Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

Збірник праць молодих науковців

Випуск № 1

Ніжин
2019

УДК 378(082)
П24

Рекомендовано Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Протокол № 12 від 30.05.2019 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. ред.
П24 Є. І. Коваленко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. Вип. 1. 313 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., упорядник, 2019
© НДУ ім. М. Гоголя, 2019

ЗМІСТ

Адамова Анастасія Сучасний урок математики
як фактор активізації пізнавальної діяльності молодших учнів 7
Андрухова Катерина Пізнавальна активність
молодших школярів – запорука успіху..... 10
Артюх Надія Психолого-педагогічні засади та зміст
дослідницької діяльності молодших школярів 14
Бабич Юлія, Дмитрук Вероніка Значення ранкових зустрічей
для молодших школярів 18
Багмут Яна майстерність вчителя у спілкуванні з учнями
початкової школи 21
Беляєва Наталія Особливості формування пізнавального
інтересу до уроків математики засобами дидактичних ігор 25
Бойченко Тетяна Деякі аспекти побудови моніторингу
навчальних закладів 29
Бандуріна Дар'я Соціальний інтелект як інтегральний конструктор 31
Бондаренко Анастасія Майстерність проведення
індивідуальної бесіди з важковиховуваним учнем..... 36
Бондаренко Марина позитивна мотивація учнів
початкових класів – одна з умов успішного навчання 42
Бузюн Альона Інноваційна культура керівника як інтегративне явище 46
Глузд Наталія Сковорода про вчителя і вчительську працю..... 49
Далудіна Анастасія Ідея творчої особистості вчителя
у спадщині К. Д. Ушинського 51
Данько Ірина Трудове навчанні як засіб формування
естетичних почуттів молодших школярів 52
Денисенко Віта Характеристика лінгводидактичних ідей С. Русової..... 55
Десятник Вікторія майстерність вчителя початкової школи у використанні
техніки "Я-висловлювання" та активного слухання 59
Дешко Ольга Ігрові ситуації на уроках математики
як один з нестандарних підходів 63
Докучко Аліна Г. С. Сковорода про засоби та завдання розумового,
морального, фізичного та трудового виховання..... 68
Духновська Оксана Формування здорового способу життя учнів
початкових класів засобами фізкультурно-оздоровчої роботи..... 70
Єрмак Катерина Роль дидактичної гри
у формуванні пізнавального інтересу дошкільників..... 73

Іванова Вікторія Посилення суб'єктної позиції
молодших школярів у навчальному процесі за допомогою
використання антиципації 76
Іванько Анастасія Загальні підходи до поняття
"Літературний розвиток учнів" 83
Калюжна Алла педагогічні умови формування готовності
у дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі 93
Кірін Валерія Принцип народності в педагогічній спадщині
Григорія Сковороди 97
Кіриченко Ольга Аналіз програми та підручників
з літературного читання в контексті розвитку творчого потенціалу
учнів початкової школи 98
Киркова Діана Конфліктологічна компетентність
вчителя початкової школи 108
Кисляк Надія Батьківська педагогіка" В. О. Сухомлинського 114
Кобзар Лідія Патріотичні почуття учнів молодших класів:
теоретичний аспект 116
Козачок Ярина Гендерний підхід як нова методологічна стратегія
наукових досліджень в галузі педагогіки 120
Колесник Любов Робота з екологічного виховання
в початковій школі 125
Колодяжна Інна Загальні підходи до визначення
пізнавальних здібностей учнів початкових класів 129
Комар Ольга Ораторська мастерність майбутнього вчителя
початкових класів 136
Корзун Олеся Дидактична майстерність вчителя початкових класів 141
Крук Анна Організація електронного документообігу
як інструмент управління інформаційним забезпеченням
діяльності закладу освіти 145
Лукаш Наталія Сутнісна характеристика здоров'язберігаючих технологій 148
Лукаш Наталія Технологія формування лідерської позиції
у молодших школярів 150
Лук'янюк Оксана Значення рідної мови в житті, навчанні
і вихованні особистості 154
Ляшенко Віта Педагогічні погляди Костянтина Дмитровича Ушинського 156
Маслак Алла Формування моральних цінностей дітей
старшого дошкільного віку засобами народної педагогіки 158
Міланець Діана Поняття про дисципліну в радянські та наші часи 162

Насилівська Ірина Аналіз розділу "текст" на основі підручників з української мови для 1–4 класів (автор М. Д. Захарійчук) у початковій школі 164
Науменко Анастасія Психолого-педагогічні аспекти проблеми формування творчих здібностей 167
Науменко Інна Техніка мовлення вчителя початкової школи 176
Новик Ірина Розвиток творчого потенціалу молодших школярів у трудовій діяльності: теоретичний аспект 180
Оксимець Тетяна Завдання трудового виховання у творчий спадщині В. Сухомлинського 183
Олабіна Ірина Сутність критичного мислення в учнів початкових класів: значення, мета, функції, особливості 186
Олексієнко Юлія Ідея формування колективу через виховання особистості В. Сухомлинського 189
Пасічник Діана Роль педагога у формуванні адекватної самооцінки молодшого школяра 191
Пасічник Діана Творчі вправи на уроках української мови з розвитку зв'язного мовлення учнів (за підручником М. Д. Захарійчук) 194
Пелешук Ігор Форми організації позакласної роботи з природничих дисциплін у сучасній школі 196
Петрик Мар'яна Педагогічні умови формування у молодших школярів дбайливого ставлення до природи 200
Подобна Неля Особливості проблемного навчання молодших школярів на уроках "Я у світі" 207
Полудна Валентина Структура інноваційного потенціалу закладу дошкільної освіти 209
Постол Анастасія Лицарство як особливий тип середньовічного виховання 213
Путря Вікторія Культура мовлення вчителя початкової школи 215
Рибець Євгенія Формування мотивів на здоровий спосіб життя учнів початкової школи в умовах сьогодення 218
Сенько Юлія Евристична бесіда на уроках української мови в початкових класах як метод проблемного навчання 221
Сущенко Вікторія Педагогічна діагностика у діяльності вчителя початкової школи 224
Ткаченко Тетяна Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування природничих понять у молодших школярів 227
Унгуряну Людмила Активізація навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках природознавства 230
Устимчук Суламіта Теоретичні засади культури мовлення

та виразного читання вчителя початкових класів 233
Хантіль Аліна Формування критичного мислення
як психолого-педагогічна проблема сучасності 237
Харченко Вікторія Система принципів трудового виховання
В. Сухомлинського 240
Харченко Катерина Музично-театралізована діяльність
як засіб збагачення соціального досвіду старших дошкільників 241
Щербіна Вікторія Система шкільно-сімейного
виховання В. Сухомлинського 245
Юрчук Юлія Методичні основи організації дитячого
художнього конструювання 246
Яременко Інна Навчальний діалог у працях вітчизняних
та зарубіжних вчених 250
Ярешко Вероніка Проблеми виховання дітей у сучасній сім'ї 262
Ярошенко Аліна Розвиток творчих здібностей учнів
молодшого шкільного віку: теоретичний аспект 264
Новгородський Руслан Забезпечення ефективності процесу інтеграції студентів-інвалідів в освітнє середовище вищої школи 269
Романенко Марина Причини та наслідки інтернет-залежності серед підлітків 272
Іванов Петро Посилення суб'єктої позиції молодших школярів у навчальному процесі за допомогою використання антиципації 278
Пелешук Ігор Формиорганізації позакласної роботи з природничих дисциплін у сучасній школі 286
Алькіна Дарина Форми співпраці сім'ї та школи в формуванні елементарних економічних знань у молодших школярів 289
Наконечна Ольга Сутність негативних проявів у поведінці молодших школярів та фактори впливу на їх формування 292
Дядя Яна Сутність поняття контрольно-аналітина діяльність як функції управління у педагогічній теорії 295
Биченко-Михайлова Альона Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх керівників ЗНЗ до управлінської діяльності 300
Шнуренко Дарина Теорія та практика управління інноваційними процесами закладу середньої освіти 302
Авраменко Анатолій Сутність керівництва навчальним закладом на засадах інноваційної діяльності 306

ФАКТОР АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ УЧНІВ

Адамова Анастасія, студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи, спеціальність "Початкова освіта та англійська мова"
Науковий керівник: **Дубровський В. Л.,** старший викладач кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Проблема розвитку пізнавальної самостійності учнів є однією з найбільш актуальних в педагогічній теорії і практиці. Об'єктивна можливість розвитку пізнавальної самостійності зумовлена діалектичним характером навчального процесу. Розумовий розвиток школяра характеризується динамічним взаємозв'язком мотиваційного, змістового і організаційно-процесуального компонентів[1].

Взаємозв'язок пізнавальної самостійності з різними аспектами навчального процесу різноманітний. Тому в навчанні вона виявляється різнопланово: у процесі формування всебічно розвиненої особистості – як мета навчання; у процесі засвоєння знань умінь і навичок – як засіб підвищення усвідомленості та дійовості засвоюваного матеріалу. Водночас дидактика розглядає пізнавальну самостійність учня як результат ефективно організованого навчального процесу[9].

Дослідженнями М.О. Данилова, І.Я. Лернера, М.І Мамутова, І.Т. Огородникові та інших вчених встановлено, що пізнавальна самостійність школярів є найважливішою умовою успішності їх навчання і розвитку.

Різні шляхи активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів описували в своїй практичній діяльності науковці, психологи та педагоги – В.С. Юркевич, В. Роменець, Л.В. Попова, В.І. Панов, С.М. Лисенкова, В.Ф.Шаталов, І.Л. Волков, Т.І. Гончарова, Є.М. Ільїн та інші.

Активізація пізнавальної діяльності – це не лише процес управління активністю учнів, але і процес активізації своєї діяльності самим учнем. Саморегуляція активної діяльності учнем залежить від його позиції в учбовому процесі. Це відбувається в ситуаціях, що спонукають його до самостійних рішень і дій, до вільного вибору завдань, до творчої діяльності. Активізація навчальної діяльності, регульована свідомою метою, розуміється, як спонукання дітей у процесі формування умінь і навичок до максимальної активності, спрямованої на свідоме засвоєння знань, розвиток навчальних інтересів та самостійності у процесі навчання. Суть активізації навчальної діяльності вбачаємо в тому, щоб учні активно опановували навчальний матеріал, уміли самостійно застосовувати набуті знання на практиці[5].

В сучасних умовах вже не можна вважати головною задачею засвоєння учнями певної суми фактів. Тому дуже гостро стоїть питання про таку організацію навчання, щоб воно максимально розвивало їх розумові та творчі здібності. Важливим завданням шкільного навчання стає задача максимальної активізації пізнавальної діяльності учнів, розвиток їх активного, самостійного, творчого мислення. Але не можна розвивати мислення, якщо для цього немає відповідної бази знань. Йдеться про те, щоб сам процес набуття знань був активним і творчим і не зводився до простого засвоєння інформації, щоб у учнів з самих початкових етапів навчання формувалися здібності до самостійного придбання знань [8].

Провідна ідея в педагогічній і методичній практиці – максимально розкрити перед учнем спектр застосування математичних знань, передати своє захоплення предметом вихованцям. Саме в цьому аспекті ми розуміємо один із принципів дидактики в навчанні математики. Принцип свідомості, активності і самостійності полягає в цілеспрямованому, активному сприйманні явищ, що вивчаються, їх осмисленні, творчій переробці й застосуванні. Реалізація цього принципу має на меті виконання таких умов: відповідність пізнавальної діяльності учнів закономірностям процесу учіння; пізнавальна

активність учнів у процесі учіння; осмислення учнями процесу учіння; оволодіння учнями прийомами розумової діяльності в процесі пізнання нового [5].

Сучасний курс математики має великі розвиваючі можливості. Тому для того, щоб учні початкових класів краще усвідомили важливі математичні ідеї, добираються такі методи навчання, у яких матеріал подається на доступному для дітей рівні.

Широкі можливості активізації учнівської діяльності на різних етапах і рівнях дає робота з підручником.

Основні види роботи з підручником [7]:

- Складання плану прочитаного.
- Конспектування прочитаного.
- Зіставлення змісту тексту з поясненням вчителя.
- Порівняння і узагальнення матеріалів кількох параграфів.
- Пошук відповіді на поставлені запитання.
- Виділення в тексті основних структурних елементів знань.
- Систематизація викладених фактів, класифікація понять.
- Самостійне вивчення невеликого розділу тексту.
- Робота з малюнками, таблицями, схемами.
- Виконання за описом у підручнику спостережень і дослідів.
- Стимулювання та мотивація навчально-пізнавальної діяльності.

Розглянемо орієнтовну структуру уроку з математики [7]. На першому етапі уроку вчитель вмотивовує наступну діяльність, позитивно спрямовує на розумову роботу. Тут важливо врахувати особистий досвід учнів щодо проблеми уроку. Доцільно використати малюнки, слайди, мультимедійні прилади, за наявності, ігри тощо.

Визначення теми і компетентностей уроку.

Виробляти тему і проектувати компетентності уроку бажано спільно з учнями. Доцільно залучати дітей до планування наступної діяльності через попередню роботу (випереджувальні завдання, повідомлення, підготовка унаочнення). Разом з учителем учні складають план роботи, обговорюючи його, визначають показники досягнення визначеної мети (які знання, уявлення, засоби діяльності свідчитимуть про це). Доцільно використати на цьому етапі уроку таблички "Знати" і "Вміти", куди спільно з учнями записуються завдання, які необхідно засвоїти протягом уроку і вміння, які формуються. Таким чином, на початку уроку учнів ознайомлюють з темою та планом уроку. Вчитель переконливо інформує учнів стосовно того, що і навіщо вони робитимуть на уроці. Пізнавальна привабливість цього вступного інструктажу – це матеріал, пов’язаний із певною цікавою проблемою, визначення проблемних питань.

Вивчення нового матеріалу прийоми, які може використовувати учитель на цьому етапі уроку, щоб зацікавити учнів:

* Актуальна мета. Наприклад, під час вивчення елементарних фігур з геометрії.

* Проблематизація. Постає проблема, яку треба вирішити. Наприклад: кола, трикутники, паралельні та перпендикулярні прямі лінії, квадрати, усічені фігури – де вони застосовуються в нашому житті? Які ще бувають фігури?

* Фантастична ситуація. Вчитель доповнює реальну ситуацію фантастикою (перенесення навчальної ситуації на фантастичну планету і т.д.).

* Лови помилку. Пояснюючи матеріал, учитель зумисне припускається помилки. Завдання дітей – знайти її.

* Прес-конференція. Цей прийом використовується, починаючи з 3-4 класів. Учитель частково розкриває тему, пропонуючи учням завершити її розкриття самостійно, використовуючи підручники, посібники, довідкову літературу тощо.

* Запитання до уроку. Перед вивченням теми учням пропонується скласти запитання [2].

Засвоєння знань, формування вмінь і навичок.

На цьому етапі даються завдання на вибір:

* засобів навчальної діяльності (індивідуально, фронтально чи групі; письмово або усно);

* засобів фіксації нового матеріалу (схема, план, таблиця, висновки тощо);

* завдань і способів їх виконання [2].

Діти обирають той вид роботи, який їм найбільше довподоби: варіативність у поданні домашнього завдання (диференціація за рівнем складності; завдання на вибір).

Контроль, корекція та оцінювання знань. Контроль знань відбувається за допомогою: групових і парних форм взаємоконтролю і взаємоаналізу; самоаналізу і самоконтролю (виправлення учнями помилок, осмислення їх причин); взаємо- і самооцінювання (словесне, рейтингове тощо) [3]. Доцільно звернутися до таблиць "Повинні знати" і "Повинні вміти" до планування уроку та перевірити, чи все заплановане вдалося зробити, чи всі завдання уроку виконані. Підсумковий етап – це усвідомлення ситуації досягнення мети, переживання ситуації успіху, вираження педагогом свого позитивного ставлення, задоволення діяльністю учнів та їх результатами.

Отже, наведена структура й особливості проведення особистісно орієнтованого уроку значно складніші від технології проведення традиційного уроку. Закономірно постає питання: чи готова педагогічна громадськість та існуюча система освіти сприйняти і послідовно втілювати у практику нові методи, прийоми і форми? За такого підходу на вчителя покладається більше вимог і завдань. Він має створити оптимальні умови для сприймання учнями нового матеріалу та забезпечити його успішне засвоєння.

Вчитель, готуючись до проведення особистісно орієнтованого уроку, аналізує зміст навчального матеріалу, визначає види діяльності учнів, готує завдання на вибір або завдання для групової роботи, враховуючи обсяг навчального матеріалу, рівень складності за навчальними можливостями учнів, міру своєї допомоги.

Враховуючи вищезазначене, вчитель має дотримуватися таких вимог:

* чітко формулювати пізнавальні завдання, які можуть бути проблемними, спонукальними до активності, творчого мислення, пошуку нових знань і нових способів дій;

* зосередити увагу на діяльності слабких, невстигаючих учнів;

* не створювати змагань на швидкість виконання завдань;

*навчати учнів здійснювати самоконтроль, самоаналіз і самооцінювання [4]. Отже, функція вчителя на уроці полягає у забезпеченні учнями позиції справжнього суб’єкта навчально-пізнавальної діяльності.

В особистісно орієнтованих технологіях велика увага надається емоційній культурі вчителя, його голосу, інтонації, мовленню. Тому доцільно користуватися на уроці такими фразами:

* Я гадаю, що найзручніше було б зробити …

* Мені здається, тут у центрі уваги перебуває ….

У складних ситуаціях учителю доводиться більш тонко реагувати:

* Мені б дуже хотілося, щоб ти не забув про це …

* Це дуже важливо, і у тебе неодмінно вийде ….

* Саме ти і міг зробити таку справу …

* Підготуймо це разом по секрету від усіх?! [3].

Ефективність навчання під час здійснення особистісно орієнтованого підходу визначається не обсягом знань, умінь і навичок, яких набула дитина, а мірою участі самої дитини у процесі здобуття цих знань. У системі традиційних занять урок, побудований на особистісно орієнтованій взаємодії, є найсучаснішим і оптимальним у навчально-виховному процесі, тому що він передбачає врахування індивідуально визначеного підходу до кожного учасника, стимулює пізнавальну активність, визначає шлях до здобуття ґрунтовних знань, умінь і навичок [6].

Спеціальне дослідження цього питання дає змогу стверджувати, що в багатьох випадках на уроці ще переважає активність вчителя, який показує, розказує, ставить запитання, а активність учнів виявляється, як правило, у відповідях. А для розвитку пізнавальної активності школярів цікавих пізнавальних запитань учителя недостатньо, треба, щоб і в самих дітей виникали запитання, щоб вони вміли самостійно запитувати про нове, невідоме[8].

Отже, для успішного розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів необхідно формувати в учнів пізнавальні проблеми, розвивати бажання й уміння працювати самостійно, наполегливо добиватись результату у виконанні самостійних завдань. Шляхами такого формування є раціональне поєднання репродуктивної і продуктивної діяльності з метою доцільного збільшення питомої ваги частково-пошукових методів: запровадження в зміст початкового навчання спеціальної системи пізнавальних завдань, використання ефективних засобів керування пошуковою діяльністю молодших школярів, на різних етапах навчання.

Список використаних джерел:

1. Блог учителя математики. Активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках математики. Режим доступу: http://tatianabandurina77.blogspot.com/2014/03/blog-post.html.

2.Гін А. Прийоми педагогічної техніки /А.Гін //Серія: Нові формати освіти, ВГ "Основа", 2015. – С.112.

3.Дівакова І.І. Інтерактивні технології навчання у початкових класах / І.І.Дівакова// Тернопіль: Мандрівець, 2011. – С. 180.

4.Кузьо О. Пізнавальні інтереси молодших школярів /О.Кузьо// Початкова освіта, 2015. № 21. –С. 39 – 55.

5. Методичний портал. Роль пізнавальної діяльності у всебічному розвитку особистості. Засоби її організації. Режим доступу: http://metodportal.com/node/11090.

6.Савченко О.Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів /О.Я.Савченко// Київ: Радянська школа, 1982. – С. 175.

7. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах /О.Я.Савченко// Київ: Магістр – 5, 2007. – С. 255.

8. Сапунова Л. Розвиток пізнавальної активності учнів початкових класів у навчальному процесі /Л.Сапунова//Таврійський вісник освіти, 2013. №1. –С. 11 – 15.

9.Щукіна Г.І. Активація пізнавальної діяльності учнів у навчальному процесі / Г.І. Щукіна// Москва: Просвещение, 1979. – С. 97.

ПІЗНАВАЛЬНА АКТИВНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ – ЗАПОРУКА УСПІХУ

Андрухова Катерина, магістрантка І курсу факультету психології і соціальної роботи НДУ імені Миколи Гоголя спеціальності "Початкова освіта".
Науковий керівник: **Падун Н.О.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Постановка проблеми. Зміни життя в сучасному світі потребують і змін мети та призначення сучасної освіти. Знижується функціональна значущість і привабливість традиційної організації навчання, передача "готових" знань від учителя до учня перестає бути основним завданням навчального процесу. Вчені – дослідники, вчителі-новатори вважають, що у центрі уваги сучасної освіти мають стати питання розвитку особистості школяра, його творчих здібностей, інтересу до навчання, формування бажання і вміння вчитися.

