивідуальних і особистісних особливостей співробітників є цінним для організації перш за все в тію мірою, в якій дозволяє менеджером організувати поведінку підлеглих і колег в різних трудових ситуаціях, обрати необхідний стиль керівництва і прийняти правильні управлінські рішення [3]. Несхожість людей і різноманіття індивідуальних особливостей викликають у менеджера нагальні проблеми: як керувати, як прогнозувати взаємодію в колективі, як самому реагувати на зміни, що відбуваються. Одним з найважливіших вроджених чинників, пов'язаних з функціонуванням організму, є темперамент як стиль реагування людини.

Темперамент – це закономірне співвідношення стійких індивідуальних особливостей індивіда, які характеризують різні сторони динаміки психічної діяльності. Властивості темпераменту є найбільш стійкими індивідуальними особливостями, що виявляються незалежно від обставин і зберігаються протягом життя. Різні поєднання закономірно пов'язаних між собою властивостей темпераменту називають типами темпераменту: сангвінік: сильний, урівноважений, рухливий; флегматик: сильний урівноважений, інертний; холерик: сильний, неврівноважений, рухливий; меланхолік: слабкий тип. За будь-якого типу темпераменту можливі високі соціальні досягнення. Однак, необхідно знати свій тип темпераменту і враховувати його у спілкуванні з іншими людьми і повсякденній роботі. Хоча темперамент безпосередньо і не визначає рис характеру, однак між ним і рисами характеру існує тісний зв'язок. Від темпераменту залежать особливості рис характеру, що визначають динаміку його прояву.

Менеджер як особа, що має постійно контролювати свої вчинки і відповідати за прийняті рішення, повинен звертати увагу на особливості і прояви свого характеру, щоб уникнути конфліктних ситуацій і для успішного управління колективом. Для цього необхідно виховувати в собі вольові якості, такі як цілеспрямованість, рішучість, самовладання, мужність, витримку, вміння сприймати чужу думку і т.д., викорінювати в собі впертість, нерішучість, боягузтво, прагнути до внутрішньої гармонії. Менеджер повинен бути не тільки професіоналом, творцем і організатором, а й особою організації, мати свій імідж, який окрім відображення індивідуальних рис особистості буде

відповідати діловому етикету і сприяти зміцненню авторитету менеджера як всередині структури, так і при встановленні контактів з іншими організаціями [2].

Управління конфліктом передбачає вміння тримати його нижче того рівня, на якому він стає загрозливим для організації, групи, міжособистісних відносин. Уміле управління конфліктом повинно вести до усунення проблеми, що викликала конфлікт, і відновленню взаємовідносин сторін в тому обсязі, який необхідний для забезпечення діяльності. Управління конфліктом може виражатися у врегулюванні, завершенні, запобіганні, досягненні консенсусу або відстрочці [2, 4, 5].

Слід врахувати існування трьох моделей поведінки учасників конфлікту:

1) деструктивної, орієнтованої на досягнення особистих переваг; 2) конформної, пов'язаної з односторонніми або взаємними поступками; 3) конструктивної, яка передбачає спільний пошук рішення, що буде вигідний для всіх його учасників [5].

Основні рекомендації щодо розвитку професійно значущих якостей менеджера у взаємозв'язку із стилем його поведінки подано нижче. Пропонований тренінг має три цілі [4]:

Розуміння себе. Це можливість побачити і усвідомити свої сильні і слабкі сторони, з'ясувати ідеальні для себе умови спілкування, визначити, в чому кожен з нас залежить від інших людей і в яких сферах нам необхідно рости.

Розуміння оточуючих. Навчитися краще розуміти і цінувати інших, спираючись на певні категорії, за якими люди відрізняються один від одного (наприклад: ідеальна обстановка, поведінка в конфліктних ситуаціях, цінність для колективу, потреба у взаєминах та ін.).

Розвиток гнучкості у взаєминах. Дізнатись, як досягти більшого успіху у стосунках з оточуючими, як пристосовувати свою поведінку до потреб партнерів і до конкретних ситуацій, які кроки необхідно зробити, щоб досягти більшої гнучкості в стосунках.

Кожна людина має унікальний характер, темперамент, особистий стиль або тип спілкування і поведінки. Існує три основних правила, за якими слід будувати правильні стосунки:

1) у кожного є сильні якості. Немає правильних і неправильних характерів, темпераментів, типів спілкування і поведінки. Кожній людині потрібно спиратися в першу чергу на свої сильні якості. Також слід заохочувати інших реалізовувати свої сильні якості, підвищувати у людей їхню самооцінку, допомогти кожному відбутися як особистість, розкрити свій потенціал;

2) у кожного є слабкі якості, тому в нас самих не повинно виникати почуття власної досконалості і непогрішності. Але нам не слід потурати своїм вадам, а рухатись у напрямку особистого зростання, щоб виправити свої слабкі якості. Наші слабкі якості свідчать про те,

що ми потребуємо інших людей, які б доповнювали і підтримували нас;

3) людина досягає найбільшого успіху, перебуваючи в таких ситуаціях, які дозволяють проявитися її сильним якостям.

Всі люди поводяться по-різному. З давніх часів люди виділили і описали 4 основні групи особистісних стилів (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл основних груп особистісних стилів

1	правдиві, прямі, рішучі, вимогливі	Назвемо їх стиль "Холерик" (Х)
2	надихаючі і зацікавлені в людях	Назвемо їх стиль "Сангвінік" (С)
3	вірні, стабільні і жалісливі	Назвемо їх стиль "Флегматик" (Ф)
4	точні, сумлінні і скрупульозні	Назвемо їх стиль "Меланхолік" (М)

У кожної людини є свій унікальний стиль спілкування з іншими. Розглянемо детальніше особливості кожного стилю.

- Холеричний стиль спілкування (темпераменту).

Любить: брати активну участь і орієнтований на завдання. Ідеальна обстановка: багато нових і різноманітних видів діяльності, постійні конфліктні ситуації, свобода дій, свобода від контролю, нагляду і деталей, можливість контролювати ситуацію, отримання прямих відповідей від оточуючих, проекти, що обіцяють вагомий результат; Потребує, щоб інші забезпечили: контроль за виконанням рутинної роботи, своєчасне застереження, увага до деталей і конкретних фактів. Для особистого зростання необхідно: більше терпіння, уважно ставитися до потреб оточуючих, більше гнучкості.

- Сангвінічний стиль спілкування (темпераменту).

Любить: брати активну участь і орієнтований на людей. Ідеальна обстановка: дружня атмосфера, свобода від контролю і необхідності займатися дрібницями, можливість впливати на людей, суспільне визнання своїх здібностей, можливість вільно висловлюватися, дискусія з можливістю висловити ідеї, позитивні відгуки (заохочення, схвалення), відсутність конфліктів. Потребує, щоб інші забезпечили: контроль за виконанням справи, особливо в деталях, логічний підхід. Для особистого зростання необхідно: ефективніше використовувати час, робити паузу, перед тим як діяти.

- Флегматичний стиль спілкування (темпераменту).

Любить: приймати пасивну участь. Орієнтований: на людей. Ідеальна обстановка: щире схвалення, мінімум конфліктів, визнання важливості виконуваної ним роботи, стабільність і передбачуваність, традиційність методів роботи, атмосфера команди. Потребує, щоб

інші забезпечили мотивацію досягнення нових цілей, допомога у вирішенні складних проблем, ініціативу і зміни. Для особистого зростання необхідно: вчитися витримувати конфронтацію, більше ініціативи, підвищувати темп.

- Меланхолічний стиль спілкування (темпераменту).

Любить: приймати пасивні ролі. Орієнтований: на завдання. Ідеальна обстановка: можливість зосередити свою увагу на деталях, стабільне оточення, точний опис службових обов'язків, інструкції, можливість ретельного планування, достатньо часу, щоб все робити правильним чином, можливість отримувати схвалення, мінімум конфліктів. Потребує, щоб інші забезпечили: допомогу в терміновому прийнятті рішень, підтримку оптимізму, переконання, що йде від оточуючих; Для особистого зростання необхідно: більш відкрито висловлювати свої почуття, розвивати впевненість у собі, більше оптимізму.

Розуміння оточуючих

Розуміння спрямованості поведінки людини. Г. Айзенк розрізняє рівень окремих рис особистості і рівень типових рис: інтро-екстраверсія, емоційна нестабільність (нейротизм), психопатичні риси, інтелект [1].

Екстраверсія у поєднанні з підвищеним нейротизмом обумовлює прояв темпераменту холерика; "інтроверсія + нейротизм" визначає темперамент меланхоліка; протилежність нейротизму – емоційна стійкість, урівноваженість у поєднанні з екстраверсією виявляється як сангвінічний темперамент, у поєднанні з інтроверсією – як флегматичний (рис. 1).

Орієнтація темпераментів: Цілі – Люди – Ініціатива – Відгук виконуватиметься за наступною схемою (рис. 2).

Розуміння стилів людей з вашого соціального оточення допоможе підняти комунікабельність; розвинути гнучкість особистісного стилю; зменшити ймовірність негативної реакції; дозволить запобігти конфлікту до того, як він почнеться; допоможе цінувати відмінності інших; допоможе заслужити довіру й увагу, пристосувавшись до стилю партнера по спілкуванню.

Розвиток стосунків.

Потрібно пам'ятати про три закони людських взаємин:

1) Я не можу змінити оточуючих, діючи прямолінійно;

2) Я можу змінити тільки себе;

3) Коли я змінюся, інші, в свою чергу, теж зміняться,

Коли ми нехтуємо цими законами, наші стосунки руйнуються, виникають конфлікти, образи, розчарування.

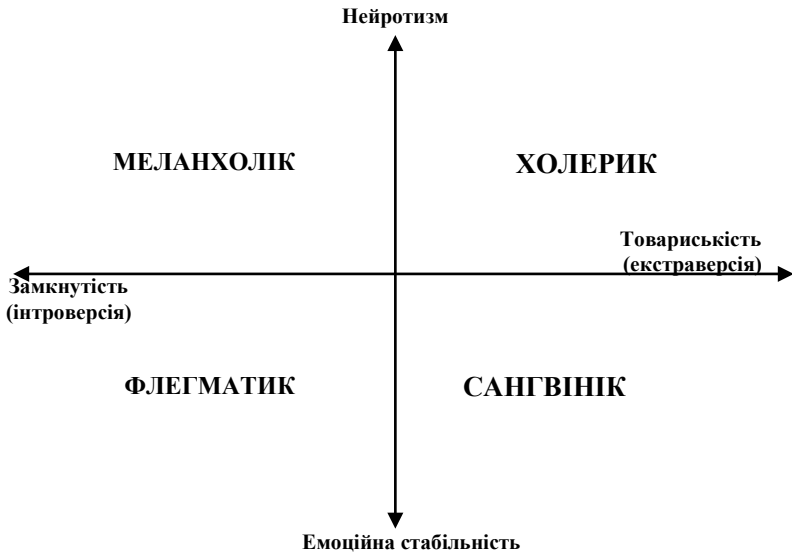
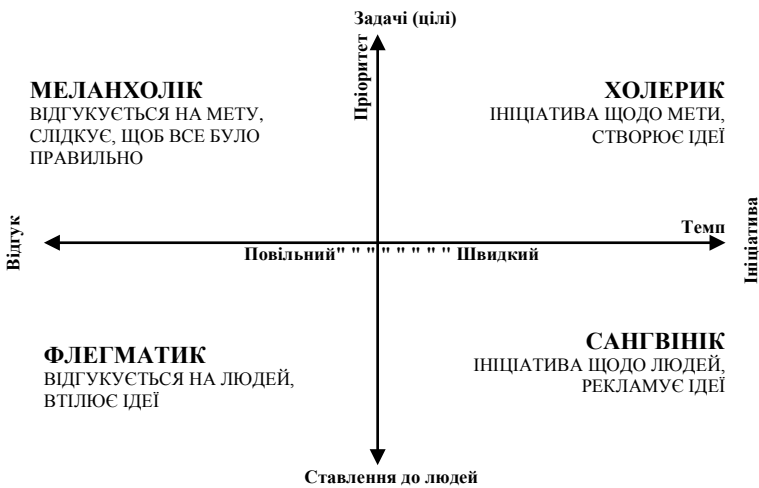


Рис. 1. Розуміння темпераментів за Г.Айзенком



*Рис. 2. Орієнтація темпераментів:
Цілі – Люди – Ініціатива – Відгук.*

Для розвитку гнучкості у взаєминах необхідно зробити чотири послідовні кроки:

Крок 1: Визначити тип поведінки людини за допомогою спостереження за її поведінкою себе в різних ситуаціях.

Крок 2: З'ясувати домінуючі потреби людини у сфері взаємин. Визначте ідеальну обстановку, в якій можуть проявлятися її сильні якості.

Крок 3: Виробити позитивне ставлення до людини:

1. Розглядати з точки зору її сильних, а не слабких якостей.

2. Заохочувати і використовувати її сильні якості.

3. Бути готовим компенсувати її недоліки своїми сильними якостями.

Крок 4: Вжити кроки з прояву гнучкості [4].

Таблиця 2

Розвиток гнучкості стосунків на основі прояву гнучкості до інших людей для менеджерів

Якщо ви яскраво виражений "Холерик":	Якщо ви яскраво виражений "Сангвінік":
Більше слухати	Не поспішати
Уважніше ставитися до людей	Контролювати емоції
Бути гнучкішим	Оцінювати різні види діяльності
Більше підтримувати інших	Доводити справу до кінця
Бути теплішим, більш відкритим	Більше слухати
Більше терпіння	Більше уваги до деталей, фактів
Пояснювати, "чому"	Більше думати про результати
Менше контролювати	Бути менш імпульсивним (робити паузу)
Якщо ви яскраво виражений "Флегматик"	Якщо ви яскраво виражений "Меланхолік"
Не боятися конфронтації	Більше гнучкості, відкритості
Бути рішучішим	Довіряти своїй інтуїції
Реагувати швидше	Вчитися говорити "ні"
Виявляти більше ініціативи.	Побільше оптимізму
Прискорити темп	Не зациклюватися на фактах
Виявляти більше прямої	Бути менш чутливим
Частіше йти на ризик	Розвивати стосунки
Більше уваги приділяти завданню	Дивитися вперед

Знання свого особистого стилю спілкування (темпераменту) і особистого стилю спілкування (темпераменту) оточуючих вас людей допоможе розвивати стосунки, досягати взаєморозуміння навіть з тими людьми, з якими раніше було складно спілкуватися.

Висновок. Таким чином, раціональна поведінка менеджера у сфері управління колективом допомагає запобігати виникненню або розвитку конфліктних ситуацій, що в свою чергу сприяє ефективному використанню всіх трудових ресурсів без завдання шкоди компанії. Для ефективності комунікацій між керуючою ланкою і підлеглими необхідно правильно організовувати процес переговорів у вирішенні конфлікту, враховуючи особистісні стилі управління, а також попереджати виникнення конфлікту шляхом тісних комунікацій між менеджером і колективом.

Розвиток управлінських якостей менеджерів з персоналу значною мірою залежить від стилю типу темпераменту особистості та оточуючих її людей. Враховуючи такі особливості, менеджер матиме змогу ефективно налагоджувати комунікативний процес.

Література

1. Айзенк Г. Ю. Понятие и определение интеллекта / Г.Ю. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111 – 131.
2. Арзуманян К. К. Генезис поглядів на психологічну готовність менеджерів до розв'язання конфліктів" / К. К. Арзуманян // Актуальні проблеми психології. - 2014. –" Т. 1, Вип. 41. – С. 61-66.
3. Занковский А.Н. Организационная психология / Учебное пособие для вузов. – М.: Флинта, 2000.
4. Лебедева Н.В. Психологические аспекты эффективного руководства. – Нижний Новгород: Талам, 2002.
5. Нагайцева І. Д. Конфліктологічна компетентність менеджерів як чинник ефективності управлінської діяльності / І. Д. Нагайцева // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2015. – № 2. – С. 267–272.
6. Скрипник О. В. Конфлікти, як невід'ємна частина роботи менеджера / О. В. Скрипник, О. М. Олійник // Економічний вісник ДВНЗ "Український державний хіміко-технологічний університет". –2015. – № 2. – С. 87–91.

МАЙСТЕР-КЛАС ЯК СУЧАСНА ФОРМА НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Олабіна Ірина, студентка ІІІ курсу факультету психології та соціальної роботи спеціальності "Початкова освіта".
Науковий керівник: **ГордієнкоТ.В.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Я.Коменський наголошував: "...Альфою та омегою нашої дидактики нехай буде пошук і відкриття способу, за якого б учителі менше навчали, а учні більше б училися" [1, с.162]. Однак та практика

організації самостійної роботи не відповідає сучасним вимогам. Сучасному суспільству і виробництву потрібен спеціаліст, що є освіченою, гармонійно розвиненою особистістю, яка спроможна в умовах ринкової економіки постійно поповнювати наукові знання, швидко адаптуватися до динамічних процесів у галузях техніки і технологій, системах управління і організації виробництва і володіє здатністю мислити самостійно, творчо.

У педагогічній літературі існує кілька десятків визначень поняття "майстер-клас" і різні погляди на його навчальний потенціал. Найбільш широко вживається в психолого-педагогічній літературі визначення майстер-класу, яке сформулював М.М.Поташник: майстер-клас – яскраво виражена форма учнівства саме в Майстра, тобто передача майстром учням досвіду, майстерності, мистецтва в точному змісті, найчастіше шляхом прямого і коментованого показу прийомів роботи[3].

На думку О.А.Чернегі, майстер-клас – організаційно-практична форма роботи з професійним досвідом, що вимагає "шліфування" і удосконалювання для готовності до її використання "передавальною" стороною і стороною, активно "сприймаючою" цей професійний досвід; це унікальна форма "нарощування" професіоналізму [4].

Майстер-клас – це особлива форма навчального заняття, переконуює С.С.Кашлев, яка заснована на "практичних" діях показу й демонстрації творчого рішення певного пізнавального й проблемного педагогічного завдання [5, с. 21].

За Г.А.Русских і В.Н.Шавровською майстер-клас – це форма ефективного професійного навчання (яскраво вираженою формою навчання) [6; 7].

М.Ярославцева виділяє найважливіші особливості майстер-класу, а саме:

- новий підхід до філософії навчання, що ламає стереотипи;
- метод самостійної роботи в малих групах, що дозволяє провести обмін думками; створення умов для включення всіх в активну діяльність;
- постановка проблемного завдання, вирішення його через програвання різних ситуацій; розкриття творчого потенціалу як Майстра, так і учнів;
- форми, методи, технології роботи повинні пропонуватися, а не нав'язувати учасникам; процес пізнання набагато важливіший, цінніший, аніж саме знання; форма взаємодії – співробітництво, співтворчість, спільний творчий пошук [7].

Мета майстер-класу – створення умов для повноцінного прояву і розвитку майстерності його учасників на основі організації простору для професійного спілкування з обміну досвідом роботи [7].

Одним із головних завдань в технології проведення майстер-класу є не повідомлення та опанування інформації, а професійна передача студентам способів діяльності. В самій природі "класу" закладена можливість використання практики активного навчання та виховання студентів [7].

Т.Ю.Артюгіна підкреслює, що майстер-клас є засобом формування мотивації і пізнавальної потреби в конкретній діяльності, умінь з планування, самоорганізації і самоконтролю власної діяльності. Він, на її думку, дозволяє здійснити індивідуальний підхід по відношенню до кожного учасника [7].

Г.А.Русских відзначає, що майстер-клас буде результативним, при дотриманні наступних умов:

1) мотивація усвідомленої діяльності всіх, хто бере участь у роботі майстер-класу;

2) підвищення рівня теоретичної та методичної підготовки учасників;

3) готовність "учнів" і Майстра до розвитку власної перетворюючої діяльності на науковій основі;

4) рефлексія діяльності "учнів" і Майстра в процесі власної практики [6].

Перевага майстер-класу над іншими формами професійного спілкування в тому що:

по-перше, ідея проведення майстер-класу спрямована на результативність роботи його "учнів", і практико- та компетентнісно-орієнтована;

по-друге, майстер-клас – одна з інтерактивних форм професійної взаємодії педагогів, що вигідно виділяє її від репродуктивних форм спілкування вчителів;

по- третє – майстер-клас як форма розвитку творчого потенціалу слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителів передбачає використання емпіричних методів: спостереження, вивчення документів та результатів діяльності вчителя-майстра, розробку дидактичних матеріалів для роботи у власній педагогічній діяльності [3, с.3]

Основними елементами технології проведення майстер-класу, методичними прийомами є індукція, самоконструкція, соціоконструкція, соціалізація, афішування, розрив, творче конструювання знання, рефлексія.

Індукція. Системоутворюючим елементом майстер-класу є проблемна ситуація – початок, що мотивує творчу діяльність кожного. Проблема ситуація характеризує певний психічний питальний стан суб'єкта (учасника), що виникає в процесі виконання такого завдання, яке вимагає відкриття (засвоєння) нових знань про предмет, способи або умови виконання дій. Питання повинно хвилювати розум дослідника, бути в колі його інтересів; представити це невідоме, показати

необхідність роботи з ним; визначити коло засобів, об'єктів, які дозволять розпочати роботу і через період незнання прийти до відкриття; приєднати до наявного знання нове і поставити інші проблеми для дослідження. Така проблемна ситуація в технології майстерень називається індуктором (індукцією). Складаючи індуктор, необхідно співвіднести його з почуттями, думками, емоціями, які він може викликати в учасників. Індуктор повинен налаштовувати особистість на саморозвиток. Майстру необхідно спрямувати дії на створення мотиву, на позначення мети і на те, щоб учасники самі відкрили, що ця мета для них досяжна. Усвідомлення можливості вирішення проблеми – необхідний засіб для стимулювання інтересу.

Самоконструкція – це індивідуальне створення гіпотези, рішення, тексту, малюнка, проекту.

Соціоконструкція. Найважливіший елемент технології майстер-класу – групова робота (малі групи можуть визначатися Майстром, утворюватися стихійно, з ініціативи учасників). Майстер може коригувати склад груп, регулюючи рівновагу психологічних якостей учасників, розбивати завдання на ряд завдань. Учасники вільні у виборі темпу роботи. Кожному дано право на помилку і на внесення коректив. Побудова, створення результату групою і є соціоконструкція.

Соціалізація. Усяка діяльність "учня" в групі представляє зіставлення, порівняння, оцінку, корекцію його індивідуальних якостей, учнями, що його оточують, іншими словами, соціальну пробу, соціалізацію. Коли група виступає із звітом про виконання завдання, важливо, щоб у звіті були задіяні всі. Це дозволяє використовувати унікальні здібності всіх учасників майстер-класу, дає їм можливість самореалізуватися.

Афішування – представлення результатів діяльності учасників майстер-класу і Майстра та ознайомлення з ними.

Розрив. Ближче за все відображають зміст цього поняття слова "осаяння", "інсайт", "розуміння". Розуміння різне: себе, інших, прийому, методу, технології. Розрив – це внутрішнє усвідомлення учасником майстер-класу неповноти або невідповідності старого знання новому, внутрішній емоційний конфлікт, що спонукає до занурення в проблему, до пошуку відповіді, до порівняння нового знання з інформаційним джерелом.

Рефлексія – останній і обов'язковий етап – відображення почуттів, відчуттів, що виникли в учасників під час майстер-класу. Це багатющий матеріал для рефлексії самого Майстра, для удосконалення ним конструкції майстер-класу, для подальшої роботи.

Практика показує, що при підготовці та проведенні майстер-класу важливо не тільки дотримуватися вище описаного алгоритму, але і правильно визначити власну позицію Майстра.

Позиція Майстра – це, перш за все, позиція консультанта і радника, який допомагає організувати навчальну роботу, осмислити наявність просування в освоєнні способів діяльності.

Проводячи майстер-клас, майстер повинен намагатися задіяти учасників у процес, зробити їх активними, розбудити в них те, що приховано навіть для них самих, зрозуміти і усунути те, що йому заважає в саморозвитку, підключити уяву учасників, створити таку атмосферу, щоб вони проявили себе як творці.

Для визначення ефективності підготовки й проведення майстер-класу доречно використовувати наступні критерії:

- Презентативність. Виразність інноваційної ідеї, культура її презентації, актуальність та популярність в дошкільній галузі освіти.

- Ексклюзивність. Яскраво виражена індивідуальність (масштаб і рівень реалізації ідей). Вибір, повнота й оригінальність вирішення інноваційних ідей.

- Прогресивність. Актуальність та науковість змісту роботи.

- Мотивація. Наявність позитивної мотивації, створення умов для включення кожного учасника в інтерактивну творчу діяльність зі створення нового продукту діяльності.

- Ефективність. Результативність, отримана для кожного учасника майстер-класу. Який ефект розвитку? Що це дає конкретно учасникам? Уміння адекватно проаналізувати результати своєї діяльності.

- Технологічність. Чіткий алгоритм заняття (фази, етапи, процедури). – Артистичність. Піднесений стиль, педагогічна харизма, здатність до імпровізації, ступінь впливу на аудиторію, ступінь готовності до поширення й популяризації свого досвіду.

- Загальна культура. Ерудиція, нестандартність мислення, стиль спілкування, культура інтерпретації свого досвіду [8].

Таким чином майстер-клас є однією із результативних форм навчання молодших школярів, що має чітку структуру.

Література

1. Чернега О. А. Формування педагогічної майстерності майбутнього інженера-педагога засобами майстер-класу / О. А. Чернега // Вища школа. Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2009. – Вип. XLVII. – С. 92–98.

2. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. – Мн. : Белорусский верасень, 2005. – 196 с. – (Педагогика, обращенная в завтра).

3. Русских Г. А. Мастер-класс – технология подготовки учителя к творческой профессиональной деятельности / Г. А. Русских // Методист. – 2002. – № 1. – С. 38–40.

4. Шавровська В. Майстер-клас – ефективна форма навчання педагогів / Валентина Шавровська // Дошкільне виховання. – 2009. – № 6. – С. 5–6.

5. Ярославцева М. Майстер-клас: особливості використання в системі професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів / М. Ярославцев // Вища школа. Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2010. – Вип. LIII, ч. II. – С. 88–93.

6. Соломенко Л. Д. "Положение о "мастер-классе" как форме профессионального обучения учителей" / Л. Д. Соломенко // Практика административной работы в школе. – 2004. – № 5. – С. 46.

7. Артюгина Т. Ю. Организация и проведение мастер-классов: вопросы и ответы / Т. Ю. Артюгина [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:RSD6Wf9_2uUJ:malodschool.ucoz.ru /ogigina /artjugina_t.doc.

ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ РІДНОЇ МОВИ У РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ

Пащенко Олена, магістранта факультету психології та соціальної роботи спеціальності "Початкова освіта".

Науковий керівник: **Киричок І.І.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Актуальність дослідження. Реформування сучасної освіти передбачає перегляд змісту навчання, розробку та впровадження таких форм і методів, які відповідали б потребам розвитку особистості, сприяли розкриттю її розумових, духовно-емоційних та фізичних здібностей. Як зазначається у Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, основні шляхи реформування сучасної освіти спрямовані на створення такої концепції школи, де повинні запроваджуватись сучасні педагогічні технології та новітні науково-методичні досягнення, створюватись належні передумови для розвитку здібностей підростаючого покоління, формування готовності і здатності до самоосвіти, що відкриває можливість для постійного поглиблення підготовки, цілісності і наступності у навчанні та вихованні, перетворення набуття освіти у процес, що триває впродовж усього життя людини [13, с. 14].

Реалізація стратегічних завдань сучасної освіти, формування загальної культури учнів неможливі без розвитку мовлення. Саме розвиток мовлення як одне з головних завдань шкільного курсу української мови безпосередньо пов'язаний з усвідомленням учнями початкової школи комунікативної функції мови. "А тому більшість мовних і мовленнєвих вправ, - як справедливо зазначає М.Вашуленко, - має виконуватись саме з метою комунікації, спілкування" [12, с. 13]. Комунікативний підхід до навчання мови нині охоплює всі розділи програми з української мови в початковій школі. Тому одиниці всіх мовних рівнів "вивчаються в контексті зв'язного мовлення" [там само,

с. 4]. Це допоможе школярам краще зрозуміти роль виучуваних мовних засобів у досягненні комунікативної мети, зорієнтованої на вираження власної думки, реалізації ефективного спілкування. За такого підходу робота з розвитку мовлення набуває більшої цілеспрямованості, оскільки в учнів активно формуються конкретні мовленнєві вміння: будувати текст, спираючись на знання про його структурні елементи, створювати тексти різних типів (розповідь, опис чи міркування) та стилів (художнього, науково-популярного, ділового), а також уміння спілкуватись залежно від мети, ситуації та характеру адресата мовлення.

Як зазначається в Державному стандарті початкової загальної освіти, "розвиток мовлення має бути статусу провідного принципу мовної освіти в загальноосвітній школі, зокрема в її початковій ланці" [7, с. 6]. У документі вказано, що основною змістовною лінією формування мовної компетенції учнів початкової ланки є комунікативна, яка орієнтована на освоєння таких видів мовленнєвої діяльності, як аудіювання і говоріння, читання і письмо. Для реалізації цієї мети необхідно по-новому підійти до організації засвоєння знань, перебудувати так структуру навчальної діяльності школярів з рідної мови, щоб забезпечити їх загальномовну і мовленнєву компетентність, від якої залежить зростання їх загального розвитку, культурного рівня.

Як бачимо з документів, 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.

Робота з розвитку зв'язного мовлення молодших школярів з урахуванням вимог програми та Державного стандарту початкової загальної освіти включає такі напрями: удосконалення звуковимови, підвищення вимовної культури; збагачення словникового запасу; розвиток умінь вживати слова у властивому для них значенні; користуватися засобами мови залежно від ситуації та мети висловлювання; послідовно та логічно висловлювати думку; удосконалення граматичного ладу мовлення дітей.

Проте, як засвідчує практика, у значної частини учнів початкової школи спостерігається бідність словникового запасу, переважання пасивної лексики над активною, порушення зв'язків у письмових та усних висловлюваннях, переважання простих непоширених речень, неправильне тлумачення слів. Окрім того практика показує, що навчання учнів молодших класів рідної мови орієнтується переважно на завдання розвитку в них усного мовлення. Формування ж писемного мовлення переноситься на більш пізній період початкового навчання. Попередній період навчання учнів заповнюється програмним матеріалом, який надає систему вправ, що забезпечують ста-

новлення і закріплення в учнів переважно технічних передумов письма [3, с.13].

У зв'язку з цим великого значення набуває сучасна методика розвитку зв'язного мовлення, яка враховує нерозривний взаємозв'язок усного та писемного мовлення, що забезпечує ефективний розвиток зв'язного мовлення вже на початковому етапі шкільного навчання з використанням аналітико-синтетичних вправ.

Проблема формування усного та писемного мовлення як важливого компонента мовленнєвого розвитку не може бути вирішена без належної організації процесу взаємопов'язаного навчання усного та писемного мовлення молодших школярів. Обидві компоненти мовленнєвої діяльності виступають як основні засоби усвідомлення і осмислення знань, набуття навичок практичного й творчого їх застосування, а також забезпечення комунікативної компетентності.

Слід зазначити, що зв'язне мовлення сприяє розвитку мислення, розширення кругозору учнів, формування у них змістовної, логічно послідовної, граматично правильної, ясної, точної і виразної мови. Саме тому на уроках з рідної мови необхідно створювати умови для вироблення в учнів умінь зв'язно висловлювати думки в самостійних усних і письмових висловлюваннях.

Учні опановують рідну мову в основному через мовленнєву діяльність, на основі сприйняття мовлення і говоріння. Ось чому так важливо створювати умови для продуктивної зв'язної мовленнєвої діяльності, спілкування, для вираження своїх думок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Проблемі становлення мовленнєвої діяльності учнів завжди приділяли особливу увагу.

Необхідність створення диференційованої методики розвитку у молодших школярів усного та писемного мовлення визнавалася ще в кінці 60-х років минулого століття (Т.Ладиженська [10], М.Баранов [2], І.Синиця, Н.Бунаков [4], Н.Рождественський [15], В.Кустарьова, В.Мельничайко).

Психолого-педагогічним підґрунтям" формування мовленнєвих умінь і навичок школярів у 70-х роках були експериментальні дослідження умов формування усного та писемного мовлення (Н.Жинкін, А.Леонтьєв, Т.Рамзаєва, М.Львов [11], І.Синиця, Б.Боев [3]). 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. Дослідження особливостей усного та писемного мовлення школярів, виявлення недоліків і з'ясування причин їх появи проводилося Т.Ладиженскою [10], Н.Рождественским [15] та ін.

Сучасна методична наука має у своєму арсеналі великі здобутки розробки системи навчання зв'язного мовлення. Теоретичною основою її є дослідження тексту як мовленнєвої одиниці в лінгвістиці та

вивчення мовлення як виду діяльності у психолінгвістиці. Діяльнісний підхід до розвитку мовлення покладено в основу системи, створеної під керівництвом Т.Ладиженської [10]. Вона ґрунтується на послідовному виробленні комунікативних умінь, що формуються на основі елементарної мовленнєвознавчої теорії.

Методичне засвоєння основних положень теорії мовленнєвої діяльності, лінгвістики та стилістики тексту сприяло вдосконаленню методики роботи з розвитку зв'язного мовлення (А.Біляєв, Д.Кравчук, М.Бахтін, А.Кожин, В.Мельничайко, Н.Лазаренко та ін.).

Однією з найбільш актуальних проблем стає сьогодні вивчення зв'язного мовлення, пошук відповідних способів і прийомів, форм і засобів розвитку мовленнєвої діяльності в учнів.

На сучасному етапі розвитку методичної науки вчені роблять 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 (Т.Рамзаєва, Н.Політова, О.Крилова, В.Одінцов, Є.Архіпова).

Питанням формування зв'язного мовлення в процесі навчання рідної мови в старшому дошкільному віці присвячені роботи В.Недоспасова, Н.Насруллаєвої, Л.Іматової та ін.

Як бачимо, сьогодні проблеми розвитку зв'язного мовлення знаходяться в центрі уваги методичної науки. Одним із актуальних питань у роботі над розвитком зв'язного мовлення є створення цілісної системи навчання, яка повинна забезпечити не тільки поповнення запасу спеціальних знань з різних розділів мовознавчої науки, а й суттєво збагатити словниковий запас школярів, сформуванати вміння й навички усного й писемного мовлення, культури спілкування та поведінки.

В даний час недостатньо визначені теоретичні основи взаємопов'язаного навчання усного та писемного мовлення, що мають свої специфічні засоби мовного вираження; недостатньо виділено коло мовленнєвих умінь і навичок, на основі яких має формуватися вміння будувати усні й письмові висловлювання, які так необхідні молодшим школярам для вільного спілкування в різних мовленнєвих ситуаціях; не розроблена і не апробована ефективність методів і прийомів засвоєння знань, умінь і навичок з усного та писемного мовлення.

Аналіз стану проблеми в теорії і практиці початкового навчання показує, що методична система взаємопов'язаного навчання усного та писемного мовлення молодших школярів 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 з використанням аналітико-синтетичних вправ.

Однак для створення цілісної системи необхідно виявити внутрішній зв'язок між її компонентами. У ролі таких компонентів системи навчання в дидактиці виділяються зміст, методи, засоби та організаційні форми навчання. При цьому визначальним компонентом в системі навчання є зміст. Оскільки основне завдання навчання зв'язного мовлення полягає в тому, щоб навчити школярів свідомо будувати висловлювання (усні чи письмові), тобто сформувати певний комплекс мовленнєвих умінь, то цей комплекс виступає в ролі провідного змістового компонента системи. Відповідно системний підхід до роботи над розвитком зв'язного мовлення полягає насамперед у тому, щоб чітко визначити самі вміння, які необхідно сформувати, встановити зв'язки між ними і реалізувати їх у процесі навчання.

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 **"Основні завдання початкового навчання рідної мови у розвитку зв'язного мовлення"**.

Виклад матеріалу Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти українська мова в початкових класах вивчається за змістовими лініями: мовленнєвою, мовною, соціокультурною і діяльнісною. Основною є мовленнєва лінія, яка передбачає формування і розвиток умінь з чотирьох видів мовленнєвої діяльності молодших школярів: аудіювання, говоріння, читання і письма. Мовна та соціокультурна лінії підпорядковані мовленнєвому розвитку учнів і забезпечують відповідний обсяг знань з мови та умінь їх застосовувати в мовленнєвій практиці, а також уявлення про соціальну структуру суспільства, його національну специфіку, особливості соціальних ролей, які людина виконує в різних життєвих ситуаціях. Змістове наповнення кожної лінії представлено в базовій навчальній програмі з української мови для 1–4 класів [7, с. 320].

Основні завдання і напрями роботи з розвитку мовлення молодших школярів викладено в Програмі для загальноосвітніх навчальних закладів для 1-4 класів з української мови, зокрема в програмному розділі "Мовленнєва діяльність", який є структурною частиною програми для кожного з початкових класів. Розділ складається з чотирьох підрозділів. У кожному з них визначено зміст навчального матеріалу, а також державні вимоги щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів [14, с. 4-6].

У підрозділі "Слухання-розуміння усного мовлення" визначено зміст роботи з аудіювання, тобто слухання, сприймання і розуміння усного мовлення та знання, вміння й навички з цього виду

мовленнєвої діяльності, яких мають набути учні 1, 2, 3 і 4 класів [там само, с. 4].

Підрозділ "Говоріння" присвячений розвитку усного діалогічного і монологічного мовлення, а саме: формуванню вмінь керувати своїм голосом, спілкуватися в діалогічній формі, дотримуватися правил мовленнєвого етикету, переказувати прочитаний чи прослуханий текст, складати власні усні висловлювання на доступну для кожної вікової групи тему [там само, с.5].

До підрозділу "Читання" включено навчальний матеріал, спрямований на вдосконалення навички читання як виду мовленнєвої діяльності, зокрема: вимовляння слів відповідно до орфоепічних норм; правильне інтонування речень, різних за структурою і метою висловлювання; змістовий поділ речень за допомогою пауз, мелодики тощо" [там само, с. 6].

Метою підрозділу "Письмо" є формування в молодших школярів умінь записувати свої думки, враження, тобто будувати писемні зв'язні висловлювання: перекази, розповіді, описи, міркування. Слід зазначити, що повноцінна робота над зв'язним писемним мовленням розпочинається з 2 класу [там само, с.5].

Вище згаданий документ передбачає поглиблене вивчення та розширення змісту матеріалу з тим, щоб вирішити комплексну задачу розвитку зв'язного мовлення учнів [там само].

Аналіз "Програми для загальноосвітніх навчальних закладів для 1-4 класів з української мови" (2016 р.) уможливив дійти висновку, що у цьому документі завдання навчання розвитку зв'язного мовлення учнів розв'язується, на наш погляд, дещо односторонньо, оскільки велика увага приділяється здебільшого вдосконаленню переважно усного мовлення. Такий підхід призводить до затримки загального мовленнєвого розвитку молодших школярів, оскільки вимоги програми націлюють учителя, в основному, на розвиток навичок усного мовлення. Завдання типу переписати засвоєні слова та словосполучення слугують лиш розвитку техніки письма.

Орієнтація початкового курсу навчання рідної мови на розвиток зв'язного мовлення молодших школярів ставить перед сучасними вчителями завдання усвідомлено засвоїти способи застосування теоретичних відомостей з мови у власній мовленнєвій діяльності. Здатність молодших школярів наслідувати мовні й мовленнєві зразки переконує нас у значних потенційних можливостях тексту у процесі формування і розвитку зв'язного мовлення.

Успішне формування мовленнєвих умінь можливе за умови систематичної та цілеспрямованої роботи, постійної уваги до цього аспекту навчання. Вирішальну роль у цьому процесі відіграють два фактори, які взаємно доповнюються, - створення мовного середовища з високим виховним потенціалом та раціональна система тренувальних вправ.

Природне мовне середовище, в якому перебувають учні, не завжди досконале, і цим визначається надзвичайна роль мовного середовища, яке створює початкова школа, загальна атмосфера, у якій проходить навчальних процес.

Провідну роль у її створенні відіграють використовувані на уроках мови та читання" тексти.

Зразком для учнів повинно стати також і мовлення вчителя, його уміння проілюструвати будь-яке теоретичне положення" самостійно підібрані приклади. Джерелом прикладів, матеріалом для спостережень, аналіз та узагальнення повинна стати повинна стати і мовна практика учнів з усіма її позитивними та негативними явищами.

Аналіз науково-методичної літератури з теми дослідження свідчить, що ще донедавна вивчення системи мовних засобів у початковій школі зводилось до запам'ятовування мовних одиниць, їх ознак, функцій тощо. При цьому майже не зверталась увага на існуючі взаємозв'язки між мовними знаннями, на взаємодію і взаємозалежність мовних рівнів. Усе це не могло не позначитись на розвитку мовлення школярів [3, с. 9]. Ось чому сучасна методика навчання рідної мови має на меті сформулювати уявлення про мову як цілісну систему, виробити вміння добирати необхідні слова, речення, поєднувати їх у зв'язний текст, що забезпечуватиме розвиток мислення і мовлення молодших школярів. Основний акцент у роботі з дітьми робиться на тексті як основної функціональної одиниці мовлення.

Згідно з програмою "Формування та розвиток навичок мовленнєвої діяльності" передбачає роботу над побудовою діалогічних і монологічних висловлювань – усних і письмових. Мається на увазі переказ готових текстів і побудова своїх висловлювань на добре знайомі учням теми: на основі прочитаних чи прослуханих творів, переглянутих фільмів, розповідей родичів, знайомих про ті чи інші події, про випадки із повсякденного життя школярів тощо. Необхідно пропонувати учням складати усні і письмові висловлювання з безпосередньою комунікативною метою (запрошення, вітання, вибачення, оголошення) [14, с. 4].

Саме тому в сучасних шкільних програмах з української мови для 2–4 класів у розділі "Текст" передбачено ознайомлення учнів з найголовнішими ознаками тексту, зокрема такими, як тематична єдність, основна думка, заголовок, зв'язність та основні засоби зв'язку компонентів тексту, будова тексту та його типи. Усі відомості про текст та його ознаки і типи вводяться в процес навчання шляхом безпосередніх спостережень за відповідними мовними і мовленнєвими явищами, що виявляються в тексті відповідно до вікових можливостей учнів 2 – 4 класів. Такий підхід сприяє осмисленню школярами власної мовленнєвої практики, формуванню в них мовленнєво-комунікативних умінь, у тому числі й умінь логічно, послідовно будувати власні висловлювання [14, с. 17, 28, 36-37, 52-53].

Аналіз чинної шкільної програми щодо змісту і форм роботи з розвитку зв'язного мовлення у початковій школі свідчить, що спеціально введеним розділом "Текст" передбачено ознайомлення учнів з найголовнішими ознаками тексту (тематична єдність, основна думка, заголовок, зв'язність, будова тексту, його типи). Такий підхід повинен сприяти осмисленню школярами власної мовленнєвої практики, формуванню в них мовленнєво-комунікативних умінь, у тому числі й умінь логічно, послідовно будувати власні висловлювання [14, с. 17, 28, 36-37, 52-53].

Сучасні педагоги, методисти стверджують, що оволодіння лінгвістичною теорією тексту приводить до більш ефективного формування вмінь текстоутворення і текстосприймання. Цим і пояснюється необхідність введення до шкільного пропедевтичного курсу української мови переліку вмінь текстосприйняття і текстоутворення, які базуються на відомостях з галузі лінгвістики тексту. Поглиблення знань школярів має здійснюватися за такими напрямками: поглиблення знань про категорійні ознаки тексту; ознайомлення з композиційними прийомами розгортання змісту тексту; оволодіння знаннями про структуру тексту [1, с.13].

Більшість методистів, учителів-практиків переконані, що оволодіння мовленням як засобом спілкування передбачає формування вмінь сприйняти текст, відтворювати його і будувати власні висловлювання. Для цього необхідно формувати вміння інформаційно-змістового характеру, структурно-композиційні вміння, вміння правильно і стилістично доречно використовувати мовні засоби, а також вміння вдосконалювати висловлену думку [1, с. 15].

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;
- вміння вживати слова у властивому для них значенні, користуватися виражальними засобами мови залежно від ситуації і мети висловлювання;
- послідовне і логічне викладання думки;
- удосконалення граматичного ладу мовлення учнів;
- оволодіння нормами українського літературного мовлення;
- формування культури мовлення і спілкування [16, с. 64].

Ці напрями роботи з розвитку мовлення становлять основу для формування у молодших школярів мовленнєвої компетентності.

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; накопчення і підготовка матеріалу для розповіді, твори; складання плану; мовна підготовка; запис і вдосконалення написаного та ін. [16, с. 66].

Аналіз підручника "Українська мова" для 3-го класу М. Вашуленка показав, що в ньому спостерігається деяка невідповідність до вимог державної програми. Велике місце відводиться граматичному матеріалу, применшуючи роль розвитку зв'язного мовлення учнів. У підручнику вміщені 207 різних текстів та 362 завдань до цих текстів, з них 137 (66 %) текстів з завданнями комплексного характеру: для розвитку як усного, так і писемного мовлення [6].

При аналізі текстів нами було розглянуто їхній зміст, а також відповідність запитань задачам розвитку зв'язного мовлення, які визначені в програмі. Серед 362 завдань до текстів у підручнику для 3 класу переважна більшість (68 %) містить завдання одноманітного типу. Наприклад: прочитайте текст, перепишіть текст, розкриваючи дужки, випишіть слова, поясніть їхнє значення, дайте тексту заголовок. Рідше зустрічаємо завдання "Поясни, як ти розумієш, що таке культура мовлення. Яким має бути усне, писемне мовлення?" [6, с.11]; "Прочитайте. Визначте, який це текст – опис чи міркування, поставивши до нього запитання який? або чому?"; "Спробуйте виправити текст, змінивши основну частину так, щоб вона відповідала

твердженню, висловленому в першому реченні, і висновку, поданому в останньому"; "Прочитайте і порівняйте два тексти" [6, с. 27-28]; "Доповніть запис: розкажіть про те, що сталося із лебедем, коли почала замерзати вода; придумайте кінцівку"; "За зразком самостійно склади і запиши інструкцію щодо виготовлення іншої іграшки з яєчної шкаралупи, пластиліну, насінин рослин тощо" [6, с. 34-35]; "Чи відомі тобі інші українські легенди? Розкажи" [6, с. 68]; "Склади поради дошкільнятам про те, як треба берегти хліб. Одну пораду запиши" [там само, с. 105]; "Недоречно вжиті в тексті слова заміни такими, що більше відповідають змісту" [там само, с. 106]; "Продовж казку (усно). Добери заголовок" [там само, с. 138]; "Добери синоніми до слів тендітний, благодатна, крижаний" [там само, с. 143]; "Який недолік ти помітив у тексті? Щоб не повторювати прикметник жаркий, заміни його синонімами" [там само, с. 149]; "Які слова, на твою думку, у тексті потрібно замінити? Чому? Спиши, добираючи для заміни слова з довідки" [там само, с. 155]; "Уявіть себе в ролі редакторів. Запропонований текст вам потрібно вдосконалити: знайти невдало вжиті слова, замінити їх влучними синонімами" [там само, с. 162]; "Перебудуйте текст, замінивши в ньому дієслова такими, що відповідають на питання що зробили? Як змінився текст?"; "Спробуйте замінити дієслова такими, що означають дію завершену. Прочитайте утворений текст. Чи можна його назвати "Літня ніч"? Чому?"; "Які недоліки ви помітили у тексті? Усуньте їх" [там само, с. 170-172]; "Доповни текст про те, що роблять мамині руки" [там само, с. 174].

Рідше автор пропонує" у підручнику творчі завдання, наприклад, "Чи сподобалась тобі казка розповідь про жолудь? Склади й ти подібну розповідь про горіх чи каштан. Запиши" [там само, с. 137]; "Склади і запиши невеликий твір про твою улюблену справу. Зазнач, чим саме вона тобі подобається" [там само, с. 179]; "А яка в тебе мрія? Напиши про неї. З дитячої енциклопедії (чи з будь-якої іншої книги) випиши три-чотири речення про космос, космонавтів" [там само, с. 160]; "Пофантазуй, як можна продовжити цю розповідь. Спиши останній абзац і допиши продовження"; "Придумай, як завершити текст" [там само, с. 168]; "Прочитай. Зроби висновок про те, що треба зробити з абзацами, і впорядкуй текст. Прочитай упорядкований текст" [там само, с. 185]; "Прочитайте текст. Знайдіть у ньому недоліки. Подумайте, як цей текст можна вдосконалити" [там само, с. 183].

Окрім того, у цьому ж підручнику є також 91 вправа на складання діалогів, казок, розповідей за малюнками творчого характеру. Зазначимо, що з 91 вправ 65 % (як нами встановлено), спрямовані на розвиток усного мовлення. Наведемо приклади: вправа № 10 "Наведи приклади ситуацій, у яких варто скористатись усним (писемним) мовленням. Розглянь схему. У чому різниця між усним і писемним мовленням?" [там само, с. 10]; "Придумай свій малюнок-жарт,

використовуючи різні розділові знаки" [там само, с. 11]; вправа № 14 "Перекажи уривок із кінофільму або мультфільму, який тобі найбільше сподобався. Візьми до уваги рекомендації пам'ятки щодо усного мовлення. Попроси однокласників, щоб послушали й оцінили, наскільки правильним, зрозумілим і виразним є твоє" мовлення" [там само, с. 12]; Вправа № 16 "Розкажіть про випадок зі свого життя так, щоб усі зрозуміли, весело тоді було чи сумно" [там само, с. 12]; вправа № 20 "Пригадайте, які слова ввічливості є в нашій мові" [там само, с. 13]; вправа № 21 "Складіть і запишіть три речення з поданими звертаннями" [там само, с. 14]; вправа № 22 "Які малюнки на тему ввічливості можна було б намалювати? Які слова ввічливості можна використати в таких ситуаціях?", "Складіть і розіграйте у класі діалог за поданою ситуацією" [там само, с. 15]; вправа № 33 "Поміркуй, про що йдеться у текстах з такими назвами: "Наша киця – красуня", "Коза – корисна тварина", "Як білка запасується на зиму". 2. "Який із цих текстів буде розповіддю, який описом, а який – міркуванням?" [там само, с. 20]; вправа № 34 "Розгляньте малюнок. Розкажіть, що ви на ньому бачите. У своїй розповіді вживайте такі словосполучення: в осінньому лісі, стиглі горішки, збирали гриби, запитували в учительки, з повними кошиками, довго згадували" [там само, с. 21]; вправа № 41 "Розгляньте малюнки та складіть до них розповідь" [там само, с. 25]; вправа № 46 "З українських народних казок випиши кілька цікавих зачинів" [там само, с. 26]; вправа № 51 "Складіть і запишіть міркування за поданими твердженням і висновком. Доберіть заголовок до тексту"; вправа № 52 "Напиши, яка професія тобі подобається і чому. Зроби відповідний висновок" [там само, с. 28]; вправа № 59 "Склади і запиши опис калини. Використовуй в описі слова із загадки" [там само, с. 32]; вправа № 64 "Спиши два невеликих абзаци із книги, яку ти зараз читаєш, або з підручника "Літературне читання". Зазнач автора тексту" [там само, с. 34]; вправа № 67 "Склади й запиши інструкцію відомої тобі гри. Назви її" [там само, с. 35]; вправа № 70 "Складіть колективний лист до учнів третього класу сусідньої школи. Подумайте, про що ви їм напишете. Запросіть їх до себе в гості" [там само, с. 36]; вправа № 74 "Напиши листа своєму другові або подрузі" [там само, с. 38]; вправа № 78 "Розглянь фотоілюстрацію. Постав запитання за її змістом і запиши відповіді. Уявіть себе журналістом і учнем. Журналіста цікавить, як учні вашого класу готуються до Свята осені. Продумайте запитання і можливі відповіді. Розіграйте діалог у класі" [там само, с. 41]; вправа № 81 "Усно склади невеличку казочку про маленьке зернятко за поданим у вправі реченням. Розкажи в ній, що сталося із зернятком навесні, потім улітку" [там само, с. 44]; вправа № 91 "Розіграйте діалог із відомої вам казки. Продовжіть його" [там само, с. 46]; вправа № 128 "За поданим початком склади невеличку розповідь,

використовуючи синоніми з довідки" [там само, с. 61]; вправа № 138 2. "Які прислів'я чи приказки про книжку ти знаєш? Запиши" [там само, с. 65]; вправа № 140 "Склади і запиши коротку розповідь про те, як приходиться на стіл хліб" [там само, с. 66]; вправа № 146 "Що цікавого ти зараз читаєш у вільний час? Підготуйся розповісти про це у класі" [там само, с. 68]; вправа № 208 "Розглянь малюнки. Склади за ними казку і запиши" [там само, с. 91]; вправа № 224 "Розглянь фотоілюстрацію. На основі фотоілюстрації та відомих казокклади розповідь "Снігове містечко". Запиши складену розповідь у зошит" [там само, с. 97]; вправа № 227 "Уяви, що ти зустрів (зустріла) Святого Миколая. Про що б ти з ним поговорив (поговорила)? Склади невеличкий діалог" [там само, с. 98].

В цілому в підручнику М.Вашуленка ми дослідили такі види робіт, які пов'язані з різним змістом (у середньому за 3 клас), які подані в таблиці 1. (Див. таблицю 1).

Таблиця 1

Аналіз видів робіт з розвитку зв'язного усного та писемного мовлення на основі текстів підручника (автор М.Вашуленко) (у %)

Види робіт з розвитку зв'язного мовлення	3 клас у %
Твір за малюнком	2,3
аналіз прочитаного	15,8
усний переказ	0,9
словникова робота	6,3
усний переказ за темою	2,2
письмо по пам'яті	0,4
робота з прислів'ям	0,6
редагування текстів	3,3
розгорнута відповідь	6,9
тематичний твір	5,2
усний переказ за планом	1,1
робота з загадкою	1,2
придумування заголовків до текстів	5,8
складання речень	4,7
доповнення текстів	0,9
робота зі зразковими текстами	5,8
письмовий твір	2
інших завдань (граматичних)	36, 4
Всього видів робіт з текстом (кількість)	631

Отже, з таблиці постає, що найбільшу увагу автор М.Вашуленко приділяє у підручнику таким видам робіт як аналіз прочитаного (15,8 %), словникова робота (6,3 %), розгорнута відповідь (6,9 %), придумування заголовків до текстів (5,8 %).

Проаналізувавши підручник М. Захарійчук "Українська мова для 3 класу", можна зробити такий висновок, що вправ, які містять текст – 238, завдань до них – 624. Серед 624 завдань до текстів у цьому підручнику для 3-го класу переважна більшість (51,3 %) містить завдання одноманітного типу на добирання заголовків, списування, переказування, переказування за планом, роботу з прислів'ями тощо. Для прикладу завдання на розвиток усного мовлення: впр. № 66 "Спишіть перший абзац тексту. Поставте запитання до підкреслених слів" [9, с. 34]; вправа № 166 "Прочитайте текст, вставляючи пропущені букви, доберіть заголовок" [там само, с.73]; вправа № 220 "Прочитайте текст, вставляючи пропущені букви, перекажіть" [там само, с. 91]; вправа № 360 "Прочитайте текст, вставляючи слова замість малюнків" [там само, с. 151]; вправа № 343 "Послухайте текст. Визначте, яких частин тексту не вистачає" [там само, с. 144]. Також у підручнику є завдання для розвитку писемного мовлення: вправа 123 "Випишіть із тексту виділені слова. Позначте в них корінь. Підкресліть букви, які позначають кінцеві приголосні кореня" [там само, с. 58]; впр.125 "Спишіть вірш, розкриваючи дужки та вставляючи букви е чи и. Підкресліть слова, у яких відбувається чергування приголосних звуків у корені слів" [там само, с. 59]; вправа № 137 "Спишіть казку, уставляючи пропущені букви. Підкресліть слова з орфограмою "Написання ненаголошених голосних звуків [е], [и] у корені слів". Запишіть до них у дужках перевірні слова" [там само, с. 63]; вправа № 279 "Спишіть текст, уставляючи слова з довідки та пропущені букви" [там само, с. 116]; вправа № 295 "Спишіть перший і другий абзаци. Підкресліть прикметники та іменники, з якими вони зв'язані" [там само, с. 123]; вправа № 310 "Спишіть текст, уставляючи пропущені букви. Підкресліть слова з префіксами роз-, по-, за-" [там само, с. 129]. Окрім того, автор пропонує комплексні завдання для розвитку усного та писемного мовлення:" вправа №187" "Прочитайте виразно казку, уставляючи пропущені букви. Спишіть текст, уставляючи пропущені букви. Поділіть підкреслені слова на склади для переносу, позначте в них префікси. Підкресліть прийменники. Поясніть правопис префіксів і прийменників. Перекажіть казку" [там само, с. 80]; впр.251, текст "Дім у сандалику" [там само, с. 103]; вправа № 249 "Прочитайте текст, уставляючи пропущені букви. Перекажіть. Спишіть текст, уставляючи пропущені букви. Запишіть у дужках питання, на яке відповідає іменник. Доберіть споріднені слова до виділеного слова. У цих словах позначте корінь" [там само, с. 102]; вправа № 203 "Прочитайте текст. Перекажіть. Спишіть текст. Слова з

апострофом поділіть на склади для переносу. Поясніть написання префіксів у підкреслених словах (усно)" [там само, с. 86]; вправа № 292 "Прочитайте текст, розкриваючи дужки. Придумайте продовження розповіді (усно). Спишіть речення, у яких є слова в дужках. Позначте закінчення в змінених іменниках. Укажіть відмінок і число" [там само, с. 122]. Нами встановлено, що таких комплексних завдань для розвитку усного та писемного мовлення у підручнику 206 з 238, що становить 86,5 % від усієї кількості, на відміну від підручника М.Вашуленка, в якому таких видів робіт лише 66 %.

Окрім того, у цьому ж підручнику є також 38 вправ на складання діалогів, казок, розповідей за малюнками творчого характеру. Зазначимо, що з 110 вправ для розвитку лише усного мовлення – 82, а писемного – 128, отже вправ 39,6 % спрямовані лише на розвиток усного мовлення. Для прикладу наведемо творчі вправи: вправа № 40 "Складіть і запишіть текст-розповідь про прочитану книжку" [9, с. 23]; вправа № 42 "Прочитайте текст. Розгляньте малюнок. Складіть текст-опис за поданим планом. Використовуйте слова з довідки. Дотримуйтеся структурних частин тексту. Доберіть заголовок" [там само, с. 24]; вправа № 83 "Прочитайте текст. Перекажіть. Доберіть заголовок" [там само, с. 42]; вправа № 122 "Складіть за малюнками розповідь про зайця і його гостя кролика. Запишіть. У яких словах чергуються" [о], [е] з [і]?" [там само, с. 57]; вправа № 196 "Складіть і запишіть казку про префікси з-, (с-)" [там само, с. 83]; вправа № 227 "Прочитайте текст, уставляючи пропущені букви. Перекажіть" [там само, с. 93]; вправа № 312 "Розгляньте малюнок. Прочитайте назви перших весняних квітів. Доберіть до них прикметники, які вказують на колір; розмір. Складіть текст-опис за змістом малюнка, уживаючи прикметники. Запишіть" [там само, с. 130]; вправа № 326 "Прочитайте вірш Надії Донець, у якому "розгубилися" слова. Запишіть вірш, римуючи слова другого речення. Складіть із виділеним словом речення. Доберіть споріднений прикметник до підкресленого слова" [там само, с. 136]; вправа №343 "Послухайте текст. Визначте, яких частин тексту не вистачає. Розгляньте малюнки. Вони вам допоможуть скласти зачин і кінцівку тексту. Запишіть доповнений переказ" [там само, с.144].

В цілому у підручниках М.Захарійчук ми дослідили такі види робіт, які пов'язані з різним змістом (у середньому за 3 клас), які подані в таблиці 2.

Таблиця 2

Аналіз видів робіт з розвитку зв'язного усного та писемного мовлення на основі текстів підручника (автор М.Захарійчук (у %)).

Види робіт з розвитку зв'язного мовлення	3 клас у %
твір за малюнком	2,7
аналіз прочитаного	9,1
усний переказ	18
словникова робота	10,3
усний переказ за темою	0,7
письмо по пам'яті	1,4
робота з прислів'ям	0,2
редагування текстів	15,3
розгорнута відповідь	3,9
тематичний твір	4,9
усний переказ за планом	0,4
робота з загадкою	1,9
придумування заголовків до текстів	5,1
складання речень	11,8
доповнення текстів	5,1
робота зі зразковими текстами	1,4
письмовий твір	2,9
інших видів робіт (граматичних)	3,9
Всього видів робіт з текстом (кількість)	624

Отже, як бачимо, автор підручника М.Захарійчук велику увагу звертає на редагування текстів (15,3%), словникову роботу (10, 3%), складання речень 11,8%, усний переказ – 18 %. На відміну від підручника М.Вашуленка, у ньому більше уваги відводиться редагуванню текстів, складанню речень, проте менше уваги приділено аналізу прочитаного. Окрім того, на відміну від підручника М.Вашуленка, у цьому підручнику представлено значно менше видів робіт (переважно граматичного характеру) лише 3,9 %, водночас як у підручнику М.Вашуленка - 36, 4 %.

Отже, аналіз репрезентованих у підручниках "Українська мова" для 3 класу вправ з розвитку зв'язного мовлення свідчить, що для глибокого засвоєння теоретичних знань і практичних навичок будувати зв'язні висловлювання їх кількісний і якісний показники недостатні. Це переконало нас у необхідності проведення спеціального експериментального дослідження.

Розвиток зв'язного мовлення учнів початкових класів передбачає роботу в двох напрямках: удосконалення і розвиток діалогічного мовлення та формування вмінь будувати монологічні зв'язні висловлювання.

Аналіз "Програми для загальноосвітніх навчальних закладів для 1-4 класів з української мови" (2016 р.) уможливив дійти висновку, що у цьому документі завдання навчання розвитку зв'язного мовлення учнів розв'язується, на наш погляд, дещо односторонньо, оскільки велика увага приділяється здебільшого вдосконаленню переважно усного мовлення. Такий підхід призводить до затримки загального мовленнєвого розвитку молодших школярів, оскільки вимоги програми націлюють учителя, в основному, на розвиток навичок усного мовлення. Завдання типу переписати засвоєні слова та словосполучення слугують лиш розвитку техніки письма.