Аналіз останніх публікацій. Сучасні дослідження пізнавальної активності та пізнавального інтересу ґрунтуються на працях Ю. Бабанського, М. Данилова, І. Лернера, М. Махмутова, М. Скаткіна, Г. Щукіної та інших. Психологічні аспекти проблеми

пізнавальної активності були в центрі уваги Л. Божович, Л. С. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна

Мета статті полягає у висвітленні теоретичних підходів до розвитку пізнавальної активності молодших школярів. Психологічні особливості молодших школярів, їх природна допитливість, чуйність, особлива прихильність до засвоєння нового, готовність сприймати все, що пропонує вчитель, створюють сприятливі умови для розвитку пізнавальної активності.

Виклад матеріалу. Сьогодні з – поміж важливих завдань, що постають перед системою освіти, особливої актуальності набуває проблема розумового виховання молодших школярів. Одним із пріоритетних завдань розумового виховання є розвиток пізнавальної активності. Навчання – основна форма розвитку її. З одного боку, під час навчального процесу учні здобувають нові знання, які розширюють їх кругозір, а з другого – у процесі активної пізнавальної діяльності розвиваються навчальні можливості учня, завдяки яким він може самостійно і творчо використовувати не лише запас знань, а й шукати нове, задовольняти свої потреби в пізнанні.

Мета роботи сучасного вчителя – розвиток особистості учня, його творчого потенціалу та пізнавальної активності, навчальний процес при цьому орієнтується на потенційні можливості дитини, їх реалізацію. Ж. Піаже з цього приводу зазначав: " Оскільки джерело розвитку – всередині дитини, то навчання може бути успішним лише тією мірою, якою воно використовує досягнення розвитку конкретної дитини" [5,с. 20].

Аналіз літературних джерел показав, що історія поглядів на необхідність розвивального підходу до навчання починається ще з давньої Греції. Наприклад: Платон, Аристотель і Сократ сформулювали певні ідеї про необхідність навчання дітей за допомогою методів пізнання. Пізніше Ян Каменській, Жан Жак Руссо, Й. Песталоцці, Ф. Дістервег і К. Ушинський обґрунтовуючи значення розвивального навчання вказували на необхідність врахування психологічних особливостей учнів при цьому.

Вагомий внесок у розробку цієї парадигми належить вітчизняній школі кінця XIX – початку XX століття. Г. Ващенко приділив увагу необхідності розвитку пізнавальної активності у молодших школярів.

У 30-ті роки XX століття Л. Виготський обґрунтував можливість навчання і виховання, за якими спостережливість, пам’ять, творча уява, логічне мислення входили до процесу розвитку. Але практичні кроки у цьому напрямку були зроблені у 50 – ті роки, коли в дидактиці відійшли від традиційних для тогочасної школи репродуктивних методів навчання. Наукові колективи Л. Занкова, В. Давидова, Д. Ельконіна не тільки розвивали теоретичні засади цієї парадигми, а й експериментально підтвердили можливості розкриття резервів учнів у розвитку пізнавальної активності, формуванні здатності дитини до саморозвитку та самопізнання.

Що ж таке пізнавальна активність? Дослідники вважають, що пізнавальна активність – це міра розумового зусилля, спрямована на задоволення пізнавальних інтересів індивіда. Вона є двостороннім взаємопов’язаним процесом: по-перше це форма самоорганізації і самореалізації учня; по-друге – результат цілеспрямованих зусиль педагога в організації пізнавальної діяльності учня.

У педагогічному словнику пізнавальна активність трактується як діяльнісний стан особистості, що виражається в наполегливому прагненні до знань, до розумової напруги і прояву вольових зусиль у процесі оволодіння знаннями. У психолого-педагогічній літературі пізнавальна активність визначається по-різному. Вона розглядається: як характеристика якості діяльності (Н.О. Половнікова, Т.І.Шамова); як прояв ставлення суб’єкта до навколишньої дійсності (Л.І Арістова); як особливий стан особистості (Д.В. Вількєєв, І.Ф. Харламов); як показник пізнавальних особливостей того, що навчається (Л.К.Гребенкіна, О.Б. Коротаєва); як риса особистості (В.І. Лозова, М.І. Махмутов, Г.І. Щукіна). В. І. Лозова пропонує під поняттям "пізнавальна активність" розуміти риси особистості, які виявляються у її ставленні до пізнавальної діяльності, що

передбачає стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, а також знаходить вияв у якості пізнавальної діяльності [4, с. 25].

З якою метою формують пізнавальну активність у молодших школярів? На думку Занкова Л. В. "всебічний розвиток, духовне багатство не може бути досягнуто з примусу. Справжнє духовне багатство складається тоді, коли людина сама тягнеться до знань, до науки, до мистецтва" [6,с.18]. Аналіз літературних джерел свідчить, що пізнавальна активність є основою практично будь-якої діяльності, в тому числі, й навчальної.

Навчально-виховний процес у сучасній школі більше не може вкладатися у схему " вчитель – вчить, а учень – вчиться". Для успішного існування освітнього поля важливо формувати пізнавальну самостійність дитини, створити умови, за інтелектуальна пасивність учнів стане неможливою.

Що ж є джерелом пізнавальної активності? Звичайно, в першу чергу інтерес, на думку дослідників є не чим іншим, як активним пізнавальним ставленням людини до оточуючого світу. Виходячи з даного положення, можна говорити про існування тісного зв'язку між інтересом і пізнанням, оскільки, за умови наявності у людини пізнавальної здатності і внаслідок неї, інтерес пробуджується, активізується, розвивається. Інтерес до пізнання є самоцінною сутністю людини. Будучи стійкою рисою характеру, пізнавальний інтерес сприяє формуванню особистості в цілому, оскільки під його впливом активніше протікає сприйняття, гострішим стає спостереження, активізуються емоційна і логічна пам'ять, інтенсивніше працює уява [2, с.29].

Дослідження показують, що умовно всі показники, що характеризують той чи інший рівень розвитку пізнавального інтересу, можна об'єднати у три групи:

1. Показники інтелектуальної активності;

2. Показники емоційних проявів;

3. Показники вольових проявів, регулятивні процеси, які виражені в особливостях протікання пізнавальної діяльності учнів [9, с.208].

Що ж сприяє формуванню і зміцненню пізнавального інтересу у дитини молодшого шкільного віку?

1. Максимальна опора на активну мислительну діяльність учня;

2. Навчальний матеріал повинен враховувати психологічний, інтелектуальний рівень розвитку як окремого учня так і класу в цілому.

3. Емоційна атмосфера навчання, позитивний емоційний тонус навчального процесу.

На думку М. Ф. Бєляєва, І. М. Цвєткова, Г. І. Щукіної, пізнавальний інтерес у своєму розвитку проходить такі стадії: цікавість, допитливість, теоретичний інтерес. У дівчаток пізнавальна активність вища, ніж у хлопчиків.

К. Д. Ушинський стверджував, що інтерес учня до навчання підтримується успіхом. На його думку інтерес прокидається лише тоді, коли є натхнення, яке з'являється від успіху в процесі оволодіння знаннями. Дитина, яка ніколи не пізнала радості праці в навчанні, не відчула гордості від того, що труднощі подолані, втрачає бажання й інтерес навчатись [8,с.150]. Тому першочерговим завданням вчителя К. Д. Ушинський вважав необхідність дати дітям можливість досягти успіху у навчанні, відчути радість від своєї праці, пробудити в їхніх серцях почуття гордості за свої досягнення і за самого себе.

Для розвитку пізнавальної активності у молодших школярів потрібно:

загально пізнавальні вміння формувати в чіткій послідовності та системі, починаючи з найпростішого. Ця робота проводиться не епізодично, а на кожному уроці; кожне вміння формувати поетапно. Це означає: створення мотиваційної готовності учнів до виконання певного виду діяльності, засвоєння зразка дій, первинне застосування вмінь виконувати тренувальні вправи; в основі пізнавальних умінь лежать прийоми розумової діяльності (аналіз, порівняння, абстрагування, узагальнення).

Відмітимо, що в умовах демократизації та національного відродження система освіти повинна забезпечити якісно новий рівень загальноосвітньої, професійної підготовки. Вже в початкових класах міняються пріоритети цілей навчання: на перший план висувається його пізнавальна функція, культ активності, самостійності, нестандартності думки, який забезпечує розвиток інтелекту дитини. Головне завдання вчителя – домогтися того, щоб кожен урок сприяв розвитку пізнавальних інтересів дітей. Зацікавленість є ефективним засобом успішного навчання, необхідною умовою досягнення позитивних наслідків. Видатний педагог В.О. Сухомлинський вважав, що лише, коли дитина зацікавиться матеріалом, у неї виникне бажання дізнатися про нього більше [2, с. 59]. Ефективне навчання не можливе без пошуків шляхів активізації пізнавальної діяльності учнів, адже діти повинні не тільки засвоїти певну суму знань, а й навчитися спостерігати, порівнювати, виявляти взаємозв'язок між поняттями, міркувати. А добитися цього можна лише засобами, що активізують пізнавальну діяльність. До них належать: дидактичні ігри, ігрові ситуації, цікавинки, завдання творчого характеру, нестандартні завдання.

Розвитку пізнавальної активності у початкових класах має приділятися особлива увага ще й тому, що саме в цих класах формуються основні інтелектуальні вміння.

На основі аналізу літературних джерел нами виявлено умови формування пізнавальних інтересів, серед яких є:

а) розуміння дитиною змісту і значення матеріалу;

б) новизна у змісті виучуваного;

в) використання оптимальної системи тренувальних, творчих, пізнавальних та інших завдань;

г) практична спрямованість матеріалу;

д) самостійність дітей у їх діяльності;

е) висока ефективність кожного уроку;

є) глибоке знання вчителем предмета, інтерес до нього, вміння зацікавити ним дітей [7,с.36].

Висновки. Таким чином, пізнавальна активність є першорядною умовою формування в учнів потреби в знаннях, оволодіння вміннями інтелектуальної діяльності, самостійності, забезпечення глибини і міцності знань. Відмітимо, що завдяки своїй пізнавальній активності дитина вступає у практичні, дієві відносини з оточуючим світом, що є умовою її успішної соціалізації. Разом з тим, відмітимо, що учні класу мають різну за своїм рівнем розвитку пізнавальну активність: у когось він вищий, у когось – нижчий. Не є сталим цей показник й в окремо взятого учня, оскільки дитина не може з однаковим інтересом ставитись до всіх предметів, які вивчаються в школі, до усіх видів роботи, які пропонує вчитель, до усього того матеріалу, який вивчається. Дитину потрібно зацікавити.

Список використаних джерел:

1. Агафонова А.С. Практикум по общей педагогике. – СПб.: Питер, 2003.

2. Активні методи навчання при викладанні методики мови / О. Горська, Л. Живицька; / Школа першого ступеня: теорія і практика. – Переяслав – Хмельницький. – 2003. – Вип..6. – С.55 – 62.

3. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посібник. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська. З.В. Огороднійчук та ін. – 2 – ге вид. К.: Каравела. – 2007.- 400 с.

4. Кравченко Т. Розвиток пізнавальної активності і самостійності учнів на уроках української мови. Початкова школа. – 2001. – № 5. – С.12-15.

5. НіколенкоЛ, Т, Розвиток пізнавальної активності і самостійності учнів Початковашкола. – 2001.- № 8. – С.28.

6. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. – К.: "Академвидав", 2006. – С.18.

7. Русаков А. Епоха великих відкриттів у школі 90-х років. – К.: Вид. дім "Шкіл. світ": Вид. Л. Галіцина, 2006. –.29 с.
8. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии: В 2 т./ К.Д.Ушинский. – М., 1950.- 50 с.
9. Харрисон С. Счастливый ребенок. – М.: ООО Издательский дом "София", 2005. – 208 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА ЗМІСТ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Артюх Надія, студентка ІІІ курсу спеціальності "Початкова освіта" факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Науковий керівник: **Гордієнко Т.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Поняття "дослідницька діяльність школярів" в педагогічній літературі розглядається з позиції організації такої діяльності педагогами. Як правило, під організацією дослідницької роботи школярів розуміється, перш за все, використання педагогами певних форм і методів роботи, що сприяють розвитку дослідницьких умінь учнів [1, с. 314].

Навчальна дослідницька діяльність – це спеціально організована, пізнавальна творча діяльність учнів, за своєю структурою відповідає науковій діяльності, що характеризується цілеспрямованістю, активністю, предметністю, вмотивованістю і свідомістю, результатом якої є формування пізнавальних мотивів, дослідницьких умінь, суб'єктивно нових для учнів знань або способів діяльності.

Під дослідницькою діяльністю учнів розуміється діяльність школярів, пов'язана з вирішенням учнями творчої, дослідницької задачі з заздалегідь невідомим рішенням і передбачає наявність основних етапів, характерних для дослідження в науковій сфері:

- постановку проблеми;
- вивчення теорії, пов'язаної з обраною темою;
- підбір методик дослідження і практичне оволодіння ними;
- збір власного матеріалу;
- аналіз та узагальнення матеріалу;
- власні висновки [1, с. 313].

Головна мета дослідного навчання – формування здатності самостійно, творчо освоювати і перебудовувати нові способи діяльності в будь-якій сфері людської культури.

Цікавим є погляд на організацію дослідницької діяльності школярів Василя Сухомлинського. Педагог вважав, що кожна дитина має потребу досліджувати і завдання вчителя – задовольняти її. "Дитина від своєї природи, – писав В. Сухомлинський, – допитливий дослідник, відкривач світу. Так нехай же перед нею відкривається чудовий світ у живих фарбах, яскравих і тремтливих звуках, у казці і грі, у власній творчості, в красі, яка надихає її серце, в прагненні робити добро людям. Через казку, фантазію, через неповторну дитячу творчість – певна дорога до серця дитини. Я буду так вводити малюків у навколишній світ, щоб вони кожного дня відкривали в ньому щось нове, щоб кожен наш крок був мандрівкою до першоджерел – до чудесної краси природи" [3, с. 32].

В. Сухомлинський вважав одним з найважливіших виховних завдань розвиток пізнавальних інтересів молодших школярів, що реалізується через задоволення потреби в дослідженні. Тому навчанню, на думку вченого, повинна передувати практична пізнавальна діяльність учнів. "Уже в 5–6-річному віці виділяється група дітей, яких ми називаємо дослідниками. Вони досліджують рослинний світ у саду, на городі. Ось малюки приходять у березні до школи, а починати їм учитися ще через півтора року. Вони збираються через день-два, а потім і щодня в шкільній теплиці, у саду.

Висівають насіння зернових культур (пшениці, гречки, ячменю, проса) і плодових дерев (яблуні, груші, персика, вишні, черешні), висаджують чубуки винограду і живці троянд. Поливають ґрунт за допомогою насосів, спеціально зроблених для них, малят. Невдовзі з'являються перші сходи зернових культур, потім – плодових дерев, з'являється листя на живцях.

Чим значніші результати цієї праці, тим більше в дітей запитань: чому одна рослина дає врожай уже першого року, а інша – тільки через кілька років? Чому персик за літо виростає на метр, а на дубку виростають лише чотири листочки? Чому колос пшениці не схожий на волоть проса? Чому в кавуна насіння в "солодкій коморі", а в пшениці ніякої "комори" немає? У хвилину напруженого мислення над кожним з цих запитань думка дитини тисячі разів умить переключається, предмет досліджується з усіх боків. Дитина вчиться думати, спостерігаючи, і спостерігати, думаючи, – в цьому й полягає зміст уроків мислення" [2, с. 239].

В. Сухомлинський зазначав: "Чим більше діяльності, пов'язаної з активним пізнанням природи, тим більш глибоким і усвідомленим стає бачення навколишнього світу" [3, с. 138]. Педагог вважав, що прагнення до пізнання є передумовою організації дослідницької діяльності молодших школярів і, крім того, необхідною умовою інтелектуального розвитку дитини.

Оскільки пошук оптимальних шляхів зацікавлення учнів навчанням, підвищення їх розумової активності, спонукання до творчості є одними з актуальних завдань сучасної школи, то формування мотивації діяльності школярів є необхідною умовою для досягнення високих результатів школярів у навчально-дослідницькій діяльності.

Мотиви навчання можуть бути поділені на дві групи.

До першої відносяться пізнавальні інтереси дітей, потреба в інтелектуальній активності і в оволодінні новими уміннями, навичками і знаннями.

До другої відносяться мотиви, пов'язані з потребою дитини в спілкуванні з людьми, в їх оцінці і схваленні, з бажаннями учня зайняти певне місце в системі доступних йому суспільних відносин.

Спеціальні дослідження, присвячені проблемі формування пізнавального інтересу, показують, що інтерес характеризується, принаймі за трьома обов'язковими моментами:

• позитивними емоціями по відношенню до діяльності;

• наявністю пізнавальної сторони цих емоцій;

• наявністю безпосередньо мотиву, що йде від самої діяльності [7, ст. 266].

Звідси випливає, що в процесі навчання важливо забезпечувати виникнення позитивних емоцій по відношенню до навчальної діяльності, до її змісту, форм і методів здійснення. Емоційний стан завжди пов'язане з переживаннями, душевними хвилюваннями, співчуттям, подивом. В такому стані до процесів уваги, запам'ятовування, осмислення підключаються глибокі внутрішні переживання особистості, які роблять ці процеси інтенсивними і від того більш ефективними в сенсі досягаються цілей.

Більш доступною в плані мотивації школярів до навчання виступає навчально-дослідницька діяльність, основною функцією якої є ініціювання учнів до пізнання світу, себе і себе в цьому світі, що спочатку викликає ситуативний інтерес [1, с. 266].

В освітньому процесі зазначені мотиви активізуються спеціально організованими проблемними ситуаціями. Під проблемними ситуаціями розуміють такі інтелектуальні труднощі, шляхи подолання яких невідомі, їх треба шукати. Проблемна ситуація повинна бути сформульована таким чином, щоб вона не тільки описувала породження проблеми в науці, професії або в процесі навчання, а й будила інтерес учня до пошуку рішення поставленої проблеми, налаштовувала на готовність до здійснення цього пошуку, демонструвала можливість неоднозначного шляхи вирішення, наявність різних напрямків пошуку. Для цього проблема повинна мати логічний зв'язок як з раніше засвоєними поняттями і уявленнями, так і з тими, які підлягають засвоєнню в певній навчальній ситуації. Тому проблемні ситуації доцільніше створювати при засвоєнні

нових знань, умінь, навичок. Крім цього проблема повинна надавати емоційний вплив на дитину, наприклад, викликати здивування при зіставленні нового з раніше відомим, незадоволення наявним запасом знань, умінь і навичок. Проблема також повинна містити в собі пізнавальну трудність і видимі межі відомого і невідомого, тобто мати такий ступінь новизни, при якій поряд з новими елементами були б і знайомі, засвоєні раніше знання. Тому проблемні ситуації обов'язково повинні містити посильне пізнавальне утруднення [4, с. 540].

Старовиков М. І. виділяє такі компоненти дослідницької діяльності:

• мета її полягає в отриманні об'єктивно нового знання про реальність; тобто в правильному, адекватному її відображенні у свідомості людини;

• об'єктом науково-дослідної діяльності є виділений для вивчення фрагмент матеріальної або духовної дійсності, а предметом сукупність встановлюваних властивостей об'єкта;

• процес наукового дослідження розгортається відповідно до певної логіки (від явища до сутності) і характеризується наступними етапами: постановка задачі дослідження, його планування, реалізація, контроль істинності результатів (верифікація). Властивості того чи іншого фрагмента реальності (об'єкта) виявляються тільки у взаємодіях або в стосунках з іншими об'єктами, отже, активність суб'єкта (на противагу споглядальності, догматизму і схоластики) найважливіша умова наукового дослідження;

• наукове дослідження здійснюється з використанням спеціальних засобів. За ступенем вираженості властивостей матеріального носія (субстрату) у складі властивостей пізнавальних засобів останні можна розділити на матеріальні (зразки, прилади, обладнання, споруди і т.п.), матеріалізовані (письмові або усні вголос тексти; формули, графічні зображення на папері та інших носіях; введені в комп'ютер програми і т.п.), ідеальні (знання, методи, що функціонують в індивідуальній або суспільній свідомості);

• продуктом наукового дослідження виступає об'єктивно нове знання про дійсність. Наукове знання і ведучий до нього шлях (метод) відрізняються об'єктивністю, обгрунтованістю, достовірністю, точністю, націленістю на розкриття суті явищ [4, с. 538].