Матеріали аналізу дозволяють стверджувати, що відбір змісту мовного матеріалу в програмі з української мови повинен бути якісним та відображеним у підручниках з урахуванням реалізації принципу розвитку зв'язного мовлення учнів.

Ми вважаємо, що робота з розвитку зв'язного мовлення повинна здійснюватися у взаємозв'язку між усним та писемним мовленням. Поряд з іншими аспектами мовної освіти це сприяє вдосконаленню мовленнєвої діяльності та дитячій творчості.

Висновки Аналіз репрезентованих у підручниках М.Захарійчук та М.Вашуленка "Українська мова" для 3-го класу вправ з завданнями до текстів різного типу свідчить, що обидва підручники орієнтовані не лише на знання про мовну теорію, а й на розвиток мовлення учнів, в підручниках подано різні види робіт з розвитку зв'язного мовлення. Варто зауважити, що підручник М.Захарійчук, на наш погляд, є більш доцільним та спрямованим на розвиток навичок як усного, так і писемного мовлення, оскільки у ньому 86,5 % вправ комплексного характеру, на відміну від підручника М.Вашуленка, у якому таких лише 66 %. Проте підручник М.Вашуленка містить значно більше (91 вправу) на складання діалогів, казок, переказів за малюнком на відміну від підручника М.Захарійчук, у якому таких завдань лише 38 (вправ). Перевагою підручника М.Захарійчук вважаємо те, що на відміну від підручника М.Вашуленка, у ньому більше уваги відводиться редагуванню текстів, складанню речень, проте водночас менше уваги приділено аналізу прочитаного. Отже, ми дійшли висновку, що для глибокого засвоєння теоретичних знань і практичних навичок будувати зв'язні висловлювання їх кількісний і якісний показники, представлені у підручниках, недостатні. Це переконало нас у необхідності проведення спеціального експериментального дослідження.

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 / Бадер Валентина Іванівна. – К., 2004. – 36 с.
2. Баранов М. Т., Ладыженская Т.А. Методика преподавания русского языка / М. Т.Баранов, Т.А. Ладыженская. -" М.: Просвещение, 1983. – 228 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 психологии" / Боев Борис Христофорович. – Душанбе, 1989. – 24 с.
4. Бунаков Н. Ф. Родной язык как предмет обучения в начальной школе/ Н.Ф.Бунаков. - СПб.: Питер, 1907. - 174 с.
5. Вашуленко М. С. Українська мова : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням українською мовою / М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик, О. І. Мельничайко / за ред. М. С. Вашуленка. – К. : Видавничий дім "Освіта", 2015. – 192 с.
6. Вашуленко М. С. Українська мова: підруч. для 3 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням українською мовою / М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко, Н. А. Васильківська / за ред. М. С. Вашуленка. – К.: Видавничий дім "Освіта", 2013. – 192 с.
7. Державний стандарт початкової загальної освіти. – К., 2011. – 60 с.
8. Захарійчук М. Д. Українська мова : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. Д. Захарійчук, А. І. Мовчун. – К. : Грамота, 2015. – 192 с.
9. Захарійчук М.Д. Українська мова : підруч. Для 3 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М.Д. Захарійчук, А. І. Мовчун. – К. : Грамота, 2013. – 176 с.
10. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной речи учащихся / Т.А.Ладыженская. – М.: Педагогика, 1974. – 256 с.
11. Львов М.Р. Тенденции развития речи учащихся в начальной школе / Михаил Ростиславович Львов. - М.: Просвещение, 1980. - 218 с.
12. 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.
13. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті. – К.: Шкільний світ, 2001. – 25 с.
14. Програма для середньої загальноосвітньої школи. Українська мова. Читання. - 1- 4 класи. – К., 2006. – 295 с.
15. Рождественский Н.С. Речевое развитие младших школьников / Н.С. Рождественский. - М.: Просвещение, 1980. - 289 с.
16. 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.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ПОЧУТТЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Петрик Ірина, 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 кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

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; с. 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, с. 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 педагогічних умов формування почуття відповідальності в учнів молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. У віці 5-7 років дитина стає відповідальнішою. У більшості випадків вона усвідомлює те, яка поведінка схвалюватиметься, а яке - ні. У цьому віці діти вчать оцінювати вчинки не лише за критерієм, які наслідки вони спричинили, але

і по тому, які внутрішні мотиви були у людини, що здійснює той або інший вчинок. Саме ця здатність розуміти власні і чужі внутрішні мотиви поведінки, що формується, є основою майбутньої відповідальності. У когось з дітей вона починає формуватися в 5-7 років, а у когось лише ближче до 10-11 років. Вимагати від школяра 5-7 років занадто великого рівня відповідальності було б неправильно. У цьому віці дитина повинна мати власні області відповідальності, пов'язані з особистими речами і іграшками, збереженням гідного зовнішнього вигляду, розуміти важливість дбайливого відношення до природи і речей, що належать іншим, мати початкові уявлення про власну відповідальність за здоров'я. Але усе це ще далеко не на дорослому рівні. Ці поняття тільки формуються, і можуть бути помилки. Дорослого рівня відповідальності усі діти досягають в різному віці. У цей період відбувається усвідомлення повної особистої відповідальності за власне життя. 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 наблизених дій [8, с. 27].

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.[7, с. 29]

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... [2, с. 125].

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 рішенню 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. [1, с.36]

У школі можуть бути такі сюжетно-рольові ігри: "Моє доручення", "Чергування в класі", "На кухні", "Магазин", "Типографія", "Заколишу дитину" та ін. [8, с.32]. 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. Так, залучаючи молодших школярів до гри "Типографія", яка полягала у створенні "книжкового фонду". Щоб підвищити рівень відповідального ставлення дітей до завдання, стимулювати емоційну діяльність. Створення "книжкового фонду" доручається декільком дітям, решта учнів займають позицію "замовників книг". Робота розпочинається. Учні, які виступають в ролі виробників, працюють над створенням книг, вони можуть розфарбовувати, декорувати свої книги. Замовники в той час ходять й спостерігають за роботою, дивляться за процесом виготовлення книг.

Отримуючи своє "замовлення", контролери ретельно переглядають і відбирають кращі книжки. Вони можуть відмовитись приймати до "книжкового фонду" негарні, неохайно виготовлені саморобки.

Діти стикаючись з жорстким контролем, "формальні" виробники почуватимуть себе незручно, їм доведеться пережити неприємні хвилини, коли їхня робота буде не схвалена однолітками. Молодшим школярам, які виконують роботу найкраще, учасники гри можуть запропонувати головні ролі в грі – директора типографії, начальників цеху. Так, орієнтація на ровесників, потреба в їх визнанні підвищує значущість для молодшого школяра довіри й оцінного ставлення дитячої групи. Так розвивається почуття відповідальності за доручену справу перед колективом.

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. При цьому виховується свідома дисципліна, почуття взаємодопомоги, готовність учнів включитися до різноманітних видів діяльності, самостійність, творчість та ініціатива. У грі молодші школярі задовольняють своє прагнення стати учасниками життя дорослих, спробувати себе в новій якості. Вживаючись в образ, дитина широко переживає роль.

Але 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 [3; с.13].

Важливу роль у зв'язку з цим відіграє ставлення вихованця до себе як до причетного до навколишнього світу, як до активного суб'єкта, котрий живе за принципом: "Якщо не я, то хто ж?" Таке ставлення формується через сукупність відповідальних вчинків, через ланцюг прийнятих довільних моральних рішень. Конкретне довільне рішення, яке вперше знайшло своє завершення у моральному вчинку особистості, стає праобразом певної моральної якості. Її повноцінний розвиток відбувається в процесі систематичних повторень особистісних вчинків згідно з розробленою структурою. Тому вихователю потрібно зробити все, щоб здійснений вчинок закарбувався у свідомості вихованця як визначна життєва подія, не розчинився у розмаїтому повсякденні.

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 – допомагати особистості дитини зростати в успіху, дати відчуті 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 [5, с.59].

Виходячи з вище сказаного можна зробити висновок, що 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 різно-

манітні 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 [2, с.25].

Таким чином, вчителі не рідко вимагають від дитини старанності і відповідальності, не проявляючи достатньої турботи про формування цих якостей. Завдання навчання і виховання повинно полягати в тому, щоб упродовж перших років навчання дитини в школі навчити її свідомо керувати своєю поведінкою і сформувати у неї необхідні для цього якості особистості, зокрема відповідальності. 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.

Висновок. 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 наблизених 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.

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ З ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Петрик Мар'яна, студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник: **Турчин Т.М.**, доктор педагогічних наук, професор кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Постановка проблеми. Гостра екологічна криза, спричинена не-ефективною взаємодією суспільства з довкіллям актуалізує проблему вчасного формування у дітей і молоді ціннісних орієнтацій стосовно

природи, утвердження у свідомості молодих поколінь необхідності дбайливого ставлення до усіх проявів життя на землі. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема формування нового - ціннісно-гуманістичного типу ставлення людини до природи. Невиправданий утилітарно-прагматичний, споживацький підхід до природи має змінитись, набувши якісно іншого змісту та форм взаємодії у складній системі взаємостосунків "природа - людина – суспільство".

Актуальність теми статті зумовлена тим, що в позаурочній виховній роботі недостатньо часу приділяється екологічному вихованню.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Початкова школа відкриває неабиякі можливості для цього, бо саме тут закладаються "підвалини інтелекту, структура мислення, а природна допитливість дітей та щирий інтерес до оточення створюють надзвичайно сприятливі умови для екологічного виховання. Проблема виховання дітей засобами природи представлена в історії педагогічної думки. Гуманістичні підходи до організації взаємодії дітей із довкіллям висвітлені у працях А.Дістервега, Я. Коменського, А.Макаренка, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, С. Русової, В. Сухомлинського, Г. Сковороди, К. Ушинського, та ін. Сучасний етап розробки проблеми розширив і поглибив методологічне підґрунтя її вирішення в освітній практиці. Так, значний внесок у філософське осмислення єдності людини і природи належить В. Вернадському, О. Дорошко, М. Кисельову, В. Крисаченку, М. Мойсєєву, Г. Платонову, І. Сафонову, І. Фролову та ін.

Мета статті: Визначити та систематизувати методичні особливості з екологічного виховання молодших школярів у позаурочній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Проблема виховання любові до природи є важливою і необхідною складовою частиною при навчанні дітей молодшого шкільного віку. Робота з виховання любові до природи проводиться як на уроках, так і в позаурочний час.

На початковому етапі навчання дітям, перш за все, даються знання про світ людей і світ природи як найближчому оточенні самого учня, це дуже важливо, тому що ці елементарні знання повинні забезпечити учневі природні, соціальні та пізнавальні потреби. Дитина через навколишній світ має пізнати різноманітність форм, фарб, різних проявів, станів природи, тваринний світ, світ рослин, сезонні зміни, своє важливе і значуще місце в цьому світі і найголовніше – виховати в собі любов та повагу до природи.

Кожен навчальний предмет вносить певну лепту в реалізацію завдань виховання у дитини любові до природи, проте ні для одного предмета, будь то математика, рідна мова чи музика, ці завдання не є головними. Це змусило нас виробити певну систему в роботі з виховання любові до природи дітей молодшого шкільного віку.

Сутність поняття виховання любові до природи у дітей молодшого шкільного віку тлумачиться нами як процес формування особистості, спрямований на усвідомлення морально-етичних норм і правил поведінки стосовно природи, формування ціннісної сфери особистості, моральних переконань про необхідність дбайливого ставлення до усього живого та власної відповідальності за майбутнє довкілля [2, с.143]. Саме тому екологічна освіта і виховання формують людину та її інтелектуальну сферу, здатність до логічного мислення, вміння передбачати наслідки своєї поведінки, усвідомлювати власну долю як долю рідної землі, а долю землі як свою особисту.

Робота з виховання у дітей любові до природи знаходить відображення у позакласних заходах, класних годинах, екскурсіях, а також участі дітей в екологічних турнірах та олімпіадах. Вся діяльність по вихованню любові до природи підтримується, переплітається із завданнями, поставленими на інших уроках - літературного читання, музики, трудового навчання, математики, навколишнього світу. Тут все залежить від майстерності педагога, який поставлені виховні цілі взаємообумовлює, конкретизує, "вплітає" в канву інших уроків, залучає до творчої діяльності дітей, тим самим міцно закріплює отримані раніше природничі знання. Головною і невід'ємною складовою виховання у молодшого школяра любові до природи" є певна вироблена система позакласних занять [1, с.126].

Робота з екологічного виховання дозволяє реалізувати виховний, освітній і розвиваючий потенціал природознавчих знань, забезпечити надійніші основи екологічної відповідальності молодших школярів.

Виходячи з цього, принципово важливо у співпраці з дітьми застосовувати різноманітність форм і методів роботи з екологічного виховання.

У своїй практиці ми використовуємо нетрадиційні форми занять, такі як створення екологічних стежок в найближчому парку, дослідницька діяльність, складання казок про домашніх, диких тварин, із залученням наукових знань про цих тварин з енциклопедій, фотографування, замальовки тварин, написання творів, загадок, віршів про тварин, з'ясування за дітьми, занесена та чи інша тварина в "Червону книгу" і багато інших видів діяльності.

Також вважаємо, що велику роль у вихованні любові до природи молодших школярів відіграє посилення ролі занять, які проводяться поза класом (на пришкольній ділянці, в парку, установах культури, біологічному кабінеті і т.п.) [5, с.8].

Роль занять з виховання любові до природи у дітей молодшого шкільного віку на класних годинах в умовах школи також змінюється: з форми організації вербального накопичення знань вони стають засобом застосування, узагальнення та систематизації уявлень, отриманих чуттєвим шляхом.

Структура заняття являє собою кілька частин, тобто включає кілька взаємозалежних по темі, але різних за типом діяльності частин, що є важливою умовою. Наприклад, бесіда, гра, конструювання або образотворча діяльність, розповідання, або перегляд уривку фільму на природничу тему, гра, або розгляд ілюстрацій, розповідь вчителя, гра, і т.д.

Як видно з наведеного прикладу, обов'язковою структурною одиницею заняття з природи є гра (переважно рольова) та продуктивна діяльність (образотворча, трудова, проведення дослідів). Необхідність проведення рольової гри визначається тим, що ця діяльність залишається для молодшого школяра актуальною і пов'язує провідну діяльність попереднього періоду розвитку - ігрову з провідною діяльністю періоду навчання в початкових класах - навчальну. Крім того, в процесі рольової гри здійснюється розвиток психічного процесу, особливо важливого для початкового етапу навчання, - уяви [3, с.34].

Введення завдань, заснованих на моделюванні, образотворчої діяльності, визначається тим, що навчання природознавчим знанням має будуватися з урахуванням характеру розумової діяльності кожної дитини окремо. Учитель у даному випадку перевіряє не техніку малювання, не вміння вирізати, склеювати і т.п., а вміння застосовувати отримані знання у нестандартній ситуації.

Для молодшого школяра, як показує практика, особливо актуальні два способи передачі свого ставлення до отриманої інформації - малюнок і слово. Ця можливість і надається учням на заняттях з екологічного виховання та освіти. Та сприяє кращому усвідомленню матеріалу та головної мети вчителя – виховання любові до природи.

В освітньому просторі (Ніжинської ЗОШ №15) виховання любові до природи та освіта вибудовується, перш за все, відповідно до особливостей місцевих природних і соціальних явищ, у майбутньому які знання розширюються до рівня поруч розташованих областей, краю, країни, далі - вихід за рамки своєї батьківщини. Так поступово відбувається знайомство учнів з проблемами екології інших країн, а загалом, єдиного для всього людства будинку - планети Земля.

Кожен вчитель початкових класів визначає на власний розсуд послідовність досліджуваних на природничих позакласних заняттях тем. Так, наприклад, перш за все дітям пропонується серія занять із з'ясування, що таке любов до природи, та як потрібно доглядати за природою. У даному розділі учням даються знання про організм і навколишньому середовищу, про зв'язок між живими істотами і навколишнього їх середовищем, між людиною і природою [4, с.16].

Дається, з'ясовується найпростіша класифікація екологічних зв'язків між живою і неживою природою, зв'язків усередині живої природи; роз'яснюється сутність і значення екології на основі різних прикладів. Далі в процесі різноманітної практичної діяльності діти

вчать розпізнавати рослини і тварин найближчого природного оточення. Виявляються найбільш характерні відмітні ознаки схожих видів. Пояснення вчителем або самостійний пошук відповіді на питання про походження назв деяких видів тварин чи рослин.

Після чого проводяться заняття по вправах (у тому числі й ігрового характеру), що закріплюють знання назв розглянутих рослин і тварин.

Коли діти починають добре орієнтуватися в отриманих знаннях, можна долучати їх до роботи по знайомству з живими істотами, яким загрожує зникнення, після чого дітям пропонуються позакласні заняття з вивчення способів охорони природи: знайомство з існуванням охоронюваних природних територій - заповідниками, заказниками, національними парками; знайомство з пам'ятниками природи, ботанічними садами, зоопарком, місцями збереження і розмноження рідкісних видів тварин і рослин; за допомогою відеофільмів організація подорожей по заповідниках нашої країни.

Так поступово виховання любові до природи розширюються - це з'ясування ролі неживої природи в житті людини; поповнення знань про різноманітність живої природи; вивчення ґрунтів; вивчення екологічних зв'язків у живій природі; відкриття майстерень (виготовлення годівниць, будиночків для птахів); виявлення зв'язків між станом природи і здоров'ям людини; обговорення прикладів екологічних катастроф і т.д. Системна робота з екологічної освіти і виховання дітей молодшого шкільного віку вирішує свої завдання. У свідомості дитини закріплюється знання, правила побудови світу, розуміння природних явищ [1, с.86].

Отже, подорослішавши, така людина навряд чи стане шкодити природі, бо навіть найпростіші екологічні знання допоможуть їй правильно оцінювати результати свого впливу на природні об'єкти. Важливо, щоб в молодшому шкільному віці у свідомості учня закріпилися досить повна інформація про природні закономірності.

Велика роль у вихованні любові до природи у дітей молодшого шкільного віку у позаурочній виховній роботі дістається вчителю початкових класів. Адже він є організатором, першим прикладом для наслідування для маленьких учнів. Він є систематизатором всіх методів та методик, запропонованих педагогікою.

Отже, для того, щоб виховання любові до природи було успішним, продуктивним, радимо проводити класні години, заходи, вікторини, змагання, бесіди, гуртки, присвячені природі та бережному ставленню до її плодів.

Молодший шкільний вік – найвдаліший період для формування у дітей дбайливого ставлення до природи [4, с.7].

Література

1. Бондаренко Т.М. Экологические занятия с детьми 6-8 лет. / Практическое пособие для учителей нач. кл. - Воронеж: Учитель, 2002. - 184с.
2. Голубев И.Р. Окружающая среда и ее охрана / И.Р. Голубев, Ю.В. Новиков. - М.: Просвещение, 1992. - 192с.
3. Грошовенко О.П. Формування дбайливого ставлення до природи: реалії та перспективи // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г.Короленка: Серія "Педагогічні науки". - Вип. 1-2 (28-29). - Полтава, 2003.-С. 31-35.
4. Петрик М.І. До проблеми виховання дітей засобами природи. Історичний / М.І. Петрик // Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи. – Ніжин, 2016. – С.126-127.
5. Хафизова Л.М. Как знакомить детей с правилами поведения на природе. / Л.М. Хафизова// Начальная школа. - 2000, №4.

МОЖЛИВОСТІ ФОЛЬКЛОРУ У РОЗВ'ЯЗАННІ ПРОБЛЕМ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Подобна Неля, студентка III курсу факультету психології та соціальної роботи спеціальності "Початкова освіта".
Науковий керівник: **Гордієнко Т.В.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

В усі часи людство хвилював стан моральної культури окремої особистості та суспільства в цілому. Піднесення моральності особистості на сьогодні стає не лише необхідною потребою, а й вимогою суспільства до формування людини нової доби, людини XXI століття, від якої певною мірою залежить майбутня доля держави. Йдеться про загальнолюдські моральні цінності, що виступають як провідні в педагогічній науці та шкільній практиці, поза якими неможливо виховати всебічно розвинену особистість.

Розкриття можливості фольклору у розв'язанні проблем морального виховання молодших школярів визначено метою нашого дослідження.

Саме період молодшого шкільного віку і є оптимальним для розкриття перед дітьми загальнолюдських норм моральності, навчання їх додержуватися азбучних істин моралі, виховання в них перших громадянських спонукань, першої турботи про інтереси колективу, суспільства.

На думку Н. Камінської, головне у моральному вихованні – вміння "тисячами ниток з'єднати людину з життям так, щоб з усіх боків перед нею поставали завдання для неї значущі та привабливі, які вона вважає своїми, до виконання яких вона підключається. Це

найважливіше тому, що причина усіх моральних недоліків, усіх збочень у поведінці – та духовна пустота, яка утворюється у людей, коли вони є байдужими до життя навколо, відступають убік, відчувають себе в ньому сторонніми спостерігачами" [2, с. 18].

Стосунки школярів з дорослими, ровесниками повинні бути організовані таким чином, щоб у них була втілена модель тих моральних якостей, якими вони повинні оволодіти (співчуття, повага, відповідальність, турботливість про інших тощо). Засвоєння молодшим школярем моральних взаємин як окремих видів психологічних ставлень – важлива передумова визначення власної життєвої позиції, свого місця в системі міжособистісних стосунків у колективі, що передбачає певний ступінь розвитку у нього довільності, самооцінки, мотиваційної та емоційної сфер.

Тому важливо організувати навчально-виховний процес так, щоб максимально сприяти розвитку в учнів позитивної "Я-концепції", впевненості у своїх силах, відкритості, гуманності.

Учителю початкової школи дуже важливо придивитись до всіх можливих проявів моральних якостей кожної дитини і визначити методи впливу на їх формування. Для цього можна використати такі методи: анкетування, "недописана теза", "альтернативна теза", "недописана розповідь", ранжування.

Моральне виховання молодших школярів повинно ґрунтуватись на систематичній моральній освіті, озброєнні їх знаннями моральних норм і правил, адже це є важливою передумовою здійснення правильних дій, формування високих мотивів поведінки.

"Рушійною силою людської поведінки є переконаність у тому, що добро – вершина морального багатства" – зауважує С. Карпенчук [3, с. 87].

У шкільній практиці повідомлення і роз'яснення моральних норм (системи уявлень про правильну і неправильну поведінку, які вимагають виконання одних дій і забороняють інші) та правил проходить у процесі не лише навчання, а й виховання, раціонально дібраним і узгодженим теоретичним та ілюстративним матеріалом фольклористичної спрямованості, що є могутнім засобом морально-естетичного виховання учнів.

Ефективність застосування норм та правил культурної поведінки, зафіксованих у дотепних формах фольклору, полегшують їх усвідомлення та сприяють швидкому засвоєнню, оскільки учіння відбувається без спеціального навчання. Іншими словами, можна сказати, що завдяки яскравій поетичності мови, її милозвучності, привабливій фантастиці казок, напруженості їх сюжету, афористичності прислів'їв, метафоричності загадок, таємничості легенд, ігровому характеру скоромовок, абсурдності небилиць сконцентрований моральний зразок, вироблений українським народом. Його своєрідність проявляється у

яскравому вираженому виховному спрямуванні, відповідності тем, образів, ідей віковим особливостям дітей, поєднанні словесного матеріалу з елементами гри, використанні звуконаслідування. Діти, беручи на себе певні ролі героїв фольклорних жанрів, усвідомлено дотримуються визначених правил та норм поведінки. Внаслідок цього в учня, з одного боку, накопичується соціальний досвід, закріплюються певні позитивні форми та способи поведінки, а з іншого – він привчається дотримуватися вимог, які до нього ставляться.

Механізмами дотримання правильної поведінки є покарання та заохочення. Згідно з народнопедагогічними уявленнями, наші предки виховання здійснювали переважно вербальними способами. До фізичних покарань як методу виховання вдавалися лише в особливих випадках (крадіжка, брехня, злослів'я), окрім того, вони не відзначались жорстокістю. Найчастіше лише фактом покарання прагнули загострити увагу дитини на серйозності провини, щоб запобігти повторенню її в майбутньому. Попередження небажаної поведінки дітей через культивування певних повір'їв, застережень ("не читатимеш молитву – візьме тебе сатана", "за мамчині сльози – Бог долю зморозе" та ін.), які вказували на негативні наслідки у майбутньому, зменшувало необхідність застосування покарань.

Широко залучені до народної педагогіки різноманітні жанри фольклору (скоромовки, лічилки, загадки, пісні, вірші, прислів'я та приказки, казки, ігри тощо) спрямовані на практичне пізнання навколишніх предметів і явищ, формування перших уявлень про моральні категорії та позитивну поведінку.

Таким чином, першочергова мета дитячого фольклору – створити умови для самостійного осмислення дітьми описаних подій та фактів, сприяти конструюванню власних суджень та висновків.

Вивчення прислів'їв (своєрідного резюме бесід на етико-моральні теми) продовжується підбором до сюжетних малюнків, оповідань, казок, віршів найбільше відповідних зразків цього жанру усної народної творчості.

Так, зокрема, на уроках та виховних заняттях вчителю варто запропонувати учням ряд прислів'їв та такі варіанти роботи: продовжити прислів'я; знайти зайве прислів'я та обґрунтувати свою відповідь; визначити, про яку рису характеру йдеться в прислів'ї; згадати казкового персонажа, якому була притаманна така якість; пояснити наслідки негативної поведінки; з'ясувати, які слова вказують на негативне ставлення до вказаної поведінки, змоделювати ситуацію можливого використання прислів'їв, створення сюжетних малюнків.

Цікавим і ефективним буде написання коротеньких творів за заданою темою-прислів'ям. Доречно ставити дітям і такі запитання:

- Чому саме таке правило зафіксовано в прислів'ї?
- До чого може привести порушення цього правила?

- Чому необхідно його виконувати?

За допомогою подібних запитань з'ясовується причинно-наслідковий зв'язок, який міститься в прислів'ї, що дає змогу викликати у дітей відповідні емоції (формування емоційного компонента). Робота над прислів'ями може включати гру "Хто більше знає прислів'їв?" на конкретну задану вчителем тему, бесіди, конкурси на кращий малюнок за прислів'ям, на кращий сюжет, створення класної "Скарбнички народної мудрості" і так далі.

На величезному значенні пам'яток народної творчості у вихованні та навчанні не раз наголошував К. Ушинський: "Виховання, створене самим народом і побудоване на народних основах, має ту виховну силу, якої не має в найкращих системах побудованих на абстрактних ідеях або запозичених в іншого народу". На чільне місце педагог поставив народні казки "як перші й блискучі спроби народної педагогіки написані для дітей освіченою літературою" [7, с. 124].

Можна запропонувати такі види роботи над народною казкою: з поданих уривків казок вибрати різні форми привітання; продовжити казку; озвучити малюнок (скласти діалог з використанням ввічливих слів, виділених із казки), зіграти інсценізацію; скласти аналогічну казку або казку "навпаки".

Вміле використання фольклору в процесі виховання культури поведінки молодших школярів дає змогу впливати на інтелектуальну, емоційну, практично-діяльнісну сфери особистості дитини, що, у свою чергу, сприяє формуванню належної культури поведінки.

Найбільш вірогідні форми дозвілля молодших школярів: розвага, забава, родинні гостьові зустрічі – традиційні форми дитячого дозвілля, основу яких складали різні жанри дитячого фольклору.

Ранок – групова художньо-пізнавальна чи ігрова форма дозвілля дітей тематичного спрямування. Доцільно приурочувати до визначних дат суспільного, православного чи народного календаря, важливих подій в регіоні, населеному пункті, школі. Використання фольклорних матеріалів збагатить естетичний, пізнавальний, гуманістичний, емоційний та розважальний аспекти програми.

Ігрова програма – автономна форма дозвілля (чи складова частина комплексного заходу) пізнавального, розважального чи комплексного характеру (де поєднується пізнавальні, творчі, фізично-розвиваючі та розважальні елементи) побудована на іграх різних жанрів чи одному. Різновидами ігрових програм бувають: вікторини (пізнавальні), аукціони (пізнавально-розважальні), фізично-розвиваючі (спортивні), творчі.

Гостини – інноваційна комплексна форма дитячого дозвілля, спроектована на основі традиційних посиденьок дорослих, дитячих забав та комунікативних форм. Гостини слід приурочувати до свят православно-народного календаря, з нагоди спільних заходів із бать-

ками, старшими людьми, майстрами декоративно-ужиткового мистецтва.

Прикладами таких форм дозвілля заходів будуть: "Погостини у 12 місяців" (цикл заходів, приурочених до річного календаря), "Бабусина світлиця", "Вечеря для хрещеної".

Свято – художньо-масова акція тематичного спрямування, що за структурою та змістом являє епізодичне чи комплексне дійство, побудоване на етнографічному та фольклорному матеріалі. Місцем проведення свят можуть бути відкриті площадки або простори приміщення (актовий зал). Прикладами свят досліджуваної проблематики можуть бути: свята хліба, пісні, мови, казки, ігор, рослинних символів (свято калини, квітів, гарбуза), іменинників, пір року (свято осені).

Фестиваль – масове художнє дійство, що передбачає огляд досягнень у галузі успадкування традиційної дитячої художньої творчості. Вони бувають інтегрованими (фестиваль дитячого фольклору) чи популяризують один жанр (фестиваль ігор, танцю, новорічного фольклору).

Ревю – театралізована сценічна вистава, складена із окремих номерів чи тематичних блоків, об'єднаних темою чи сюжетним ходом. Названа форма може використовуватись з метою відтворення та успадкування як окремих фольклорних жанрів так і сюжетних дійств (забав, розваг, обрядів). Доцільно провести новорічно-різдвяне ревю, чи приурочене до певної пори року (весняне ревю).

Фольклорний ярмарок – художньо-масова акція з метою продажу виробів декоративно-ужиткового мистецтва та популяризації дитячого фольклору шляхом організації ігрових аукціонів, сюжетних забав, конкурсів. Ярмарки названого виду бувають тематичні ("Весняна") чи загальні ("Фольклорний ярмарок розваг").

Конкурс – форма дозвілля пізнавально-розважального чи творчого характеру, що передбачає змагання. У дозвіллевій практиці раціональними будуть конкурси знавців різних жанрів дитячого фольклору (казок, скоромовок, небилиць, дражнилок, мирилок, пісень, віршиків), організаторів ігрових програм та сюжетних дійств (колядок і щедрівок, вертепів, весняних забав тощо).

Інсценізація – постановка фольклорних творів (казок, легенд, страшилок, переказів, сюжетних обрядових дійств (для показу на сцені чи в класі) за допомогою засобів театралізації. Така форма роботи є досить ефективною, так як сприяє залученню дітей до творчої діяльності і підвищує інтерес до певних пластів фольклору.

Презентація – урочисте офіційне представлення аудиторії інноваційної фольклорної акції. Це навчально-пізнавальний чи виховний захід, форма відпочинку, або результати певної діяльності: виставка, концерт, матеріали експедиції тощо.

Ринг – нетрадиційна форма дозвілля, яка є досить цікавою для роботи з фольклорним матеріалом. З методичної точки зору передбачає змагання на рингу двох команд, або одної команди та аудиторії. Ймовірними темами будуть: "Природа рідного краю у дитячому фольклорі".

Усний журнал – інформаційно-художня форма дозвілля, яка складається із сторінок. Кожна з них є тематичною за змістом, але одночасно складовою частиною цілісного заходу. Так, наприклад фольклорно-етнографічний журнал "Символи свого міста" може складатись із таких сторінок: "Очерет мені був за колиску", "Чого кує зозуля", "Азалия", "Рідні вулиці".

Зліт – культурно-просвітницька акція, що передбачає підведення підсумків певної роботи. Ця форма можлива як в рамках школи, так і навчальних позашкільних закладів і ставить за мету демонстрацію результатів фольклорно-етнографічної діяльності за всіма напрямками: пошуково-дослідна, художньо-масова, розважальна і творча.

Тематичні дні, тижні, декади, місяці – комплексні фольклорно-етнографічні заходи, програми яких складаються із численних акцій, виступів-роздумів, музичних вікторин.

Аналіз матеріалів дитячого драматичного фольклору дає змогу стверджувати, що часто різні жанри можна використовувати одночасно, зокрема, ігри, пісні, віршики, музику і таночки, епізоди українських обрядів (невеличкі жартівливі сценки, у яких відображені повадки тварин, природні явища, трудові процеси, побутові ситуації).

Ми вважаємо, що комплексне використання фольклорних жанрів (зразків соціонормативної, мовної, музичної, хореографічної культури українського народу), сприятиме не лише розширенню дитячого виконавського досвіду та навиків моделювання більш складних програм забав і розваг, перетворюючи їх у сюжетні драматичні дієства, а й забезпеченню всебічного розвитку і формуванню національної самовідомості.

Завдання вчителя, при цьому, – керувати грою таким чином, щоб вона сприяла розширенню та накопиченню досвіду про форми та способи культурної поведінки під час спілкування з товаришами, про наслідки порушень певних правил, виробляти звичку дотримуватися норм поведінки.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – С. 278.
2. Камінська Н. П. Особливості морального впливу на дитину з боку матері і батька // Освітянин. – 1998. – № 6. – 119 с.
3. Карпенчук С. Т. Теорія та методика виховання / С. Карпенчук. – К. : Вища школа, 1997. – С. 304 .

4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2002. – № 33. – 23 квіт. – С. 26.

5. Ступарик Б. Українська національна ідея в освіті й вихованні сучасної молоді. Україна: національна ідея (Матеріали Міжнародної наукової конференції 23 квітня 2002 року) / Б. Ступарик. – К. : КиМУ, Правові джерела, 2003 – С. 187.

6. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5-ти т. – Т. 3. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 202.

7. Ушинський К. Д. Рідне слово / К. Д. Ушинський // Твори : у 6 т. – К., 1954. – Т. 2. – С. 428.

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЯК ЧИННИК ЇХ УСПІШНОЇ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ

Примаченко А. М., магістрантка 6 курсу факультету практичної психології та соціальної роботи.

Науковий керівник: **Пісоцький В. П.**, кандидат філософських наук, доцент кафедри психології.

З року в рік перед випускниками-менеджерами з усією невідвотністю постає нагальна проблема соціально-психологічної та професійної адаптації. Її вирішення передбачає не лише вимушене пристосування до умов соціального середовища, прийнятих в організації форм і способів взаємодії, традицій, норм і правил поведінки у конкретній соціально-професійній групі, а й потребує власної ініціативи суб'єкта, який адаптується до колективу організації у відповідності зі своїми потребами, інтересами, прагненнями й при цьому активно самовизначається. Оскільки для менеджера з персоналу одним із провідних видів професійної діяльності є процес комунікації, запорукою його успішної адаптації в освітніх закладах має стати одна з найважливіших характеристик якості управлінської діяльності, професійної майстерності і професійної придатності – комунікативна компетентність. Це система внутрішніх ресурсів особистості менеджера – набутих в реальному досвіді репертуару соціальних ролей, комунікативних установок і здібностей, знань, умінь, навичок спілкування, – необхідних для побудови ефективної комунікації в широкому колі ситуацій міжособистісної взаємодії у зв'язку з управлінською діяльністю. За Ю. Ємельяновим, комунікативна компетентність – це ситуативна адаптивність і вільне володіння вербальними і невербальними засобами соціальної поведінки. Необхідність вивчення зв'язку соціально-психологічної адаптації з комунікативною компетентністю майбутніх менеджерів обумовлена суперечностями між досягнутим в освітньому процесі рівнем їх комунікативної компетент-

ності, який за багатьма параметрами не відповідає професійним стандартам і не виправдовує очікування адміністрації, співробітників і самих адаптантів. Звичайно ж, мало хто з новачків може вільно орієнтуватися в інформаційних потоках, професійно встановлювати й підтримувати комунікативні контакти, ефективно взаємодіяти з оточенням, віртуозно володіти засобами психологічного впливу. Не дивлячись на велику кількість досліджень комунікативної компетентності (С. Архипова, Л. Войтенко, Ю. Ємельянов, І. Єрмаков, Ю. Жуков, І. Зимня, Ю.Корольова, Л. Лепіхова, А. Маркова, Л. Орбан-Лембрик, Л. Петровська, О.Хуторської, І. Черезова та ін.) і соціально-психологічної адаптації (Ф. Василюк, В. Ганзен, Р. Даймонд, А. Карпов, Т. Крюкова, Л. Мітіна, А. Реан, К.Роджерс, М. Семаго, Г. Солдатова та ін.) їх взаємовплив у психології менеджменту досліджувався не достатньо.

Метою статті є уточнення на емпіричному матеріалі зв'язків між цими показниками у майбутніх менеджерів.

Експериментальне дослідження проводилось упродовж 2017 – 2018 років серед магістрантів факультету психології та соціальної роботи зі спеціальності "менеджмент" стаціонарної та заочної форми навчання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Вибірка складала 23 особи, з них: денна форма – 9; заочна – 14 магістрантів. В емпіричному дослідженні був використаний психодіагностичний комплекс методик: "Соціально-комунікативна компетентність" (адаптація В. Рогова) [3, с. 215–221], опитувальник соціально-психологічної адаптації (К. Роджерс, Р. Даймонд) [2, с. 457–465].

Обробка результатів за опитувальником соціально-психологічної адаптації К.Роджерса та Р.Даймонда передбачає порівняння з наданими авторами шкалами інтерпретації. Відповідно, отримані кількісні дані диференційовані за рівнями: високий, середній та низький. Діагностика інтегрального показника соціально-психологічної адаптації майбутніх менеджерів виявила, що середній рівень адаптивності мають 65 % (посередній збіг цілей і ціннісних орієнтацій з результатами, які досягаються в їхній діяльності); 35 % – високий (вчинки відповідають намірам, більшість задумів реалізується, а спонукання до діяльності відповідають її результатам). Магістрантів з низьким рівнем адаптивності не виявлено.

Серед показників соціально-психологічної адаптації, з огляду на комунікативну компетентність, з певними застереженнями можна вважати наближеними до норми показники прийняття інших, локусу контролю та емоційного комфорту. Середній рівень прийняття інших діагностовано у 95 % майбутніх менеджерів. Вони схильні приймати індивідуальність інших лише частково і вибірково: здебільшого тих, чия "Я-концепція" є подібною до їх власної. Ці особи схильні допіру пасивно терпіти відмінності й недоліки інших людей, їм властива дея-

ка стереотипність сприйняття і суб'єктивізм в оцінках зовнішності, характеру та особливостей поведінки інших, має місце певна упередженість, недовіра, відстороненість, прагнення зберегти свій статус-кво. Високий рівень прийняття інших та інтерес до відмінностей показали тільки 5 %, проте низького рівня (нетерпимість) не виявлено взагалі.

Локус контролю у 60 % досліджуваних відповідає середньому рівню (статистика випадків покладання відповідальності за те, що відбувається з особистістю у життєвих ситуаціях на зовнішні обставини або внутрішні, суб'єктні фактори приблизно 50х50). 40 % магістрантів виявили інтернальний локус контролю: ставлення до ситуацій, подій у них переважно визначається внутрішньою мотивацією (вимогливість до себе поєднується з умінням володіти собою і керувати своїми вчинками, прагненням покладатися на власні сили і можливості, а не пасивно чекати на сторонню допомогу). Майбутніх менеджерів з екстернальною, тобто зовнішньою мотивацією поведінки, не виявлено, що є позитивним фактом. Тож загальний показник локусу контролю. ($M = 63,8$) майбутніх менеджерів свідчить про наявність в них почуття персональної відповідальності за наслідки своїх рішень, вчинків, розвитку стосунків тощо.

75 % досліджуваних виявили середній рівень емоційного комфорту, що свідчить про цілком прийнятні для них психологічні умови їх навчально-професійної діяльності та життєдіяльності загалом. 19 % засвідчили високий рівень емоційного комфорту, що супроводжується відчуттям внутрішнього благополуччя, психологічної захищеності, упевненості, а інколи цей стан переходить в безтурботність, розслабленість. Низький рівень емоційної комфортності зафіксовано у 6% осіб. Причиною цього негативного стану може бути, зокрема, й усвідомлення свого низького рівня компетентності.

Високий рівень самоприйняття – позитивне емоційно-ціннісне ставлення до себе, адекватна самооцінка, саморозуміння, рефлексія свого внутрішнього світу і своїх вчинків, задоволеність собою, самоповага, упевненість у власній особистісній привабливості для інших, незалежність від зовнішніх оцінок – характерний для 45 % досліджуваних. Середньому рівню відповідає 55 % осіб. Вони не повністю приймають себе, час від часу сумніваються у своїй цінності, можливостях, здатності самостійно вирішувати проблеми, робити вибір, переживають певне невдоволення собою і прагнуть будь-що змінити себе, витрачають частину своєї енергії на боротьбу з самим собою, певною мірою залежать від оцінок референтної групи. Майбутніх менеджерів з низьким рівнем за цим показником не виявлено.

Прагнення домінувати, мотивацію успіху, боротьби, експансії влади виявили 10 % осіб. Для них важливо домінувати, справляти враження на інших, можливі агресивність, марнославство. У 85 % діагностовано середній тестовий показник (залежно від обставин виявляють помірне прагнення впливати на інших, переконувати їх у

своїй думці, відстоювати свої позиції, що може поєднуватися з деякою поступливістю, схильністю піддаватися зовнішнім впливам, авторитетам). 5 % мають низький рівень домінування (надмірна залежність, незрілість, несамостійність, пошуки сильних осіб, керівництва, допомоги).

Значення показника "ескапізм" знаходяться на відносно низькому рівні ($M = 13,5$). Це загалом свідчить про реалістичність сприйняття: досліджувані не надто переймаються пошуком шляхів втечі від злободенних проблем у примарний світ фантазій. У 25 % досліджуваних рівень ескапізму низький, що говорить про їх активне входження в реальне життя і прийняття дійсності такою, якою вона є. Вони вміють жити сьогоднішнім днем і саме на своєму місці; 70 % магістрантів за цим показником відповідають середньому рівню. Для них властива деяка невдоволеність реальністю, емоційна неврівноваженість, напруженість, занепокоєність і легка песимістичність, які вони заміщують пасивною мрійливістю; 5 % осіб виявили високий рівень ескапізму. Це свідчить про їх дезадаптованість, відчуженість, емоційне неблагополуччя, прагнення будь-що втекти від злободенних реалій в ілюзорний світ фантазій, у якому вони знаходять психологічний захист.

В результаті аналізу отриманих даних методики соціально-комунікативної компетентності В. Рогова, встановлено, що найвищі значення у майбутніх менеджерів отримав показник прагнення до кар'єрного зростання (високий рівень – 80 % та середній – 20 %). Це говорить про те, що більшість майбутніх менеджерів орієнтується на відповідні цінності, вважає себе ініціативними, комунікабельними, організованими, працездатними, заповзятливими, здатними на професійні досягнення, наділеними організаторськими й комунікативними здібностями.

Разом з тим, психологічне діагностування виявило у досліджуваних проблемні зони їх комунікативної компетентності. Зокрема, магістрантів, які б продемонстрували відкритість досвіду, ментальну гнучкість у ситуаціях з інформаційною невизначеністю (а їх завжди чимало в роботі менеджера), взагалі не виявлено. Зате в 70 % майбутніх менеджерів констатовано високий рівень нетерпимості до невизначеності. Цей рівень характеризується консервативністю, ригідністю мислення, упередженим ставленням до нової інформації, що не відповідає або суперечить набутим знанням та досвіду. Для майбутніх менеджерів, які будуть працювати з відбором персоналу, новими інформаційними технологіями це несприятливий прогноз.

Високий рівень конформності та мотивації уникнення невдач виявляють 60 % магістрантів. Ці показники тісно пов'язані з низькою толерантністю до невизначеності. У цьому контексті конформність слід інтерпретувати як полезалежний стиль поведінки. Такі особи уникають ситуацій невизначеності, схильні "пливти за течією", залеж-

ні від групи, готові довіряти авторитетам, більше очікують підтримки і допомоги від інших, за рахунок уміння пристосовуватися краще налагоджують стосунки з іншими людьми, не люблять конкуренції і змагання, уникають невдач. 40 % досліджуваних показали високий рівень соціально-комунікативної незграбності, що свідчить про егоцентризм, безцеремонність, недостатньо розвинене почуття такту, неухважність до потреб інших, схильність займати крайні позиції і точки зору, невміння донести свою думку і вислухати інших, встановлювати та підтримувати контакти, вступати у взаємодію тоді, коли це потрібно та адекватно до вимог ситуації, а також бути коректним, увічливим у спілкуванні з різними людьми. Тож всілякі непорозуміння з людьми і гострі конфлікти через соціально-комунікативну дисгармонійність у таких осіб виникають регулярно. а 40 % відповідають середньому рівню і лише 20 % готові виявляти гнучкість у встановленні контактів та підтримці стосунків, орієнтовані на людей, намагаються враховувати їх інтереси. Вони мобільні, за необхідності легко варіюють тактику спілкування, змінюючи базові рольові позиції (Батько, Дитина, Дорслий).

Лише 30 % майбутніх менеджерів готові виявляти толерантність до фрустраційних ситуацій, що характеризує їх як емоційно стійких до несподіваних і прикрих перешкод до наміченої мети, невдач, обману, непорозумінь. 25 % мають середній рівень стійкості до фрустрацій, деякі ситуації викликають у них неадекватні реакції, вони не завжди вчасно можуть переключитися на нові, більш реалістичні цілі. 45 % майбутніх менеджерів перебувають на низькому рівні фрустраційної толерантності, їм потрібно працювати над підвищенням порогів своєї терпимості, емоційної стійкості.

Цікаво, що прагнення до кар'єрного зростання не дало значущих кореляцій, що можна інтерпретувати як відірване від реалій побажання, не підкріплене конкретними адаптаційними ресурсами.

Для вияву внутрішніх і зовнішніх зв'язків між компонентами комунікативної компетентності та соціально-психологічної адаптації майбутніх менеджерів було застосовано кореляційний аналіз отриманих даних. За результатами кореляційного аналізу, здійсненого з використанням коефіцієнту г-Пірсона (Pearson r), кожна з методик містить велику кількість кореляційних внутрішніх зв'язків між своїми показниками. Ці зв'язки підтверджують високу конструктну валідність обраних нами методик, однак основну увагу ми звернемо на "зовнішні" кореляційні зв'язки.

Показник комунікативної толерантності соціально-психологічна незграбність виявив негативні значущі кореляції (при $p \leq 0,01$) з адаптивністю ($r = -,61$), прийняттям інших ($r = -,64$), емоційним комфортом ($r = -,48$), локусом контролю ($r = -,36$) і позитивну з ескапізмом ($r = ,39$). Цей загальний негативний зв'язок майже з усіма показниками соціально-психологічної адаптації, окрім ескапізму як тенденції до самоізоляції, вказує на необхідність розвитку в майбутніх

менеджерів соціально-психологічної гнучкості, мобільного стилю спілкування. Нетерпимість до невизначеності дала позитивні кореляції (при $p \leq 0,01$) лише в середині методики з уникненням невдач ($r = ,46$) та фрустраційною нетолерантністю ($r = ,51$). Це поєднання суттєво знижує рівень комунікативної компетентності, оскільки свідчить про невміння орієнтуватися в непередбачуваних ситуаціях, справлятися з фрустраціями, спричиненими невдачами.

Конформність негативно корелює (при $p \leq 0,01$) з адаптивністю ($r = - ,46$), самоприйняттям ($r = - ,37$), локусом контролю ($r = - ,43$), домінуванням ($r = - ,64$). Цілком очікувано з конформністю позитивно корелює мотивація уникнення невдач ($r = ,42$). Остання ж має негативні зв'язки (при $p \leq 0,01$) з адаптивністю ($r = - ,69$), самоприйняттям ($r = - ,44$), прийняттям інших ($r = - ,50$), емоційним комфортом ($r = - ,48$), локусом контролю ($r = - ,51$), домінуванням ($r = - ,40$) та позитивний – з ескапізмом ($r = ,38$). Тож негативні зв'язки конформності і мотивації уникнення невдач є практично за всіма позиціями, що суттєво знижує соціально-психологічну адаптацію. Тож є вагомим підстави планування і проведення розвивальної індивідуальної і колективної роботи з підвищення мотивації досягнень майбутніх менеджерів. Фрустраційна нетолерантність дає слабкі негативні кореляції (при $p \leq 0,05$) з адаптивністю ($r = - ,31$), локусом контролю ($r = - ,30$), домінуванням ($r = -,31$). Роздратування, пов'язане з необхідністю пристосовуватися у ситуаціях із взяттям на себе відповідальності та у випадках протидії своїм амбіціям не критичне, але його негативний фон все ж відчувається, що загалом обмежує внутрішній ресурс комунікативної компетентності майбутніх менеджерів.

Отже, соціально-комунікативна компетентність впливає на процес і результат соціально-психологічної адаптації не дискретно, а як структурно-функціональне утворення. Стосовно нашої вибірки магістрантів особливо виділяються такі показники соціально-комунікативної компетентності, як соціально-психологічна незграбність, конформність та мотивація уникнення невдач, які негативно корелюють майже з усіма компонентами соціально-психологічної адаптації. З огляду на це, вважаємо за доцільне розробити програму соціально-психологічного тренінгу комунікативної компетентності, у якій приділити увагу розвитку соціально-психологічної гнучкості, мобільності у спілкуванні та мотивації досягнення успіху.

Література

1. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 167 с.
2. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара, издательский дом БАХРАХ, 1998. – 672 с.
3. Рогов Е. И. Психология общения / Е. И. Рогов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 336 с. : ил. (Азбука психологии).

ШКІЛЬНА ОЛІМПІАДА ЯК НЕСТАНДАРТНА ФОРМА НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Примаченко Катерина, студентка 2-го курсу факультету психології та соціальної роботи, спеціальність "Початкова освіта".

Науковий керівник: **Дубровська Л. О.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Якщо ви бажаєте, щоб діти творили, створювали художні образи, перенесіть з вогника своєї творчості хоча б одну іскру в свідомість дитини. Якщо ви не вмієте творити, або вам здається пустою забавою спуститися до світу дитячих інтересів, – нічого не вийде.

В. О. Сухомлинський

Олімпіади стали одним із символів ХХ століття. Відродившись як всесвітній спортивний рух наприкінці ХІХ століття, вони вийшли за рамки спорту та представляють сьогодні масштабні інтелектуальні змагання з багатьох галузей знань серед молоді - школярів і студентів.

Шкільні олімпіади мають уже тривалу історію, виникли певні традиції, напрацьовано досвід. Вони проводяться приблизно із середини 60-х років на рівні держав, а з кінця 60-х - як міжнародні олімпіади. Україна регулярно проводила в рамках шкільного олімпійського руху олімпіади I-IV рівня, тобто шкільні, районні (міські), обласні та республіканські. Потім Україна виставляла окрему республіканську команду на Всесоюзні змагання, а у складі радянських команд неодноразово брала участь у міжнародних олімпіадах школярів. З 1993 р. українські школярі беруть участь у складі своїх національних команд у міжнародних олімпіадах із математики, фізики, хімії, біології, інформатики й обчислювальної техніки, а з 1996 р. - і з екології [1].

На сьогодні найпопулярнішим та дієвим методом роботи, виявлення підтримки та розвитку обдарованих дітей є проведення конкурсів різних рівнів – від місцевих до міжнародних, учнівських олімпіад – від районних до всеукраїнських. Навчання обдарованих, талановитих дітей, їхня підготовка до професійної реалізації в самостійному житті – актуальне питання сьогодення. З огляду на це основними завданнями сучасної освіти є розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, природної обдарованості учнів, формування в них творчого потенціалу, мислення, уміння самореалізуватися [2, с. 48].

Талановиті діти – це той ресурс, із якого створюється інтелектуальна еліта. Інтелектуальну еліту будь-якого народу становлять особистості творчі, яскраві, мислячі. Щоб це потенційне національне

багатство зберегти й примножити, необхідно вміти відбирати таких дітей, допомагати їм знайти себе й правильно оцінити, підтримувати їхній розвиток. Обдарована дитина – це дитина, що виділяється яскравими незвичайними, іноді видатними досягненнями, випереджає у розвитку однолітків, має високий інтелектуальний та творчий потенціал, виявляє високі здібності у шкільному навчанні та в різних спеціальних видах діяльності [3, с.5].

Підтримка та розвиток обдарованості є одним із пріоритетних напрямків сучасної освіти, оскільки поступ будь-якої країни, регіону, міста залежить саме від здатності її громадян нестандартно, креативно мислити, впроваджувати перспективні інновації в різні сфери суспільного життя. Всебічний розвиток обдарувань школярів здійснюють не тільки в ході навчальної діяльності, а й під час проведення різноманітних конкурсів, олімпіад, під час яких учні не тільки поглиблюють знання з предметів, а й мають можливість розвивати інтелект, ерудицію, вміння спілкуватись. Учні здебільшого зорієнтовані на здобуття знань, необхідних для успішного навчання у старшій профільній школі, для участі в предметних олімпіадах та конкурсах. Успіхів на цій ділянці роботи можна досягти лише тоді, коли проведено добре продуману індивідуальну роботу з найбільш здібними та обдарованими дітьми [5, с. 4-7].

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 [7, с.56].

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. 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 [8, с.32].

Під час проведення предметних олімпіад реалізуються такі цілі:

- усебічний розвиток особистості молодшого школяра через прищеплювання інтересу до предмета;
- розвиток уміння 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 уміння 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 [6, с.13-14].

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 посилюючими для всіх учасників олімпіади;
- частина завдань має передбачати кілька підходів до пошуку рішення;
- обов'язково мають бути включені завдання творчого характеру, тому що саме вони сприяють виявленню обдарованих учнів;
- усі завдання добираються так, щоб учні могли творчо використати базові знання програми даного курсу (комбінаторного, логічного, розвивального характеру, на кмітливість);
- учасник олімпіади має залишити змагання, не тільки продемонструвавши свої знання, але й здобувши нові [10, с.208].

Для успішного розв'язання олімпіадних завдань необхідний відповідний тренінг, у результаті якого учні опановують уміння "олімпіадного мислення", здатність у стислий строк намітити шляхи розв'язання й вибрати найбільш оптимальний. За тиждень до призначеного строку вчитель попереджає дітей про олімпіаду, ознайомлює учас-

ників із тренувальними вправами з предмета, системою оцінювання, правилами оформлення й регламентом. Для успішної участі в олімпіаді та з метою пропаганди знань необхідно провести велику підготовчу роботу. Особливо важливий цей період для шкільної олімпіади. На цьому етапі випускаються стінгазети з цікавими матеріалами, вивішуються олімпіадні завдання минулих років, проводяться вікторини, турніри, конкурси, учні пишуть і захищають реферати й т. ін. Часто підготовку до олімпіади супроводжує проведення предметного тижня. [12, с.160].

Переможці призери етапів олімпіади визначаються на підставі результатів учасників відповідних етапів олімпіади, які заносяться до підсумкової таблиці (протоколу), що являє собою ранжирований список учасників, розташованих за зменшенням набраних ними балів. Прізвища учасників із рівною кількістю балів розташовуються за абеткою. Переможцями слід вважати учнів, що набрали найбільшу кількість запитань [9, с.21].

Як видно з вищесказаного, олімпіада націлена перш за все і в основному на обдарованих і талановитих школярів, на стимулювання їх інтелектуальної діяльності та професійної орієнтації. І важливим є те, що в початкових класах, вже можна починати готувати дітей до подальшого навчання за допомогою таких олімпіад, визначити їх нахили та успіхи з певних предметів [13, с.96].

Отже, залучення дітей до участі в інтелектуальних змаганнях є важливим кроком у вирішенні проблеми розкриття обдарованості, а конкурси – дієвим шляхом виявлення і реалізації можливостей юних обдарувань. І перш за все тому, що нове розкриття здібностей учня потрібне не тільки для нього, а і для суспільства в цілому. Олімпіади допомагають школярам повірити в себе, наблизитися до більш якісної освіти та зміцнити свій соціальний статус [4, с.2-4].

Література

1. Положення про Всеукраїнські учнівські олімпіади, турніри, конкурси з навчальних предметів, конкурси-захисти науково-дослідницьких робіт, олімпіади зі спеціальних дисциплін та конкурси фахової майстерності. Наказ МОНмолодьспорт №1099 від 22.09.11 року.
2. Клименюк Ю.М. Обдаровані діти, їх виявлення та діагностика // Проблеми освіти: збірник наукових праць. – Спецвипуск. – Вінниця-Київ, 2015.
3. Босенко М. І. Психолого-педагогічні умови розвитку обдарованості // Шкільний світ. – № 24. – 2001.
4. Клименко В. В. Механізми розвитку творчості // Обдарована дитина. – 2003. – № 1.
5. Корецька Л. В., Постельняк А. І. Увага: обдаровані діти! – Методичні рекомендації на допомогу організаторам роботи з обдарованими дітьми / Л. В. Корецька, А. І. Постельняк. – Кіровоград: Видавництво КООІППО імені Василя Сухомлинського, 2008.

6. Корецька Л. В., Жосан О. Е. Підготовка вчителів до роботи з обдарованими учнями. Навчально-методичний посібник / Л. В. Корецька, О. Е. Жосан. – Кіровоград: Вид-во Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського, 2009.
7. Бібліотечка вчителя початкової школи.– 2003.– № 2, 6.– 96 с.
8. Будна Н., Тучапська Г., Романишин І. Предметні олімпіади у початкових класах // Навчальний посібник. – Вид-во "Навчальна книга – Богдан", 2007.
9. І творчість, і праця, і успіх. Збірник методичних матеріалів / упор. С. А. Болсун. – Кіровоград: ПОЛІМЕД-Сервіс, 2009.
10. Олімпіадні завдання з основних дисциплін / Упоряд. Іванова Г.Ж. -" Х.: Вид. група "Основа", 2010.
11. Володарська М.О., Охрій Л.І. Олімпіади в початковій школі. Завдання, розв'язання, відповіді. – Х.: Вид. група "Основа", 2014.
12. Божко О.І., Назаренко А.А. Предметні тижні та олімпіади в початковій школі. – Х.: Вид-во "Ранок", 2008.
13. Творчі завдання для учнів початкових класів.– Х.: Вид. група "Основа", 2004.

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сенько Юлія, магістрантка факультету психології та соціальної роботи, спеціальності "Початкова освіта" Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Науковий керівник: **Гордієнко Т.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

У сучасних умовах розвитку національної школи одним з актуальних завдань початкової освіти є підвищення якості та ефективності навчання шляхом всебічної активізації пізнавальної діяльності молодших школярів, розвитку їх мислення, творчих здібностей до самостійного здобуття знань.

Підвищення якості викладання і розвитку учнів у сучасній школі досягається різними засобами. Серед них особливої ваги набуло проблемне навчання.

Всі дослідники проблемного навчання пов'язують його роль із стимуляцією пізнавальної діяльності учнів, тому що внутрішні процеси пізнавальної діяльності поєднуються з несподіваністю, здивуванням, здогадкою, розумовим напруженням, очікуванням, пошуком аргументів та доказів.

Значення проблемного навчання виявляється також у тому, що воно збуджує і формує інтерес до навчання, розвиває ініціативу й

самостійність учнів, сприяє розумінню внутрішньої сутності процесів і явищ, формує вміння бачити проблему і знаходити шляхи її рішення.

Створення проблемної ситуації є першим етапом процесу проблемного навчання, процесу активізації розумової діяльності учнів.

Другий етап – формулювання проблемного запитання, яке "випливає" з проблемної ситуації. У початкових класах найчастіше це робить учитель, але за певних умов, наприклад, при систематичному запровадженню проблемного навчання, проблемне запитання у 3 та 4 класах можуть сформулювати самі учні.

Третій етап процесу проблемного навчання – вислуховувати та обговорення здогадок, припущень, гіпотез, які висловлюють учні. Саме цей етап дуже важливий для активізації пізнавальної діяльності школярів, але, на жаль, у практиці проблемного навчання він часто відсутній, і вчителі після створення проблемної ситуації відразу переходять до її розв'язання.

Четвертий етап передбачає вирішення проблеми одним із методів проблемного навчання.

П'ятий етап – повернення до проблемного запитання і перевірка правильності його розв'язання.

В залежності від рівня самостійності учнів у розв'язанні проблемної ситуації розрізняють такі групи методів проблемного навчання:

- 1 група – частково-пошукові методи;
- 2 група – проміжні методи;
- 3 група – творчі методи.

На уроках природознавства можуть мати місце наступні методи:

1 група

- евристична бесіда;
- практична фронтальна робота;
- демонстрація досліду вчителем у супроводі евристичної

бесіди;

- робота учнів з додатковою літературою в позаурочний час.

2 група

- проблемний виклад.

3 група

• дослідницька робота в позаурочний час (елементи дослідження).

Проблемне навчання може досить широко використовуватись на уроках природознавства, коли:

- матеріал, який вивчається, потребує від дітей виявлення й осмислення причинно-наслідкових зв'язків про взаємовідносини живої і неживої природи, пристосованість рослин і тварин до різних умов життя, вплив клімату на природу й працю людей у різних природних зонах, при причини та закономірності природних процесів і явищ тощо;

- передбачається проведення дослідів і практичних робіт;
- можлива організація самостійної пошукової діяльності з природними об'єктами: фенологічні спостереження в природі, досліді й спостереження в куточку живої природи, на пришкольній навчально-дослідній ділянці та вдома.

Особливу увагу на уроках природознавства при створенні проблемних ситуації необхідно приділяти новим для початкової школи засобам наочності: проблемному досліді та евристичному експерименту. Крім того, слід поєднувати різні типи і види наочності, а також спиратися на наочні образи-уявлення, які були одержані учнями раніше.

Для створення проблемних ситуації на уроках природознавства можна використовувати будь-яку наочність, котра відповідає змісту навчального матеріалу і може вступити у суперечність зі словами учителя, життєвим досвідом учнів або з інформацією, яку несе інший спосіб наочності.

Велике місце у створенні проблемних ситуації може відводитися природним об'єктам, у першу чергу – живим рослинам і тваринам, які стають об'єктом спостережень та джерелом нової інформації для учнів, викликаючи у дітей здивування, бажання проникнути у природні таємниці.