Ефективна дослідницька діяльність молодшого школяра неможлива без розвинутих дослідницьких здібностей. Дослідницькі здібності у вітчизняній педагогіці класифікуються як індивідуальні особливості особистості, що є суб'єктивними умовами успішного здійснення дослідницької діяльності. Для успішної реалізації дослідницької діяльності в початковій школі в учнів мають бути сформовані (за О. Савенковим) такі вміння:

• бачити проблеми;
• вміння висувати гіпотези;
• спостерігати;
• проводити експерименти;
• давати визначення поняттям.

В. Феоктистова доповнює цей перелік такими загально навчальними вміннями:

• висувати питання;
• робити висновки й умовиводи;
• класифікувати та структурувати матеріал;
• опрацьовувати текст;
• доводити й захищати свої ідеї [1, с. 53].

У процесі організації проектної діяльності дітей А.І. Савенков виділяє наступні етапи: постановка проблеми; висування гіпотетичної ідеї; збір матеріалу; аналіз і узагальнення отриманих даних; підготовка і захист підсумкового продукту. На кожному з них для розвитку у дітей умінь виділяти проблеми, висувати гіпотези, здійснювати збір, аналіз і узагальнення необхідної інформації [1, с. 70].

Включенню учнів в проектно-дослідницьку діяльність сприятимуть інтерактивні методи навчання, такі як групова дискусія, мозковий штурм, рольові ігри. Завдання вчителя – створити умови для прояву ними ініціативи, підтримати процес вироблення нового досвіду. При цьому вчитель виступає як помічник, індивідуальний консультант, який супроводжує власний пошук дітей.

На підготовчому етапі вчитель ставить перспективну навчальну задачу, пов'язану з розробкою проекту, актуалізує уявлення учнів про структуру проекту. Молодші школярі сприймають і осмислюють навчальне завдання, відтворюють структурні компоненти проекту. Результат взаємодії – створення мотивації дітей до здійснення проектної діяльності.

На орієнтаційному етапі педагог консультує учнів, як краще сформулювати проблему і тематику майбутнього проекту. Вони визначають особистісно значиму проблему, формулюють тему, здійснюють постановку мети і завдань. Результат взаємодії – початок пошуково-творчої діяльності молодших школярів з вирішення проблеми.

На пошуковому етапі вчитель консультує учнів з питань пошуку та відбору наукової інформації, практичного досвіду, проектного задуму і можливих напрямах його реалізації в також по змістовній частині проекту. Учні здійснюють пошук, вивчення наукових джерел і практичного досвіду. Формулюють проектний задум, представляють його теоретичне обґрунтування та технологічний опис. Після закінчення роботи над проектом учитель розповідає про процедуру його захисту. Учні складають і редагують текст виступу. Результат взаємодії – створення проекту і його презентації.

На аналітичному етапі учні здійснюють презентацію проектного задуму, відповідають на питання однокласників і педагога. При цьому відбувається рефлексія процесу і результатів проектної діяльності. Учитель аналізує і оцінює процес і результати проектної діяльності дітей, бере участь в обговоренні і виставленні підсумкової позначки. Оцінка якості проектів здійснюється за такими критеріями:

• осмислення проблеми проекту і формулювання його мети;

• ступінь самостійності у виконанні різних етапів роботи над проектом; ступінь включеності в групову роботу і чіткість виконання відведеної ролі;

• практичне використання предметних та інтегрованих знань, умінь і навичок;

• ступінь осмислення використаної інформації;

• оригінальність ідеї, способи вирішення проблеми;

• рівень організації та проведення презентації: усного повідомлення, письмового звіту, забезпечення об'єктами наочності;

• володіння рефлексією;

• прикладне значення отриманих результатів.

Результат взаємодії – підведення підсумків і оцінка проектної діяльності молодших школярів [1, с. 72].

Навчальні дослідження можуть бути індивідуальними, груповими, короткочасними і протяжними в часі. У наших навчальних закладах починаємо займатися навчально-дослідницькою діяльністю з учнями перших класів. З першокласниками – третьокласниками частіше використовуються групові форми роботи. Вони сприяють залученню в дослідну діяльність більшого числа дітей, які здобувають навички дослідження. Четвертокласники віддають перевагу індивідуальній роботі, роботі в парах, так як цими учнями вже отримано деякий досвід дослідницької діяльності в групах. Короткочасні навчальні міні-дослідження проводяться на уроках, іноді в позаурочний час. А протяжні в часі – на позаурочних заняттях [1, с. 134].

Таким чином, розглянувши теоретичні основи організації дослідницької діяльності молодших школярів, можна зробити висновок:

1. Дослідницька діяльність – специфічна людська діяльність, яка регулюється свідомістю і активністю особистості, спрямована на задоволення пізнавальних,

інтелектуальних потреб, продуктом якої є нове знання, отримане у відповідності з поставленою метою та у відповідності з об'єктивними законами і обставинами, що визначають реальність і досяжність мети

2. Під дослідницькою діяльністю учнів молодшого шкільного віку розуміється діяльність, пов'язана з вирішенням учнями творчої, дослідницької задачі з заздалегідь невідомим рішенням і передбачає наявність основних етапів, характерних для дослідження в науковій сфері.

Список використаних джерел:

1. Савенков, А. І. Психологічні основи дослідницького підходу до навчання [Текст] / А. І. Савенков. – М.: Освіта, 2006. – 434 с.

2. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 4. – С. 7–390.

3. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 3. – С. 7–279.

4. Шкільова Г. М. Організація дослідницької діяльності молодших школярів на уроках математики / Г. М. Шкільова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – Вип. 36. – С. 535–541.

ЗНАЧЕННЯ РАНКОВИХ ЗУСТРІЧЕЙ ДЛЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Бабич Юлія, Дмитрук Вероніка, студентки ІІ курсу факультету психології т а соціальної роботи спеціальності "Початкова освіта".
Науковий керівник: **Гордієнко Т. В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Важливою ідеєю Нової української школи є організація такого освітнього середовища, що сприятиме вільному розвитку творчої особистості дитини. Відповідно до Концепції Нової української школи змінюється методика проведення уроку. Раніше першим структурним елементом уроку був організаційний момент, котрий передбачав привітання та здійснення налаштування учнів до уроку. У більшості випадків учитель просто вітався і перевіряв наявність в учнів всіх необхідних матеріалів до уроку. Творчі вчителі мали ряд заготовок у віршованій формі на різні предмети. Дитина автоматично прослуховувала ще один віршик від учительки і без жодної зміни свого настрою розпочинала навчальний процес.

Нині методика вимагає розпочинати навчальний день з ранкової зустрічі. Ранкова зустріч має специфічну структуру й повинна починатися щоранку, коли всі учні приходять до школи. Сидячи в колі, кожна дитина вдумливо й поважно вітається з друзями, після чого протягом короткого часу ділиться власним досвідом зі своїми товаришами, які з повагою слухають і ставлять свої запитання, роблять зауваження. Після цього вся група бере участь у короткій, енергійній груповій вправі. Ранкова зустріч для дітей закінчується щоденними новинами, які готує вихователь, щоб підкреслити навчальні завдання цього дня.

На основі практичних спостережень під час психолого-педагогічної практики з упевненістю можемо визначити основні аспекти позитивного впливу ранкових зустрічей на молодших школярів:

1. Створення спільноти: діти, які відчувають себе частиною спільноти, виходять за межі свого безпосереднього інтересу заради користі групи. Вони піклуються один про одного. Коли вони почуваються частиною спільноти, то більше й довше працюють задля її інтересів. Вони знають сильні сторони особистостей у групі та можуть за потреби їх використовувати. Вони навчаються один в одного, розширюючи знання й досвід усіх членів спільноти.

У процесі спільної роботи виникає певний рівень довіри поміж членами спільноти. Спільноти можуть самовдосконалюватись, установлюючи зворотний зв'язок один з одним. Створення спільноти дітей у групі чи класі потребує часу, уваги й терпіння. У дбайливому й демократичному класі чи групі є визнання того, що кожний член спільноти має потребу належати до неї, а також відповідає за свій внесок у спільний освітній процес.

Створення групової чи класної спільноти стає ефективніше, коли педагог бере на себе роль людини, яка допомагає зробити так, щоби все відбувалось належним чином, але не намагається жорстко контролювати цей процес.

Ранкова зустріч стає інтерактивною та невимушеною. Коли значна частка відповідальності за допомогу при проведенні ранкової зустрічі перекладається на дітей, педагог використовує свій час для заохочення ініціативи, отримання позитивних відгуків, полегшення спілкування дітей, надання їм допомоги тощо.

У центрі уваги ранкової зустрічі та її метою є співпраця, спільне навчання, а не конкуренція чи хизування особистими надбаннями. Розвиток навичок спілкування Уміння розмовляти і слухати є найважливішими якостями, які необхідні для демократичної культури. Навіть маленькі діти можуть висловлювати свою точку зору, чути відмінні думки інших людей і зважувати їх.

Ранкова зустріч дає дітям змогу брати участь у групових обговореннях, а педагогам – моделювати й активно розвивати в дітей вміння й навички ефективного спілкування. Люди, які можуть ефективно спілкуватись:

• Висловлюють свої думки таким чином, щоб їх розуміли інші.
• Уважно слухають, коли щось кажуть інші.
• Вирішують проблеми за допомогою слів.
• Пропонують свої ідеї групі.

Ці навички мають дуже важливе значення для успішного життя в колективі, спільного навчання й розв'язання конфліктних ситуацій.

Ранкова зустріч – ідеальна можливість для розвитку цих навичок. Передбачається, що діти робитимуть свій внесок у роботу групи в навчальній, соціальній, емоційній, практичній сферах. Вони потрібні, від них залежать інші, їх цінують за особистий внесок.

Діти потребують практичного досвіду у висловленні власних думок, кращому пізнанні один одного, визнанні сильних сторін і талантів своїх однолітків. Такі звичні заняття, як ранкова зустріч, дають змогу постійно розвивати ці навички.

2. Розвиток соціальних навичок: завдяки практиці ранкової зустрічі маленькі діти переходять від зосередження уваги на власній особистості до охоплення нею інших. Соціальні переваги цього підходу сприяють розвитку емпатії, активному слуханню однолітків, навчають дітей розуміти позицію інших людей. Уміння сприйняти точку зору іншої людини руйнує упередженість, сприяє толерантності та визнанню її відмінностей.

Такі соціальні компетентності допомагають людям жити у взаємній повазі, створюють умови для позитивного, відкритого спілкування між окремими членами суспільства. Це основні навички, необхідні для демократії.

Соціальні навички розвиваються не в ізоляції, й не тоді, коли діяльність і моделі поведінки жорстко визначені. Здатність ефективно висловлюватись і слухати, робити вибір, а також залагоджувати конфлікти, коли вони виникають, – усе це має найважливіше значення для функціонування будь-якої спільноти.

Діти потребують спокійної та інклюзивної атмосфери. Їм потрібні можливості експериментувати та різними способами розповідати, спілкуватися та отримувати задоволення від перебування в колі своїх однолітків. Результати численних досліджень свідчать, що ефективні програми, спрямовані на виховання в дітей позитивних рис характеру й соціальних навичок, знижують імовірність виникнення низки негативних явищ у суспільстві, оскільки негативні моделі поведінки мають тенденцію проявлятись у

комплексі. Діти, які демонструють один із цих типів поведінки, зазвичай демонструють й інші.

3. Удосконалення академічних навичок: соціальні навички – це "помічники академічних успіхів". Якщо соціальні навички не розвинені належним чином, педагогам доводиться марнувати дорогоцінний час на підтримання порядку та вказівки. Такий важіль, як соціальні навички, дає педагогам змогу забезпечити якісне викладання й навчання.

Крім того, ранкова зустріч сприяє розвитку: навичок розмовляти; навичок слухати; словникового запасу; уміння досліджувати; уміння аналізувати й оцінювати навчальний матеріал; уміння спонтанно відповідати на запитання; уміння приймати виклик від інших; уміння використовувати вивчену інформацію.

4. Створення у класі позитивного настрою: повсякденні вправи, які практикуються під час проведення ранкової зустрічі, допомагають дітям зблизитися зі своїми однолітками, навчитися співпрацювати, утримуватись від критики інших, поважати інших як особистостей.

Позитивний настрій у групі чи класі створюється за рахунок:

• атмосфери довіри; відчуття приналежності до спільноти;

• участі у прийнятті рішень;

• доброти та заохочення однолітків;

• вільного від критики ставлення вчителя/вихователя; очікування конкретних результатів;

• справедливості та неупередженості.

Позитивна атмосфера створюється за рахунок практичного використання:

• інклюзивного підходу;

• обміну інформацією;

• піклування;

• заохочення;

• участі;

• чесності;

• самовираження.

5. Заохочення демократичного ставлення й поведінки: ранкова зустріч ознайомлює дітей з демократичними цінностями в доступній їм формі:

• Інклюзія. Незалежно від здібностей, соціальної, релігійної приналежності чи статі педагог та інші діти сприймають внесок кожного з однаковою доброзичливістю та повагою.

• Активна участь. Участь у зустрічі беруть усі діти. Вони вітаються один з одним, мають змогу обмінюватись інформацією, ставити запитання, коментувати, приєднуватись до групової роботи, а також робити свій внесок у щоденні новини.

• Критичне мислення. Діти навчаються з повагою ставити запитання, піддавати сумніву й оцінювати ідеї, які можуть відрізнятись від їхніх власних або бути подібними.

• Толерантність і прийняття. Оскільки не кожна дитина повинна погоджуватися з ідеями інших, ці питання розглядаються під час вільної дискусії. Протилежні ідеї вислуховуються й обговорюються, тому що серед дітей існує взаємодовіра.

• Самостійне мислення. Дітей заохочують до обміну своїм досвідом та ідеями.

• Відкритість. Висловлюється та обговорюється низка ідей. У щоденних новинах повідомляється доступна для всіх інформація про те, що відбувається у класі.

• Власна та соціальна відповідальність. Діти встановлюють правила власної поведінки та поведінки групи. Під час ранкової зустрічі й упродовж усього дня вони уважно слухають, з повагою відповідають, а також практикують доброзичливість

Список використаних джерел:

1. Бейн К. "Доброго ранку! Ми раді, що ви тут!".– К.: ВФ "Крок за кроком", 2004. 3. Олексійовець Н. Ф. Ранкові зустрічі: Методичний посібник. – К., 2009. – [Електронний ресурс].

Режим доступу: http://www.uk.x-pdf.ru/5informatika/1264536-1-kolin-beyn-redaktor-dzhuliya-empson-vstup-pamela-koglin-childrens-resources-international-inc-vseukrainskiy-fond.php. Назва з екрану.

2. Грудницька Н. П. Методика проведення ранкової зустрічі за програмою "Крок за кроком" / Н. П. Грудницька // Таврійський вісник освіти. – 2015. – № 1. – С. 108-115.

3. Державний стандарт початкової освіти від 21 лютого 2018 р., [Електронний ресурс] https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti. Назва з екрану.

4. Закон України "Про освіту" від 05.09.2017, [Електронний ресурс] https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19. Назва з екрану.

5. Методичні рекомендації щодо організації освітнього простору нової української школи. Наказ МОН від 23.03.2018 № 283. [Електронний ресурс]. Режим доступу https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nop/3metodichni-rekomendatsii.pdf. Назва з екрану.

6. Ранкова зустріч із дітьми у Новій українській школі: як її проводити? [Електронний ресурс] https://uk.etcetera.media/rankova-zustrich-iz-ditmi-u-noviy-ukrayinskiy-shkoli-yak-yiyi-provoditi.html. Назва екрану.

7. Щодо проведення ранкових зустрічей згідно вимог нової української школи. [Електронний ресурс]. Режим доступу https://vseosvita.ua/library/statta-sodo-provedenna-rankovih-zustricej-zgidno-vimog-novoi-ukrainskoi-skoli-92230.html. Назва з екрану.

МАЙСТЕРНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ У СПІЛКУВАННІ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Багмут Яна, студентка факультету психології та соціальної роботи групи По-11.
Науковий керівник: **Киричок І.І.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Доволі часто в нашому суспільстві постає проблема спілкування між вчителем та учнями. Через недостатню кваліфікованість педагогів, між ними та дітьми виникають різні конфліктні ситуації, непорозуміння. Особливо слід виокремити цю проблему у початковій школі., адже для дітей молодшого шкільного віку кожне слово відіграє важливу роль у подальшому розвитку.

Аксіомою сучасної педагогічної теорії та практики є положення, що вчитель повинен досконало володіти педагогічним спілкуванням. Як зазначає В.Кан-Калик, інколи "…самі цікаві і плідні навчально-виховні матеріали, самі активні та прогресивні методи навчально-виховного впливу "запрацюють" тільки тоді, коли будуть забезпечені правильним, відповідним їм спілкуванням" [3, с. 7].

Спілкування – багатоплановий процес налагодження і розвитку контактів між людьми, який передбачає обмін інформацією, певну стратегію і тактику взаємодії, сприймання і розуміння суб'єктами спілкування один одного [там само, с. 8].

Педагогічне спілкування – це система органічної соціально-психологічної дії учителя-вихователя і вихованця в усіх сферах діяльності, що має певні педагогічні функції, спрямоване на створення оптимальних соціально-психологічних умов активної та результативної життєдіяльності особистості. [там само, с. 9].

На думку В. Ягупова, "Педагогічне спілкування – це безпосередня форма прояву комунікації у навчально-виховному процесі між педагогом та вихованцями, яка спрямована на формування і розвиток особистості вихованця, спільне вирішення різноманітних педагогічних завдань, створення умов для реалізації творчих здібностей та сприяння само актуалізації" [6, с.178].

Головними ознаками педагогічного спілкування на суб'єкт-суб'єктному ґрунті є: особистісна орієнтація співрозмовника – готовність бачити і розуміти співрозмовника; самооцінне ставлення до іншого. Враховуючи право кожного на вибір, педагог повинен прагнути не нав'язувати думку, а допомогти особистості обрати власний шлях розв'язання проблеми; суб'єкт- суб'єктний характер спілкування передбачає рівність

психологічних позицій співрозмовників. Залежно від того, реалізовано принцип суб'єкт-суб'єктної чи суб'єкт-об'єктної взаємодії, спілкування постає як функціонально-рольове або особистісно орієнтоване [там само, с.179].

Професіональне педагогічне спілкування – комунікативна взаємодія педагога з учнями, батьками, колегами, спрямована на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності і стосунків. Не професіональне педагогічне спілкування, навпаки, породжує страх, невпевненість, спричинює зниження працездатності, порушення динаміки мовлення і внаслідок цього появу стереотипних висловлювань у школярів, оскільки у них зменшується бажання думати і діяти самостійно. Зрештою, виникає стійке негативне ставлення і до вчителя, і до навчання. Почуття пригніченості предметом у школі – насправді ж учителем – у деяких учнів триває впродовж багатьох років. Замість радості пізнання і спілкування з'являється відчуженість [3, с. 26].

За якими ознаками ми робимо висновки щодо професіоналізму у спілкуванні? Потрібен різнобічний аналіз педагогічного спілкування, адже це явище багатогранне. Розгляньмо ситуацію. Мати з обуренням скаржиться на вчителя математики, який "увесь час ставить синові двійки", що змушує її "вживати заходів, аж до відвідання міськвно".

Як діє класний керівник за цих обставин? Насамперед він розуміє, що мати не вірить у справедливість школи, обурена бездушністю вчителів щодо переживань її сина. Педагог вирішує спочатку заспокоїти жінку. Якщо розглянути цю ситуацію спілкування з перцептивного боку (як сприймають і розуміють партнери один одного), то ми побачимо, що на негативну реакцію вчитель реагує обдумано, нейтралізуючи її. Отже, продуктивність взаємодії забезпечено адекватністю сприймання і розуміння партнера.

Тепер проаналізуймо інший бік спілкування. Класний керівник запропонував матері учня сісти, уважно слухає її. Він звернувся до дітей, які чекали: "У мене важлива справа". Цим він показав, що поділяє занепокоєння жінки, готовий до серйозної розмови і прагне допомогти їй. Таким чином, інтерактивний бік спілкування (взаємодія між партнерами) також свідчить про те, що педагог спрямований на співробітництво і цим оптимізує сприятливу атмосферу розмови.

Розглядаючи комунікативний бік спілкування (обмін інформацією), звернімо увагу на те, як відповідає вчитель на претензії. Дбаючи про те, щоб не було завдано шкоди авторитетові колеги, він бере вину на себе: "Так, ми винні. Якщо у дитини не виходить, ми зобов'язані їй допомогти". І саме після цього отримує зворотну позитивну реакцію матері: "Вперше зустрічаю такого вчителя!" Звичайно, така репліка свідчить про складний характер жінки. Вчитель усвідомлює: не слід звертати увагу на протиставлення класного керівника іншим учителям, важливо підтримати готовність матері взяти участь у взаємодії: "Давайте разом щось робити. Я поговорю з учителем математики, ми знайдемо консультантів і серед учнів".

Логіка демонстрування вчителем різних граней спілкування забезпечує вагомість його слів: вони лягають у підготовлений ґрунт. Досягнуто цілковитої згоди, інцидент вичерпано завдяки тому, що вчитель уміло виявив бажання взаємодіяти на рівні всіх граней спілкування (перцептивного, інтерактивного, комунікативного). Він створив умови для спільного розв'язання проблеми і забезпечив позитивний психологічний клімат у подальших стосунках не тільки з батьками дітей, але і з самими дітьми також. Адже діти, спостерігаючи за розмовою дорослих, роблять для себе висновки.

Розуміння особистості учня як суб'єкта спілкування залежить від сукупності внутрішніх умов розвитку особистості педагога (вік, стать, спеціальність, досвід пізнання інших людей, індивідуально-психологічні особливості). У зв'язку з цим Л. Савенкова [5, с. 206] зазначає, що:

– перцептивні вміння педагога вдосконалюються залежно від формування його особистості, зокрема поглиблюється бачення різних емоційних станів і переживань

людини, формується вміння співвідносити ці стани з об'єктивними змінами педагогічній ситуації;

– розуміння педагогом учнів залежить від його особистісного досвіду переживань, що нагромаджуються в процесі спілкування з дітьми, від ставлення до ситуації, що викликала ці переживання, і того смислу, який він вносить у цю ситуацію, від умов спілкування в процесі спільної діяльності.

Саме в процесі педагогічної взаємодії через пізнання дитини, через пізнання відносин з учнями відбувається і пізнання педагогом себе як людини. Відображення "педагогічної взаємодії", "педагогічного спілкування", "педагогічних відносин" у начально-виховному процесі має прямий і зворотний зв'язок. Л. Савенкова [5] вважає, що *педагогічне спілкування – соціально-психологічна взаємодія суб'єктів навчально-виховного процесу (педагога й учнів), зумовлена наявністю (чи відсутністю) емоційного і пізнавального контактів між ними, змістом якої є обмін інформацією, досвідом, організація взаємостосунків. Л. Каліцька [1, с.8] розглядає педагогічне спілкування як психолого-педагогічну систему,* в якій вирізняються: суб'єктивний стан учасників спілкування і емоційно-оцінювальне ставлення їх один до одного – афективний компонент; операціональні акти взаємодії педагога та учнів, які зумовлені включенням їх у соціальну групу – поведінковий компонент; предмет педагогічного спілкування – когнітивний компонент. Спілкування педагога з учнями розглядається як умова, істотний чинник організації педагогічного процесу, управління навчально-пізнавальною діяльністю, коли предметом вивчення стають соціально-психологічні, соціально-етичні "координати" спілкування, його емоційно-психологічні характеристики.

В організації та розв'язанні навчальних ситуацій варто дотримуватися алгоритму, в основу якого ми поклали структуру педагогічного спілкування. В.Кан-Калик зазначає: "Якщо орієнтуватися на те, що педагогічний процес має такі стадії: задум, втілення задуму, аналіз та оцінка, то можна виокремити відповідні етапи професійно-педагогічного спілкування" [2, с.137]. Таким чином, до етапів професійно-педагогічного спілкування у процесі розв'язування навчальних ситуацій належать:

1. Моделювання вчителем уроку в цілому і кожного його етапу з визначенням мети, змісту майбутнього спілкування. На цьому етапі педагог визначає, проектує, конструює можливі способи спілкування, передбачає шляхи їх реалізації. Моделюючи навчальні ситуації, слід пам'ятати, що потрібен систематичний підхід. Необхідно створювати комплекс ситуацій і способів їх рішення. Як ми вже зазначали, навчальні ситуації – це етапи уроку і методи навчання. Тому вчитель початкової школи повинен бути добре обізнаний із традиційними та альтернативними підходами, формами, методами організації навчального процесу. Педагогові доцільно збирати своєрідні "бібліотечки", де є змодельовані різні навчальні ситуації та задачі для їх вирішення. Такі "бібліотечки" вчителі наповнюють як власними творчими здобутками, так і здобутками інших учителів, науковців.

2. Організація безпосереднього спілкування, тобто реалізація, здійснення змодельованої навчальної ситуації. Деякі науковці (Н. Волкова, І. Зязюн, В.Кан-Калик та ін.) даний етап спілкування поділяють на два, виділяючи у ньому: "комунікативну атаку" та "управління спілкуванням". Ми вважаємо, що у відтворенні навчальних ситуацій учитель одночасно здійснює і комунікативну атаку та управління спілкуванням. Він повинен уміти своєчасно використати той чи інший змодельований ним прийом, тобто конкретну педагогічну задачу. На вибір впливають такі чинники: досвідченість учителя; індивідуальний стиль викладання; мета, яку ставить педагог перед собою; результати яких він хоче досягти; ступінь готовності до реалізації змодельованої навчальної ситуації; загальна картина класу. На цьому етапі відбувається обмін інформацією, установками, оцінками, взаємооцінками. Тому вчитель як організатор ситуації має відповідати певним вимогам: бути ініціативним і доброзичливим у спілкуванні з учнями; володіти вербальними і невербальними засобами спілкуванням; уміти концентрувати

увагу учнів (наприклад, за допомогою пауз, риторичних питань, використання гумору та ін.); уміти бути оперативним в організації початкового контакту спілкування та при переході від одного до іншого виду спілкування; уміти організовувати контакт як з усім класом, так і окремими дітьми. Як зазначає В. Кан-Калик, "Сучасні соціально-психологічні дослідження показують, що людина по-різному бере участь у процесі спілкування: по-перше, може бути ініціатором; по-друге, об'єктом; по-третє, у різних ситуаціях стає активним або пасивним учасником взаємодії. Своєрідність професійно-педагогічного спілкування полягає в тому, що ініціатор тут виступає як спосіб управління спілкуванням і відповідно цілісним навчально-виховним процесом…" [2, с.138], а отже, і педагогічними ситуаціями.

3. Аналіз спілкування в процесі здійснення навчальних ситуацій і наступне моделювання, яке здійснюється в двох напрямах: моделювання наступної ситуації та моделювання переходу від однієї навчальної ситуації до наступної. Необхідно проаналізувати такі моменти: чи досягнуто мети, чи був зворотний зв'язок, чи варто використати дану ситуацію наступного разу?

Розглянемо ситуацію: Учень погано зрозумів матеріал. Після уроку учень підходить з проханням пояснити йому ще раз. На що вчитель відповідає: " Слухати треба було на уроці, я вам не папуга по 10 разів повторювати!"

Звичайно, що після такої відповіді учень більше не захоче звертатися до вчителів за допомогою. А молодший школяр взагалі відмовиться ходити до школи.

Тепер уявимо цю ж ситуацію, але відповідь вчителя буде позитивною: "Звісно я поясню тобі ще раз".

В такому випадку дитина не буде боятися запитувати, цікавитись і таким чином її знання будуть кращими.

Як бачимо, слова вчителя мають вагомий внесок у розвиток дитини, її світосприйняття.

Одним із важливих завдань, що стоять перед учителем початкової школи, – це вибір привітання з дітьми. Аналіз педагогічної літератури та практичного досвіду вчителів початкової школи дає змогу визначити такі привітання: традиційні, віршовані, використання психоформул, психологічних настанов, самоналаштування, музичного вітання, малюнкового вітання (за допомогою смайликів) тощо. Можна застосовувати вірші: привітання з налаштуванням на робочий день, привітання з певним предметом, привітання після перерви, привітання на створення емоційно-психологічного настрою [4, с. 77].

Висновки Отже, педагогічне спілкування є одним із основних інструментів вчителя початкової школи. Для того, щоб уникнути непорозумінь з учнями та їх батьками, потрібно досконало володіти майстерністю педагогічного спілкування. Основним завданням для вчителя є знайти спільну мову з кожною дитиною, підібрати підхід до учнів, встановити контакт та взаєморозуміння, і звичайно ж навчити. Молодші школярі будуть хотіти вчитися і ходити до школи лише в тому разі, коли вчитель буде для них авторитетом, буде добре ставитися до дітей, розумітиме та допомагатиме їм. Вчитель повинен бути привітним, навіть якщо у нього нема настрою чи якісь особисті проблеми. Приходячи на урок до дітей вчитель повинен залишати всі свої емоції та переживання поза класом, оскільки слово сказане на емоціях може негативно відобразитись на відношенню дитини до педагога та навчання. При цьому слід бути чуйним до проблем дітей, спостерігати за ними, слухати і допомагати вирішити ту, чи іншу ситуацію, не зважаючи стосується ще навчання чи ні. Адже вчитель для дітей це не просто педагог, це друга мама.

Список використаних джерел:

1. Каліцька Л. С. Формування професійної емпатії у майбутніх учителів: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Кіровоградський пед. ун-т,1996. 186 с.

2. Кан-Калик В. А. Учителеві про педагогічне спілкування. Педагогічна майстерність: хрестоматія: [навч. посіб. / упор.: І. Ф. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін.]. К.: СПД Богданова А. М., 2008. 462 с.

3. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителей. Москва: Просвещение, 1987. 190 с.

4. Кіліченко О. Удосконалення професійного спілкування вчителів початкової школи у процесі розв'язування навчальних ситуацій. *Обрії,* № 1(40), 2015р. С. 75-77.

5. Савенкова Л. О. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування: дис. …д-ра пед. наук: 13.00.01. НПУ ім. М. П. Драгоманова. К., 1989. 413 с.

6. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. К.: Либідь, 2002. 560 с.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДО УРОКІВ МАТЕМАТИКИ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР

Бєляєва Наталія, магістрантка спеціальності "Початкова освіта"
НДУ імені Миколи Гоголя.
Науковий керівник: **Білоусова Н.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Гра, на думку багатьох вчених-психологів, є видом розвиваючої діяльності, формою освоєння соціального досвіду людини.

Велика кількість вчителів правильно вважають, що для молодшого школяра гра залишається дуже важливою діяльністю. Саме вона допомагає формуватися нової провідної діяльності – навчальної, тому вчені, методисти, передові вчителі завжди рекомендували впроваджувати ігрові методи навчання. А.С.Макаренко писав: "Одним з найважливіших шляхів виховання я вважаю гру. У житті дитячого колективу серйозна відповідальна і ділова гра повинна займати велике місце. І ви, педагоги, повинні вміти грати ".

Головне значення цих ігор в наступному: значно підвищується пізнавальний інтерес молодших школярів до навчання; кожен урок стає більш яскравим, незвичайним, емоційно насиченим; активізується навчально-пізнавальна діяльність молодших школярів; розвивається позитивна мотивація навчання, довільна увага, збільшується працездатність на кожному занятті. Гра створює особливого роду практику в поведінці дитини і таким чином сприяє формуванню цінних якостей особистості. Різноманітні ігрові дії посилюють інтерес учнів до предмету, до пізнання ними навколишнього світу.

Гра мотивує мовну діяльність, так як ті, яких навчають виявляються в ситуації, коли актуалізується потреба щось сказати, запитати, з'ясувати, довести, чимось поділитися з співрозмовником. Школярі наочно переконуються в тому, що мову можна використовувати як засіб спілкування.

Гра активізує прагнення дітлахів до контакту один з одним і вчителем, створює умови рівності, а мовне партнерство руйнує традиційний бар'єр між вчителем і учнем.

Гра дає можливість боязким, невпевненим у собі долати бар'єр невпевненості. І це дуже важливо. У звичайній дискусії учні-лідери, як правило, захоплюють ініціативу, а боязкі воліють відмовчуватися. У грі кожен отримує роль або кожен беручи участь повинен бути активним партнером.

В іграх школярі опановують такими елементами спілкування, як вміння розпочати бесіду, підтримати її, перервати співрозмовника, в потрібний момент погодитися з його думкою або спростувати її, вміння цілеспрямовано слухати співрозмовника, ставити уточнюючі запитання і т.д.

Гра вчить бути чутливим до соціального середовища. Хорошим співрозмовником часто є не той, хто краще користується структурами, а той, хто може найбільш чітко

розпізнати (інтерпретувати) ситуацію, в якій знаходяться партнери, врахувати ту інформацію, яка вже відома (із ситуації, досвіду), і вибрати ті лінгвістичні засоби, які будуть найбільш ефективні для спілкування.

Ігри позитивно впливають на формування пізнавальних інтересів молодших школярів. Вони сприяють розвитку таких якостей, як самостійність, ініціативність; вихованню почуття колективізму. Учні активно, захоплено працюють, допомагають один одному, уважно слухають своїх товаришів, учитель лише керує навчальною діяльністю. Гра – провідна діяльність дитини і основа розвитку. Необхідність гри для дитини пояснюється тим, що він діяльнісної істоту. Йому притаманна допитливість. "Гра – це величезне вікно, через яке в духовний світ дитини вливається цілющий потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що запалює вогник допитливості і допитливості ", – говорив відомий радянський педагог В.А. Сухомлинський.

Гра, зокрема дидактична, надзвичайно інформативна і багато "розповідає" самій дитині про нього. Вона допомагає знайти дитиною себе в колективі товаришів, в цілому суспільстві, людстві, у Всесвіті. Ігри розширюють кругозір, сприяють закріпленню знань, розвивають спритність, кмітливість, спонукають інтерес до різних областей науки, техніки, мистецтва.

Дидактична гра як форма позакласної роботи з математики є масовою по обхвату і пізнавальної, активної, творчої щодо діяльності учнів.

Дидактична гра використовується в системі позакласної роботи для формування у дітей інтересу до предмета, набуття ними нових знань, умінь, навичок, поглиблення вже наявних знань. Гра поряд з вченням і працею – один з основних видів діяльності людини, дивний феномен нашого існування.

Головною метою застосування дидактичної гри є розвиток стійкого пізнавального інтересу в учнів через різноманітність застосування дидактичних ігор.

Гра як метод навчання, передачі досвіду старших поколінь молодшим люди використовували з давніх-давен. Широко застосовується гра в народній педагогіці, в дошкільних та позашкільних установах.

Дидактична гра допомагає закріплювати і розширювати передбачені шкільною програмою знання, вміння і навички. Її настійно рекомендується використовувати на позакласних заняттях і вечорах. Але ці ігри не повинні сприйматися дітьми як процес навмисного навчання, так як це зруйнувало б саму суть гри. Природа гри така, що при відсутності абсолютної добровільності, вона перестає бути грою.

На відміну від ігор взагалі, дидактична гра має істотні ознаки – чітко поставлену мету навчання і відповідні їй педагогічні результати, які можуть бути обґрунтовані, виділені в явному вигляді й характеризуються навчально-пізнавальної спрямованістю.

Ігрова форма занять утворюється на уроках за допомогою ігрових прийомів і ситуацій, які виступають як засіб спонукання, стимулювання учнів до навчальної діяльності.

Використання гри на уроці вимагає дотримання деяких правил:

• вільне і добровільне включення дітей у гру: чи не нав’язування гри, а залучення дітей в неї;

• в грі учні повинні керуватися прийнятими в суспільстві нормами моральності, заснованими на гуманізмі, загальнолюдських цінностях;

• не можна залучати дітей в дуже азартні ігри, в ігри на гроші і речі, в ігри містять в своїх правилах дії порушують загальноприйняті норми моралі;

• в грі не повинно принижуватися гідність її учасників, в тому числі і тих, хто програв;

• гра повинна позитивно впливати на розвиток емоційно-вольової, інтелектуальної і раціонально-фізичної сфер її учасників;

• учні повинні добре розуміти сенс і зміст гри, її правила, ідею кожної ігрової ролі;

• гри не повинні бути надмірно (відверто) виховними й зайво дидактичними: їх зміст не повинен бути нав'язливо повчальним і не повинно містити занадто багато інформації (дат, імен, правил, формул);

• учитель повинен організовувати і направляти гру, при необхідності стримувати, але не придушувати, і намагатися забезпечувати кожному учасникові можливості прояву ініціативи;

• гра повинна закінчуватися раніше, ніж набридне.

Перетворення уроку з нудного заходу в захоплюючу пригоду підвищує інтерес школярів до вивчення певного предмета, створює в учня позитивну мотивацію і стимул до навчання. Якщо дитині не хочеться займатися якимось працею, якщо йому не цікаво вчитися, то і тут гра може прийти на допомогу, тому що це – потужний стимулюючий засіб.

Математична гра, включена в заняття, і просто ігрова діяльність в процесі навчання роблять помітний вплив на діяльність учнів. Ігровий мотив є для них дійсним підкріпленням пізнавальному мотиву, сприяє створенню додаткових умов для активної розумової діяльності учнів, підвищує сконцентрованість уваги, наполегливість, працездатність, створює додаткові умови для появи радості успіху, задоволеності, почуття колективізму.

Дидактичні ігри відрізняються емоційністю, викликають в учнів позитивне ставлення до занять з математики, сприяють активізації навчальної діяльності; загострюють інтелектуальні процеси і головне, сприяють формуванню пізнавального інтересу до предмета.

Основними цілями, для досягнення яких широко використовується застосування дидактичних ігор на практиці в початкових класах, є наступні: інтелектуальна розвиток молодших школярів; створення відповідних умов для формування розвитку кожної дитини як особистості, розвиток її творчих здібностей; залучення школярів до загальнолюдських цінностей; індивідуальний підхід до кожної дитини і застосування індивідуальних засобів навчання; збільшення обсягу понять, уявлень і відомостей, які опановує учень; вони складають індивідуальний досвід школяра; поглиблення вже засвоєних раніше знань; перехід руху від поверхневого відображення, т. е. пізнання лише самого явища, до розкриття законів і закономірностей даного явища; об'єднання знань в категорії і системи; їх зв'язування і перетворення з роздроблених рядів у системно побудовані "пологи"; перетворення знань в більш диференційовані і точні; емоційна-психологічний розвиток молодших школярів.

При організації дидактичних ігор необхідно дотримуватися наступних положень:

1. Правила гри повинні бути простими, точно сформульованими, а математичне зміст пропонованого матеріалу – доступно розумінню школярів. В іншому випадку гра не викличе інтересу і буде проводитися формально.

2. Гра повинна давати достатньо їжі для розумової діяльності, в іншому випадку вона не буде сприяти виконанню педагогічних цілей, не розвиватиме математичну пильність і увагу.

3. Дидактичний матеріал, який використовується під час гри, повинен бути зручний у використанні.

4. Під час проведення гри, пов'язаної зі змаганнями команд, повинен бути забезпечений контроль над її результатами з боку всього колективу учнів або вибраних осіб. Облік результатів повинен бути відкритим, ясним і справедливим.

5. Кожен учень повинен бути активним учасником гри.

6. Легкі і більш важкі ігри повинні чергуватися, якщо на уроці проводиться кілька ігор.

7. Ігровий характер при проведенні уроків з математики повинен мати певну міру.

8. У процесі гри учні повинні математично грамотно проводити свої міркування, мова їх має бути правильною, чіткої, короткої

9. Гру потрібно закінчити на даному уроці, отримати результат. Тільки в цьому випадку вона зіграє позитивну роль

У процесі ігор вчитель повинен поступово виховувати провідних фахівців із числа лідерів, а в простих іграх пропонувати роль ведучого по черзі різним учням.

У грі обов'язково в тій чи іншій ролі повинен брати участь кожен учень класу. В системі уроків по темі важливо підбирати гри на різні види діяльності: виконавчу, відтворюючу, контролюючу і пошукову. У грі слід продумувати не тільки характер діяльності дітей, а й організаційну сторону, характер управління грою.

Нижче наведені приклади дидактичних ігор:

• На відпрацювання навичок табличного множення:

1. Лижники

На дошці записані 2 низки прикладів для 2-х варіантів:

1 варіант 5х7, 7х8, 9х3, 8х9, 3х4

2 варіант 4х9, 6х8, 7х3, 9х9, 9х2

(Те саме і для поділу або упереміш для 2-х дій.)

Діти рахують і записують тільки відповіді. На наступному уроці вчитель повідомляє, хто дістався до фінішу, не спіткнулася, тобто правильно вирішив приклад. Хто спіткнувся того бере на замітку, потім з ним повторює рішення цих же прикладів.

2. Физкульхвилинка

Під час проведення фізкультхвилинок теж можна проводити ігри, які сприяють міцному формуванню знань табличного множення і ділення. Роблю це так: учні виходять з-за парт, вчитель називає будь-який приклад (5х9), кидає учневі м'яч, він говорить відповідь і повертає м'яч учителю. Потім учитель знову називає приклад, кидає м'яч іншому учневі і так далі.

3. Садівники

На аркуші паперу намальовано дерево – яблуня. До неї прикріплені червоні яблука, на зворотному боці яких записані приклади. До дошки виходять 3-4 учня. Вони зривають яблука і швидко записують приклади. Хто більше встиг вирішити і записати прикладів, той, отже, і більше зібрав яблук.

4. Сорбонки.

Це маленькі листочки паперу, на одній стороні яких написані окремі елементи таблиці, наприклад, 7х8, на інший – 56 (відповідь).

Маючи набір таких листочків, учень грає: вгадав – не вгадав? 5х6 = 30. Вгадав, картка лягає в одну сторону. 7х6... Забув. Картка відкладається в іншу сторону. Поступово залишаються картки тільки з неусвоенного елементами таблиці. З ними-то і тренується учень по 3-5 хв. декілька разів на день.