Не менше значення мають гербарії рослин, колекції комах, колекції корисних копалин. При порівнянні об'єктів учні не тільки одержують нові знання, а і під керівництвом учителя встановлюють суперечність між інформацією, яку несе кожен з об'єктів природи та інформацією, яку діти одержали з життєвого досвіду чи отримали від учителя.

Ті уроки природознавства, які передбачають лабораторні дослідження, спостереження за роботою приладів, вимагають від учителя для створення проблемних ситуацій використання саме цих приладів, лабораторного обладнання. За допомогою такої наочності учні самостійно одержують відповідну інформацію, яка суперечить словесній інформації вчителя, або цю суперечність дають саме ці досліді та прилади.

Особливий випадок являють собою ті уроки природознавства, де проводяться самоспостереження за своїм організмом, і саме ці самоспостереження, іноді поєднані зі словесною інформацією вчителя, можуть бути джерелом суперечності для створення проблемних ситуацій.

На деяких уроках природознавства, присвячених вивченню природи рідного краю, можливо і доцільно створювати проблемні ситуації за допомогою репродукцій з картин художників та різних записів ("голосів природи", та музичних творів).

Таким чином, проблемне навчання на уроках природознавства в початкових класах можливе та доцільне при вивченні великого обсягу матеріалу ботанічного, зоологічного, анатомо-фізіологічного, географічного, фізичного та хімічного змісту.

Література

1. Бухвалов В.А. Алгоритмы педагогического творчества. - М.: Просвещение, 1993.
2. Герлун Н. Проблемне навчання як засіб формування пізнавальних творчих здібностей учнів [Текст] / Н. Герлун // Директор школи. – 2006. – № 27.
3. Иванов В. Г. Развитие и воспитание познавательных интересов старших школьников [Текст] / В. Г. Иванов. – Л.: ЛГУ, 1959.
4. Киричук О. Б. Виховання в учнів інтересу до навчання О. Б. Киричук. – К.: Знання, 1986.
5. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972.
6. Махмутов М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975.
7. Фурман А. В. Проблемні ситуації в навчанні. – К.: Радянська школа, 1991.

ВАРІАНТИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ОСВІТИ

Середа Лілія, студентка III курсу, філологічного факультету групи УВА – 31.

Науковий керівник: **Гордієнко Т.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Головні питання педагогічної роботи завжди зосереджувались на максимально якісному розвитку всіх суб'єктів освіти. Не зважаючи на те, що педагогічна галузь наповнена певними варіантами Вальдорфських шкіл, шкіл Монтессорі, Шаталова, домашніх шкіл, різних гімназій та ін., на нашу думку, питання освіти з максимально індивідуальним підходом до дитини для найефективнішого її становлення, все-таки не вирішено.

Мета: подати ідеї щодо розгалуження освіти, опираючись на психологічні та педагогічні спостереження за учнями, аналіз їхніх задатків, талантів та психічних характеристик.

Викладення основного матеріалу роботи. Проходячи педагогічну практику (6 клас) в досить великому класі (29 учнів), довелось спостерігати широку різноманітність дитячих особистостей. Безумовно, рівень розумових та психічних здібностей індивідуума, в основному,

перебувають в тісному взаємозв'язку, адже саме психічна готовність до певних дій надає можливість проявлятися розумовим характеристикам людини. Тому, спостерігаючи за роботою учнів 6-го класу, вдалось виявити, що можна, назовемо це "розподілити учнів за паралелями", відповідно до певних характеристик кожного індивідуума. Умова нашої класифікації – рівність всіх запропонованих нами паралелей.

Спочатку ми думали рангувати паралелі, називаючи їх просто літерами українського алфавіту по порядку. Але це, все-таки може зробити натяк того, що класифікація продиференційована на вищі й нижчі щаблі, що не входить в нашу мету, адже за найвищий пріоритет ставимо принцип гуманності і вважаємо, що кожна людина унікальна, у кожної свої, певного рівня потрібні цьому світові задатки та здібності, тому ми просто обрали саме проведення паралельностей. Ми враховуємо те, що усі людські індивіди різного рівня розвитку, так само як ярусна система в лісі чи "парад планет" і для кожного потрібні різні умови розвитку.

Пропонуємо наступне паралелювання (диференціацію/класифікацію), назва якого ґрунтується на назвах основних елементів (не всіх) або їх символів, що служать для будови Сонячної системи. Як варіант, можна вигадати інші назви, поки що ми пропонуємо наступні:

1) клас "Блискавки" або "Вогні" – до нього належать оперативні в роботі учні з досить високим рівнем розумових здібностей, активні та зацікавлені в навчанні, творчі й, у більшості випадків, всесторонньо талановиті;

2) клас "Хвилі" – меланхолічні учні, які надають перевагу більшу частину навчального часу присвячувати розмовам і люблять займатись не тим, що їм пропонується, а те, що їх цікавить;

3) клас "Ефіри" – учні, які проявляють повну апатію чи байдужість до навчання, нічим не цікавляться;

4) клас "Атмосфери" – іншими словами "важковиховувані" діти, постійні порушувачі дисципліни, для яких немає авторитетів.

Звичайно, опис характерних рис кожної паралелі – умовний, і, звичайно, дещо ґрунтується на певних спостереженнях, а дещо на здогадках. Безсумнівно, для фіксації та виведення більш ґрунтовніших психічних та розумових особливостей дітей, варто провести широкі й довготривалі психологічні дослідження, ми виводимо свої висновки на півтора тижневого спостереженні.

Ідея використання таких класів полягає в наступних етапах:

1. спостереження за учнями звичайних класів і розподіл по вище розписаному паралелюванню;

2. зарахування до паралельованих класів і "знайомство" учителів із задатками та амбіціями учнів. Підбір відповідної програми;

3. реалізація максимально особистісно-індивідуального підходу в освітньому процесі.

Висновки. Отже, перерахуємо головні висновки даної статті:

- розподіл учнів по паралельованим класам, розмежованих, відповідно до психічних і розумових характеристик учнів;
- відкриття шкіл за особистісним підходом відповідно до диференціації паралельних класів, тобто паралельованих шкіл "Блискавок", "Хвиль", "Ефірів" і шкіл "Атмосфер" або шкіл за розгалуженою програмою – шкіл-спеціальностей;
- проведення в розгалужених школах уроків-факультативів для всіх бажаючих, які, завдяки таким заходам, при бажанні, можуть змінити спеціальність;
- відкриття Бета-шкіл з особливим режимом навчання;
- розробка відповідних програм для паралельованих класів чи розгалужених шкіл, бета шкіл або паралельованих шкіл.

Література

1. Логачевська С. Диференціація – одна із форм інтерактивного навчання молодших школярів / С. Логачевська // Початкова школа : Науково- методичний журнал. – 2006. – №10. – С. 18-23.
2. Подшивалкіна В. Проблеми фахового самовизначення та професійної диференціації психологічного товариства / В. Подшивалкіна // Психологія і суспільство : Науково-економічний та соціально-психологічний часопис. – 2005. – №1. – С. 7-15.
3. Осадчук Р. Диференціація самостійної роботи учнів основної школи на навчальних заняттях / Р. Осадчук // Історія в школі : Науково-методичний журнал. – 2009. – №4. – С. 10-12.

ВИРАЗНЕ ЧИТАННЯ ЯК НАПРЯМ ОВОЛОДІННЯ ЗВ'ЯЗНИМ МОВЛЕННЯМ, ЯК ВАЖЛИВА ЯКІСТЬ ЧИТАННЯ, ЙОГО ЗАВДАННЯ

Слісаренко Марина, магістранта факультету психології та соціальної роботи спеціальності "Початкова освіта".

Науковий керівник: **Киричок І.І.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Виразне читання як один з основних видів мовленнєвої діяльності є не лише важливим загальноосвітнім умінням, а й засобом виховання і розвитку мовленнєвої та естетичної культури учнів. У оновленій програмі з літературного читання для учнів 1-4 класів (2016) вказано, що основними завданнями курсу в розвитку дитячої особистості засобами читацької діяльності є не лише формування в учнів повноцінних навичок читання як базової у системі початкового навчання та слухання, а й розвиток мовлення учнів; формування умінь створювати власні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого). У документі зазначено: "У процесі навчання вираз-

ного читання відбувається становлення і розвиток якостей дитини-читача, здатної до самостійної читацької, комунікативної, творчої діяльності; здійснюється її мовленнєвий, літературний, інтелектуальний розвиток; формуються морально-естетичні, громадянські уявлення і поняття, збагачуються почуття, виховується любов до мистецтва слова, потреба в систематичному читанні" [14, с. 3].

У програмі з української мови в початковій школі (2016) виразне читання належить до розділу "Розвиток мовлення", оскільки воно є важливим елементом цієї культури поряд з лексикою, фразеологією, граматикую та стилістикою. Зокрема зауважено: ".. у навчанні мови широко використовуються тексти, робота над якими має розпочинатися з читання (вголос або мовчки), побіжної перевірки розуміння й обговорення окремих фрагментів. Специфікою роботи з читання на уроках мови є те, що увагу дітей слід особливо привертати до правильного вимовляння, значення слів, інтонації речень, різних за структурою, змістового поділу речень за допомогою пауз, мелодики та ін. Ці аспекти залишаються у сфері уваги і на уроках читання, але там акценти частково переміщуються в бік елементарного літературознавчого аналізу" [22, с. 6].

Виразне читання школярів об'єднує такі напрямки – розвиток техніки мовлення, підвищення культури мовлення та оволодіння емоційно-логічними засобами виразності. Вироблення навички виразного читання базується на знаннях теорії виразного читання: техніки мовлення, засобів логіко-емоційної виразності читання, позамовних засобів виразності в процесі читання; на вміннях підготувати твір для читання та аналізу.

Уміння і навичка виразного читання мають загальнонавчальний характер, є засобом вивчення практично всіх навчальних предметів, сприяють саморозвитку і самовираженню особистості дитини.

Актуальність дослідження проблеми зумовлена обмеженістю вивчення проблеми формування і розвитку уміння і навички виразного читання у взаємозв'язку з розвитком зв'язного мовлення в учнів початкової школи в теоретичному і практичному аспектах.

Уміння виразно говорити і читати формується протягом усіх років початкового навчання. Вихідним моментом навчання виразності мовлення та читання є зв'язне мовлення. Розвиваючи звукову сторону усного мовлення дітей, учитель у такий спосіб удосконалює виразність їх читання і навпаки. Різниця полягає в тому, що в мовленні відбивається задум, намір мовця і конструюється власне висловлювання, а при читанні передається "чужий" текст, складений автором (письменником, поетом), і перш ніж прочитати твір виразно, треба попередньо вивчити його, зрозуміти зміст (ідею і задум письменника) і тільки після цього донести слухачеві, причому вимовити текст вголос так, щоб він став зрозумілим для слухача і естетично впливав на нього.

Аналіз наукових підходів до визначення поняття "виразне читання" уможливив дійти висновку, що співіснують різні визначення. Одні автори ототожнюють його з художнім читанням, інші – звужують це поняття до використання інтонаційних засобів виразності. Ці розходження зумовлені різним розумінням співвідношень у читанні логічного, образно-емоційного та естетичного аспектів.

На думку М. Рибнікової, "виразне читання - це та перша і основна форма конкретного, наочного навчання літературі, яка для нас важливіша за будь-яку наочність зорового порядку. Ми не заперечуємо наочності зорової, але самою природою звучання слів визначено основний метод проникнення слова в свідомість - метод його виразного проголошення" [8, с. 45].

В. Голубков у своїй праці "Методика викладання літератури" приділив пильну увагу методиці виразного читання.

Російський методист ХХ ст. Н. Сентюріна запропонувала термін "творче читання", але він не прижився. Хоча не можна не погодитися з її думкою про те, що одна з найголовніших умов успішності занять з дітьми виразним читанням ускладнюється труднощами прочитаного матеріалу відповідно до можливостей учнів: "дитина може творити тільки в галузі, яка доступна для її розуміння; вона здатна переживати лише почуття, які близькі її психіці" [21, с. 27].

Для того щоб читати виразно, необхідно володіти певними вміннями. Вони базуються на аналізі тексту та інтонаційних засобах мовної виразності. Ці думки поділяли відомі теоретики і методисти Т. Ф.Завадська, В.Найдьонов, М.Качурін, К.Станіславський, Г.Артоболовський, Л.Горбушина, які вважали, що основою виразного читання є розуміння сенсу, "бачення" і співпереживання. Л.Горбушина зауважувала, що лише знаючи мету розповіді й образно представляючи її зміст в своїй уяві, читець зможе залучити слухачів в коло тих подій, про які йде мова, зробити їх "такими, які співпереживають цим подіям" [9, с.23]. Необхідно розвивати ці вміння, щоб дитина знала, що ж таке виразне читання, і на кожному етапі навчання ставити перед нею певне завдання, відповідно до якого добирати вправи для вироблення навичок виразного читання.

Правильно висловлювати свої думки і почуття - значить строго дотримуватися норм літературної мови. Говорити точно – уміння обирати серед значної кількості за змістом слів (синонімів) такі, які найбільш яскраво характеризують предмет або явище і в даній ситуації мовлення найбільш доречні та стилістично виправдані. Говорити виразно - значить добирати слова образні, тобто слова, що викликають діяльність уяви, внутрішнє бачення і емоційну оцінку картини, події, дійової особи, яка зображується.

На думку І.Андрюшиної, виразне читання – це самостійна галузь виконавського мистецтва, яка розвивається на літературній основі [1, с.25].

На думку Л.Горбушиної, виразне мовлення - це усне сказане мовлення, яке відповідає змісту висловлювання або тексту, що читається [9, с.12].

Під час проведення уроків читання в учнів формуються навички свідомого, правильного, швидкого, виразного читання, вміння працювати з текстом і книгою. Вчитель удосконалює культуру мовлення та здійснює подальший розвиток усного зв'язного мовлення учнів.

У початковій школі класовод повинен велику увагу на уроках читання приділяти усвідомленню текстів, які читають учні, правильному розумінню речень, словосполучень, уточненню прямого і переносного значення слів і словосполучень, вмінню точно співвідносити прочитане з його значенням.

Згідно з програмою з літературного читання у II класі учні опановують свідомим, правильним, виразним читанням текстів цілими словами простої складової структури (читання складних слів - по складах). Також документ визначає такі вимоги до навчальних досягнень учнів початкової школи: правильне інтонування кінця речень, дотримання ритмічних пауз та пауз, обумовлених розділовими знаками в тексті, регулювання силу голосу, тону залежно від змісту та специфіки твору (за завданням та з допомогою учителя). Учні повинні вміти читати короткі розповіді про себе, відповідати на питання за змістом прочитаного, переказувати зміст з ілюстраціями, добирати заголовки за допомогою вчителя до текстів без назв, аналізувати вчинки героїв [14, с.11].

Згідно з програмою у III класі учні удосконалюють навички читання, під час читання вибирають та застосовують (самостійно та з допомогою вчителя) тон, темп, гучність читання, логічний наголос з урахуванням змісту та специфіки твору; обирають темп читання, прийнятний для розуміння прочитаного. Школярі вчаться визначати головну думку твору, давати оцінку прочитаного, відтворювати зміст з питань вчителя і за колективно складеним планом, ділити текст на смислові частини, добирати заголовки до нього, докладно і вибірково переказувати прочитане за заздалегідь складеним учителем планом [14, с.21].

У IV класі школярі опановують свідомим, правильним, виразним читанням різних за жанром творів: обирають та застосовують тон, темп, гучність читання, логічний наголос з урахуванням змісту та жанрової специфіки твору; передають з їх допомогою під час читання, декламації, читання в особах, інсценізації різножанрових творів своє та авторське ставлення до змісту твору. Учні згідно з програмою повинні вміти самостійно складати план і на його основі детально, вибірково і стисло переказувати текст [14, с. 32].

Одночасно з формуванням навичок читання і умінням працювати з текстами на уроках читання постійно здійснюється збагачення і активізація словника учнів, уточнення лексичного і граматичного значення слів, багатозначності слова, підбір антонімів і синонімів, ведеться робота над правильною вимовою слів.

Відповідно до програми побудовані підручники з рідної мови та літературного читання в початковій школі. Спробуємо їх проаналізувати з точки зору змістової наповнюваності завданнями з виразного читання, спрямованими на формування навичок зв'язного мовлення.

У підручнику "Українська мова" М.Вашуленка (3 клас) з метою розвитку навичок виразного читання подано такі завдання: вправа № 11 "Розкажіть, як допомагають людям в усному мовленні міміка, жести, різна інтонація" [7, с. 10]; вправа № 14 "Попроси однокласників, щоб оцінили, яким виразним є твоє мовлення" [7, с. 10]; вправа №16 "Розкажіть про випадок зі свого життя так, щоб усім стало зрозуміло, весело тобі було чи сумно" [7, с. 12]; вправа № 76 "Прочитай про берізку. Знижуй голос та роби паузу в кінці кожного речення" [там само, с. 40]; Вправа № 80 "Прочитай виразно речення, звертай увагу на мету кожного з них" [там само, с. 42]; вправа № 81 "Знайди в тексті та прочитай розповідні, питальні та спонукальні речення з відповідною інтонацією" [там само, с. 42]; вправа №77 "Прочитай виразно записаний текст" [там само, с. 43]; вправа № 85 "Прочитай речення, вимовляючи" відповідно до розділових знаків в кінці. Вимовляй виділені слова з більшою силою голосу" [там само, с. 44]; вправа № 86 "Завдання 1. Прочитай текст мовчки, потім голосно та виразно. Зверни увагу на інтонацію окличних та питальних речень. Завдання 2. Позмагайтесь у виразному читанні тексту" [там само, с. 45]; вправа № 89 "Прочитай вірш, виділяючи голосом звертання" [там само, с. 45] та ін. Усього з 1410 завдань до 470 вправ підручника завдань на виразне читання лише 22, тобто 1,5 %.

У підручнику "Українська мова" М.Вашуленка (4 клас) з метою розвитку навичок виразного читання подано такі завдання: вправа № 1 "Чим відрізняється усне мовлення від писемного? Як допомагають в спілкуванні міміка, жести, інтонація?" [6, с. 5]; вправа №24 "Знайти в підручнику "Літературне читання" текст, у якому передано розмову між двома дійовими особами. Навчись виразно його читати" [6, с. 15]; вправа №25 "Прочитай виразно вірш" [там само, с. 15]; вправа № 50 "Прочитай виразно текст" [там само, с. 29]; Вправа № 53"Прочитай виразно речення. Зверни увагу на розділові знаки в кінці речень" [там само, с. 30]; вправа № 69 "Учися інтонаційно правильно читати" [там само, с. 37]; вправа №73 "Навчися читати речення з перелічувальною інтонацією" [там само, с. 39]; вправи №133, 179, 279, 292, 300, 304, 320, 352 "Прочитай виразно вірш" [там само, с. 69, 94, 141, 148, 153, 155, 163, 177]; вправа № 370

"Прочитайте текст спочатку мовчки. А потім з відповідною інтонацією. Прочитайте"окличні речення з відповідною інтонацією" [там само, с. 184] та ін. Усього з 1334 завдань до 381 вправ підручника завдань на виразне читання лише 18, тобто 1,3 %.

У підручнику "Українська мова" М. Захарійчук (3 клас) з метою розвитку навичок виразного читання подано такі завдання: вправа № 11 "Прочитати виразно словосполучення слів з правильними наголосами" [10, с. 9]; вправа № 48 "Прочитайте вірш. Інтонаційно виділяйте кожне речення (у кінці речення голос знижується), між реченнями робіть паузи" [10, с. 27]; вправа № 53 "Прочитайте речення з відповідною інтонацією" [там само, с. 29]; вправа № 57 "Прочитайте окличні речення з відповідною інтонацією, передайте захоплення, здивування та радості при читанні цих речень" [там само, с. 31]; вправа № 59 "Прочитайте текст з відповідною інтонацією, розставляючи розділові знаки" [там само, с. 32]; вправа № 62 "У тексті речення зі звертаннями виділіть інтонаційно" [там само, с. 33] вправа № 65 "Прочитайте вірш з відповідною інтонацією, виділяючи головні слова в реченнях" [там само, с. 34]; вправа № 69 "Прочитайте виразно вірш, інтонаційно передайте замилювання героєм твору" [там само, с. 36] вправа № 115 "Прочитайте виразно вірш" [там само, с. 54] вправа № 131 "Прочитайте виразно вірш" [там само, с. 60]; вправа № 140 "Прочитайте виразно словникові слова" [там само, с.63] вправа № 153 "Прочитайте виразно словосполучення" [там само, с. 69]. Усього з 1404 завдань до 401 вправи підручника завдань на виразне читання лише 22, тобто 1,5 %.

У підручнику "Українська мова" М. Захарійчук (4 клас) з метою розвитку навичок виразного читання подано такі завдання: вправа № 51 "Прочитати текст з відповідною інтонацією? Прочитати виразно окличні речення" [11, с. 27]; вправа №72 "Прочитати виразно речення з інтонацією перелічення"[там само, с. 37]; вправа №79 "Укажіть, які речення потрібно читати з інтонацією протиставлення" [там само, с. 40]. Усього з 1260 завдань до 420 вправ підручника завдань на виразне читання лише 4, тобто 0,3 %.

У підручнику "Літературне читання" (3 клас) В.Науменко подані такі завдання на розвиток навичок виразного читання: при читанні казки "Іжак та заєць" учням пропонують прочитати казку в особах, знайти у тексті слова, що підказують, з якими інтонаціями говорять персонажі" [16, с. 8]; "Прочитати казку "Лисиця та рак" в особах" [там само, с. 10]; "Прочитати казку "Про Оха-чудотвора" в особах" [там само, с. 15]; "Оберіть одну з прочитаних казок та розіграйте її по ролях" [там само, с. 15]; "При вивченні "Казки про старого гнома" прочитати розмову гнома з Матсом Мюрстеном. За допомогою інтонації передайте почуття співрозмовників" [там само, с. 48]; "Підготуватися до виразного читання одного з уривків казки "Коник-

горбоконик" [там само, с. 62]; "Виразно прочитати ті частини казки "Вітівки старої зими", які відповідають малюнкам (с. 65)" [там само, с. 64]; "Виразно прочитайте один одному байку "Коник-стрибунець. Розіграйте байку за ролями" [там само, с. 94]; "Розіграйте сцену з прочитаної п'єси-казки "Горіхові принцеси" [там само, с. 99]; "Прочитати виразно вірш "пастелі" [там само, с. 102]; "Прочитати виразно вірш "Діброва смутная вже листячко зронила", передаючи за допомогою інтонації його журливий настрій" [там само, с. 111]; "Проведіть конкурс знавців щедрівок" [там само, с. 116]; "Пригадайте вірші, які ви вивчали напам'ять протягом року, виразно прочитайте їх" [там само, с. 173] та ін. Серед них виділимо такі, які спрямовані на розвиток творчих здібностей: "Пригадай смішні випадки зі свого життя і розкажи про них" [там само, с. 173]. Усього з 380 завдань до 59 текстів підручника завдань на виразне читання лише 20, тобто 5,2%, творчих – 0, 05 %.

У підручнику "Літературне читання" (4 клас) В. Науменко подані такі завдання на розвиток навичок виразного читання: "Прочитай вірш Т.Шевченка, дотримуючись помірного темпу та інтонації. Поясни, чому обрав саме таку інтонацію" [17, с. 35]; "Підготуйся до виразного читання вірша Т.Шевченка "Рече та стогне Дніпр широкий". "Які рядки читатимеш голосно, грізним тоном, а які тихим, спокійним голосом?" [там само, с. 36]; "Прочитай опис Дніпра в тиху погоду, передаючи голосом захоплення його красою" [там само, с. 38]; "Прочитай виразно вірш Т.Шевченка "За сонцем хмаронька пливе", передаючи голосом почуття, які пережив поет" [там само, с. 40]; "У якому реченні М.Гоголь висловив захоплення українським степом? Прочитай його, голосом передай ці почуття. Вибери частину опису степу, прочитай його "сніговою кулею", запам'ятай" [там само, с. 45]; "При читанні вірша І.Франка передай голосом ті відчуття, які викликає зима в душі поета" [там само, с. 46]; "Прочитай один з віршів І.Франка з пам'яті. Передайте інтонацією холод описаних зимових картин чи тепло степових пейзажів" [там само, с. 47]; "Прочитай вірш Л.Українки "Плине білий човник" виразно, передаючи голосом замилювання красою описаного" [там само, с. 49]; "Прочитай виразно вірш Л.Костенко "Ось вона осінь", звертаючи увагу на довжину речень [там само, с. 55]; "Прочитай виразно вірш Л.Костенко "Осіній день", вслухаючись у звучання слів. Які звуки найчастіше повторюються? Передай настрої вірша за допомогою інтонації" [там само, с. 55]; "Прочитай виразно вірш Д.Павличка "Зернина", передай за допомогою інтонації життєствердний настрій вірша" [там само, с. 59]; "Прочитай виразно вірш, у якому є рядки "Місяченько світло і рожеве, й срібне киди-розсипає?" [там само, с. 62]; "Які вірші, прозові описи природи ви можете прочитати з пам'яті?" Прочитайте деякі з них виразно один одному" [там само, с. 62]; "Якою темою об'єднано вірші

Л.Костенко?" Прочитайте один з віршів виразно" [там само, с. 62] та ін. Серед них виділимо такі, які спрямовані на розвиток творчих здібностей:" "Які пісні, що співали під час жнив, ви можете прочитати з пам'яті виразно ?" [там само, с. 62]; "Який опис тобі хочеться прочитати з пам'яті? Хто його автор?" [там само, с. 72]; "Проведіть конкурс краси художнього слова. Складіть свої описи природи, прочитайте вірші, описи з пам'яті" [там само, с. 72]; "Виберіть і перекажіть один одному частину оповідання" М.Слабошпицького "Славко і жако" з розігруванням діалогів" [там само, с. 89]; "Прочитайте розмову, яку підслухала Улянка з твору О.Донченка "Лісничиха", прочитайте її, підкресліть голосом звукопис, а потім розіграйте. Уяви, що тобі треба зробити до твору відеокадри. Як його потрібно озвучити?" [там само, с. 98]; "Створити кіносценарій до твору О.Довженка "Зачарована Десна" [там само, с. 109]; "Спробуй скласти та розказати веселу розповідь про випадок з твого життя" [там само, с. 116]; "За допомогою інтонації та міміки передайте особливості характеру кожного персонажа твору Г.Бойка "Викрутився" [там само, с. 116]; "Проведіть свято гумору. Виберіть твори, виразно їх прочитайте. Складіть гумористичні твори-мініатюри з власного життя" [там само, с. 128]. Усього з 372 завдань до 76 текстів підручника завдань на виразне читання лише 57, тобто 15,3 %. Творчих 18, тобто – 4,8 %.

У підручнику "Літературне читання" (3 клас) О. Я. Савченко подані такі завдання на розвиток навичок виразного читання: "З яким настроєм треба читати вірш К.Перелісної "Осінні танці"? Як рядки потрібно вимовляти наспівно, а які у швидкому темпі? Читаючи, спробуй рухами, мімікою, зобразити "осінні танці" [18, с. 8]; "У якому темпі та з якою силою голосу краще прочитати вірш Л.Костенко "Вже брами літа замикає осінь?" [там само, с. 9]; "Знайди в тексті М.Сингаївського "Осіння гра" уривок, зображений на малюнку. Прочитай його, передаючи темп руху білки" [там само, с. 10]; "Читаючи вірш Д.Білоуса "Кожну літеру ціни", зверни увагу на розділові знаки: якої сили голосу вони вимагають, де слід зробити паузи?" [там само, с. 23]; "Приготуйся прочитати вірш Н.Умерова "Диктант" уголос: зверни увагу, де починаються і закінчуються речення; яку інтонацію підказують розділові знаки. Як прочитати рядки, що є роздумом?" [там само, с. 28]; "Яку інтонацію читання підказують слова вірша Д.Павличка "Соняшник" "дуже довго дивився, прохати, здивувався, засоромлено пооглядався?" [там само, с. 36]; "Розіграйте за прочитаним віршем сценку "У нашій шкільній бібліотеці" [там само, с. 39]; Знайдіть у казці "Кривенька качечка" повтори. З якою інтонацією їх треба читати?" [там само, с. 53]; "Прочитайте пісню "Два півники" наспівно, змінюючи інтонацію і рухи залежно від її змісту" [там само, с. 55]; "Зверніть увагу, як побудовані прислів'я. Яку інтонацію читання підказують розділові знаки?" [там само, с. 57]; "Повправляйся в читанні

скоромовок: читай спочатку повільно, потім швидше, ще швидше. Правильно і чітко вимовляй усі слова" [там само, с. 58]; "Прочитати швидко і правильно вивчену скоромовку" [там само, с. 60]; "Навчіться читати діалог з казки "Для чого людині серце" А.Дімарова дівчинки і дерев'яного чоловічка, передаючи голосом здивування, цікавість, хвилювання мовців" [там само, с. 66] та ін. Серед них виділимо такі, які спрямовані на розвиток творчих здібностей: "Які явища природи у тебе викликають сум, а які – радість? Розкажи про це своїм рідним, друзям" [там само, с. 17]; "Розіграйте сценку за змістом пісні "Два півники": шість мовців по черзі звертаються до Гриця, а він інтонацією і жестами показує свою ліниву вдачу" [там само, с. 55]; "Читаючи, передай за допомогою інтонації своє ставлення до дійових осіб казки В.Скомаровського "Чому вода в морі солоня?" [там само, с. 71]; "Поміркуйте у групі, як інсценізувати казку В.Нестайка "Суд у цирку" або її уривок. Скільки буде дійових осіб? Хто може виконувати роль глядачів у цирку? Що ви підготуєте для учасників дійства? Зверніть увагу, як змінились інтонація і зміст розмов хлопчиків у Рудограді. Як це краще передати під час інсценізації?" [там само, с. 82]; "Підготуйтеся до читання п'єси О. Олеся "Бабусина пригода" за ролями. З'ясуйте, скільки треба виконавців. Які особливі ознаки має кожна дійова особа? Як це краще передати інтонацією і жестами? Який настрій переважає у п'єсі – веселий чи сумний? Які ролі ви хотіли б виконувати?" [там само, с. 90]; "Підготуйте інсценівку за текстом байки Л.Глібова "Коник-стрибунець". Передайте голосом, жестами, виразом обличчя своє ставлення до дійових осіб твору" [там само, с. 96]. Усього з 627 завдань до 102 текстів підручника на виразне читання лише 55, тобто 8,7 %. З них творчих - 18, тобто – 2,8 %. Окрім того, у підручнику вміщено пам'ятку для учнів, спрямовану на формування вмінь виразно читати [там само, с. 138].