Список використаних джерел:

1. Бодрова Світлана Захоплено граємо, математику вивчаємо [Текст]: дидактичні ігри до уроків математики у 1-му класі / С. Бодрова // Учитель початкової школи: Науково-методичний журнал. – 2017. – № 10. – С. 30-35.

2. Горбатюк О. Дидактичні ігри до уроків математики у 2 класі [Текст] / О. Горбатюк, В. Заторжинська // Початкова школа: Науково-методичний журнал. – 2009. – № 4. – С. 18-22.

3. Кудикіна Н. Психологія та педагогіка гри [Текст] / Н. Кудикіна // Відкритий урок: розробки, технології, досвід: Науково-методичний журнал. – 2006. – № 5/6. – С. 32-50.

4. Ноздрова О. Дидактичні ігри як засіб вирівнювання індивідуально пізнавальних розбіжностей дітей 6-7 років [Текст] / О. Ноздрова // Початкова школа: Науково- методичний журнал. – 2007. – № 5. – С. 50-53.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПОБУДОВИ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Бойченко Тетяна, магістрантка І курсу факультету психології і соціальної роботи спеціальність: "Освітній менеджмент" НДУ імені Миколи Гоголя.
Науковий керівник: **Падун Н.О.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Постановка проблеми. Здійснення моніторингу полягає у тому, що рівень вітчизняної освіти не відповідає світовим критеріям якості, тому дуже важливим в наш час є проведення досліджень у цьому напрямку.

Аналіз останніх публікацій. У 90-х роках ХХ століття інтерес до моніторингу в педагогічній науці та практиці активізується. Сучасні дослідження проблем моніторингу вивчають: ефективність роботи початкових шкіл (Вілмс та ін.); рівень розвитку моніторингу в межах загальноосвітніх навчальних закладів (А. Вілохін, А. Ісаєва, Г. Сігеєва, В. Кальней, С. Шишов, Дж. Уілмс та ін.); організацію поточного відслідковування системи набутих знань, умінь і навичок учнів (В. Аванесов та ін.); оцінювання навчальних програм (Д. Кемпбелл та ін.); добір еквівалентних груп, класів для вивчення ефективності експериментальних і контрольних шкіл (Ч. Тедлі та ін.); управління якістю освіти (М. Поташник); управління якістю освіти на основі нових інформаційних технологій (Д. Матрос, Д. Полев, Н. Мельникова та ін.); удосконалення організації освітнього процесу (Л. Мойсеєва та ін.) та інші.

Натомість у сучасній українській педагогічний науці недостатньо розроблені підходи до виявлення критеріїв якості шкільної освіти, механізмів моніторингу та процесів його використання [1, с 6].

Мета статті полягає у визначенні сутності феномену "моніторинг" як інструмента якості освіти.

Виклад матеріалу. Основними проблемами системи освіти є підвищення якості освіти, розширення доступу до неї. Будь-які реформи та індивідуальні дії у цьому напрямку можна оцінити лише надійно аналізуючи стан системи освіти. З цією метою країни активно розвивають національні системи моніторингу якості освіти, об’єднуючи різні види її оцінки. Аналіз літературних джерел дав змогу зясувати, що моніторинг якості освіти – це система організації збору, зберігання, розробки та поширення інформації про діяльність системи освіти, яку він гарантує, безперервне вивчення його стану, який дає можливість прогнозувати його розвиток [3, с 23].

Розрізняють три основні напрямки функціонування моніторингу якості освіти:

1. Забезпечення звітності.
2. Удосконалення системи освіти.
3. Сертифікація певного ступеня якості відповідно до встановлених критеріїв та стандартів.

Зазначимо, що навчальні заклади повинні мати процедуру звітності, що дозволяє представити досягнутий рівень і включати наступні елементи: висвітлення освітньої цінності послуги, визначення причин низької якості, усунення недоліків.

Здійснюється сертифікація, яка включає іспити для студентів, періодичні оцінки рівня кваліфікації викладачів і періодичні зовнішні оцінки навчальних закладів.

Національна система моніторингу якості освіти передбачає інституційні, методичні ресурси для збору, інтеграції та аналізу отриманих даних з різних джерел, використовуючи різні типи та форми оцінки на різних рівнях. Інтеграція та аналіз даних, зібраних відповідно до показників дозволяє гармонізувати отриману інформацію для гарантування звітності в освіті, встановлення рівня якості освіти та уточнення її системи [4,с 210].

В Україні, як і в багатьох інших країнах, відбувається процес трансформації моніторингу якості освіти, який характеризується вибірковим характером і нині не створена

повна система. Виконуються тільки деякі елементи системи моніторингу якості освіти, а саме: впровадження зовнішніх експертиз; проводяться контрольні випробування якості освіти на міжнародному, національному та регіональному рівнях; створюються окремі системні бази даних з питань освіти; існують різні проекти для оцінки якості навчальних закладів. Проте всі ці різні способи оцінки якості освіти не є координованими один з одним, і отриманий набір даних зазвичай втрачається, а не піддається системному аналізу.

Тому розробляти системний підхід до моніторингу якості освіти в країні – це дуже важливо. Тільки дані інтегровані і отримані з різних джерел, використовуючи різні форми оцінки, об'єднані в одну інформаційну систему управління освітою, їх аналіз може гарантувати реалізацію всіх своїх завдань через національну систему моніторингу якості освіти [2, с 126].

Вивчення досвіду інших країн свідчить про існування різних типів національних систем моніторингу якості освіти. Можна визначити спільні основні принципи формування національних систем моніторингу якості освіти, а саме:

1. Застосування державних освітніх стандартів. Цілі освіти, встановлені на національному рівні, конкретизуються у вигляді визначених національних освітніх стандартів. Саме стандарти визначають рівень досягнутої якості. Моніторинг показує проблеми при впровадженні стандартів, на основі яких вони розробляються, шляхи їх вирішення і висунення пропозицій щодо оновлених стандартів. Зазвичай застосовуються три типи освітніх стандартів: стандарти змісту (на основі яких розробляються освітні програми, підручники), стандарти досягнення (планування рівнів освітніх результатів учнів, всієї системи, ринку праці), стандарти можливості навчання (вставлені ресурси та умови навчального процесу).

2. Застосування національної системи показників якості освіти на різних рівнях управління. Моніторинг якості освіти не є обмеженою інформацією про досягнуті результати, але містить контекстну інформацію, дані про вставлені ресурси та процес навчання. Збір та аналіз інформації здійснюється на основі розробленої системи освітніх показників. Освітні показники складають статистичні дані, що мають політичне значення інформації про умови, стабільність або зміни, функціонування або досягнення системи освіти або її індивідуальних аспектів.

3. Придбання інформації відповідно до визначених показників здійснюється з трьох типів джерел даних через відповідні форми моніторингу. А саме з наступних типів джерел:

I. Дані про дидактичні досягнення:

• міжнародні порівняльні дослідження щодо якості освіти (PISA, TIMSS, PIRLS і т.д.);

• національні дослідження з моніторингу якості освіти (на основі представницьких груп студентів);

• іспити (всі студенти на один рік навчання);

• внутрішня оцінка школи (резюме та поточна).

II. Дані статистики освіти, зібрані, оброблені та збережені в інформаційних системах управління освітою.

III. Дані анкети та експертизи, отримані завдяки застосуванню наступних форм моніторингу:

• міжнародні та національні експертні обговорення та висновки;

• опитування цільових груп;

• оцінка навчальних програм;

• шкільна самооцінка;

• оцінка навчальних закладів;

• оцінка роботи вчителя;

• мотивування вчительського моніторингу діяльності студента.

4. Існування та функціонування всіх рівнів моніторингу якості освіти. Система моніторингу повинна бути багаторівневою. Вона передбачає отримання та аналіз інформації на рівні студента, класу, школи, на рівні регіональному, національному та міжнародному.

5. Широка інформація про результати моніторингу, їх використання для прийняття управлінських рішень. Звітність про результати моніторингу готується з урахуванням різних цільових груп: урядові установи, органи місцевого самоврядування, вчителі, батьки, місцева громада, організацій-спонсорів.

Результати моніторингу є основою для формування освітньої політики, розподіл фінансування, плани вдосконалення роботи навчальних закладів.

6. Відповідна інституційна гарантія моніторингу якості освіти. Зазвичай складається з:

• установи, які отримують, зберігають та аналізують дані про систему освіти та підтримують Інформаційну систему управління освітою;

• установи, які здійснюють якісний моніторинг освіти, зовнішню експертизу, різні форми оцінки тощо.

• Вищезазначені функції можуть поєднувати одну установу. Інституції, що спеціалізуються на моніторингу якості освіти, зазвичай створюються як на національному, так і на регіональному рівнях. Вони мають можливість обміну інформацією з підрозділами управління освітою на відповідних рівнях [5, с 31].

Реалізація всіх цих принципів формування системи контролю якості спостерігається в деяких країнах, наприклад, у США.

Висновок. Реалізація вищезазначених принципів моніторингу якості освіти вимагає врахування національної специфіки освітніх систем, які вже успішно встановили форми оцінки. Важливо поєднувати, гармонізувати та аналізувати інформацію, отриману з різних джерел, з метою діагностики стану загальної системи, прогнозування та прийняття управлінських рішень для її розвитку.

Список використаних джерел:

1. Вікторов В. Основні критерії та показники якості освіти. Вища освіта України, 2006. – № 1. – С. 54 – 59.

2. Єльникова Г. В. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи: Кол. монографія / Г. В. Єльникова, Т. А. Борова, О. М. Касьянова, Г. А. Полякова та ін. /За загальною та науковою редакцією Г. В. Єльникової. – К.: 2009. – 480 с.

3. Кретович С.С. Наукові засади моніторингу розвитку вищого навчального закладу I-II рівня акредитації: автореф. дис. канд. пед. наук. – Київ, 2012. – 20 с.

4. ESEA Reauthorization: A Blueprint for Reform, [Electronic resource]. – Washington, D.C., 2010 – URL: http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/blueprint/index.html

5. Ohio Statewide Assessment Program: Rules Book Ohio. – Department of Education Office of Assessment, 2010.

СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІНТЕГРАЛЬНИЙ КОНСТРУКТ

Бандуріна Дар'я, магістрантка 2 курсу факультету психології
та соціальної роботи спеціальності 073 Менеджмент
Науковий керівник: **Новгородська Ю.Г.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

На сьогодні спостерігається посилення вимог щодо фахівця, пов'язаного з управлінням людськими ресурсами, до рівня конкурентоспроможності менеджерів нової генерації. Соціальний інтелект розглядається як одна з найважливіших характеристик сучасної людини, що забезпечують адаптацію особистості в суспільстві, вбудовування її

в соціальні, міжособистісні та професійні стосунки, реалізацію міжкультурної комунікації між людьми в суспільстві.

Різні сторони соціального інтелекту, його сутність, підходи до визначення, структурні компоненти і моделі соціального інтелекту особистості та шляхи його розвитку розглядалися у працях багатьох зарубіжних дослідників: Г. Айзенка, К. Альбреґта, Ф. Вернона, Г. Гарднера, Дж. Гілфорда, Д. Големана, Н. Кантор, Дж. Кіглстрома, Д. Кітінга, Р. Стернберга, М. О'Салліван, Р. Торндайка (сина Е. Торндайка) та інших. Цим питанням займалися й вітчизняні науковці, зокрема Л. Ляховець, Г. Ожубко, С. Редько, Н. Руда, С. Руденко, Н.С. Чепелєва та інші.

Процес прояву соціального інтелекту менеджера виражається у відповідних компонентах, виявлення та обґрунтування яких дає можливість окреслити шляхи формування даного феномену у студентів у процесі їх професійної підготовки.

У дослідженні В. Куніциної вперше виділені чотири основні аспекти соціального інтелекту, як і, на нашу думку, є важливими для майбутнього фахівця галузі освіти:

1. Комунікативно-особистісний потенціал: комплекс властивостей, що полегшують чи ускладнюють спілкування, на основі якого формуються такі інтегральні комунікативні властивості, як психологічна контактність і комунікативна сумісність.

2. Характеристики самосвідомості – почуття самоповаги, свобода від комплексів, забобонів, пригнічених імпульсів, відкритість новим ідеям.

3. Соціальна перцепція, соціальне мислення, соціальна уява: здатність до розуміння і моделюванню соціальних явищ, розуміння людей і мотивів їхньої поведінки.

4. Енергетичні характеристики: психічна та фізична витривалість, вміння її корегувати, активність та вміння протистояти виснаженню [2, с. 24–36].

Стосовно структури соціального інтелекту, то, зокрема, проведені К.Кітченером та Х.Бреннером [8] емпіричні дослідження дозволили виявити сім базових складових соціального інтелекту, які були об'єднані вченими у дві групи (з урахуванням компонентів, що входять до кожної з цих складових):

1) когнітивна складова: оцінка перспективи міжособистісної взаємодії; розуміння людей; знання соціальних правил взаємодії; відкритість у ставленні до оточуючих;

2) поведінкова складова: здатність взаємодіяти з людьми; соціальна адаптованість; високий рівень емпатії в міжособистісних стосунках.

Поглибленню уявлень про соціальний інтелект сприяє теорія, розроблена Д.Ушаковим, який виділяє ряд характерних структурних особливостей соціального інтелекту: когнітивний (соціальні знання; соціальна пам'ять; соціальна інтуїція; соціальне прогнозування); емоційний (соціальна виразність; співпереживання; здатність до саморегуляції); поведінковий (соціальне сприйняття; соціальна взаємодія; соціальна адаптація) [6, с.20].

В структурі соціального інтелекту індивіда О. Федоровою [7] виокремлено когнітивний, емоційний, поведінковий компоненти (табл.1).

Таблиця 1

Структура соціального інтелекту індивіда

Когнітивний компонент	Емоційний компонент	Поведінковий компонент
здатність до рефлексії	здатність до емпатії	потреба в комунікації; • темперамент
особистісна креативність	емоційний інтелект	соціальна перцепція; • точність у передачі інформації; • активна позиція, яку суб'єкт займає в спілкуванні
соціальна креативність	рівень самооцінки	рівень розвитку соціальної компетентності

К. Космітскі та О. Джон визначили складові, котрі вважали головними в концепції соціального інтелекту: когнітивні (оцінка перспективи, розуміння людей, знання соціальних правил, відкритість у відносинах з оточуючими) та поведінкові елементи (здатність мати справу з людьми, соціальна пристосовність, теплота в міжособистісних стосунках) [3].

О Савенков пропонує виділити три групи критеріїв, що описують соціальний інтелект: когнітивні, емоційні і поведінкові [4].

1. *Когнітивні*:

- соціальні знання – знання про людей, їх розуміння, знання спеціальних правил;
- соціальна пам'ять – пам'ять на імена, обличчя;
- соціальна інтуїція – оцінка почуттів, визначення настрою, розуміння мотивів учинків інших людей, здатність адекватно сприймати спостережувану поведінку в рамках соціального контексту;
- соціальне прогнозування – формулювання планів власних дій, рефлексія власного розвитку і оцінка невикористаних альтернативних можливостей.

2. *Емоційні*:

- соціальна виразність – емоційна виразність, емоційна чутливість, емоційний контроль;
- співчуття – здатність ставити себе на місце інших людей (долати комунікативний і моральний егоцентризм);
- здатність до саморегуляції – уміння регулювати власні емоції і настрій.

3. *Поведінкові*:

- соціальне сприйняття – уміння слухати співрозмовника, розуміння гумору;
- соціальна взаємодія – здатність і готовність працювати спільно, здатність до колективної взаємодії і як до вищого типу цієї взаємодії – колективної творчості;
- соціальна адаптація – уміння пояснювати і переконувати інших, здатність уживатися з іншими людьми, відкритість в стосунках з оточенням.

У дисертаційній роботі К.Саутіної [5] соціальний інтелект представлено як інтегральну властивість особистісної ідентичності, що складається з трьох змістовних компонентів: когнітивного, емоційного та комунікативно-поведінкового (табл.2).

Таблиця 2

Структура соціального інтелекту (за К.Саутіною)

КОМПОНЕНТИ	СКЛАД КОМПОНЕНТА	ПОКАЗНИКИ
Когнітивний	*Соціальні знання*	Знання спеціальних правил поведінки, професійні знання
	Соціальне мислення	Здатність розуміти логіку розвитку ситуацій міжособистісної взаємодії, значення поведінки людей в соціальних ситуаціях; пізнання поведінки інших; пізнання елементів поведінки; пізнання експлікацій поведінки, зокрема здатність розуміти зміну значення вербальних

		та невербальних реакцій людини залежно від контексту, який викликала певна соціальна ситуація
	Соціальне прогнозування	пізнання результатів поведінки, тобто здатність передбачати наслідки поведінки в певній ситуації, прогнозувати те, що відбудеться в подальшому
	Соціальна інтуїція	визначення та розуміння почуттів і настроїв інших людей в контексті професійної взаємодії; здатність до логічного узагальнення, виокремлення загальних істотних ознак невербальних реакцій людини; здатність адекватно сприймати та оцінювати поведінку з огляду соціального і професійного контексту.
Емоційний	*Розпізнавання емоцій інших людей*	уміння знаходити спільну мову і підтримувати взаємостосунки з людьми незалежно від їх переконань, інтересів, настановлень
	Співпереживання	здатність ставити себе на місце інших людей, долаючи при цьому почуття комунікативного і морального егоцентризму
	Здатність до саморегуляції	уміння регулювати свої емоції та настрій
	Емоційна поінформованість	здатність розрізняти та інтерпретувати свої настрої, емоції, а також особливості їхнього впливу на інших людей
Комунікативно-поведінковий	*Соціальна взаємодія*	відкритість до спілкування та ставлення до інших людей, здатність і

		готовність співпрацювати, спрямованість на групу і колективну конструктивну взаємодію
	Соціальна адаптація	адаптація до взаємостосунків з іншими людьми, до вимог суспільства або групи; організованість, вміння підпорядкувати себе правилам і вимогам соціуму чи групи, прийняття суспільних норм як особистісно значущих

Досліджуючи проблему соціального інтелекту представників різних наукових шкіл, нам імпонує структурна модель соціального інтелекту, представлена в дисертаційному дослідженні І.Баширова [1]. Вчений, спираючись на різноманітні концепції, представив свою модель структури соціального інтелекту, структурними елементами якої є когнітивний, емоційний і комунікативно-організаційний компоненти (табл. 3).

Таблиця 3

Модель структури соціального інтелекту (І.Баширов)

Компоненти	Склад компонента	Показники
Когнітивний	*Соціальні знання*	Знання спеціальних правил поведінки
	Соціальна пам'ять	Пам'ять на імена і на обличчя
	Соціальне мислення	Визначення почуттів Визначення настрою
	Соціальне прогнозування	Рефлексія вчинків інших людей Формулювання планів власних дій
	Соціальна перцепція	Рефлексія власного розвитку Вміння слухати співрозмовника Вміння розуміти мову жестів
Емоційний	*Соціальна чутливість*	Емоційна виразність Емпатія
	Здатність до саморегуляції	Самоконтроль Емоційна стійкість
Комунікативно-	*Соціальна адаптивність*	Вміння пояснювати і переконувати інших

організаційний	*Соціальна взаємодія*	Відкритість в стосунках з оточенням Здатність і готовність працювати спільно Здатність до колективної взаємодії.

Отже, схарактеризовано основні компоненти соціального інтелекту. Ці компоненти виділено умовно, в реальному управлінському процесі вони тісно переплетені між собою й тільки в цілісності забезпечують успішність професійної діяльності менеджера.

Список використаних джерел:

1. Баширов И. Ф. Социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности военного психолога : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук : 19.00.05 «Социальная психология». М., 2006. 22 с.
2. Куницына В. Н. Межличностное общение : Учебник для вузов. СПб. : Питер, 2003. 544 с.
3. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др.; пер. с англ. К.А. Щукина, Ю.А. Буткевич. СПб.: Питер, 2002. 272 с. (Серия “Мастера психологии”).
4. Савенков А. И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха. *Вестник практической психологии образования*. 2006. №1(6) . С 30-38.
5. Саутина Е. С. Психолого-педагогические условия развития общественного интеллекта студентов-психологов: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогическая психология». Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. Тамбов, 2008. 23 с.
6. Ушаков Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта. Социальный интеллект: теория, измерение, исследование. Москва: Институт психологии РАН, 2004. С. 11−29.
7. Фёдорова Е.А. Социальный интеллект как фактор формирования отношения к социально значимым объектам у представителей различных этнических групп : автореф. дисс. канд. психол. наук : 19.00.05 «Социальная психология». Ярославль, 2009. 26 с.
8. Kitchener K.S., Brenner H.G. Wisdom and reflective judgment: Knowing in the face of uncertainty / [in R.J. Sternberg (Ed.)]. – N.Y. : Cambridge Univ. Press, 1990. – 170 p.

МАЙСТЕРНІСТЬ ПРОВЕДЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ БЕСІДИ З ВАЖКОВИХОВУВАНИМ УЧНЕМ

Бондаренко Анастасія, студентка факультету психології та соціальної роботи групи ПО-11.
Науковий керівник: **Киричок І.І.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Актуальність проблеми. В наш час бесіда відіграє важливу роль при спілкуванні з важковиховуваними дітьми. До кожного учня педагог повинен мати свій підхід, знаючи його психологічні особливості. Ми маємо звертатися до дітей так, щоб вони не відчували агресії в свій бік, навіть якщо вони і важковиховувані. Тому бесіду потрібно проводити з такими дітьми індивідуально з урахуванням вікових особливостей.

Мета статті – з’ясувати сутність поняття "важковиховувані" діти; "бесіда", вивчення способів проведення бесіди з важковиховуваними дітьми.

Виклад основного матеріалу. Поняття важковиховуваності у сучасній психолого-педагогічній літературі.

Термін "важковиховуваність" пройшов ряд перетворень. Ще у першій половині XIX ст. "важкими" вважали лише дітей з різко вираженими фізичними вадами: сліпих,

глухих, глухонімих тощо. Частіше використовували термін "важке дитинство", "морально-дефективний", "бездоглядність".

У загальноприйнятому розумінні до важковиховуваних відносяться фізично здорові діти, у поведінці яких спостерігаються неорганізованість, недисциплінованість, хуліганство, правопорушення, опір виховним впливам. Процес виховання являє собою складну взаємодію вихователів та вихованців, основану на взаєморозумінні та позитивних взаємостосунках. Послаблення виховного впливу здебільшого призводить до посилення негативних впливів оточуючого середовища.

Стосовно учнів, що відстають у навчанні, постійно порушують дисципліну на уроках, на перервах, виявляють негативізм, конфліктують з однолітками та вчителями, скоюють негативні вчинки та правопорушення, В. Сухомлинський вжив поняття "важкий" [1,с.17-20].

С. Виготський, налічивши близько 150 факторів, що впливають на формування особистості, стверджував, що розвиток дитини відображає індивідуальну реакцію на умови.

Причинами відхилень у поведінці є такі фактори:

- втрата інтересу до школи;
- надзвичайно ускладнена життєва ситуація;
- несприятливе мікросоціальне середовище;
- психопатія або інші патології мозку;
- труднощі адаптації до шкільного життя (становить епізодичні прояви важковихованості, складні особливості особистості неповнолітніх).

Важливий також генетичний фактор. Вплив всіх чинників можна пояснити у взаємозв’язку, а не впливом якогось одного чинника [6].

Які ж особливості роботи вчителя з "важкими" учнями ?

Важковиховувані діти вчаться, як правило, погано, погані оцінки є постійним супутником їхнього життя. Ця відсутність успіху породжує у цих надмірно-емоційних дітей протест.

У зв’язку з цим у колективі вони посідають невідповідне своєму прагненню місце, їхні стосунки з учителями й учнями стають емоційно напруженими, все більш загострюються і приводять зрештою до встановлення стереотипних форм поведінки з переважанням агресивності й негативізму.

Щоб змінити поведінку школяра, педагоги продумують план індивідуальної роботи з ним, маючи на увазі:

а) забезпечення учневі такого місця в колективі, яке б задовольняло його прагнення до спілкування з товаришами,

б) створення умов для появи і зміцнення здорових емоцій, пов’язаних з навчанням, суспільно-корисною працею, громадським життям школяра,

в) роз’яснення учневі етичних норм та вправляння його в позитивних формах поведінки.

Перевіреним і виправданим практикою способом залучення всіх без винятку дітей і підлітків до активної участі в житті учнівського (класного, а потім і загальношкільного) колективу є організація товаришування та виконання громадських доручень. Учневі, який так чи інакше випадає із норми, учитель і колектив спеціально добирають доручення, обережно, тактовно допомагають успішно виконати і з максимальною доброзичливістю оцінюють зроблене.

Враховуючи надмірну емоційність та імпульсивність важковиховуваних учнів, їм слід доручати таку громадську роботу, виконання якої не вимагає тривалого часу, але дає виразні, помітні й важливі для колективу наслідки. Хорошою оцінкою виконаної роботи учнівський колектив висловлює довіру до свого товариша, морально підтримує його, викликане в нього задоволенн (спочатку, можливо і мало помітне) бажання ще краще виявити себе. Підозріле і вороже ставлення "важкого" школяра до колективу

змінюється на терпиме, а далі й на позитивне, він поступово навчається поважати думку товаришів і дорожити нею.

У роботі з важковиховуваними дітьми виняткову роль відіграє формування в них почуття "завтрашньої радості", перспектива здобути успіх і саме цим завоювати собі авторитет серед товаришів. Збудження позитивних емоцій В.Сухомлинський вважав запорукою реальних змін у громадській позиції вихованців [9].

Рекомендації педагогам щодо роботи з важковиховуваними учнями.

- проявляйте витримку під час спілкування з проблемними підлітками;
- терпляче і наполегливо пояснюйте неправильність їхніх поглядів і поведінки;
- намагайтесь переконувати і відкривати "важким" підліткам гідні та цікаві життєві перспективи;
- постійним повчанням не закріплюйте у підлітків, схильних до правопорушень, негативну оцінку своїх вчинків;
- не перешкоджайте їхній участі у звичайних молодіжних об'єднаннях;
- уникайте надто наполегливо і безцеремонно втягувати таких підлітків в суспільні справи коллективу учнів;
- сприяйте організації педагогами та батьками спільних масових заходів, що об'єднують підлітків з різною поведінкою, світосприйняттям, успішністю;
- залучайте "важких" підлітків в суспільно корисні трудові справи, використовуючи притаманну їм завзятість в досягненні поставленої мети, прагнення до першості, частково усвідомлене почуття їхньої соціальної неповноцінності;
- по можливості, з метою перевиховання підлітків, які вже зробили помилку в житті, змініть обставини та звичні їм форми поведінки, висловлюйте їм довіру, схвалюйте їхні досягнення [5].

Працюючи з "важким" підлітком, потрібно:

1. У конфліктних ситуаціях не намагатися здобути перемогу будь-якою ціною – ми теж маємо право змінювати погляди, ми не застраховані від помилок, у дечому можемо і поступитися.

2. Діяти тільки тактичним маневром і ніколи – прямою атакою. Вислуховувати все, не реагуючи негайно ж, і тільки потім, вибравши слушний момент, без роздратування висловити свою думку, що вносить поправки в почуте. Розкривати причини неправильних поглядів підлітка, показувати, в чому помилковість його міркувань, і таким шляхом розвивати і направляти його розумовий процес, забезпечуючи необхідними джерелами.

3. Бути самокритичними, принциповими, намагатися настільки зміцнити довіру школяра, щоб він ділився з нами своїми можливими неприємностями.

4. Не ставити на підлітку хрест, адже його загострене самолюбство і соціальна позиція виникли саме внаслідок попередніх соціальних збоїв, які постійно нагадують про себе і підживлюють небажану поведінку.

5. Не намагатися загнати підлітка в глухий кут, поставити в скрутне становище. Не вдаватися до фізичногопокарання.

6. Вимагаю чищось від підлітка, не можна торгуватися.

7. Намагатися дотримуватися принципу А.Макаренка: чим більше ми поважаємо людину, тим вище наші вимоги до неї.

8.В особистих бесідах посилювати цілеспрямовану життєву орієнтацію підлітків і розвивати їх ідеали [2].

Важливою у роботі з важковиховуваними учнями вчені вважають бесіду.

Бесіда – це розмова двох або більше осіб з метою отримання певної інформації, вирішення важливих проблем [5].

Бесіда – чи не найскладніший з усіх жанрів усного ділового спілкування, оскільки значною мірою це експромт, а для експромтів треба мати значний життєвий досвід,

величезний запас теоретичних знань, а також досконало володіти мовним етикетом [5, с. 246].

Щоб досягти успіху під час бесіди, треба ретельно готуватися до неї, бути уважним, тактовним до співрозмовника, постійно стимулювати в нього зацікавленість розмовою, враховувати погляди співбесідника, висловлювати свої думки точно, логічно, переконливо [там само].

З важковиховуваними учнями бесіду проводять індивідуально.

Індивідуальна бесіда – це діалог вчителя та учня, які є значущими одне для одного і прагнуть (обоє або один) досягти певної мети. Індивідуальна бесіда стає такою формою, яка сприяє зближенню поглядів співрозмовників, встановленню між ними контакту, довіри і взаєморозуміння. Відомо, що людина один на один поводиться інакше, аніж в оточенні багатьох людей. Річ у тім, що у присутності інших вона використовує різні ролі, хоче здаватись цікавішою, привабливішою, зберегти почуття власної гідності. Тому нерідко тільки віч-на-віч зустрівшись із людиною, можна визначити її позицію і знайти пояснення її діям. Знаючи і пам’ятаючи про це, слід надавати право партнерові по спілкуванню залишатися самим собою, не маніпулювати іншим, а вести власну партію і давати змогу це робити іншому, тобто "партитуру спілкування" співрозмовники розроблюють спільно. Це визначає характер бесіди та її результат [5, с. 247].

Методика індивідуальної бесіди багато в чому залежить від змісту спілкування; з’ясування причин того, що сталося, обставин справ, провини краще всього відбувається в перші хвилини події по "свіжих слідах". Причому питати частіше за все доводиться інших, а що не того, хто винний. Бесіда з важким підліткам відразу після події ніколи не повинна будуватися на звинуваченні.

Коли бесіда проводиться через якийсь час, у важкого учня вже готова виправдовувальна система мотивів своєї помилкової поведінки або провини. В цьому випадку треба з’ясувати інші обставини, наперед подумати про можливі виправдання винуватцями події. "Важкі" діти в поясненні причин поведінки часто прагнуть приховати істину через сором, а не страх відповідальності або покарання. Тому в попередній бесіді учню зразу ж пояснюється мотив розмови, що відбувається.

Вихователю треба передбачити щонайменше три варіанти відповідей на свої питання: відверті, приховані, брехливі. В кожному випадку методика співбесіди буде іншою. В первинній розмові ставиться мета співбесіди і задаються головні питання, на які треба отримати відповіді. Потім встановлюється істинність події, зміст провини, події. В цей період найголовніше – розкрити всі факти, знайти найістотніше в тому, що відбувається: чому виник конфлікт, бійка, суперечка, що до цього спонукало (мотиви), що цьому сприяло (умови, обставини), які наслідки того, що трапилось, що думає важкий підліток робити далі [5, с. 248].

При цьому вихователь доповнює розповідь учня тим, що чув від інших, уточнює дійсні деталі того, що говорить про себе важковиховуваний. Важливою передумовою виховної ефективності співбесіди є самоволодіння вчителя, рівне і спокійне відношення до підлітка, уміння враховувати темперамент важкого учня, його мотиви поведінки, типові недоліки. Треба пам’ятати, наприклад, що флегматик не може відразу включитися у відверту розмову, треба спочатку поговорити з ним про інших людей, потім перейти до того, як він поводився сам. Сангвінік не любить таких передмов, він настроюється вороже до вчителя, який "займається дипломатією". При розмові з меланхоліком може виникнути млявість, апатія, хвороблива реакція на критику, підвищена чутливість на похвалу або засудження. Слабий тип нервової системи частіше за все знаходиться в тривожному, неврівноваженому стані, він податливий на негативні емоції, його легше залякати, викликати незадоволеність, страждання, зіграти на його слабкостях. Прямота, чесність, відвертість більше підходять для розмови з підлітком з сильним, урівноваженим типом нервової системи. Важливо привернути важкого підлітка

для пошуку істини, не протиставляючи те, що говорить він, з тим, що говорили про нього інші. Треба добитися довір'я, відвертості в аналізі і самоаналізі подій, що відбуваються; педагог повинен звертатися до кращих позитивних якостей учня, спиратися на добре в ньому.

Отже, всякі помилки важкого учня погіршують відносини з вчителями, сприяють накопиченню негативного в поведінці. Переконання не можна здійснювати, не змінивши взаємостосунків педагога з важкими дітьми. Тому перший етап – нормалізація педагогічних відносин [3, с. 3-4].

Етапи індивідуальної бесіди за Леонідом Філоновим [4] подані у таблиці 1. (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Етапи індивідуальної бесіди за Леонідом Філоновим

Стадії спілкування	**Функції стадій спілкування**	**Зміни психічного стану**	**Засоби управління психічним станом**	**Навички, необхідні ініціатору контакту**
1	У партнерів з'являється уявлення про бажаність та можливість спілкуватися один з іншим; з'являються передумови для взаєморозуміння; долаються психологічні перепони.	Початковий стан: невизначеність, напруга, надмірний контроль. Кінцевий стан: зняття напруги, відчуття безпеки, створення первинної зони порозуміння.	Підкреслення порозуміння, запобігання розходжень та суперечок.	Вміння підтримувати невимушену розмову на нейтральну тему.
2.	Спілкування з приводу спільних інтересів, створення фонду спільних уявлень, створення позитивних емоцій.	Початковий стан: готовність розмовляти на цікаву тему без надмірної напруги. Кінцевий стан: готовність продовжувати розмову на інші теми.	Пошук та обговорювання теми, що має взаємний інтерес; акцент на рівності позицій, розширення зони спільних інтересів та порозуміння.	Знання інтересів дитини, накопичення запасу тем, що мають цінність для спілкування.
3.	Встановлюються значущі якості, що пропонуються для взаємного прийняття партнерами.	Початковий стан: готовність перейти від обговорювання інтересів до спілкування з приводу якостей особистості. Кінцевий стан: демонстрація особистісних чеснот.	Демонстрація готовності прийняти якості, що пропонуються, запобігання домінування, прояв відвертості та уміння зберігати чужі таємниці.	Вміння "розшифровувати" наміри партнера, направляти розвиток спілкування.
4.	Виявлення реальних, в тому числі і	Початковий стан: бажання продовжувати	Обмін та авансування довіри.	Вміння вести дискусію, коректувати

Стадії спілкування	Функції стадій спілкування	Зміни психічного стану	Засоби управління психічним станом	Навички, необхідні ініціатору контакту
	негативних, якостей партнерів.	спілкування та побоювання зруйнувати його. Кінцевий стан: прийняття негативних якостей, бажання позбавитися їх.	Обговорення факторів, що можуть перешкодити подальшій взаємодії.	поведінку, долати негативні якості.
5.	Взаємна адаптація, зміна особистих якостей у відповідності із запитами партнера.	Початковий стан: виявлення якостей, потенційно небезпечних для спілкування. Кінцевий стан: компенсація перепон, культивування позитивних якостей.	Взаємна відвертість, домовленість стиль взаємодії, що влаштовує обох, побудова перспективних планів співробітництва.	Вміння прогнозувати та управляти поведінкою партнера, налагоджуватися на нього.
6.	Організація системи відносин, спільної діяльності, повне порозуміння та довіра.	Початковий стан: визна-ченість системи відносин. Кінцевий стан: розподіл ролей та узгодженість дій.	Вироблення загальних цілей та засобів діяльності; вироблення спільних рішень та спільне їх обговорення.	Вміння розподіляти ролі з урахуванням здібностей дитини та її особистісних якостей.

Висновок. Отже, до важковиховуваних дітей відносяться фізично здорові діти, у поведінці яких спостерігаються неорганізованість, недисциплінованість, хуліганство, правопорушення, опір виховним впливам. Вони потребують до себе особливого підходу. Працюючи з дітьми, вчителя повинні бути терпимими, та мають уникати наполегливо втягувати таких учнів в суспільні справи колективу учнів. З дітьми треба проводити індивідуальні бесіди за методикою Л.Філонова, що включають 6 етапів встановлення контакту довіри, які матимуть вплив на них.

Список використаних джерел:

1. Бовть О. Соціально-психологічні причини агресивної поведінки підлітків. *Рідна школа*, 1999, № 2. С. 17-20.
2. Левченко І.Рекомендації педагогу. Пам'ятки педагога. К, 2000. С. 22.
3. Майстренко В. Важковиховувані діти. *Дивослово*, 1999, №3. С.3-4.
4. Оніщенко К. О. Основы профилактики и корекции социальных отклонений. *Психология*,1998. №3, С. 67-70.
5. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. / Н. Є. Мойсеюк. К., 2001. 608 с.
6. Рекомендації педагогам щодо роботи з важковиховуваними дітьми. *Все для вчителя*, 2000, №2. С. 76-77.

ПОЗИТИВНА МОТИВАЦІЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ – ОДНА З УМОВ УСПІШНОГО НАВЧАННЯ

Бондаренко Марина, магістрантка І курсу факультету психології та соціальної роботи спеціальності "Початкова освіта".
Науковий керівник: **Падун Н. О.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту НДУ імені Миколи Гоголя.

Постановка проблеми. Питання розвитку позитивної мотивації в останній час стає все більш актуальним і важливим. Реформи, що відбуваються у сучасній освіті вимагають від людини самостійного підвищення свого професійного та культурного рівня, здатності самостійно ставити та вирішувати задачі самовдосконалення та саморозвитку, вміння безперервно навчатися та застосовувати набуті компетентості в різних сферах життя.

Аналіз останніх досліджень. Загальнотеоретичні положення навчальної мотивації розроблені в працях В. Давидова, Д. Ельконіна, Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Максименка, Г. Костюка. Онтогенетичні аспекти цієї проблеми висвітлювались в наукових розробках М. Алексєєвої, А. Андрєєвої, Ю. Бабанського, Л. Божович, Р. Вайсмана, І. Добровінової, С. Занюка, В. Климчука та ін. Взаємозумовленість зовнішніх і внутрішніх чинників розвитку особистості та її мотиваційної сфери розглядали Б. Ананьєв, Ш. Чхартишвілі; джерела мотивації досліджувались у роботах А. Ковальова, Ю. Кулюткіна, В. Мерлій, Г. Сухобської. Взаємозв’язки між мотивацією й успішністю навчально-виховної діяльності школярів знаходимо у працях Н. Бітянової, В. Гулеватого, М. Дригус, Ю. Орлова, О. та ін.).

Мотивація у педагогіці завжди була і є одним з найважливіших компонентів навчання, фундаментом для здійснення всебічного розвитку особистості. З вітчизняних дидактів, що займалися цією проблемою, слід відзначити перш за все К.Д. Ушинського.

Проблемою мотивації навчання в початковій школі займаються чимало українських та вітчизняних педагогів-практиків, серед них слід особливо виділити Бабійчук Т., Габдулхакова Ф.А., Ісмаілову А., Корепіну Л., Проць М. та ін.

Мета статті. Показати роль мотивації учнів початкової школи в процесі навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Виклад основного матеріалу. Мотиваційний компонент є одним з найважливіших елементів будь-якого навчального процес. З перших днів навчання виділяються діти з інтелектуальною ініціативою – з яскраво вираженим бажанням виявити своє ставлення до всього, що відбувається на уроці. Вони уникають підказок, прагнуть працювати самостійно, все їм треба помацати, перевірити, дослідити. Ці діти особливо жвавішають, коли вчитель запитує про щось незвичне; рішення, як правило, приходить їм у голову відразу, і вони ледве стримуються, щоб його не вигукнути. Здебільшого в класі буває 4-5 таких учнів [1, С.11-19.].

Відмітимо, що серед сильних учнів є діти, які інакше виявляють своє ставлення до напруженої навчальної діяльності. Зовні вони не дуже активні, і розум у них не такий швидкий, але вони майже весь час перебувають у стані розумового напруження: несподівано для всіх оригінально вирішують завдання, придумують цікаві загадки, уміють знайти аналогію у житті до вивченого. За мотивацією цих дітей можна об’єднати в одну групу. Адже головне, що властиве тим і другим, – інтерес до нового, потреба розібратися в ньому, засвоїти.

Дослідження показали, що серед молодших школярів є невелика група дітей (приблизно 4-5 у класі), які майже ніколи не можуть самостійно виконати навчальне завдання. Це по-різному проявляється на уроці. Один охоче слухає, жестами, мімікою показує, як "напружено" думає, піднімає щоразу руку.

Майже в кожному класі є діти, які засмучуються, коли розуміють, що їм робота не під силу, хочуть зробитися непомітними. Для них головне, щоб учитель їх не питав, щоб урок закінчився якнайшвидше.

Аналіз літературних джерел показав, що на початку навчального року більшість 6-річних учнів надає перевагу дошкільним видам діяльності. У дітей з різним рівнем розвитку і дошкільної підготовки ставлення до навчання дуже різниться, а в цілому розвиток мотивації проходить кілька етапів: несвідоме і нестійке спочатку, це ставлення поступово (за сприятливих умов) стає довільним і цілеспрямованим [4, С. 135].

Тобто, працюючи з різними групами дітей, треба ставити різні цілі. Найбільш значущою для ефективності навчальної діяльності є мотивація, зумовлена інтелектуальною ініціативою і пізнавальними інтересами, її сила – в зосередженості, захопленні роботою, вольових зусиллях дитини, почутті задоволення від цього. Слід зазначити, що завдання вчителя щодо забезпечення мотиваційного компонента учіння – створити для всіх дітей передумови виховання позитивних рис характеру, бажання і вміння навчатися.