У підручнику "Літературне читання" (4 клас) О. Я. Савченко подані такі завдання на розвиток навичок виразного читання: "Чиї слова притчі "Без труда нема плода" слід читати нетерпляче, а чиї повільно?" [19, с. 12]; "Прочитай думку короля Данила з притчі "Хліб і золото" про хліб, щоразу змінюючи місце логічного наголосу" [там само, с. 15]; "Прочитайте вголос українські народні пісні. Дотримуйтесь наспівної інтонації, намагайтесь передати почуття, настрої твору" [там само, с. 16]; "Які почуття слід передати, читаючи про кохання козака з української народної пісні "Стоїть явір над водою?" [там само, с. 16]; "Підготуйся прочитати пісню "Котився віночок по полю" з відповідною інтонацією" [там само, с. 18]; "Яку інтонацію і темп ти добереш до читання частини твору О.Олеся "Наші предки – слов'яни" [там само, с. 39]; "Підготуйся до виразного читання вірша М.Хоросницької "Звідки в міста назва Львів?". З якою інтонацією ти прочитаєш слова молодшого брата, старшого брата?" Після яких слів

варто зробити найдовшу паузу?" [там само, с. 45]; "З яким почуттям ти прочитаєш вірш В.Сосюри "Як не любить той край" [там само, с. 61]; "Читаючи вірш вголос Л.Костенко "Усе моє, все зветься Україна", передайте своє ставлення до змісту вірша. Які слова вимовиш з більшою силою голосу? Де буде найбільша пауза?" [там само, с. 62]; "Поміркуйте, якими мають бути інтонація, темп читання кожної строфи вірша "Степ" О.Олеся? Які слова слід виділити логічним наголосом, які прочитати запитально, а які – заклично?" [там само, с. 65]; "Розкажи виразно вивчений вірш напам'ять" [там само, с. 78] та ін. Серед них виділимо такі, які спрямовані на розвиток творчих здібностей: "Передай інтонацією ніжність, доброту, сердечність сестри поета Катерини" [там само, с. 84]; "Прочитай кожну частину казки І.Франка "Лисичка-кума" в особах. Підготуйтеся розіграти епізоди казки" [там само, с. 96]; "Простеж за зміною почуттів героїні вірша Л.Українки "Давня весна". Як це можна передати при читанні вірша?" [там само, с. 103]; "Підготуйтеся до читання казки Л.Українки "Біда навчить" в особах. Підготуйте за казкою виставу" [там само, с. 109]; "Прочитайте вірш П.Тичини "Хор лісових дзвіночків" уголос так, щоб слухачі відчували, як співає лісова галявина" [там само, с. 112]; "Підготуйте інсценізацію байки Л.Глібова "Зозуля та півень". З якою інтонацією потрібно вимовляти слова Зозулі та Півня?" [там само, с. 121]; "Підготуйтеся розіграти байку О. Пчілки "Котова наука" за ролями" [там само, с. 123]; "Підготуйте уривок з п'єси Н.Шейко-Медведевої "Лисиця, що впала з неба" до інсценізації за ролями" [там само, с. 133]. Усього з 552 завдань до 92 текстів підручника завдань на виразне читання лише 52, тобто 9,4 %. З них творчих – 18, тобто 3,2 %. (Див. Таблицю 1).

Таблиця 1
Кількість завдань на виразне читання у підручниках з української мови та читання для учнів 3-4 класів

Підручники	Кількість завдань на виразне читання	у %	З них творчих у %
"Українська мова" М. Д. Захарійчук (3 клас)	22	1,5	0,05
"Українська мова" М. Д. Захарійчук (4 клас)	4	0,3	0,03
"Українська мова" М.С.Вашуленка (3 клас)	22	1,5	0,03
"Українська мова" М.С.Вашуленка (4 клас)	18	1,3	0,03
Літературне читання В.О.Науменко (3 клас)	20	5,2	0,05

Літературне читання В.О.Науменко (4 клас)	57	15,3	4, 8
Літературне читання О.Я.Савченко (3 клас)	55	8,7	2, 8
Літературне читання О.Я.Савченко (4 клас)	52	9,4	3,2

Отже, дані таблиці 1 свідчать, що найменша кількість завдань на виразне читання уміщено у підручниках з літературного читання порівняно з підручниками з української мови, що є логічним, найбільша кількість таких завдань у підручнику "Літературне читання" В.О.Науменко (4 клас), де їх 15,3%, великої різниці у підручниках немає щодо кількісних показників завдань. Найбільша кількість та різноманітність творчих завдань з розвитку навичок виразного читання, які спрямовані на розвиток зв'язного мовлення, вміщена у підручнику "Літературне читання" В.О.Науменко (4 клас). Проте варто зазначити, що у підручнику "Літературне читання" О.Я.Савченко (3 клас) є пам'ятка для учнів, спрямована на формування вмінь виразно читати, що вважаємо дуже доцільним. У навчальних програмах з української мови та літературного читання підкреслено необхідність звернення уваги на розвиток майстерності, навичок, досвіду у виразному читанні, проте, як бачимо з наведеної таблиці 1, у підручниках ці проблеми знайшли відображення лише частково.

Отже, ми дійшли висновку, що для глибокого засвоєння теоретичних знань і практичних навичок будувати зв'язні висловлювання при формуванні навичок виразного читання кількісний і якісний показники, представлені у підручниках, недостатні. Це переконало нас у необхідності проведення спеціального експериментального дослідження.

Література

1. Андрюшина И. И., Лебедева Е. Л. Выразительное чтение: учебное пособие / И. И. Андрюшина, Е. Л. Лебедева. – М.: Прометей, 2012 – 160 с.
2. Баженов, М. М. Виразне слово. Теорія, техніка і методика виразного читання [Текст] : посібник для вчителів середньої школи, студентів пед. інститутів / М. М. Баженов. - К. : Радянська школа, 1940. - 163 с.
3. Баженов, М. М. Виразне читання і культура усної мови [Текст] / М. М. Баженов. - 2-е вид., перероб. и доп. - К. : Радянська школа, 1949. - 204 с.
4. Буяльский, Б.А. Искусство выразительного чтения. / Б.А. Буяльский. – М., 1986. – 186 с.
5. Буяльский Б.А. Поезия усного слова / Б.А. Буяльский. – К.: Рад. школа, 1990.- 255 с.
6. Вашуленко М. С. Українська мова : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням українською мовою / М. С. Вашуленко,

С. Г. Дубовик, О. І. Мельничайко / за ред. М. С. Вашуленка. – К. : Видавничий дім "Освіта", 2015. – 192 с.

7. Вашуленко М. С. Українська мова:" підруч. для 3 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням українською мовою / М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко, Н. А. Васильківська / за ред. М. С. Вашуленка. – К.: Видавничий дім "Освіта", 2013. – 192 с.

8. Выразительное чтение: пособие для студентов / Б.С.Найденев, Т.Ф.Завадская, Н.М.Соловьева, Н.Н.Шевелев. – М. : Просвещение, 1972. – 180 с.

9. Горбушина Л. А. Обучение выразительному чтению младших школьников: пособие для учителей / Л.А. Горбушина. – М. : Просвещение, 1981. – 160 с.

10. Захарійчук М.Д. Українська мова : підруч. Для 3 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М.Д. Захарійчук, А. І. Мовчун. – К. : Грамота, 2013. – 176 с.

11. Захарійчук М. Д. Українська мова : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. Д. Захарійчук, А. І. Мовчун. – К. : Грамота, 2015. – 192 с.

12. Икрамова С.А. Выразительное чтение и его роль в развитии речи школьников начальных классов: автореф. дис. ...на соискание научной степени канд. пед. наук.: спец. 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)" / Икрамова Саврия Аслоновна. – Душанбе, 2010. – 24 с.

13. Капська, Алла Йосипівна. Виразне читання [Текст] : навч. посібник для студ. філол. фак. пед. ін-тів / А. Й. Капська. - К. : Вища школа, 1986. - 168 с.

14. Літературне читання. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 2 – 4 класи (ОНОВЛЕНО) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/Освіта/Освітні програми...dlya-rochatkovoyi-shkoli>. – 40 с.

15. Методика выразительного чтения: учебное пособие / под. ред. Т.Ф.Завадской. – М. : Просвещение, 1977. – 158 с.

16. Науменко В.О. Літературне читання : підручник для 3 класу загальноосвітніх шкіл / О.В.Науменко. – К. : Генеза, 2014. – 176 с.

17. Науменко В.О. Літературне читання : підручник для 4 класу загальноосвітніх шкіл / О.В.Науменко. – К. : Генеза, 2015. – 176 с.

18. Савченко О. Я. Літературне читання : підручник для 3 класу загальноосвітніх шкіл / О. Я. Савченко. – К. : Видавничий дім "Освіта", 2013. – 192 с.

19. Савченко О. Я. Літературне читання : підручник для 4 класу загальноосвітніх шкіл / О. Я. Савченко. – К. : Видавничий дім "Освіта", 2013. – 192 с.

20. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах / О.Я. Савченко.- К. : Освіта, 2007. –" С. 52 – 77.

21. Сентюрина Н. И. Живое слово ребенка в выразительном чтении и устной речи" / Н. И Сентюрина. - Санкт-Петербург : Издательство тип. В.Д. Смирнова, 1913. – 292 с.

22. Українська мова. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1-4 класи (ОНОВЛЕНО) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mon.gov.ua/Osvita/Osvitni_programi...dlya-pochatkovoyi-shkoli. – 66" с.

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сосун Наталія, магістранта II курсу факультету психології та соціальної роботи НДУ імені Миколи Гоголя, спеціальність "Освітній менеджмент".

Науковий керівник: **Падун Н.О.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Початок ХХІ століття характеризується новими політичними, економічними, соціально-культурними умовами, в яких відбувається формування громадянського суспільства, модернізація освіти та управління нею. Дитячий садок цілеспрямовано виконує важливе соціальне замовлення суспільства – формує громадянина-патріота, здатного розбудувати суверенну Україну, плекає творчу особистість із високим рівнем інтелектуального і духовного розвитку, здатну забезпечити поступ нації до світової спільноти.

Управління системою громадянського виховання в навчальному закладі – це наукове розроблення і практичне забезпечення нової системи громадянського виховання, мета якого – сформувати в дітей комплекс громадянських якостей, потребу захищати інтереси України, реалізувати свій особистісний потенціал на благо Української держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням проблеми громадянського виховання займалися багато відомих вчених ХХ століття, такі як: С. Русова, Г. Ващенко, А. Макаренко, В. Сухомлинський, І. Бех, Г. Сорока, О. Кузьменко та інші.

Різні аспекти проблем громадянського виховання розглядали такі дослідники: М. Боришевський, М. Бургін, О. Вишневський, Т. Дем'янюк, В. Поплужний, Б. Павленик, В. Лозова і Г. Троцько, М. Рагозін, О.Сухомлинська, Т. Умурзакова, К. Чорна.

Мета статті – проаналізувати процес управління системою патріотичного виховання в закладі дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.

Формування правової, демократичної держави можливе лише на основі розвинутого громадянського суспільства, яке передбачає тран-

сформацію громадянської самосвідомості, моральної, правової культури громадян. Чорна К. в своїй роботі "Громадянське виховання – нагальна потреба України" зазначила, що "громадянське суспільство – одночасно і мета, і засіб громадянського виховання особистості" [8, с. 3].

У Законах України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", у Національній доктрині розвитку освіти, Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді підкреслюється, що головною метою сучасної освіти є допомога молоді у її "життєвому самовизначенні, самореалізації, життєтворчості згідно з національними цінностями та в контексті ідеї інтеграції української держави у Європейський простір" [3, с.7]. Пріоритетним завданням діяльності педагогів визначено розвиток активної, творчої особистості, здатної виконувати масштабні завдання, які забезпечують поступ нації. Виходячи з цього, "виховання – процес залучення особистості до засвоєння вироблених людством цінностей, створення сприятливих умов для реалізації нею свого природного потенціалу та творчого ставлення до життя, спрямований на утвердження суспільно-значущих норм і правил поведінки особистості" [5, с.10-11].

Аналіз літературних джерел свідчить, що патріотичне виховання - це всеохоплююча категорія, що поєднує всі грані педагогічного процесу. Важливе місце у ньому посідає освітня складова, у вигляді громадянської освіти, яка доповнюється й розширюється вихованням у душі громадянськості, що передбачає розвиток в особистості здатності усвідомлювати провідні моральні цінності. Сухомлинський В.О. справжню громадянськість бачив у моральній відповідальності за все, що робиться на рідній землі: непримиренність до недоликів, гаряче прагнення боротися за розквіт, велич і могутність Вітчизни [7, с.146].

Зазначимо, що патріотичне виховання має наскрізно охоплювати весь навчально-виховний процес, органічно поєднувати національне, громадянське, моральне, родинно-сімейне, естетичне, правове, економічне, фізичне, трудове виховання, базуватися на національній історії, знанні і відстоюванні своїх прав, виконанні конституційних, громадянських обов'язків, відповідальності за власне майбутнє, добробут та долю країни [5, с.10-11].

Основними принципами патріотичного виховання є: природовідповідності; культуровідповідності; етнізації; гуманізму; демократизму; єдності сім'ї і дошкільного закладу; наступності і спадкоємності; цілісності [1, с.3].

У системі громадянського виховання особливого значення набуває "особистісно-орієнтований підхід, коли у центрі освітньо-виховного процесу стоять інтереси дитини, її потреби та можливості, права окремого індивіда, його суверенітет. Лише через таку ієрархію ціннісних підходів як: людина (особистість) – народ (культура, історія,

освіта) – держава (суспільство) можна реалізувати перспективну й демократичну модель виховання в душі громадянськості. При цьому співвідношення особистісних і ситуативних факторів розглядається як співвідношення особистісних якостей та об'єктивних вимог діяльності" [4, с.36].

Практика роботи показує, що ефективність патріотичного виховання багато в чому залежить від спрямування виховного процесу, форм і методів його організації. Серед методів і форм патріотичного виховання використовують ті, які приносять очевидні результати. Так. протягом навчального року працівники навчального закладу повинні проводити ряд заходів національно-патріотичного спрямування. Зокрема: директор дошкільного навчального закладу має здійснювати ґрунтовну організаційну роботу:

- забезпечити групи кваліфікованими вихователями, які на достатньому рівні володіють українською літературною мовою;
- виносити на обговорення й затвердження педагогічною радою питання організації роботи з патріотичного виховання дошкільників;
- організовувати педагогічну освіту батьків з питань патріотичного виховання;
- організовувати екскурсії дітей старшого дошкільного віку в музеї міста;
- простежувати якість засвоєння дітьми програмового матеріалу з питань патріотичного виховання;
- визначати результативність методичної роботи щодо вдосконалення професійних умінь педагогів з питань організації патріотичного виховання;
- здійснювати тематичний, фронтальний або підсумковий контроль за виконанням заходів з патріотичного виховання дошкільнят

Вихователь-методист дошкільного навчального закладу забезпечує:

1. Розробку тематики занять з народознавства на навчальний рік на всі вікові групи, в якій виокремлені заняття з ознайомлення дітей з державною та національно символікою.

2. Надання методичної допомоги педагогам при розробці перспективного та календарного планів, при складанні конспектів.

3. Перевірку і складання перспективних планів, складання графіків відкритих занять та взаємовідвідувань, відвідування занять і режимних моментів.

4. Розробку і проведення семінарів та інших форм методичної роботи з питань громадянського виховання.

5. Організацію виставок, різноманітних конкурсів, конкурсів-оглядів національних куточків.

6. Розробку показників та критеріїв обстеження базових якостей особистості, якості засвоєння дітьми завдань програми щодо формування основ національної свідомості дошкільників [3].

Головними принципами роботи з патріотичного виховання в дошкільному закладі та родині має бути народність, природовідповідність, наочність, активність, систематичність, послідовність, урахування вікових та індивідуальних особливостей, краєзнавство.

Говорячи про принципи і напрямки дошкільного виховання, І.Бех, наголошує на необхідності дотримання принципу національної спрямованості, який передбачає формування в дітей самосвідомості, виховання любові до рідної землі, свого народу, шанобливого ставлення до його культури.

Основні напрями патріотичного виховання:

- формування уявлень про сім'ю, родину, рід і родовід;
- краєзнавство;
- ознайомлення з явищами суспільного життя;
- формування знань про історію держави, державні символи;
- ознайомлення з традиціями і культурою свого народу;
- формування знань про людство [2, с.2].

Виховуючи почуття патріотизму у дошкільнят, педагоги повинні використовувати різні форми та методи організації діяльності дітей. У своїй роботі працівники дошкільних закладів освіти мають використовувати такі методи та форми роботи [2, с. 2]:

1. Цільові прогулянки, екскурсії до пам'яток, монументів, краєзнавчих музеїв.

2. Розповіді вихователя, бесіди з дітьми про славу історію рідної країни і рідного міста;

3. Спостереження

4. Демонстрація тематичних слайдів, відеороликів, ілюстрацій;

5. Знайомство з фольклором - казками, прислів'ями, приказками, піснями, іграми;

6. Знайомство з народною творчістю, вишивкою, розписом;

7. Знайомство з творчістю вітчизняних письменників, композиторів і художників;

8. Відвідування тематичних виставок або їх самостійна організація;

9. Бесіда.

10. Особистий приклад вихователя.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблема управління системою патріотичного виховання в закладі дошкільної освіти є дуже складною та потребує подальшого вивчення.

Література

1. Бех І. Законопростір сучасного виховного процесу // Дошкільне виховання. – № 2. – 2004. – с. 3

2. Жадан І. Проблеми громадянської освіти //Педагогічна газета. – 1999. №11. – С. 2
3. Закон України "Про освіту" К, 2017
4. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Джерело педагогічної майстерності. Громадянська освіта школярів / Науково-методичний журнал. Випуск № 1 (33). Ч. 1-2. – Харків: ХОНМІБО, 2005. – С. 35-45.
5. Макаренко А. Виховання громадянина / Упоряд. Р.М. Бескіна, М.Д. Віноградова. – М.: Просвіта, 1988. – с.10-11
6. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: навчальний посібник / Т.І.Поніманська. – К.: Академвидав, 2008. – 456 с.
7. Сухомлинський В. Народження громадянина /Сухомлинський В. // Вибрані твори. В 5-т. Т.3. – К.,1977. – С.283-582.
8. Чорна К. Громадянське виховання – нагальна потреба України / Чорна К. // Освіта України. – 2000. - № 51. – С. 3.

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІ

Стельмашенко Ірина, магістр II-го курсу факультету психології і соціальної роботи НДУ імені Миколи Гоголя, спеціальність: "Освітній менеджмент".

Науковий керівник: **Падун Н.О.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Постановка проблеми. Розбудова системи освіти є пріоритетним завданням сучасного розвитку України. Від управлінської діяльності в освітній сфері, залежить кінцевий результат закладу освіти.

Підходи до управління людськими ресурсами залежать від культури й цінностей, які домінують у суспільстві. Організаційна культура загальноосвітнього навчального закладу є тим стабілізуючим фактором, який дозволяє гнучко реагувати на зміни у суспільстві та освітній галузі, забезпечити ефективність управління закладом. Процеси розбудови загальної середньої освіти спонукають до дослідження науково-теоретичних основ формування організаційної культури ЗНЗ, пошуку ефективних шляхів підвищення якості роботи ЗНЗ та впливу організаційної культури на формування ефективного освітнього середовища.

В інноваційному розвитку освітньої системи України місією культури є задоволення як духовних, так і матеріальних потреб людини. Причому культура дає змогу ці потреби чітко усвідомити, виявити й визнати. Вона сприяє уточненню цих потреб. На рівні загальноосвітніх навчальних закладів культура розглядається як організаційна культура. Дослідження показують, що організаційна культура дає

зможу розглядати її одночасно як внутрішнє джерело стимулювання інноваційної активності загальноосвітніх навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Управлінню розвитком організаційної культури ЗНЗ як сучасному напрямку управлінської діяльності присвячено праці вітчизняних та зарубіжних науковців. Різні підходи до розгляду наукового поняття "організаційна культура" висвітлюють у своїх роботах І.Зязюн, Т. Іванова, Л.Калініна, Л. Карамушка, Н. Комар, С. Королук, Н. Луначек, В. Маслов, С. Муцинов, С. Подмазін, В. Родін, О. Рудницька, Я. Стемковська, Г. Тимошко, Є. Хриков та ін.

Незважаючи на численні публікації, такі питання, як формування, розвиток і зміна організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів, залишаються мало дослідженими.

Метою статті є аналіз сучасних особливостей" управління розвитком організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нині більшість дослідників акцентують увагу на тому, що культура це динамічний процес. Питання організаційної культури пов'язується із потребами змін у суспільстві. Тому нині сучасні загальноосвітні навчальні заклади декларують потребу реформ, визнають необхідність трансформаційних процесів .

Як показують дослідження, сучасний менеджмент розглядає організаційну культуру як систему колективних цінностей, символів, переконань, зразків поведінки членів організації, які надають загальний зміст їх діям. Організаційна культура об'єднує цінності і норми, властиві організації, стиль та процедури управління.

Зазначимо, що шкільна культура є окремим випадком загальної культури. Місія шкільної культури – задовольняти потреби членів шкільного колективу - духовні, організаційні, потреби у згуртованості, наявності смислу, у причетності до світового прогресу, до забезпечення добробуту держави, тощо.

Відмітимо, що організаційна культура є потужним стратегічним інструментом, що дозволяє орієнтувати всі підрозділи закладу та окремих осіб на спільні цілі, мобілізувати ініціативу співробітників і полегшувати продуктивне спілкування між ними.

Дослідники відмічають, що сучасне бачення оптимальної організації культури – сприяння зорієнтованості на оточення, управління знаннями, творчості, лідерство й управління за участі, розвитку й посиленню партнерств різного типу для досягнення поставлених цілей загальноосвітніх навчальних закладів.

Зміна організаційної культури може виявитися достатньо складним завданням. Ефективність культури й культурні зміни залежать від сили культури: як глибоко вона сприйнята та як тісно пов'язана з індивідуальною і груповою поведінкою. Сильні культури включають

цінності, які розділяють більшість її членів; ці цінності мають безпосередній та очевидний зв'язок із поведінкою індивідів і груп, які входять до організації. Слабкі культури не мають чітко визначеної системи цінностей, яка б змогла здійснити значний вплив на їх поведінку [7, с.125-187].

Аналіз літературних джерел показав, що одним із різновидів культури є організаційна культура, яка має дві форми прояву: статичну й динамічну. Статична форма організаційної культури розкриває її наявний рівень, що забезпечує її подальший розвиток, а динамічна форма виявляється в розвитку вміння реагувати на зміни, що відбуваються в навколишній дійсності й оточенні, удосконалювати себе відповідно до умов навколишнього середовища [4, с.98-125].

Формування будь-яких внутрішніх змін загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема й організаційної культури, має свої особливості. Наприклад, В. Кноррінг визначає два способи її створення й розвитку: неусвідомлений і цілеспрямований.

З одного боку спостерігається неусвідомлений процес формування організаційної культури, який є інтуїтивною або стихійною реакцією, спрямованою на вирішення конфліктних ситуацій у педагогічному колективі, боротьбу зі слухами й плітками. Спроби поліпшити соціально-психологічний клімат у колективі, призупинити плінність кадрів методами матеріального стимулювання працівників чи покаранням найбільш конфліктних працівників теж є недостатньо ефективними у формуванні організаційної культури, причиною яких є неусвідомлення сутності організаційної культури, механізмів її формування [2, с.8-10].

З другого - цілеспрямований процес формування організаційної культури - комплексна діагностика основних складових ціннісної, нормативної, мотиваційної підсистем організаційної культури шкільної організації і підсистеми трудової поведінки, аналіз результатів діагностики та їх усвідомлення керівником і колективом, визначення бажаної організаційної культури й розроблення програми дій щодо реалізації основних компонентів нової організаційної культури на основі різноманітних форм і методів. Ми дотримуємося думки про необхідність цілеспрямованого формування організаційної культури [2, с.8-10].

Такі науковці, як: В. Гриньова, І. Зимня, Е. Маркарян виділяють три основні групи підходів до формування організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів:

- перша група визначає культуру як сукупність особистісних цінностей педагогічних працівників (особистісний підхід);
- друга група розуміє культуру як процес творчої діяльності педагогів спрямованої на формування ціннісного ставлення людини до навколишньої дійсності, діяльності людей, самого себе;

- третя – зараховує культуру до специфічного способу соціальної взаємодії людини з іншими людьми (діяльнісний підхід).

Яку ж роль відводиться керівнику організації у формуванні та розвитку організаційної культури? На думку Ж. Серкіс керівник школи, його особистість та управлінська культура є важливим чинником впливу на організаційну культуру [1, с.97].

Як зазначає Е. Шейн стан розвитку організаційної культури сучасного навчального закладу залежить від рівня розвитку організаційної культури керівника [10, с.230-265].

В. Сухомлинський вважав педагогічний колектив спадкоємцем і хранителем духовних цінностей, який існує стільки, скільки живе школа [9, с.80-112]. Педагогічні працівники як носії організаційної культури характеризуються певними якостями. До них учені відносять гнучкість мислення, інтуїцію, красномовство, привабливість, майстерність, спостережливість, освіченість, високий рівень загальної культури, організаторські здібності, працездатність, почуття гумору, різнобічність інтересів, силу волі, витривалість, стійкість, витримку, самоволодіння, цілеспрямованість, творчі здібності, талант, емоційність, допитливість, оптимізм, життєрадісність, комунікабельність, самостійність [8, с.82-101].

На думку І. Ільчук формування організаційної культури – це спроба конструктивного впливу на соціально-психологічну атмосферу, поведінку працівників [5, с.211-235].

Дослідження показали, що на процес формування, розвитку організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів впливають зовнішні і внутрішні фактори:

- зовнішні фактори: особливості політичної й економічної ситуації в державі; загальна культура суспільства, регіону, мікросоціуму; зміни в законодавстві про освіту та освітні реформи; рівень розвитку науково-технічного прогресу; організаційні культури інших загальноосвітніх навчальних закладів та культура органів управління освітою; запити й потреби споживачів освітніх послуг;

- внутрішні фактори: вік загальноосвітнього навчального закладу; успішність діяльності загальноосвітнього навчального закладу; характер традиційної організаційної культури; особистість керівника загальноосвітнього навчального закладу; особистісні цінності, цілі, потреби, правила і принципи поведінки педагогічних працівників; призначення загальноосвітнього навчального закладу; інноваційні процеси в управлінні та діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

Розвиток організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів базується на врахуванні певних принципів і властивостей [6, с.96].

До принципів розвитку організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу відносяться:

загальності доступності, поваги до індивідуальної особистісної культури і загальношкільної культури; обґрунтованості, досяжності основних цілей і цінностей організаційної культури" [5, с.256-280].

До властивостей організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу відносять такі: динамічність, системність, неформальність, неоднорідність, адаптивність [4, с.145-167].

Висновок. Отже, організаційна культура загальноосвітніх навчальних закладів – це насамперед соціально-психологічне явище. Формування й розвиток якого в діяльності загальноосвітніх навчальних закладів є важливим фактором організаційного розвитку, а також створення іміджу закладу, гуманізації управління, підвищення його ефективності в досягненні місії організації.

Література

1. Богатырев М. Р. Организационная культура предприятия: актуальные подходы к проблемам идентификации и управления / М. Р. Богатырев // Вестник Московского университета. – (Серия 6. "Экономика"). – 2004. – № 6. – С. 97–104.
2. Бондарчук О.І. Психологічні проблеми підготовки менеджерів у системі післядипломної педагогічної освіти до управління конфліктами в освітніх організаціях / О. І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. – К. : Міленіум, 2003. – Том І. "Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія". – Ч. 10. – С. 8–10.
3. Грошев И. В. Определение понятий, составленных с использованием материалов книг "Организационная культура" : учебник / Грошев И. В., Емельянов П. В., Юрьев В. М. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 288 с.
4. Грошев И. В. Организационная культура : учеб. пособие / И. В. Грошев. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 288 с.
5. Капитонов Э. А. Корпоративная культура : теория и практика : учебное пособие / Э. А. Капитонов. – М. : Альфа-Пресс, 2005. – 352 с.
6. Корпоративная культура : учебно-методическое пособие / авт.-сост. Т.А. Лапина. – Омск : Изд-во ОмГУ, 2005. – 96 с.
7. Освітній менеджмент в умовах змін : навчальний посібник / за заг. ред. В. Олійника. – Луганськ, 2011. – 308 с.
8. Палеха Ю. І. Ключі до успіху або організаційна та управлінська культури : навчальний посібник / Ю.І. Палеха. – 2-ге вид., доп. – К. : Вид-во Європ. Ун-ту, 2002. – 337 с.
9. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива : учебник / В. А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1981. – 192 с.
10. Шейн Э. Организационная культура и лидерство / Э. Шейн ; пер. с англ. / под ред. Т. Ю. Ковалевой. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 336 с.

МЕТОДИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ПОНЯТЬ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Ткаченко Тетяна, магістрантка факультету психології та соціальної роботи, спеціальності "Початкова освіта" Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Науковий керівник: **Гордієнко Т.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Психолого-педагогічні знання, методичні положення дозволяють сформувати систему природничих знань, котра визначається диференційованою програмою і передбачає поступове підвищення рівня розвитку учнів із класу до класу. У початкових класах в учнів починається процес формування загальнонаукових понять природничих дисциплін, що сприяє формуванню наукового світогляду. [1]

Для успішного виконання навчанням розвивальної функції, необхідно є методична обробка матеріалу, а також організація навчального процесу з урахуванням психології кожної особистості, включення її в навчальну діяльність. Навчання, яке обумовлює повноцінне засвоєння знань, формує навчальну діяльність, і тим самим безпосередньо впливає на розумовий розвиток, і є розвивальне навчання. [5]

Таблиця 1

Критерії сформованості природознавчих понять у молодших школярів

Рівні сформованості наукових понять в учнів	Основна характеристика критеріїв рівнів сформованості наукових понять в учнів
I. Початковий	Початкове уявлення про об'єкти, явища; володіння термінами, які позначають поняття; володіння окремими ознаками понять.
II. Середній	Вільне оперування біологічною термінологією для позначення понять; володіння об'єктами понять; розуміння суті біологічних явищ, законів, взаємозв'язків між поняттями; оперування логічними послідовними діями для пояснення суті явищ.
III. Високий	Наявність продуктивного, творчого мислення; здатність прогнозувати події, явища; вільне володіння основними науковими поняттями (абстрактними, конкретними) та термінами; здатність застосовувати знання для вирішення світоглядних проблем; вміння самостійно вста-

	новлювати причинно-наслідкові зв'язки між основними науковими поняттями; вміння робити узагальнення та світоглядні висновки на основі володіння системою основних наукових понять.
--	--

Навчальний предмет є педагогічно обґрунтованою системою наукових знань, розумових та практичних способів діяльності, які відтворюють основний зміст і методи конкретної науки. З проблемою формування понять пов'язана логічна структура навчального матеріалу, яка залежить від того, які поняття та судження використовуються для виведення певної закономірності, обґрунтування того чи іншого положення; які зв'язки та відношення між цими поняттями та судженнями встановлюються. В контексті нашого дослідження важливим аспектом при цьому є форма організації профільного навчання. Учбовий матеріал треба скомпонувати і розташувати таким чином, що введення в конкретній темі поняття, його подальша диференціація, уточнення і конкретизація повинні знайти своє природне продовження і закріплення в наступних розділах і темах курсу. Тільки тоді можливо реалізувати необхідні етапи формування понять і забезпечити якість профільного навчання. Зрозуміло, що форму організації профільного навчання конкретної дисципліни необхідно будувати на базі загальних форм організації навчання, оптимально поєднуючи при цьому внутрішні і зовнішні форми організації навчання.

Сьогодні серед педагогів немає єдиних підходів у методиці навчання, що сприяє розумовому розвитку учнів. На думку І.С. Якиманської "...Методики навчання окремим предметам не містять відомостей про розумовий розвиток учнів, що знижує розвиваючий ефект навчання".