Для розвитку мотивації учіння потрібні стимулююче середовище і цілеспрямований вплив через систему педагогічних прийомів. Тому загальні умови педагогічного стимулювання треба поєднувати із застосуванням різноманітних методичних прийомів, які прямо працюють на мотиваційний компонент уроку [6].

Щоб розширити і спрямувати мотиваційні стимули учіння, важливо знати, що є рушійною силою учіння школярів. Мотиви, які визначають ставлення дітей до навчання, різноманітні за змістом, тривалістю дії, силою впливу.

Для формування повноцінної мотивації учіння молодших школярів особливо важливо забезпечити такі умови:

• збагачувати зміст особистісно-орієнтованим цікавим матеріалом;

• утверджувати справді гуманне ставлення до всіх учнів, бачити в дитині особистість;

• задовольняти потреби в спілкуванні з учителем та однокласниками під час навчання;

• збагачувати мислення інтелектуальними почуттями;

• формувати допитливість і пізнавальний інтерес;

• формувати адекватну самооцінку своїх можливостей;

• утверджувати прагнення до саморозвитку, самовдосконалення;

• використовувати різні способи педагогічної підтримки, прогнозувати ситуації, коли вона особливо потрібна дітям;

• виховувати відповідальне ставлення до навчальної праці, зміцнювати почуття обов’язку [4, С. 136].

Реалізація кожної з цих умов вимагає тривалої, узгодженої роботи вчителя, вихователя і батьків. Особливо сприяє цілеспрямованому формуванню допитливості, активності дитини постановка пізнавальних запитань. "Досягайте того, щоб учні ваші побачили, відчули незрозуміле – щоб перед ними постало питання, – писав В.О. Сухомлинський. – Якщо вам удалося цього досягти, маєте половину успіху. Адже запитання збуджують бажання знати" [6, С. 365].

Таким чином, важливим структурним елементом активності учнів є мотивація, в якій виявляється ставлення школярів до навчання [5].

Формування мотивації навчання неможливо здійснити без урахування вікових особливостей молодших школярів та їхніх індивідуальних психологічних особливостей. Це означає, що педагог повинен організувати навчально-виховний процес таким чином, щоб вирішувалися завдання розвитку мотиваційної сфери на певному віковому етапі та підготовки учнів до наступного етапу розвитку особистості. У зв’язку з розкриттям резервів вікового розвитку мотивації важливо здійснювати особистісно орієнтований підхід до навчання.

Навчальна мотивація як психологічний феномен є надзвичайно складною. Кожен учитель ставить собі за мету дати дитині глибокі та міцні знання, його головним завданням має бути не просто викладення матеріалу, а й залучення учнів до активної участі в опрацюванні теми, що вивчається, через застосування сучасних інноваційних методик навчання молодших школярів. Саме тому мотивація до навчання – одна з основних умов реалізації навчально-виховного процесу у початковій школі, що сприяє не лише розвитку інтелекту, а й удосконаленню особистості в цілому.

Що ж таке мотивація ? У психології під мотивацією розуміють систему чинників, що визначають поведінку (потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення), або характеристику процесу, що стимулює та підтримує активність особистості на потрібному рівні [3, С. 126–130.]. Мотив є вулканічною силою, що спонукає молодших школярів до навчальної активності. За визначенням академіка С. Гончаренка – мотив (від лат. movere – приводити до руху, штовхати) розуміють як: 1) спонукання до діяльності, пов'язані з задоволенням потреб суб'єкта; сукупність зовнішніх та внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта та визначають її спрямованість; 2) предмет, що спонукає і визначає вибір спрямованості діяльності (матеріальний чи ідеальний), заради якого вона здійснюється; 3) усвідомлену причину, що лежить в основі вибору дій і вчинків особистості [2, С. 48]. Основними мотивами навчання у школярів є: особистісний розвиток, інтерес, результат діяльності, бажання отримати похвалу, бути кращим, потреба у пізнанні нового.

Залежно від ставлення до змісту та навчальної діяльності, мотиви учіння поділяють на внутрішні та зовнішні. Внутрішні мотиви пов'язані зі змістом навчальної діяльності та її процесом (пізнавальний інтерес, потреба в інтелектуальній активності, прагнення досягти кращого результату тощо). –середовищем (вимоги, натяки, вказівки тощо) [7]. У разі зовнішньої мотивації чинники, що реґулюють поведінку, не залежать від внутрішнього "Я". Внутрішня мотивація сприяє одержанню задоволення від роботи, викликає інтерес, радісне збудження, підвищує самоповагу.

Основним джерелом інтересу до навчальної діяльності є насамперед її зміст. Щоб підсилити стимулювальний вплив змісту, необхідно чітко дотримуватися вимог принципів науковості, систематичності і послідовності, зв'язку навчання з життям і практикою. Для цього можна використовувати прийоми створення ситуації новизни, актуальності, наближення змісту до важливих наукових відкриттів тощо.

Щодо методів, то одним із найефективніших методів формування інтересу учіння є дидактичні ігри. Під час рольових ігор учні грають казкових, фантастичних персонажів (подорож принцеси на бал, ельфів у гості; чергова пригода Гаррі Поттера, Вінні Пуха, кота Леопольда). При цьому відбувається збагачення їхніх уявлень про трудові, професійні чи особистісні взаємини з іншими людьми, підготовка до реальних життєвих ситуацій. Рольові ігри допомагають розв'язувати проблему мотивації в навчанні. Не менш цікавими залишаються комп'ютерні дидактичні ігри, які варто використовувати не лише на уроках навчання комп'ютерної грамотності, але й під час навчально-виховного процесу загалом [9.].

Задля розвитку якісної початкової освіти вчителям необхідно здійснювати радикальні зміни з удосконаленням внутрішньої мотивації та у процесі її формування дотримуватись наступних вимог.

1. Не уникати нагород. Якщо учень заслужив нагороду, слід його похвалити, якщо потрібно ще попрацювати – звернути на це увагу, дати поради, рекомендації.

2. Використовувати на уроках ситуації змагань.

3. Намагатися не називати навчальної мети "зверху". Дитина повинна навчитись визначати мету самостійно, відштовхуючись від поставлених завдань.

4. Варто пам'ятати, що покарання за неправильне вирішення навчальних завдань є останнім і найменш ефективним прийомом.

5. Уникати тимчасових обмежень там, де це можливо. Не варто боятися дозволити учням проявляти себе та свої емоції.

6. Довіряти дитині та надавати право вибору, не обмежуючи при цьому його свободу.

7. Підбирати цікаві навчальні завдання з елементами новизни.

8. Оперувати всіма можливими інноваційними технологіями, нетрадиційними методами та способами організації навчально-виховної діяльності.

На основі вище зазначеного виокремлюємо чинники, що сприяють формуванню внутрішньої мотивації навчальної діяльності учнів

• позитивний емоційний настрій; вивчення мотиваційної сфери учнів; ситуація успіху;

• наявність свободи вибору; сформованість загально-навчальних умінь і навичок; диференціація та індивідуалізація

• опора на типологічні особливості учнів; використання різноманітних прийомів і методів інноваційних технологій;

• організація ігрової діяльності та колективної діяльності на уроках; формування мотивації на кожному етапі уроку.

Серед шляхів формування мотивації школярів можна виділити:

1. Щоденна увага до кожного учня.

2. Своєчасна ліквідація прогалин у знаннях і організація оперативної допомоги.

3. Формування мотивації учіння як необхідного стимулу бажання учня до навчання.

4. Перехід до інноваційних методів навчання.

5. Організація навчального процесу з використанням завдань різних видів складності.

6. У підготовці будь-якої теми уроку навчальний матеріал слід поділити на кілька блоків.

7. Вивчення умов, в яких виховується кожна дитина, врахування їх у навчальній діяльності.

8. Співпраця з батьками у формуванні позитивної мотивації дитини, підвищення рівня педагогічної культури сім'ї.

Висновки. Таким чином, педагогічними чинниками та засобами позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів в умовах початкової школи є: врахування індивідуальних можливостей та зацікавлень учнів, тісну співпрацю з батьками, використання інноваційних технологій, інтерактивних методів, дидактичних ігор і нестандартних підходів до організації та планування навчально-виховного процесу, підбір цікавих, проте пізнавальних і розвиваючих завдань, опору на позитивні якості дитини з метою використання навчального та творчого потенціалу кожного.

Список використаних джерел:

1. Гин А. Конструктор урока // Відкритий урок – 2002 – № 5-6 – С.11-19.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 126–130.
4. Освітні технології. Навч.-метод. посіб / За заг. ред. О.М. Пєхоти – К.: А С К, 2001 – 256 с.
5. Ротар Г. О. Методичні аспекти підвищення мотивації навчання та навчальних досягнень учнів / Г. О. Ротар. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/3_ANRR_2009/Pedagogica/39964.doc.htm.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. – Т.2 – М.: Просвещение, 1979.
7. Чайка В. М. Педагогіка / В. М. Чайка. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://pidruchniki.com/10611207/pedagogika/metodi_stimulyuvannya_motivatsiyi_navchalno-piznavalnoyi_diyalnosti_uchniv.

ІННОВАЦІЙНА КУЛЬТУРА КЕРІВНИКА ЯК ІНТЕГРАТИВНЕ ЯВИЩЕ

Бузюн Альона, магістранта 2 курсу факультету психології
та соціальної роботи спеціальності 073 Менеджмент
Науковий керівник: **Новгородська Ю. Г.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту НДУ імені Миколи Гоголя.

Потреба соціально-філософського осмислення інноваційної діяльності зумовлена переходом людства до інноваційно-інформаційної стадії розвитку, зростанням ролі й значення інноваційної діяльності як у певних соціумах, так і в глобальному просторі. Виникає потреба у вирішенні проблеми підготовки сучасного керівника, здатного до активної участі в інноваційних процесах. Першим кроком у напрямку вирішення цього завдання має бути вивчення вище означеної проблеми на теоретичному рівні.

Виявлено, що поняття інноваційної культури та умови її формування вивчали О.Єфросініна, А.Кальянов, В.Кремень, В.Кузнєцов, А.Ніколаєв, В.Носков, А.Поскряков, В.Фокіна та інші.

Інноваційна культура майбутніх менеджерів – це складова їх загальної культури, яка становить систему цінностей, знань, норм, умінь та навичок щодо впровадження інновацій, що формуються або розвиваються в особистості упродовж навчання у ЗВО та забезпечують при певних умовах реалізацію їх інноваційного потенціалу у різних галузях, зокрема у майбутній професійній діяльності за фахом "Менеджмент".

Для чіткого розуміння сутності інноваційної культури необхідно враховувати її структуру. Процес прояву інноваційної культури особистості менеджера виражається у відповідних компонентах, виявлення та обґрунтування яких дає можливість окреслити шляхи формування даного феномену у студентів у процесі їх професійної підготовки.

Досліджуючи структуру інноваційної культури майбутніх фахівців, А. Ніколаєв пропонує розглядати її як сукупність наукової та освітньо-виховної складових. Наукова складова передбачає поглиблення теоретичних уявлень про інноваційну культуру, виявлення факторів, що сприяють чи протидіють її розвитку. Освітньо-виховна складова пов’язана з науково-дослідницькою. Вона передбачає механізм формування конструктивного ставлення до нововведень як до особистої та суспільної цінності [6].

О.Попович презентує у своєму дослідженні такі складники інноваційної культури, як: потенціал та творчі здібності особистості (знання, вміння, інтелект, творча активність) та предметний результат діяльності людей (техніка, технологія, інформація, твори мистецтва, норми права, моралі тощо) [7, с. 55]. Не можна не погодитись, що всі ці елементи необхідні для того, щоб говорити про певний рівень інноваційної культури особистості чи суспільства.

Цікавими вбачаються дослідження О.Афанасьєвої та Л.Борисової, які у структурі інноваційної культури виокремлюють: загальнокультурні або соціокультурні якості (духовність, громадянськість, ерудиція; професійні якості (знання предмета, технологічна, психологічна культура); якості особистості (ставлення до дітей, як до суб’єктів, які розвиваються, культура людської взаємодії, ставлення до себе також як до суб’єкта, який розвивається) [1].

Не применшуючи внесок даних досліджень у розробку поняття інноваційної культури, звернемо увагу на суттєвий недолік наведених концепцій: вони не відображують, власне, інноваційної складової, тому наближаються швидше до визначення педагогічної, ніж інноваційної культури.

Згідно з уявленням О. Ігнатович у царині інноваційної діяльності менеджера досліджуване явище охоплює шість складових. Зокрема, дослідниця виділяє такі компоненти інноваційної культури, як:

- когнітивний (сукупність елементарних знань та умінь з інноваційної діяльності);
- аксіологічний (сукупність цінностей і системи індивідуально значущих прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, позицій, відносин);
- мотиваційно-діяльнісний (зацікавлення у створенні, засвоєнні й розповсюдженні інновацій та готовність до інноваційної діяльності);
- особистісний (сукупність особистісних якостей щодо здатності до інноваційної діяльності);
- рефлексивний (механізм осмислення як самої інноваційної діяльності, так і внутрішніх змін у самих психологів);
- культуротворчий (передбачає реалізацію себе як творця нового) [3, с. 107 – 108].

Дослідниця інноваційної культури В.Фокіна пропонує виокремити такі складові інноваційної культури: інноваційні цінності; ставлення до інноваційної діяльності; знання, необхідні для інноваційної діяльності; інноваційно значущі вміння та навички [10].

Як стверджує Р.Миленкова, наведені складові можуть бути цілком прийнятними, якщо говорити про інноваційну культуру як про певний рівень діяльності. Інноваційні цінності можуть трансформуватись в мотиви інноваційної діяльності, але не забезпечують того механізму, який відповідає за прийняття чи заперечення конкретних інноваційних ідей, оцінки їх наслідків з морально-етичної точки зору. На думку, дослідниці, інноваційна культура сучасного фахівця має включати в себе складну систему цінностей – від інноваційних до загальнокультурних [5].

У контексті нашого дослідження заслуговують на увагу праці Р.Миленкової, яка вважає, що складовими компонентами інноваційної культури є: світоглядний; творчий; інформаційний; технологічний (рис. 1).

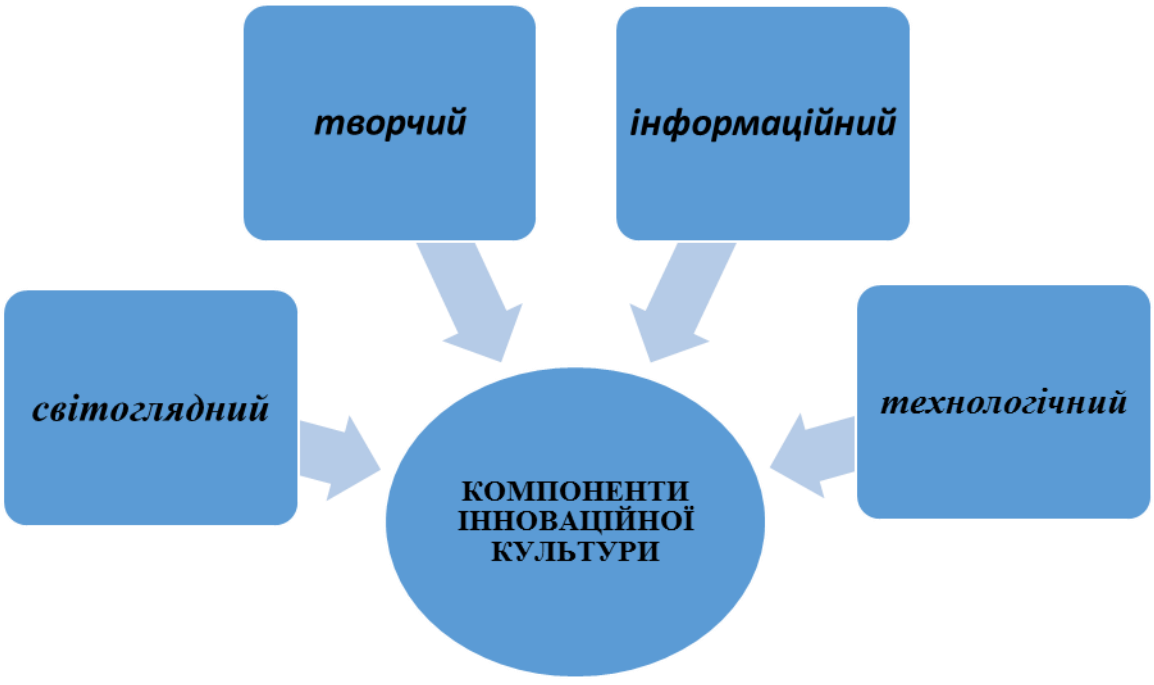

Рис. 1. Структура інноваційної культури керівника навчального закладу

Зупинимось на розкритті кожного з визначених компонентів інноваційної культури.

Світоглядний компонент передбачає формування світогляду особистості, яка буде спроможна жити, спілкуватись, розвиватись на світоглядних засадах інноваційної культури і тільки за таких умов впроваджувати її у свою професійну діяльність. У процесі навчання у ЗВО студент має набути цілісного системного розуміння світу, виробити науково-філософський погляд на розвиток власної особистості та суспільства.

Світогляд є складним утворенням і має такі складові, як:

- морально-вольова (емоційно-вольове засвоєння, перетворення в особистості поглядів, вірувань, знань а також цінностей і моральних норм у практичні вчинки і дії, психологічну настанову щодо готовності до дії);

- практична (загальні знання та уявлення про світ, готовність особистості до певного типу поведінки, певного виду діяльності);

- аксіологічна (вміння керуватися у власному житті певними суспільними регуляторами, такими, як норми, цінності, ідеали, переконання) [2,с. 37].

Творчий компонент полягає в умінні фахівця творчо вирішувати власні життєві проблеми та ситуації, використовувати творчі підходи у професійній діяльності. Реалізація даного компоненту неможлива без наявності в особистості творчого потенціалу, який розглядається науковцями як "розвиток творчого мислення, здібностей висувати та генерувати ідеї, переносити знання й уміння до нових ситуацій, стратегічно мислити, знаходити нові, несподівані, нестандартні рішення, а також розвиток людяності" майбутніх фахівців [4, с. 293].

Ми погоджуємось з думкою С.Сисоєвої, яка вважає, що творчість – "це складне комплексне явище, яке визначається соціально-психологічними і психофізіологічними передумовами" [9, с. 49]. За її переконанням, для творчості необхідні об’єктивні (соціальні і матеріальні) і суб’єктивні (знання, уміння, розвинуті творчі можливості) умови. Тому формування інноваційної культури майбутніх керівників закладів освіти передбачає створення сприятливих умов для розвитку креативності і творчих здібностей студентів.

Інформаційний компонент. Формування особистості та її світогляду відбувається певною мірою завдяки накопиченню та обробці інформації. Динамічна інформаційна модель зовнішнього світу формується у особистості через дослідження, вивчення, пізнання постійно змінного середовища шляхом збирання, опрацювання та використання інформації як про зовнішній світ, так і про свій внутрішній.

Р.Миленкова виділяє три рівні інформаційної складової – пізнавально-інтелектуальний, прикладний та аксіологічний. На пізнавально-інтелектуальному рівні інформаційна складова інноваційної культури передбачає гнучкість та адаптивність мислення, орієнтацію у світі інформаційних технологій, володіння знаннями, необхідними для професійної діяльності та певний рівень загальної освіти, який передбачає знання та розуміння ролі основних інновацій в історії людства, знання правового забезпечення інноваційної діяльності, передбачення наслідків інформаційної діяльності.

На прикладному рівні інформаційна складова передбачає використання інформаційно-технологічних можливостей для найбільш ефективного вирішення навчальних, професійних та інших завдань, тобто вміння і навички знайти, використати, зберегти, передати необхідну інформацію, навички міжособистісної взаємодії та моральної поведінки в сфері інформаційних стосунків.

На аксіологічному рівні інформаційна складова інноваційної культури особистості взаємодіє з її світоглядною складовою. Йдеться про прийняття особистістю гуманістичної цінності інформаційної діяльності людини з одного боку, та про необхідність нового знання для формування світогляду з іншого [5].

Технологічний компонент інноваційної культури об’єднує способи інноваційно-управлінської діяльності, що забезпечують вирішення завдань управління

інноваціями та самоврядування інноваційною діяльністю. Серед завдань управління інноваціями Н.Сидоренко відносить:

- аналітико-рефлексивні – завдання, пов'язані з осмисленням керівником управлінського процесу, його елементів, своєї інноваційної діяльності;
- конструктивно-прогностичні – завдання побудови (конструювання) інноваційного процесу та прогнозування його результатів;
- організаційно-діяльні – завдання безпосереднього здійснення інновації та створення оптимальних умов для її реалізації;
- оціночно-інформаційні – завдання збору, обробки та зберігання інформації, необхідної для здійснення управлінських інновацій, а також завдання об'єктивної оцінки ходу і результатів інноваційної діяльності;
- корекційно-регуляторні – завдання корекції та регулювання інновації для поліпшення її результатів, оптимізації ходу інноваційних перетворень [9].