Глибина викладання наукових фактів у процесі профільного навчання біології обмежується дидактичним принципом доступності, що визначається кількістю зв'язків нових понять з базовими, вивченими раніше. У профільному навчанні біології слід враховувати психофізіологічні можливості учнів, їх індивідуальні особливості для запобігання перевантаженню учнів. [3]

Навчання школярів побуджується багатьма мотивами. Найбільш характерними є пізнавальні мотиви. Пізнавальна мотивація учня є одним з важливих мотивів навчання. Для розвитку професійної спрямованості та професійної мотивації викладачу спеціалізованої школи необхідно створити такі психолого-дидактичні умови, за яких пізнавальна мета вчителя стане пізнавальною потребою учня. Влучна мотивація навчальної діяльності готує учнів до сприйняття матеріалу. Цьому допомагає інтегративний підхід у профільному навчанні –

проведення інтегрованих уроків, виконання інтегрованих завдань. Чим більше встановлюється міжпредметних зв'язків, тим більше сформовано в учнів базових понять. Останнє є фундаментом у підготовці до вивчення нових наукових понять.

Ми згодні з поглядами Н.В. Лакози [2] про те, що готовність суб'єкта до певного виду діяльності має формуватись комплексно.

Із цільових настанов, що фіксуються в документах про реформування школи [4] випливає, що необхідність забезпечення високого наукового й освітнього рівнів навчання кожного шкільного предмета. З огляду на це шкільні природничі курси покликані стати провідниками гуманістичних ідей, екологічного способу мислення, здорового способу життя, компетенцій, яких потребує сучасне життя.

Відповідно до сучасних наукових уявлень про системність світу, природа являє собою ієрархічно побудовану систему, кожен елемент якої забезпечує зв'язки з системою вищого рівня. Щоб сформувати в свідомості учнів наукове світобачення, потрібні систематизовані цілісні знання. Цілісними можна вважати знання, що адекватно відображають системність реального об'єкта живої природи та характеризуються такими показниками якості повноцінно засвоєних знань, як системність, повнота і узагальненість щодо кожної його суттєвої характеристики. Тобто, для формування в учнів цілісної наукової картини світу потрібно сформувати систему понять, котрі будуть логічно пов'язані та упорядковані між собою.

Проведений аналіз особливостей процесу формування наукових понять з природознавства у молодших школярів надає можливість виділити "основні умови, необхідні для успішного засвоєння наукових понять учнями.

1. Здійснення міжпредметних зв'язків.
2. Використання проектної діяльності на уроках.
3. Реалізація принципів неперервності і систематичності у формуванні понять, поетапний розвиток понять.
4. Організація пізнавальної діяльності учнів на всіх етапах формування понять у освітньо-виховному процесі.
5. Реалізація гуманістичного підходу у змісті навчання природознавства.
6. Розумна організація самостійної роботи учнів.
9. Використання різноманітних форм позаурочної діяльності для розвитку творчих здібностей учнів.

Література

1. Ващенко Л.М., Курсон В.В. Про біологічну освіту у дванадцятирічній школі // Біологія і хімія в школі. – 2003. - №1. – с. 49-51.
2. Лакоза Н.В. Роль міжпредметних зв'язків у підготовці вчителя // Педагог професійної школи: Зб. матеріалів наук. праць. Упор. Н.Г.Никало. – К.: Науковий світ. - №7. – 2005. – с. 25-31.

3. Лакоза Н.В. Особливості організації навчального процесу в спеціалізованих класах медико-біологічного профілю // Актуальні проблеми розвитку творчих можливостей учнів: Тези доповідей Всеукр. наук. конференції. – К.: ІСДО, 1994. – с. 105-107.

4. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. - №33. – с.4-6.

5. Неведомська Є.О. Як допомогти учням оволодіти біологічними термінами // Біологія і хімія в школі. – 1997. - №2. – с. 34-37.

УМОВИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Унгурану Людмила, магістрантка факультету психології та соціальної роботи, спеціальності "Початкова освіта"

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Науковий керівник: **Гордієнко Т.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Сьогодні важливо організувати таке навчання, яке б забезпечувало залучення школярів у процес активного самостійного пошуку й "відкриття" нових знань. Нині це вимога часу й суспільства в цілому, адже є потреба в активних, ініціативних і творчих людях, здатних приймати власні нестандартні рішення, творчо виконувати будь-яку діяльність.

До того ж реалізація "Національної доктрини розвитку освіти України" передбачає формування освіченої, творчої, активної особистості, здатної, на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати нестандартні рішення. На думку багатьох науковців, активність, уміння та бажання навчатися, спілкуватися, висловлювати свої думки закладаються й розвиваються саме в початковій школі.

Тому, на думку Л. Артемової, варто організовувати таке навчання, яке б було бажаним і легким, такий зміст матеріалу, який учні на цьому етапі розвитку зможуть сприйняти зацікавлено, із найменшими труднощами [5, с. 76]. До того ж важливо враховувати, що для досягнення мети в 1-4 класах передбачається "розв'язання таких завдань: вироблення в учнів мотивації навчання української мови; формування комунікативних умінь; гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання-розуміння, говоріння, читання та письма); опанування найважливіших функціональних складників мовної системи; соціокультурний розвиток особистості; формування в учнів уміння вчитися [13].

Нині чимало проблем і завдань виникає перед науковцями та вчителями-практиками у зв'язку зі змінами в освіті, із потребою піднести викладання, зокрема української мови, на якісно новий рівень, посилити практичну сторону у вивченні предмета в початковій школі. Очевидно, що школі потрібні вчителі-новатори, які усвідомлюють своє істинне покликання, можуть забезпечити розвивальний характер навчання й виховання дитини, а також зробити навчання сферою самоствердження особистості [10, с. 31].

Саме тому професійна підготовка майбутнього вчителя, зокрема початкової школи, є важливою, адже від її розв'язання залежить не лише професіоналізм і якість педагогічної діяльності, а й кінцевий результат – формування та розвиток особистості учня. Адже саме вчителі початкової школи закладають основи майбутньої освіти й культури людини, компетентності, бажання й уміння вчитися, а також любов до рідної мови й Батьківщини.

Варто також враховувати, що курс української мови – важливий складник загального змісту початкової освіти, він є не лише окремим предметом, а й основним засобом опанування інших навчальних дисциплін у початковій школі, а в майбутньому – і в наступних. До того ж головна мета курсу полягає у формуванні комунікативної компетентності молодших школярів, тобто у здатності успішно користуватися мовою в процесі спілкування та вирішення життєво важливих завдань [1, с. 68]. А кінцева мета навчання мови – формування й удосконалення вмінь і навичок володіння мовою в усіх формах, видах і типах мовленнєвої діяльності [1, с. 70].

Проблема розвитку пізнавальної активності учнів на уроках є актуальною, оскільки останнім часом відбувається зниження рівня знань. До того ж часто знання є формальними й безсистемними, а учні не вміють їх використовувати на практиці, не здатні самостійно працювати. А мета роботи сучасного вчителя – розвиток особистості учня, його творчого потенціалу та пізнавальної активності [2].

Крім того, людина не може повноцінно жити без активної пізнавальної діяльності, регулярної самоосвіти. Тобто, аналіз теорії й практики свідчить, що проблема розвитку пізнавальної активності – одна з кардинальних проблем не тільки дидактики, а й всього навчально-виховного процесу, бо від її розв'язання залежить вирішення інших питань: навчання учнів мисленню, розвиток пізнавальних інтересів, формування самостійності, творчості, визначення розумових здібностей, прищеплення вміння вчитися, а також надбання таких якостей, як спостережливість, цілеспрямованість, відповідальність тощо, а також оцінка результатів навчально-виховної роботи вчителів і школи в цілому.

Аналіз наукових джерел дав змогу з'ясувати, що принцип активності є один із основних принципів навчання, а пізнавальна активність – це прагнення до набуття знань.

На думку Г. Щукіної, пізнавальна активність школяра – це властивість особистості, яка інтенсивно формується в шкільні роки й впливає на весь процес навчальної діяльності. Це і передумова, і результат розвитку школяра; це й мета, засіб і результат активізації навчально-виховного процесу [9]. Для того, щоб навчання дійсно стало засобом свідомого розвитку, необхідно виконувати одну універсальну умову – суб'єкт, що розвивається, має включатися в активну діяльність і спілкування. Це обґрунтовується тим, що учень у навчальному процесі не лише суб'єкт, а й об'єкт власного навчання.

Дослідження доводять, що низький рівень активності – результат того, що учень – лише пасивний об'єкт. Т. І. Шамова розглядає активність як мету, засіб і результат діяльності [15]. Учні проявляють активність, самостійність у навчанні, оволодівають значними регулюючими можливостями активності й самостійності. Увесь комплекс цієї освіти умовно можна вважати механізмом становлення активної позиції школяра в навчальній діяльності [4].

М. Скаткін розробив систему методів за рівнем пізнавальної активності учнів:

- 1) пояснювально-ілюстративний;
- 2) репродуктивний;
- 3) проблемний виклад;
- 4) частково-пошуковий;
- 5) дослідницький.

До методів стимулювання та мотивації навчання можна віднести метод пізнавальної гри, навчальних дискусій, метод заохочення, створення ситуацій успіху в навчанні, метод пред'явлення навчальних вимог.

Науковці стверджують, що методи, які спонукають учнів до активної роботи, до пошуку, викликають у них позитивні емоції. Це надзвичайно сильна й витончена зброя, за допомогою якої впливають на людину. Емоційно забарвлений матеріал запам'ятовується міцніше й швидше.

Іноді в навчальному процесі виникає негативна емоційна напруженість, яка створюється із-за значних труднощів у навчанні, нелюбові до вчителя та його дисципліни. Такий емоційний стан породжує погіршення пам'яті, уваги, працездатності, небажання вчитися. Спілкування вчителя з учнями має знімати такі емоції, викликати радість досягнення, жадобу діяльності. Учитель має потурбуватися про те, щоб навчальний процес стимулювався емоційно.

Перед повідомленням нової інформації на уроці потрібно викликати в учнів відповідні емоції. Тільки ті факти запам'ятаються швидко й міцно, що пов'язані з емоціями. А знання, що пройшли через почуття, прищеплюються легко, надовго. Знання, здобуті іншим способом, без активної роботи чуттєвої сфери, – мертва [3, с. 141].

Також варто пам'ятати, що робота думки починається з проблеми, нестандартного запитання. Там, де на уроках стимулюється активне мислення, виникає і позитивне ставлення до навчання, формується пізнавальний інтерес [7, с. 115]. Мислячи, людина пізнає те, чого вона не може безпосередньо сприйняти й уявити.

Активізація мислення є необхідною умовою свідомого навчання. Мислення активізується тоді, коли перед учнями виникають питання, на які вони не можуть зразу відповісти. Активізація та розвиток мислення учнів створюють основу для розвитку їх активного мовлення, збагачення словника, оволодіння мовою як засобом формування думок і обміну ними з іншими людьми [6, с. 62]. У дітей молодшого шкільного віку переважає наочно-образне мислення, але в 3-4 класах здійснюється перехід до понятійного, науково-теоретичного. Протягом цього віку формуються такі мислительні операції, як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення.

Література

1. Бібік Н. М. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи: монографія / Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, В. О. Мартиненко – К.: Педагогічна думка, 2014. – 346 с.
2. Васильченко І. В. Організація системи соціального виховання учнів / І. В. Васильченко // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 2. – С. 27-30.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 980 с.
4. Данилова Л. Розвивати пізнавальну активність учнів / Л. Данилова // Рідна школа. – 2002. – № 6. – С. 18-20.
5. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання: навчальний посібник / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харків: ХДПУ, 1997. – 338 с.
6. Махмутов М. И. Современный урок: Вопросы теории / М. И. Махмутов – М.: Педагогика, 1981. – 191 с.
7. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избр. психологические труды / Н. А. Менчинская – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
8. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
9. Методологические и теоретические проблемы активизации учебно-познавательной деятельности в свете реформы школы: Межвуз. сб. науч. тр. / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена; [Редкол.: Г. И. Щукина (отв. ред.) и др.]. – Л.: ЛГПИ, 1986. – 172 с.
10. Освітні технології: навч.-метод. посібн. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за ред. О. М. Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 255 с.
11. Питання проблемного навчання. – К.: Рад. шк., 1978. – 126 с.
12. Романенко Л. З. Навчальна гра як засіб активізації пізнавальної діяльності на уроках у початкових класах [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.slideshare.net/tatyana6221310/ss-29723650>

13. Українська мова. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1-4 класи [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.schoolua.com/2016/08/11/5021/>

14. Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога: Книга для учителя / Л. М. Фридман – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.

15. Шамова Т. П. Проблема активизации учения школьников (Дидактическая концепция и пути реализации принципа активности в обучении): автореф. дис. на соиск. Учен. степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 – М., 1977. – 33 с.

ГРА ЯК ЗАСІБ ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ У ГРУПІ ПРОДОВЖЕНОГО ДНЯ

Чередник 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, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Група продовженого дня щодня стає однією з провідних форм організації життєдіяльності молодших школярів. Допомогти дитині сформувати та реалізувати свій пізнавальний і творчий потенціал, соціально адаптуватися, навчитися плідно використовувати свій вільний час – є одним із головних завдань школи, що розв'язується за допомогою групи продовженого дня (ГПД).

Групи продовженого дня організуються та функціонують відповідно до нормативних документів Міністерства освіти і науки України:

- Положення про групу продовженого дня загальноосвітнього навчального закладу, затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 5 жовтня 2009 р. № 1121;

- Інструктивно-методичний лист МОНУ № 1/9-503 від 18.07.2013 р. "Про використання Інструктивно-методичних матеріалів з питань створення безпечних умов організації навчально-виховного процесу в групі продовженого дня загальноосвітнього навчального закладу";

- Інструктивно-методичний лист МОНУ №1/9-446 від 05.09.2014 р. "Про функціонування груп продовженого дня у загальноосвітніх навчальних закладах".

Враховуючи реформи в освіті і ті зміни, що відбудуться в початковій школі уже в цьому навчальному році, необхідно ознайомитися вихователям ГПД, які працюватимуть з учнями початкових класів, з наказом МОН України від 05.08.2016р № 948 "Про затвердження змін до навчальних програм для 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів" та з наказом МОН України від 19.08.2016 №1009 "Орієн-

товні вимоги до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи".

Групи продовженого дня є ефективною формою виховання в системі початкової освіти. Актуальні напрямки реформування ГПД полягають:

а) у з'ясуванні нової позиції дитини в режимі продовженого дня, позиції суб'єкта розвитку, суб'єкта діяльності та спілкування;

б) принциповій перебудові всієї системи продовженого дня відповідно до сучасних вимог суспільства, боротьбі із шаблонами "застиглих" заходів;

в) розвитку системи продовженого дня, в урізноманітненні форм та варіативності режимів з урахуванням умов конкретного регіону, школи, інтересів дітей та їхніх батьків;

г) широкому залученні сім'ї до виховного процесу в школі. Батьки повинні проявляти себе в ролі не тільки "замовника", але й активного учасника співпраці вихователя та дітей.

Група продовженого дня – це форма навчального процесу, котрий включає в себе самостійну підготовку домашніх завдань в навчальному кабінеті під керівництвом педагога, оздоровчу програму, широку, різноманітну роботу по естетичному вихованню, організацію активного відпочинку.

Гра – важливий засіб виховання, доступний кожному та тісно пов'язаний із життям. Граючись, дитина пізнає світ, навчається спілкування з іншими, виконує побутові дії, фантазує. Для маленької дитини гра – це життя. Жива гра дає дитині можливість насолоджуватись вільним проявом своїх фізичних і духовних сил [9, 4].

Відомі педагоги (В. Сухомлинський, П. Блонський, В. Сорока, С. Шацький та ін.) експериментально досліджували провідні педагогічні проблеми, створили парадигми практичної виховної роботи з учнями в контексті різних видів ігрової діяльності [1].

Дидактична гра – гра, спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок.

Дидактичні ігри, ігрові заняття і прийоми підвищують ефективність сприймання дітьми навчального матеріалу, урізноманітнюють їхню навчальну діяльність, вносять у неї елемент цікавості.

Використовують дидактичні ігри у навчанні та вихованні дітей усіх вікових груп за необхідності актуалізувати їхній досвід, повторити, уточнити, закріпити набуті знання і уявлення про природні явища, працю і побут людини.

Дидактичне призначення ігор різноманітне. Це й ознайомлення школярів з новим матеріалом, його закріплення, повторення раніше набутих знань, обчислювальних умінь і навичок. Доцільною формою є змагання між окремими учнями і групами дітей.

Під час гри в учнів формується звичка зосереджуватися, самостійно думати, розвивати увагу. Захопившись грою, учні не помічають, що навчаються, а до активної діяльності залучаються навіть найпасивніші учні.

“Розвиток самостійності, – як вважає академік І. Зязюн, – вимагає такої організації навчального процесу, коли учні цілеспрямовано долучаються до здобування знань, вироблення у них потреби діяти незалежно ...” [2].

А.С. Макаренко писав: “Гра має важливе значення в житті дитини... Якою буде дитина в грі, такою вона буде і в праці, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається перш за все в грі...” [5].

У грі формується дитина як особистість. Гра, для учня початкової школи, стає напруженою працею і через зусилля, необхідність швидко знаходити правильне рішення, яке веде до задоволення.

Умовою успіху в розвитку мислення є висока пізнавальна активність учнів. Ефективне засвоєння знань передбачає таку організацію пізнавальної діяльності учнів, за якої навчальний матеріал стає предметом активних розумових і практичних дій кожної дитини.

Дидактична гра – явище складне, але в ній виразно виявляється структура, тобто основні елементи, що характеризують гру як форму навчання та ігрову діяльність водночас [9, 8].

Специфічним методом навчання дітей молодшого шкільного віку є дидактичні ігри і вправи. Як сказав Н.Скопич що особливість дидактичних ігор в тому, що "... вони створені дорослими з метою навчання і виховання дітей. Проте, навіть створені в дидактичних цілях, вони все-одно залишаються іграми" [7, 75].

Гра – вид креативної діяльності людини, у процесі якої в уявній формі відтворюються способи дій з предметами, стосунки між людьми, норми соціального життя та культурні надбання людства, які характеризують історично досягнутий рівень розвитку суспільства, вважає Л.В. Артемова. Її поняття гри розглядається як родове щодо до термінологічного словосполучення "ігрова діяльність".

Ігрова діяльність є складним системним утворенням, структура якого охоплює мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуально-операційний, контрольний-оцінний та результативний компоненти [6, 15].

Функції гри – релаксаційна, навчальна, розважальна, комунікативна, психологічна, розвивальна, виховна [9, 5].

Класифікація дидактичних ігор – словесні, ігри – подорожі, ігри – загадки, ігри – припущення, ігри – доручення, ігри – бесіди (ігри – діалоги). Елементи, що характеризують гру як форму навчання та ігрову діяльність одночасно. Під час дидактичних ігор можна використовувати матеріал різних предметів (читання, природознавство, математики та ін.) [9, 6].

Позитивний результат проведення гри залежить від дотримання вчителем таких вимог:

- а) ігри мають відповідати навчальній програмі;
- б) ігрові завдання мають бути не надто легкими, проте й не дуже складними;
- в) відповідність гри віковим особливостям учнів;
- г) різноманітність ігор;
- д) залучення до ігрової діяльності учнів усієї групи.

Гра в початковій школі є засобом пізнання навколишнього світу і себе в ньому, усвідомлення дітьми мети своєї діяльності, розвитку творчої уяви та здібностей [8].

Щоб ігрова діяльність проходила ефективно і давала бажані результати, необхідно нею керувати, забезпечивши виконання таких вимог [3, 136]:

1. Готовність учнів до участі в грі. (Кожний учень повинен засвоїти правила гри, чітко усвідомити мету її, кінцевий результат, послідовність дій, мати потрібний запас знань для участі у грі).

2. Забезпечення кожного учня необхідним дидактичним матеріалом.

3. Чітка постановка завдання гри. Пояснення гри – зрозуміле, чітке.

4. Складну гру слід проводити поетапно, поки учні не засвоять окремих дій, а далі можна пропонувати всю гру і різні її варіанти.

5. Дії учнів слід контролювати, своєчасно виправляти і спрямовувати, оцінювати.

6. Не можна допускати приниження гідності дитини (образливі порівняння, оцінка за поразку в грі, глузування тощо).

Слід віддавати перевагу іграм, у яких може бути задіяна значна кількість учнів класу. В них діти проявляють себе по-різному, тому вчитель обов'язково має враховувати їх індивідуальні особливості [4].

Роль вихователя у грі складна, потребує знань, підготовки, готовності відповісти на питання дітей, граючись з ними, проводити процес навчання непомітно [9, 13].

Всі види дидактичних ігор зорієнтовані на те, щоб навчати і розвивати дітей через ігровий задум. Ця їх автодидактична властивість зумовлює особливості роботи педагога щодо використання ігрових прийомів у розвитку дитини.

Таким чином, група продовженого дня є однією із форм навчання дітей, забезпечує створення сприятливих умов для організації навчального процесу у другій половині дня, створює умови для організації продуктивної праці, відкриває можливості всебічного виявлення і розвитку індивідуальних здібностей, запитів та інтересів дітей.

Література

1. Варзацька Л.О. Гра як засіб пізнання / Л. О. Варзацька // Початкова школа. – 1988. – № 12. – С. 34 – 35.
2. Зязюн І.А. Неперервна освіта як основа соціального поступу / І.А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: теорія і практика / За ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало: У 2-х ч. – К., 2001. – Ч. 1. – 392 с.
3. Игры и упражнения в обучении шестилеток: Пособие для учителя. /Под ред. Н. В. Седж. – Минск.: Народная асвета. – 1985. – С. 136 .
4. Лиштва́н З. В. Игры и занятия со строительным материалом в детском саду/ З. В. Лиштва́н – М.: Просвещение, – 1971. – С. 168.
5. Макаренко А.С. Книга для батьків. / А.С. Макаренко. – К.: Радянська школа, 1980. – 328 с.
6. Моделі структур дидактичної гри / Л. Артесова // Дошкільне виховання. №4. – 2005. – С. 6 – 8.
7. Скопич Н. Творчі вправи та ігри як невід'ємна частина логічного мислення молодших школярів / Н. Скопич // Рідна школа. – 2001. – №10. – С. 75 – 78
8. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский. – М: Педагогика, 1973. – 172 с.
9. Ярошенко О.І., Соколкіна Т.М., Капелюшна М.А. Ігротека вихователя ГПД. – Х.: Вид. група "Основа", 2012. – 222, [2] с. – (Серія "Вихователю ГПД").

КАЗКА ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНИХ ПОЧУТТІВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Якименко Яна, магістрантка 1-го курсу факультету психології та соціальної роботиспец. "Початкова освіта".

Науковий керівник: **Філоненко О.С.**, кандидат педагогічних наук, ст. викладач кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Соціально-політичні та економічні зрушення, які переживає сьогодні українське суспільство, викликали певні зміни в його духовно-моральних характеристиках. Про це сигналізують дефіцит взаєморозуміння, взаємопідтримки, милосердя, прояви відстороненості, засилля у взаєминах, негативних почуттів, агресії, відчуженості людей один від одного аж до проявів соціопатії. Одним із шляхів запобігання ескалації таких явищ є активізація морального виховання підростаючого покоління, формування у нього високої моральної культури.

Структуру моральної культури складають знання, почуття, відносини, поведінка. Вивчення реального виховного процесу, численні спеціальні дослідження засвідчують, що розвиток моральності особистості не можна забезпечити лише на когнітивному рівні, рівні

знання, усвідомлення. У виховному середовищі необхідно забезпечити єдність когнітивного й емоційного, чуттєвого, оскільки соціальні, моральні цінності сприймаються передусім почуттями, за допомогою свідомості вони осмислюються.

Проблема морального виховання особистості – одна із вічних проблем людства. І це цілком закономірно, адже мораль як форма суспільної свідомості постійно змінюється під впливом нових об'єктивних і суб'єктивних чинників, зокрема, планетарних глобалізаційних процесів. Питання морального виховання становили й становлять інтерес для багатьох учених і педагогів-практиків. Зокрема, виховання моральної культури особистості знайшло відображення в роботах В. Бачініна, Т. Гуменникової; формування моральної активності дітей – І. Зайцевої, В. Киричок, Л. Крайнова та ін.. Роль почуттів у процесі морального виховання дітей вивчали В. Блюмкін, Г. Гумницький, І. Свадковський, М. Стельмахович; шляхи виховання моральних почуттів – Н. Басюк, Т. Гаврилова, С. Литвиненко, Г. Петрова та ін.

Під пильну увагу дослідників потрапили й різні засоби морального виховання дітей, зокрема, національний фольклор (О. Алексійчук, О. Барабаш, С. Горбенко, Л. Калуська, В. Киричок, М. Стельмахович та ін.), казка як ефективний фактор збагачення морального досвіду школярів (Н. Басюк, А. Богуш, А. Васильченко, Т. Гризоглазова, С. Литвиненко, В. Павлюченко, Г. Петрова, Н. Тарнавська та ін.). Як бачимо, морально-етичний потенціал казки та шляхи його реалізації традиційно приваблюють до себе педагогічний загал, що опікується моральним обличчям підростаючих поколінь, нації, народу. Історія педагогіки знає вражаючі приклади, коли казка ставала дієвим інструментом корекційно-розвивального впливу в реальних умовах навчально-виховного процесу, опорним сегментом індивідуальної виховної системи.

Видатний український педагог В. Сухомлинський про виховне значення казки писав у багатьох своїх працях ("Кімната казок", "Школа під блакитним небом", "Розумове виховання і всебічний розвиток особистості" та ін.), сам створив цілу систему казок і притч, у яких розкривав перед своїми вихованцями закони людяного буття. На початку своєї учительської кар'єри, шукаючи дієві засоби допомоги дітям, дитинство яких було скалічене війною, він відчув у казці той величезний духовно-етичний потенціал, який насичував маленькі серця почуттям власної гідності й потрібності на землі, вірою у справедливість, невідворотність перемоги добра й покарання за зло. Він брав своїх маленьких учнів, що пережили всі приниження й страхи окупації, і вів їх у ліс, на берег ріки, у знайдену ним таємничу печеру, і там разом вони складали казки про красу оточуючого світу і людських взаємин, відкриваючи їх для себе заново.

Поштовхом до систематичного використання казки для В. Сухомлинського стало знайомство з творчістю іншого видатного педагога-мислителя, польського дитячого письменника Януша Корчака. Сухомлинський вперше прочитав його твори ще польською мовою, оскільки вони не були перекладені, і його вразила думка про те, що казкою можна лікувати дитину, підтримувати її душевні сили навіть над прірвою небуття. Януш Корчак залишив медицину заради педагогіки, бо був переконаний, що лікувати дитячу душу – чи не важливіше, ніж тіло. Видатний педагог-гуманіст закінчив свою педагогічну путь у варшавському Домі сиріт, вірніше, у газовій камері Треблінки, разом зі своїми вихованцями. У нього була можливість уникнути такої смерті, але він не міг залишити дітей і підтримував їх своїми казками до останньої хвилини. У книзі "Як любити дітей" Януш Корчак писав: "Дитина перевершує нас силою почуттів. У царині інтелекту вона щонайменше є рівною нам, їй не вистачає лише досвіду" [7, с. 516]. І є одне важливе почуття, без якого дитині не можливо обійтися: "Мрія – це програма життя. Діти! Держайте, мрійте про славні діла! Щось та збудеться!" – так любив повторювати Корчак. Казка, вчасно розказана дітям, дає їй таку мрію, насичує почуттям героїчного, чудесного, дає можливість відчувати себе незборимим, спонукає розправити плечі, відкрити в собі безмежні сили й можливості.

Величезний духовно-етичний потенціал казки активно завіює метод казкотерапії, що поширився на вітчизняних теренах на рубежі 20-21 століть. Продовжуючи гуманістичні традиції, казкотерапія позиціонує себе як спосіб лікування казкою, природною формою спілкування і передачі досвіду, органічною системою виховання нових поколінь. Сьогодні казкотерапія синтезує досягнення психології, педагогіки, психотерапії, філософії різних культур, літературознавства, фольклористики, що робить зміст її багатограним – це і "процес пошуку смислу, розшифрування знань про світ і систему взаємовідносин в ньому" [2, с.8], і "процес утворення зв'язку між казковими подіями і поведінкою в реальному житті. Це процес переносу казкових смислів у реальність" [2, с.9], "процес активізації ресурсів, потенціалу особистості" [2, с.12]. Казкотерапія як метод виховання послуговується і народними, і літературними казками; казками, складеними спеціалістом для конкретного "пацієнта"; спонукає людину, дитину складати свої казки, у яких матеріалізуються в сюжеті та символах власні моральні проблеми.

У навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, особливо у початкових класах, казка задіяна досить активно. Робота з творами цього жанру на уроці і в позаурочний час базується на тому розумінні казки, народної чи авторської, літературної, що її головна ідея – утвердження моральних законів життя. Якщо уважно придивитися до казки як до жанру, то можна прийти до висновку, що казкові

історії утримують інформацію про всю динаміку життєвих процесів. У казці можна знайти повний перелік життєвих проблем і образні способи їх вирішення з орієнтацією на моральні приписи – услід за казкотерапією будемо називати їх "казковими уроками". Сутність "казкових уроків" – у пошуках відповіді на запитання: "Чому нас вчить ця казка?", тобто в усвідомленні смислу казкових подій у зв'язку із ситуаціями реального життя. Але починається цей пошук із встановлення, які почуття збудила у слухача казка, вчинки героїв, чим сподобалась / не сподобалась, тобто з організації емоційно-почуттєвих реакцій, які активізують інтерес, сприяють подальшому глибокому осмисленню. Слухаючи казки в дитинстві, людина накопичує в підсвідомості певний символічний "банк життєвих ситуацій", який може бути активізований при потребі у подальшому житті.

Узагальнюючи доробок сучасних дослідників, можна зробити певні висновки про те, у чому саме вбачається потенціал казки у моральному становленні дитини, у розвитку її морально-етичної почуттєвої сфери:

- у наш час, коли зміщуються границі розуміння добра і зла, хорошого і поганого, позитивного і негативного, казка як непорушний орієнтир доносить основи народної етики, віками вироблені правила моралі, загальнолюдські ідеали;

- казка дає простір для дитячої уяви, що є особливо важливим для молодшого школяра, обмеженого у життєвому досвіді, однак поставленого в ситуацію активної соціалізації. Уявляючи казкові образи, ототожнюючи себе з ними, занурюючись у їх внутрішній світ, "проживаючи" разом із ними перипетії їхнього життя, дитина силою почуттів, що переповнюють її, спонукається до розуміння Людини взагалі, до емоційного співчуття, співпереживання. Саме казка є одним із засобів одухотворення почуттів, об'єднання їх із розумово-вольовими процесами, що є запорукою виховання індивіда як цілісної, гармонійної особистості;

- сьогодні, в період утвердження особистісно орієнтованого навчання й виховання, основний вектор скеровується на утвердження особистості дитини, на розвиток її позитивної Я-концепції. Тому важливо, що казка подає моральні настанови, приписи, ідеали не у формі моралізаторського тиску, не вчить безпосередньо, а ненав'язливо, цікаво і приємно для дитини. Як зазначає Н. Басюк, "у казці певна моральна норма чи позиція ніколи не нав'язується, не є оголеною, а впливає з художньої тканини твору як підтекст, як повчальний висновок, який повинні зробити слухачі" [1, с.183];

- народна казка адаптована мудрістю століть до сприймання у дитячому віці, коли все бачиться у світлих або темних тонах, а до напівтонів ще тільки приглядаєшся. Твори наповнено системою різноманітних художніх засобів, які чітко поляризують дійових осіб – з одного боку, підпорядковують їх героїзації позитивного, звеличенню

добрих бажань, справ і вчинків, а з іншого – підсилюючи викриття негативних персонажів та їх дій. Часто такі ганебні явища, як жадібність, здирництво, зажерливість, заздрісність, підступність зображуються у гротескній формі. Тоді у маленьких читачів виникає почуття відрази до її носіїв, а самим хочеться стати "хорошими" - щедрими, доброзичливими, правдивими, чесними, сміливими.

Педагогічною умовою освоєння казкового потенціалу є допомога вчителя у його розкритті. Особливо це важливо при сприйманні та вивченні літературних казок, які обтяжені авторським баченням дійсності. У народній казці індивідуальність автора давно "стерлася" роками, до читача говорить єдина колективна індивідуальність – народ. Герої казок стали символами, навіть стереотипами, які уособлюють певну рису, модель поведінки, конкретну моральну інтенцію.

У літературних казках більш чітко проступають авторське "Я", з його баченням проблеми, моральними пріоритетами, релігійними, художньо-естетичними уподобаннями, а також морально-етичні настанови часу, соціально-економічної формації, у якій вони склалися. Так, казки Г. Х. Андерсена несуть у собі досить потужний християнський потенціал, використовують релігійну символіку (раніше вони видавалися у нас у дещо адаптованому, "атеїстичному" варіанті). Далеко не всі твори письменника мають однозначно оптимістичну кінцівку (олов'яний солдатик гине у вогні, наймолодший із братів-лебедів так і залишився із крилом замість руки...), а все тому, що в них освоюються більш складні почуття, комплексні почуттєві реакції, які недоступні народній казці з її поляризацією однозначностей. Однак без цих складних почуттів не може бути людини як такої.

Казка "Русалочка" - один із найбільш улюблених творів читачів різного віку, тому що вона вчить почуттю любові – любові справжньої, істинної, яка – не для себе, а для того, кого любиш. Коли долаєш перепони, йдеш на самопожертву, аби тільки бути разом із коханою людиною, і врешті маєш втратити її, тому що її вибір – не ти. А ще вона навчає почуттю світлої печалі, яка супроводжує кожну втрату, кожне прощання, коли "відпускаєш" назавжди.

Так поступово, через емоційно-почуттєві реакції, пробуджені сприйманням казки, осмисленням її "уроків", у дитини закладаються підвалини того морально-почуттєвого комплексу, який слугуватиме своєрідним внутрішнім "навігатором" – ось це роби, бо це – на добро, а цього не роби, бо це – на зло.

Сьогодні вчитель має можливість сам добирати твори для своїх учнів. У Програмі з літературного читання немає конкретно окресленого переліку казок для вивчення. Навіть перелік авторів, визначений у колі читання, "має рекомендований характер і може бути змінений учителем з урахуванням читацьких інтересів учнів та авторами чи

укладачами підручників, зважаючи на авторську концепцію підручників" [4, с.43].

У підручниках для 2 та 3 класів авторства О. Савченко казковий жанр представлений досить широко. Учнім другого класу пропонуються казки про тварин ("Рукавичка", "Вовк та козеня", "Лисиця та їжак", "Колосок" та ін.). Ці твори відповідають віковим особливостям учнів і в привабливому світлі подають такі людські риси, як працелюбність, сміливість, вірність слову, скромність і кмітливість, водночас висміюючи та засуджуючи ледачих, скупих, пихатих, брехунів і базік.

Підручник для третього класу заповнений уже більш складними творами як у змістовому, так і в жанровому планах (п'єса-казка, віршована казка); окрім народних казок ("Кирило Кожум'яка", "Кривенька качечка") пропонуються твори українських (А. Дімаров, "Для чого людині серце"; Ю. Ярмиш, "Місто дружніх майстрів" ...) та зарубіжних письменників (брати Грімм, "Шипшинка", Карло Коллоді, "Пригоди Піноккіо", А. Ліндгрєн, "Про Карлсона, що живе на даху").

Для дітей підібрані твори, у сюжетній канві яких велику роль відіграють емоції та почуття героїв. У народній казці "Кирило Кожум'яка" головний герой згоджується стати на борню зі змієм після того, як його попросили про це діти: "Ті як прийшли, як почали просити, як стали навколішки та як заплакали, то й сам Кирило не витерпів, заплакав та й каже: "Ну, це ж уже для вас зроблю". Так діти досягають роль почуттів у житті, уміння викликати потрібні почуття, скеровувати їх на благо.

Але є й інші почуття, які призводять до негативних наслідків. Такі почуття треба тримати в покорі, стримувати їх розумом. Казка "Кривенька качечка" подається під рубрикою "Дивовижні перевтілення". На наш погляд, тут ідеться не тільки про перевтілення качечки у дівчину, а й про те, під впливом чого вдячна помічниця раптом хоче піти від своїх благодійників. "Чому дівчина не схотіла більше в них залишатися? Чому дід з бабою залишилися самі?" – ставить питання підручник [6, с.53]. І діти розмірковують – власницькі почуття, бажання обмежити свободу викликають зворотну реакцію – стремління відчувати себе вільним, злетіти в небо.

Однак, працюючи з потенціалом казки, слід пам'ятати, що життя не стоїть на місці, змінюються соціально-економічні умови розвитку особистості. Наприклад, дослідники відзначають поступове відмирання такого інституту соціалізації дитини, як інститут бабусь і дідусів, які хотіли і вміли розповідати внукам казки. Їхні казки, оповідки, притчі, з величними образами різних стихій природи, рідної землі, добра і зла, що одвічно протистоять одне одному, вперше розкривали перед маленькою людиною красу і таємничість навколишнього світу. Діти звалили і вчили слухати слово, сприймати його, оживляти своєю увагою та фантазією. Сьогодні вони надають перевагу

Інтернету, де вже все оживлене за них. Тому в класі доводиться докладати зусиль, щоб надолужити недоотримане.

Актуальними залишаються пошуки нових технологій роботи з казкою, які б були ефективними для сучасного учня, враховували глибокі психолого-педагогічні закономірності емоційно-почуттєвого розвитку особистості в молодшому шкільному віці та задіявали сучасні засоби впливу на дитину.

Література

1. Басюк Н. Українська народна казка у вихованні моральних почуттів молодших школярів / Н. Басюк // Вісник Львівського університету. – Серія педагогічна, 2017. 22- С. 182-186.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапії / Т.Д.Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: ООО "Речь", 2000. – 310 с.
3. Киричок В.А. Моральне виховання другокласників / В. А. Киричок // Навчання і виховання учнів 2 класу: Метод. посіб. для вчителів / Упор. О.Я. Савченко. – К., 2003. – С. 10-321.
4. Навчальні програми. 3 клас: метод. рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2016-2017 навчальному році з коментарем провідних фахівців. – Х.; Вид-во "Ранок", 2016. – 208 с.
5. Петрова Г. Казка у вихованні моральних почуттів / Г. Петрова // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2009. – № 6. – С. 32-33.
6. Савченко О.Я. Літературне читання. Українська мова. 3 клас: підручник для загальноосвітніх навчальних закладів / О.Я. Савченко. – К.: Вид. дім "Освіта", 2013. – 192 с.; іл.
7. Шаров А. Януш Корчак / А. Шаров // Я. Корчак. Избранное. – К.: Рад. школа, 1988. – С. 515-527.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ РЕФОРМИ

Янченко Катерина, магістрантка I курсу факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, спеціальність "Початкова освіта".

Науковий керівник: **Дубровська Л.О.**, канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Сучасний етап розвитку початкової освіти в Україні характеризується особливою інтенсивністю та масштабами перетворень, зумовлених не лише актуальними завданнями формування молодшої особистості, а й залученістю системи освіти в світові інтеграційні процеси, що відбуваються в умовах інформатизації та глобалізації. Цілеспрямоване набуття майбутніми учителями початкової школи знань, умінь і навичок, орієнтація на розвиток професійної компетентності,

розроблення та реалізацію ефективних механізмів її формування є важливою складовою освітньої політики нашої держави.

Для старту "Нової української школи" міністерство створило новий стандарт освіти.

"Створення нового стандарту початкової освіти – це був складний крок, який передбачав переосмислення і застосування нових підходів. Ми повинні були вирватися з прокрустова ложа тільки виключно знань. І, думаю, нам це вдалося. У майбутньому, можливо, ще будуть зауваження до стандарту, тому що ми всі ростемо, змінюємося, але той документ, який існує сьогодні, – він дійсно інноваційний і він надихає", – зазначила міністр освіти Лілія Гриневич.

При цьому, як зазначає міністр: суть нового стандарту, його ключові принципи: "визнання та сприяння розвитку талантів кожної дитини".

З введенням нового навчального стандарту повинні змінитися зміст і результати навчання, методики викладання. Новий підхід передбачає партнерство і наставництво у відносинах між учителем і учнями, підтримку дітей, розвиток у них критичного мислення, самоповаги і впевненості в собі. Передбачається орієнтувати навчання на розвиток умінь, вікових особливостей дитини, формування компетенцій, необхідних для вирішення життєвих проблем.

Певною мірою процес професійної підготовки, формування і розвитку компетентностей майбутніх учителів початкової школи досить повно досліджений науковцями України (О. Антонова, Н. Баліцька, І. Дичківська, О. Дубасенюк, А. Коломієць, В. Коткова, Г. Кравченко, С. Мартиненко, О. Матвієнко, О. Нікулочкіна, Т. Семенюк та ін.). Досліджуючи сучасні аспекти професійної підготовки учителів, учені зазначають, що особливої актуальності набула проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи, специфіка роботи яких пов'язана з фаховою поліфункціональністю, багатопредметністю, формуванням ключових компетентностей в молодших школярів, особливостями роботи з дітьми молодшого шкільного віку тощо.

Критерієм професійної підготовки майбутніх учителів на сьогоднішній день виступає їх професійна компетентність, про що зазначають у своїх роботах Н. Бібік, В. Болотов, В. Серіков; І. Зіміння, В. Коваль, Л. Коваль, А. Коломієць, В. Коткова; Н. Маркова, С. Мартиненко, О. Нікулочкіна, О. Овчарук, О. Панфілова, О. Савченко, та ін. Науковці зазначають, що професійна компетентність учителя – динамічна категорія, що постійно розвивається, щільно пов'язана з такими поняттями як "професіоналізм", "кваліфікація", "професійні здібності", "готовність до діяльності".

Проаналізуємо наявні підходи до дослідження поняття "професійна компетентність учителя" у літературі. Так, В. Безрукова зазна-

чає, що "компетентність – це володіння знаннями, уміннями, що дозволяють висловлювати професійно грамотні судження, оцінки, думки [3, с. 46]. Т. Вороніна трактує компетентність як "здатність людини адекватно й глибоко розуміти реальність, правильно оцінити ситуацію, у якій доводиться діяти, а також правильно застосовувати свої знання. Фактично, компетентність – це здатність людини вирішувати проблеми" [5, с. 17].

Н. Кузьміна визначає професійну компетентність педагога як його "обізнаність, як властивість особистості, що дозволяє продуктивно вирішувати навчально-виховні завдання, спрямовані на формування особистості іншої людини" [6, с. 89] та як "здібності педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він являється, в засіб формування особистості учня з урахуванням обмежень і приписів, що накладаються на навчально-виховний процес відповідно до педагогічних норм, в яких він здійснюється" [7, с. 24]. В. Серіков стверджує, що професійна компетентність учителя виражається у здатності "встановлювати зв'язок між педагогічним знанням і ситуацією розвитку учня, в умінні дібрати адекватні засоби і методи з метою створення умов для розвитку особистості учня" [12, с. 56].

Під професійною компетентністю вчителя, у тому числі вчителя початкових класів, – С. Скворцова, Я. Цимбалюк, – розуміють: властивість особистості, що виявляється у здатності до педагогічної діяльності, а саме до організації навчально-виховного процесу на рівні сучасних вимог; єдність теоретичної й практичної готовності педагога (предметно-теоретичної, психолого-педагогічної та дидактико-методичної) до здійснення педагогічної діяльності; спроможність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у процесі навчання" [13, с. 100-104].

Проаналізувавши трактування поняття "професійна компетентність" учителя українськими та російськими науковцями нами виокремлено такі напрями:

- професійна компетентність – найважливіша характеристика підготовленості вчителя, сукупність комунікативних, конструктивних, організаторських умінь, а також здатність і готовність практично використовувати ці вміння у своїй роботі (А. Панарін) [11, с. 53-57];

- інтегральна характеристика, яка визначає здатність (уміння) вирішувати професійні проблеми й типов професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійно-педагогічної діяльності з використанням знань, професійного й життєвого досвіду, цінностей та схильностей (Т. Волох) [4, с.8];

- єдність теоретичної готовності педагогічно мислити і практичної готовності педагогічно діяти (А. Міщенко) [9, с.16-21];

- як психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально, володіння людиною здатністю і вмінням виконувати певні трудові

функції, що полягають у результатах праці людини (А. Маркова) [8, с.125];

- професійна компетентність – це інтегративна якість, яка виявляється в здатності до педагогічної діяльності, готовності виконувати різноманітні професійні функції на підставі органічного поєднання особистісних і базових професійних якостей, які забезпечують високу результативність фахової діяльності (О. Онопрієнко) [10, с. 125–126];

- як когнітивний компонент підсистем професіоналізму особистості й діяльності, сфера професійного ведення, коло розв'язуваних питань, система знань, що постійно розширюється, дає змогу виконувати професійну діяльність з високою продуктивністю, діяти самостійно й відповідально (С. Архипова) [1, с. 58].

Отже поняття "професійна компетентність учителя" в різних джерелах трактується неоднаково, одні науковці визначають як його здатність виконувати професійні функції (сформованість професійних знань, умінь і навичок), інші – як сформованість особистісних якостей педагога. Проте, сутність поняття у всіх визначеннях одна. Вона полягає в тому, що професійна компетентність є системною характеристикою вчителів, відображає теоретичний рівень їх професійної підготовки, освітню практику і особистісну гуманістичну позицію. А формування професійної компетентності майбутніх учителів носить процесуальний і системний характер, основу якого складає рівень професійної освіти, в нашому дослідженні – у процесі магістерської підготовки.

Окреслення змісту професійної компетентності педагога, нових його ролей відповідно до вимог суспільства та підходів до вимірювання й оцінки сформованості професійної компетентності надають можливість визначення зарубіжної моделі професійно компетентного педагога нової формації.

Виходячи із результатів цього дослідження зроблено висновок, що професійні компетентності європейського викладача поділяються на три групи:

I. Ключові компетентності (необхідні для виконання будь-якої професійної діяльності. Завдяки ним індивід почувається комфортно в соціальному та професійному середовищі, уміє вирішувати професійні питання завдяки вмінню працювати з інформацією, спілкуватися та дотримуватися соціальних і законодавчих норм, що існують у суспільстві). Потребують наявності інформаційно-комунікативної, соціально-трудової, мовної та культурної складових [12].

II. Базові компетентності (відображають специфічний характер педагогічної діяльності та базуються на здібностях, знаннях, уміннях). Містять такі складові: організаційну, дидактичну, здатність до педагогічного мислення (з погляду української ментальності це означає позитивне та оптимістичне ставлення до життя і віру в людей),

когнітивно-креативну, психологічну, оцінювальну, консультативну та здатність до розвитку впродовж усього життя [1].

III. Спеціальні / предметні компетентності (демонструють рівень володіння предметом, що викладається. Європейські вчені розглядають їх як уміння викладача реалізувати свої базові та ключові компетентності у процесі викладання свого предмета). Містять всього два компоненти: предметний (педагог повинен знати свій предмет значно глибше, ніж того вимагає навчальний план) та дослідницький (усі програми формування професійної компетентності вчителя) [4].

Для реалізації компетентнісного підходу важливо побудувати систему оцінювання сформованості професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи, визначення компонентів, показників її успішної реалізації. Вибір компонентів та показників сформованості професійної компетентності майбутніх учителів залишається складним і досить суперечливим питанням у педагогічній теорії і практиці. Нині вчені визначають різні підходи до компонентного складу професійної компетентності, її структури, наповнюваності та трактування.

Так, Дж. Равеном виділено 37 видів компетентностей, вчений зазначає, що компетентність "складається з великої кількості компонентів, багато з яких відносно незалежні один від одного... деякі компоненти відносяться швидше до когнітивної сфери, а інші – до емоційної... ці компоненти можуть замінювати один одного як складові ефективної поведінки" [2, с. 253].

На думку Л. Філатової "компетентність об'єднує в собі навичкову та інтелектуальну складові освіти; поняття компетентність включає не тільки когнітивну, операційно-технологічну складову, а й естетичну, мотиваційну, соціальну та поведінкову; компетентність включає результати навчання (знання й уміння), звички, ціннісні орієнтації та ін.; компетентність означає здатність мобілізувати одержані знання, вміння, досвід, способи поведінки в конкретних ситуаціях; у поняття компетентності закладена ідеологія інтерпретації змісту освіти відповідно до чинного стандарту" [14, с. 10].

А. Лановенко виділяє в структурі професійної компетентності майбутніх учителів ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-практичний компоненти, та зазначає, що "поняття компетентності включає не тільки когнітивну і операційно-технологічну складові, а й мотиваційну, комунікативну, професійну, етичну, соціальну, поведінкову. Отже, вона завжди особистісно забарвлена якостями конкретної людини, проявляється в якості особистісно-усвідомлюваної, що увійшла до суб'єктивного досвіду" [15, с. 412].

На основі викладеного та проведеного аналізу особливостей професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на засадах компетентнісного підходу нами виділено наступні основні компоненти в структурі професійної компетентності майбутніх учите-

лів початкової школи: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний та проєктувально-технологічний.

Таким чином, професійну компетентність майбутніх учителів початкової школи ми розглядаємо як складову частину професійної підготовки, що включає мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, проєктувально-технологічний компоненти, що відображає їхню готовність і здатність ефективно здійснювати професійно-педагогічну діяльність під час вирішення організаційно професійних завдань в умовах початкової загальної освіти.

Література

1. Архіпова" С.П. Основи андрагогіки: [навч. посіб.] / С.П. Архіпова. – Черкаси: ЧДУ, 2004. – 118 с.
2. Дж. Равен" Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : "Когито-Центр", 2002. – 396 с.
3. Безрукова В. С. Педагогика. Проектная педагогика : учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 2006. – 344 с
4. Волох" Т.С. Развитие социально-правовой компетентности будущего учителя (на материале педагогических дисциплин): автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования (педагогические" науки) / Т.С. Волох. – М, 2006. – 15 с.
5. Воронина Т. П. Образование в эпоху новых информационных технологий (методологические аспекты). / Воронина Т. П. [и др.]. – М. : Информатика, 1995. – 220 с.
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Кузьмина Н. В. – М. : Высш. шк, 2000. – 166 с.
7. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Кузьмина Н. В. – Л. : Знание, 2005. – 148 с.
8. Маркова" А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. - М.: Международный гуманитарный фонд "Знание", 2006. – 312 с.
9. Мищенко А.И. Педагогическая деятельность как способ реализации учительской профессии / А.И. Мищенко // Хрестоматия по педагогике: [уч. пособие для уч-ся пед. ун-в, инст-в и колледжей]: В 2ч. [2 изд., дополненное и переработанное] / Сост. Морозова О.П.-Б. БГПУ, 2009. – Ч.1. – С.16-21
10. Онопрієнко О.В. Категоріальний зміст професійної компетентності вчителя / О.В. Онопрієнко // Науково-метод. зб. Слов'янського державного педагогічного університету. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2008. – Вип. 39. – С. 120-126.
11. Панарин А.И. Многоуровневое педагогическое образование / А.И. Панарин // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 53-57.

12. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / Сериков В. В. – М. : Издательская корпорация "Логос", 2009. – 272 с.

13. Цимбалюк Я. С. Професійна компетентність: зміст понять / Я. С. Цимбалюк, С. О. Скворцова // матеріали всеукр. науково-практ. конф. викладачів, молодших науковців та студентів ["Сучасний навчально-виховний процес: теорія і практика"] упор. І. О. Пальшкова. – Одеса : Видавець М. П. Черкасов, 2010. – С. 100–104

14. Крупа В. В. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців фізичної реабілітації / В. В. Крупа // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія "Педагогіка, соціальна" робота". – Вип. 27. – С. 93–96.

15. Лановенко А. О. Підготовка майбутнього вчителя філологічного профілю на основі компетентнісного підходу / А. О. Лановенко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць ; редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця : ТОВ "Фірма "Планер", 2010. – Вип. 25. – С. 410–415.

ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Яременко Ярослава, магістр II-го курсу факультету психології і соціальної роботи НДУ імені Миколи Гоголя,
спеціальність "Початкова освіта"

Науковий керівник: **Падун Н.О.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

На сучасному етапі реформування освіти одне з головних завдань – створення необхідних умов для повноцінного розвитку і самореалізації кожного громадянина України. Запорукою ефективності навчальної діяльності й процесу учіння молодших школярів є результативність пізнавальної діяльності, від якої залежить цілеспрямованість розумової активності, розвиток інтелектуальної рефлексії та природжених задатків учнів тощо.

Сучасна школа, як і суспільство загалом, переживає складний період реформування. Нині робиться великий акцент на особистість школяра. Сучасна школа повинна поважати власну гідність кожного учня, його індивідуальну життєву мету, запити й інтереси, створювати належні умови для самовизначення, самореалізації та розвитку особистості школяра. Особистісно орієнтовані технології сьогодні в центр усієї шкільної освітньої системи. Особистість дитини в центрі такої системи.

Відмітимо, що особистісно орієнтоване навчання ставить сьогодні в центр усієї шкільної освітньої системи особистість дитини.

Сучасна школа на всіх своїх рівнях звертається до особистісно орієнтованого навчання, як до однієї з можливих основ її розбудови. Особистісно орієнтоване навчання розглядається нині як специфічна педагогічна діяльність створення учням оптимальних умов для розвитку їх потенційних можливостей, формування самостійності, здатності до самоосвіти, самореалізації.

Що ж таке особистісно-орієнтоване навчання? Аналіз літературних джерел свідчить, що у сутність поняття "особистісно орієнтоване навчання" науковці вкладають різний зміст. Одні бачать у ньому реалізацію індивідуального підходу в навчанні через організацію й пред'явлення навчального матеріалу різного рівня труднощів (звідси розподіл учнів на сильних, середніх і слабких). Інші пов'язують його з інноваційними процесами в освіті, що активізувалися за останні роки у зв'язку з відкриттям гімназій, ліцеїв, коледжів, де використовуються різні форми диференційованого навчання.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що існуючі концепції особистісно орієнтованого навчання визначають його специфіку та відмінності від традиційного, предметно-орієнтованого навчання. На думку І.Д.Беха, С.І.Подмазіна, знання і способи діяльності, які засвоюються учнем, є не головною метою такого навчання, а лише засобом, умовою для реалізації потреби людини "бути особистістю" [4, с.29-31].

Слід відмітити, що питання необхідності особистісного підходу у психології та педагогіці неодноразово порушувались у працях В.О. Сухомлинського, І.С. Кона, В.Петровського, Б.О.Федоришина, Ш.О.Амонашвілі, С.Л.Рубінштейна, О.М. Леонтьєва, С.І. Подмазіна та інших, подальший розвиток ця проблема отримала у розробках О.Я. Савченко, І.Д. Беха, В.Г Кременя [3, с.30]. У працях класиків української педагогіки К.Д. Ушинського, А.С. Макаренка, В.О.Сухомлинського розроблено більшість положень, що можуть бути покладені в основу сучасної концепції особистісно орієнтованого навчання і виховання. Не формуючи принципів, методів цього підходу, не називаючи терміну "особистісно орієнтоване навчання і виховання", ці педагоги вже тоді присвячували цій проблемі свої праці [1, с.19]. Особистісний підхід дедалі все більше утверджується як ключовий психолого-педагогічний принцип організації навчально-виховного процесу, від якого багато в чому залежить ефективність переорієнтації освіти на розвиток особистості школярів [6, с.25-26].

С.І.Підмазін виокремлює такі основні положення особистісно орієнтованого підходу у навчанні: учень завжди є суб'єктом, а не об'єктом навчання.

Дослідження показують, що метою особистісно орієнтованого навчання є процес психолого-педагогічної допомоги дитині в її життєвому самовизначенні. Особистісно орієнтований підхід поєднує вихо-

вання та освіти в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку дитини, підготовки її до життєтворчості тощо.

І.С. Якиманська сформулювала головні вимоги до особистісно-орієнтованих технологій [7, с.22]. Перед сучасною початковою школою стоїть завдання сприяти становленню дитини як неповторної індивідуальності, розвивати її творчий потенціал, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності. Традиційна ж методика переважно спрямовує учнів на запам'ятовування програмового матеріалу та його відтворення. Особистісно орієнтоване навчання – це цілісна психолого-педагогічна концепція, що охоплює різні сторони навчального процесу. Основними ідеями особистісно орієнтованого навчання є:

- школа, яка складає частину життя;
- велика увага приділяється навчанню як процесу, а не результату;
- активне залучення учнів до розв'язання навчальних проблем та планування;
- відповідність методики навчальним можливостям дитини;
- задоволення навчальних потреб кожної дитини на уроці;
- особлива увага до групових та парних форм роботи;
- домінуюча форма навчального спілкування – діалог між учнями, учнями та вчителем [4, с.29-31].

О.Я.Савченко зауважує, що головними дійовими особами на уроці мають бути окремі діти, групи та клас у цілому. Учитель стає невидимим диригентом, який вчасно вміє почути, помітити, підправити, підтримати кожного виконавця, залучити до співпраці [5, с.12-18]. Завдання особистісно орієнтованого навчання - навчити дітей самостійно міркувати, дискутувати, відстоювати свої думки, ставити запитання, бути ініціативними в набутті нових знань.

Готуючись до проведення уроків за особистісно орієнтованою технологією, учитель має проаналізувати зміст навчального матеріалу, визначити види діяльності учнів, підготувати завдання на вибір або завдання для групової роботи, враховуючи обсяг навчального матеріалу й рівень складності відповідно до навчальних можливостей учнів. Вчителю слід дотримуватися таких вимог:

- чітко формувати пізнавальні завдання, що спрямовують учнів на вирішення певної проблеми, спонукають до активності, творчого мислення, пошуку нових знань і нових способів дій;
- зосередити увагу на діяльності учнів з низьким рівнем навчальних досягнень;
- не створювати змагань на швидкість виконання завдань;
- навчати учнів здійснювати самоконтроль, самоаналіз і самооцінювання [4, с.29].

Особистісно орієнтований підхід у навчанні спирається на такі основні положення (С.І. Підмазін): 1. Учень завжди є суб'єктом, а не об'єктом навчання. 2. Основна мета навчання, окрім засвоєння учнем необхідних знань, умінь та навичок, - розвиток особистості учня як суб'єкта діяльності і соціальних стосунків [4, с.29-30].

Відмітимо, що особистісно орієнтовані уроки на початковому етапі їх впровадження потребують більше вимог до вчителя.

Особистісно орієнтований урок це урок" під час його проведення вчитель не просто чуйний до дітей, а разом з ними здійснює рівноправну діяльність щодо пошуку та відбору наукового змісту знання, яке слід засвоїти. За таких умов це знання стає особистісно значущим.

Основними вимогами до особистісно орієнтованого уроку є: пріоритет особистості учня; орієнтація на процес навчання; орієнтація на особистісні досягнення учнів; створення емоційно актуального фону уроку; чітке визначення освітніх, виховних і розвивальних завдань уроку; раціональна єдність різноманітних методів навчання; формування самостійності, вмінь учнів; заохочення учнів на уроці.

Найсильнішим мотивом у навчанні є пізнавальний інтерес. Що ж розуміють під поняттям "пізнавальний інтерес"?

Пізнавальний інтерес розглядають як основний мотив навчальної діяльності, як індивідуальну цінність кожного учня, пов'язану з його особистісним смыслом. Школяру цікаво "пізнавати нове", "бачити свій рух в пізнанні", "проникати в науку".

О. Савченко зазначає, що пізнавальний інтерес – це прагнення до знань, що виявляється в активному ставленні учня до пізнання сутнісних властивостей предметів і явищ дійсності [5, с.12-18].

Метою особистісно орієнтованого уроку є створення умов для виявлення пізнавальної активності учнів. Засобами досягнення вчителем цієї мети можуть бути: використання різноманітних форм та методів навчальної діяльності; створення атмосфери зацікавленості; стимулювання учнів до навчальної діяльності; використання протягом уроку дидактичного матеріалу; оцінювання досягнень учня; заохочення учня до роботи на уроці.

Отже, на сучасному етапі розвитку освіти діти дійсно навчаються завдяки тому, що можуть повністю себе реалізувати. Вони не бояться висловити свою думку, критику, не бояться бути почутими. На таких уроках учитель повинен стати невидимим диригентом, який вміє вчасно почути, помітити, підтримати кожного учня. Коли діти працюють разом, вони формують навички, необхідні для самостійного життя: розв'язувати конфлікти; активно слухати; критикувати думку, а не того, хто її висловив; аналізувати; приймати рішення. Школа має бути не підготовкою до життя, школа має бути життям.

Література

1. Кравченко Г.Ю. Теоретико-методологічні основи особистісно орієнтованої освіти / Кравченко Г.Ю. // Поч. навч. та вихов. – 2005 - №25 – С. 2-3.
2. Набой С. Особистісно орієнтоване навчання в початковій школі / Набой С. // Поч. школа. – 2005 – №11 – С. 1-5.
3. Освітні технології / За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – С. 25-45.
4. Підмазін С. Технологія особистісно орієнтовного уроку /Підмазін С. // Завуч. – 2001 - № 20-21 – С. 29-31.
5. Савченко О.Я. Особистісно орієнтовне спілкування /Савченко О.Я. / Навчання і виховання учнів 3 класу. – К.: Поч. школа. – 2004 – С. 12-18.
6. Чернега Н. Особистісно-зорієнтоване навчання: сучасні підходи /Чернега Н. // Рідна школа. – 2000 - №9 – С. 25-26.
7. Якиманська І. Особистісно орієнтована система навчання / Якиманська І. // Завуч. – 1999 - №7 – С. 22.

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

Збірник праць молодих науковців

Випуск 2

Відповідальний редактор
Коваленко Євгенія Іванівна

Технічний редактор – І. П. Борис
Верстка, макетування – Н. О. Приходько

Друкується за авторським редагуванням.

Підписано до друку 08.11.2018
Гарнітура ComputerModern
Замовлення № 715

Формат 60x84/16
Ум. друк. арк. 14,0
Обл.-вид. арк. 14,72

Папір офсетний
Електронне видання



Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя.

м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3-А
(04631) 7-19-72

E-mail: vidavn_ndu@ukr.net

www.ndu.edu.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.