Отже, вирішення проблеми формування інноваційної культури майбутніх керівників закладів освіти у процесі їх професійної підготовки можливе лише при спрямованості зусиль на розвиток сутнісних компонентів інноваційної культури особистості.

Список використаних джерел:

1. Афанасьева Е. Д. Инновационная культура педагогов [Электронный ресурс]. *Электронный журнал "Имидж".* URL: http://image.websib.ru/05/ text_article. htm7237
2. Бех І. Д. Виховання особистості. У двох книгах. Книга друга. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засадих. К. : Либідь, 2003. 342 с.
3. Ігнатович О. Розвиток інноваційної культури практичних психологів професійно-технічних навчальних закладів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2008. № 6. С. 103–109.
4. Красільник Т. В., Гаврилюк О. В. Сучасні підходи до формування фахівця в умовах глобалізації. *Гуманізм та освіта. Збірник мат. міжнар. наук.-практ. конференц*. Том 2.Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2004. С. 291-294.
5. Миленкова Р В.Формування інноваційної культури майбутніх фахівців банківської справи : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук, Київ, 2008. 22 с.
6. Николаев, А.Н. Инновационное развитие и инновационная культура. *Наука та наукознавство*. 2001. № 2. С. 54-64.
7. Попович А. С. Формирование современной инновационной культуры как составляющая научно-технологической политики государства. *Приложение к сборнику "Вопросы развития Крыма"*. Симферополь, 2003. С. 55-58.
8. Сидоренко Н.В. Інноваційна культура як вищий прояв загальнокультурних професійних та особистісних якостей учителя. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2014. № 3 (37). С. 337-346: URL: pednauk_2014_3_45(2).pdf
9. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. К.: Поліграфкнига, 1996. 406 с.
10. Фокина В.Н. Инновационная культура преподавателя ВУЗа: теоретическая модель социологического исследования. *Инновации в образовании*. 2001. № 1. С. 24-29.

СКОВОРОДА ПРО ВЧИТЕЛЯ І ВЧИТЕЛЬСЬКУ ПРАЦЮ

Глузд Наталія, студентка 3 курсу факультету іноземних мов.
Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту НДУ імені Миколи Гоголя.

Творчий доробок Григорія Сковороди містить чимало цінних ідей про вчительську працю. Джерелом думок та натхнення Г.С. Сковороди про значення, завдання та суть педагогічної праці була, перш за все, народна мудрість. Саме спираючись на звичаї

народу та його традиції великий мислитель ставив питання про якості вчителя та вимоги до нього, поступово розв'язуючи їх. Що ж вплинуло на формування поглядів Г. Сковороди? По-перше, досвід викладання у Переяславському та Харківському колегіумах зіграв значну роль у становленні Сковороди як педагога. Практика роботи приватним вчителем у с. Коврай (сучасна Черкаська область), довготривале спілкування з М. Ковалинським та просвітительсько-педагогічна мандрівна діяльність не пройшли повз нього.

Провідним принципом у спадщині Сковороди виступає думка про важливу роль взаємоповаги і дружби між вчителем та учнем. Хороші й дружні взаємини повинні виявлятися у всіх сферах діяльності. В першу чергу там, де відбувається процес формування духовних якостей особистості. У байці "Соловей, Жайворонок і Дрозд" він зазначає: "Щасливий той, хто одну тілько тінь доброї дружби нажити умудрився. Немає нічого дорожчого, солодшого и кориснішого за неї". Г.С Сковорода наголошує на винятковому значенні поваги і любові педагога до дитини, гуманного ставлення до неї, врахування її запитів, прагнень, нахилів. "Як їжа, так і наука не дійсна від нелюбого". Тільки щиро люблячи своїх вихованців, вчитель може успішно формувати й моральне обличчя, збуджувати й утверджувати в них любов до людей

Великого значення Сковорода надавав підготовленості вчителя, його освіченості, що, звичайно, мало вплив на розумовий розвиток учня. Лише людина високоосвічена, з глибокими знаннями може реалізувати завдання вчителя. "Довго сам вчися, якщо хочеш вчити інших", – пише філософ.

Через весь доробок Григорія Сковороди проходить ідея єдності навчання і виховання. Він наполягає не лише на засвоєнні учнями певної суми знань, а й на одночасному вихованні моральних якостей. Великий мислитель пише у своєму творі "Вдячний Єродій": " Яка користь ангельського язика без доброї думки? Який плід науки без серця благого?".

Особлива увага у вченні належить вчительському слову, як могутньому засобу спілкування, засобу передачу знань, моральних цінностей. "Розмова, – пише Сковорода, – повідомлення думок і наче сердець любизаніє; сіль і світло компанії – союз досконалості. Але як неможливо саду повідомити щось без зерен і гілок, так не можна і думок дружніх до голови занести.". Володіння словом дозволяє філософу блискуче проникати в суть речей.

Надаючи великого значення переконуванню словом, Сковорода вказував на рол практичних занять у вихованні. "Не можна збудувати словом, якщо те саме руйнувати ділом".

До вчителя просвітитель ставив ґрунтовні вимоги. Адже вчитель – це людина глибокого розуму, високої моралі, єдності слова і діла, людина безмежно віддана своєму народові, батьківщині.

Для майбутніх педагогів Сковорода дає низку порад у праці "Алфавіт або буквар миру". Наприклад, облиш усі справи, до яких ти не народжений, не покликаний, будь доброчесним, стриманим, терплячим, вивчай мови, навчись бодай одної, але ґрунтовно, не бійся ненависті ворогів, люби свою працю.

Список використаних джерел:

1. Сковорода Г. С. Твори: Трактати. Діалоги. Притчі. Переклади. Листи
2. Філософія Григорія Сковороди. – К., 1972.
3. https://studopedia.su/16_152817_literaturna-ta-kulturno-prosvitnitska-diyalnist-gsskovorodi-u-dobu-prosvitnitstva-.html
4. http://scovoroda.info/biography.php.
5. http://cdiak.archives.gov.ua/v_do_290_narodzhennia_Grygoria_Skovorody.php.

ІДЕЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ У СПАДЩИНІ К. Д. УШИНСЬКОГО

Далудіна Анастасія, студентка 3 курсу, групи АН-3 факультету іноземних мов.
Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту НДУ імені Миколи Гоголя.

Найавторитетніший педагог XIX ст., основоположник наукової педагогіки й народної школи, автор праць з теорії та історії педагогіки, який першим поставив виховання на наукове підґрунтя, поєднавши педагогіку з психологією та іншими науками про людину, створив підручники для початкового навчання "Рідне слово" та "Дитячий світ", розробив програму педагогічної освіти, проект учительської семінарії, розвинувши та вдосконаливши методику початкового навчання, високо підніс суспільне значення вчительської праці. Україна увійшла в розум, плоть, душу та серце майбутнього педагога. У цьому першорядну роль відіграла, звичайно, його мати, яка сама керувала початковим навчанням сина, ввела його у світ українства, пробудила в нього допитливість, інтерес до читання, прищепила любов до України. І хоча К. Ушинський писав свої праці російською мовою, бо так склалися обставини його життя, та й українська мова була під суворою царською забороною, але він належить до плеяди славетних українських педагогів, належить Україні, з якою завжди був кровно і духовно зв’язаний.

Товариш по університету Ю.С. Рехневський так характеризує 17- річного студента Ушинського: "Уже під час вступних екзаменів і перших лекцій в університеті ми всі звернули увагу на Ушинського, який був тоді вельми молодою людиною, майже хлопчиком, з чорними виразними очима, з розумним і надзвичайно симпатичним лицем, жива і жвава мова якого, з ледь помітним малоросійським акцентом, оригінальні й різкі судження з приводу університетських лекцій, тогочасних літературних і театральних явищ і всього того, що цікавило наш університетський світ, мимоволі збуджували загальне співчуття, яке викликає видка непересічна молода людина".

Звичайно, справжній учитель, на думку К.Д. Ушинського, – це той, хто постійно сам вчиться, займається самоосвітою, знайомиться з найновішою педагогічною літературою, підвищує й удосконалює свою кваліфікацію.

Саме ця думка пронизує його статтю "Про користь педагогічної літератури". Найістотнішим недоліком у справі тодішньої народної освіти К. Ушинський вважав нестачу "хороших наставників, спеціально підготовлених до виконання своїх обов’язків". Свої докладні міркування про підготовку кваліфікованих учительських кадрів для молодших класів він вклав у статті "Проект учительської семінарії" (1861 р.). Разом із цим К. Ушинський обстоював гостру необхідність відкриття й функціонування широких педагогічних факультетів при університетах, "фактичне значення такого педагогічного або взагалі антропологічного факультету було б велике.

Педагогів кількісно потрібно не менше, а навіть ще більше, ніж медиків, і якщо медикам ми вверяємо наше здоров’я, то вихователям вверяємо моральність і розум дітей наших, вверяємо їхню душу, а разом з цим і майбутнє нашої вітчизни".

Як показало дослідження, К.Д. Ушинський висловив переконаність у тому, що будь-яка освітня реформа залежить від рівня підготовки та професійної ініціативи вчительства. Вчений був переконаний, що уряд зобов’язаний стимулювати до творчої педагогічної діяльності вчителів, створювати умови для навчання педагогічно обдарованої молоді.

Особливої уваги заслуговує думка К. Ушинського, яка бере початок у гуманній народній педагогіці, про необхідність учителя глибоко вірити в дитячу природу, про виховання у дітей віри в себе. Він говорив: "Ми будемо дуже близькими до істини, якщо скажемо, що немає безнадійних дітей, і їх не буде, якщо ми самі шляхом нерозумних

навіювань не заберемо у них віри і надії на виправлення" [6, с.123]. Головну, відповідальну роль в усьому шкільному житті покликаний відіграти вчитель. Авторитет учителя – в любові й повазі дітей до нього, у діяльній любові вчителя до дітей, у його бездоганній поведінці, добросовісності, доброті. Виховний вплив на учнів справляють його любов до своєї справи, справедливість, людське ставленн до інших, вміння вчителя вкладати у свою почесну роботу розум, душу творчість. Всі напрямки виховання К. Д. Ушинський розглядав як єдину нероздільну цілість, у гармонії родинно-громадсько-шкільного впливу на виховання. "Громадське виховання є для народу його сімейне виховання. У сім'ї природа підготовляє в організмі дітей можливість повторення і дальшого розвитку характеру батьків"1, – зазначав видатний український педагог. За висновком К.Д. Ушинського, повне досягнення навчальної й виховної мети можливе, коли її втілює висококваліфікований вчитель, вихователь..

Список використаних джерел:

1. http://ru.osvita.ua/vnz/reports/pedagog/14035/2http://www.library.tnpu.edu.ua/index.php/exhibitions/1100-yshunskuj1
2. https://vseosvita.ua/library/pedagogicna-spadsina-konstantina-dmitrovica-usinskogo-kursova-robota-74349.html.
3. https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A3%D1%88%D0%B8%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D0%9A%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8F%D0%BD%D1%82%D0%B8%D0%BD_%D0%94%D0%BC%D0%B8%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87.

ТРУДОВЕ НАВЧАННІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ ПОЧУТТІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Данько Ірина, магістрантка факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

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

В умовах гуманістично орієнтованого суспільства пріоритетною освітньою метою визначається формування гармонійної, вільної, самостійної, активної, творчої особистості, здібної на свідомий та відповідальний вибір в різних життєвих ситуаціях. У "Національній стратегії розвитку освіти на період до 2021 року" визначається актуальним створення умов для забезпечення кожній людині можливості самовизначення, самореалізації та самоактуалізації [4].

Духовний розвиток особистості ґрунтується на вихованні моральних цінностей та формуванні тих життєвих пріоритетів, які б сприяли її постійному саморозвитку. Одним з головних компонентів духовного становлення є виховання почуття краси, а саме формування естетичних почуттів. Розвинене та усвідомлене естетичне почуття здатне вдосконалити душу людини та відкрити для неї досі невідомі простори для духовного росту.

В процесі свого становлення особистість поступово набуває естетичний досвід у різних сферах життя. Даний досвід формується протягом певного часу, поволі стаючи базою подальшого духовного розвитку особистості.

Естетичні почуття відіграють важливу роль в житті людини, адже вони дають їй змогу виділити з безмірної кількості форм дійсності ті самі об'єкти, що зворушують її, викликають емоції, іншими словами не залишають байдужою. Саме таким чином людина взаємодіє зі світом навкруги та вдосконалює себе, формуючи досвід, який кожного разу поглиблюється. Водночас, завдяки своєму духовному досвіду, людина вибудовує реальність навколо себе, об'єктивуючи предмети своєю свідомістю та своїми почуттями. Поступово набуваючи глибини та якості, почуття людини стають не просто

проявом емоцій, а допомагають вдосконалити душу, пізнати нові грані переживань, врешті краще пізнати саму себе.

Важливим періодом духовного становлення особистості, коли закладається фундамент для сприйняття оточуючої дійсності, свого місця і ролі в ній, є час навчання учнів в початкових класах загальноосвітньої школи. У працях М. Басова, Л. Виготського, Н. Ветлугіної наголошується, що риси духовного світу особистості формуються саме в молодшому шкільному віці. Це етап активного психофізіологічного розвитку молодшого школяра, який сприяє формуванню естетичних переживань, естетичних смаків, естетичних ідеалів учнів молодшого шкільного віку.

Теоретичні основи естетичного виховання розробляли О. Буров, Ю. Борев, М. Каган, Б. Неменський, Л. Столович, В. Разумний та ін. Питанням естетичного виховання учнів різних вікових категорій займалися А. Алексюк, В. Дряпіка, В. Кудін, А. Комарова, Г. Кутузова, М. Лещенко, С. Мельничук, О. Рудницька, Г. Падалка, О. Щолокова та ін. Проблеми духовного розвитку особистості розглядаються І. Бехом, С. Максименко, Г.П. Шевченко, П. Щербань, Ж. Юзвак та ін.

Загалом, у психології під поняттям "почуття" розуміють стійкі стани, які виражаються у ставленні людини до явищ дійсності, що відображають значення цих явищ у зв'язку з її потребами і мотивами; це вищий продукт розвитку емоційних процесів в суспільних умовах. Незважаючи на те, що почуття породжуються світом об'єктивних явищ і мають причинно-обумовлену природу, все ж вони є суб'єктивні, оскільки одні й ті самі явища для різних людей можуть мати різне значення [5].

У іншому визначенні почуття розглядаються як специфічно людські, узагальнені переживання ставлення до потреб. Задоволення або незадоволення яких зумовлює позитивні або негативні емоції – радість, любов, гордість, сум, гнів, сором тощо [2, с. 328].

У науковій літературі знаходимо і визначення терміну "естетичні почуття". Зокрема, П. Якобсон визначає естетичні почуття як переживання, що характеризується великою різноманітністю та виникає, коли людина сприймає навколишні явища та предмети, керуючись категоріями прекрасного [7, с. 220].

На думку В. Мовчана, естетичні почуття є безпосереднім емоційним переживанням певного ставлення до дійсності та закріплення цієї здатності у естетичній діяльності [3, с. 271].

Отже, естетичні почуття – це стан сприйняття краси в явищах природи, в праці, в гармонії барв, звуків, рухів і форм, в творах мистецтва. Гармонійна злагодженість в об'єктах цілого та частин, ритм, консонанс, симетрія викликають почуття приємного, насолоду, яка вшляхетнює душу. Залежно від рівня загальної та мистецької культури люди по різному відгукуються на красу. Одні глибоко переживають гармонійно виражені ритм і риму, переходи та взаємопереходи між кольорами, звуками, формами та рухами, інші не відчувають цієї гармонії й захоплюються грубими, різкими звуками, безладними рухами, випадковими поєднаннями кольорів.

Естетичне почуття виражає складний вид усвідомлення прекрасного в житті. Воно характеризується здатністю відчувати насолоду від зустрічі з прекрасним та умінням давати оцінку цим явищам.

Характерною особливістю людини, здатної естетично ставитися до дійсності, є її емоційно-естетична налаштованість. Вона являє собою особливу чутливість людини до гармонії в природі й зображення її в мистецтві, основою якої є сенсорна й емоціональна її підготовленість. Емоційно обмежені, з нерозвиненою чутливістю, особи нездатні відчувати красу й переживати її.

Прекрасне розуміється як найвища естетична цінність, яка збігається з уявленнями людини про досконалість або про те, що сприяє вдосконаленню життя. Прекрасне, як категорія естетики, має декілька особливостей:

 прекрасне відбивається у так званих законах краси (законах симетрії, міри, гармонії, ритму);

 категорія "прекрасне" має конкретно-історичний характер і разом з цим залежить від конкретних соціальних умов життя особистості;

 розуміння прекрасного зумовлюється рівнем індивідуальної особистісної культури людини.

У структурі естетичного почуття специфічним є чуття краси у сприйнятих об'єктах. Відомий психолог Б. Теплов вказував, що художня діяльність людини без наявності в неї чуття прекрасного втрачає свою специфіку, а інколи й позбавляється будь-якого сенсу. Водночас, естетичне почуття можливе лише за наявності в людини належного рівня розвитку сенсорної культури, художньої спрямованості пізнавальної діяльності, високого морального розвитку [1].

Гама естетичних почуттів велика й різноманітна щодо свого змісту, характеру виявлення й тих подразників (об'єктів краси), які їх викликають. Залежно від змісту об'єктів краси та ставлення до них у людини виникають почуття прекрасного, високого, трагічного чи комічного. Кожне з цих естетичних почуттів має свої особливості, переживається своєрідно, потребує відповідної морально-психологічної культури особистості. Усі названі категорії естетичного почуття мають велику цінність. Вони так чи так доступні учням молодшого шкільного віку, а тому й повинні бути предметом виховання їх у дітей.

У цьому аспекті найважливішу роль відіграє трудове виховання, яке є своєрідним інструментарієм естетичного виховання, за допомогою якого можна подолати бездуховність, віддаленість від культурних цінностей суспільства.

Трудова діяльність впливає на внутрішній світ особистості, оскільки залучає її до людських емоцій, виховує духовно-практичне ставлення до дійсності, формує здатність естетично сприймати й оцінювати явища життя і мистецтва, пробуджує сприйнятливість прекрасного, стимулює вміння перетворювати навколишній світ і самого себе "за законами краси".

Одним із завдань трудового виховання учнів початкових класів є залучення їх до діяльності у сфері праці, виховання прагнення вносити елементи прекрасного в побут, природу, розвиток художньо-творчих здібностей у трудовій діяльності.

У праці формуються естетичні смаки, естетичні ідеали молодших школярів, почуття прекрасного, бажання робити світ навколо себе красивим і гармонійним. В учнів розвивається почуття красивої та доцільної форми виробу, відбувається знайомство з елементами технічної естетики, формується естетична насолода від краси і витонченості самого процесу праці та її результатів. У власноруч створених виробах школярів виявляється їх естетичне світосприйняття і художньо – творче бачення. У молодших школярів складається ціннісне ставлення не тільки до праці дорослих, але й до власної роботи.

Одним із перших кроків у формуванні естетичних почуттів молодших школярів є активізація емоційного тону, що супроводить відчуття гармонії. Для цього необхідно підбирати такі об'єкти праці, які викликали б не лише яскраві відчуття, а й позитивний емоційний акомпанемент, "радісне здивування". Саме в цьому виявляється перший естетичний відгомін дитини на красу у сприйманих об'єктах.

Естетичні враження повинні виховувати в школярах дійове ставлення до дійсності, прагнення перетворювати її на основі краси. Турботи про красу в праці та в стосунках із товаришами й дорослими, бережливе ставлення до краси в природі, у побуті – усе це повинно бути наслідком естетичного виховання учнів молодшого шкільного віку.

На думку сучасного науковця Г. Шевченко, під час формування естетичних почуттів не можна обмежуватися лише вправлянням органів чуття. Добре розвинена чутливість ще не свідчить про чутливість естетичну. Сенсорна культура – це тільки передумова для виховання естетичних почуттів; формувати ці почуття треба в процесі

своєрідного естетичного тренування. Вправляючи почуття, треба, виховувати в дітей здатність користуватися своєю зоровою чи слуховою чутливістю в естетичних цілях. Цього можна досягти, проводячи тренування на матеріалі, у якому виділяються різні ступені світлоти й насиченості кольорів, світло-тіней, ритму в рухах, симетричності у формах та лініях предметів [6].

У трудовому навчанні перед вчителем початкових класів стоїть завдання не тільки формувати трудовий досвід молодших школярів (вміння працювати з різними матеріалами та інструментами, оволодівати різноманітними техніками та технологіями), але й розвивати естетичні почуття учнів молодшого шкільного віку (відчувати задоволення від результату праці, від вдало обраної форми, гармонійної комбінації кольорів, матеріалів, технік, творчого підходу до вибору основних і фонових елементів, відповідності естетичним законам та правилам).

Важливою особливістю трудового навчання слід відмітити велике розмаїття об'єктів праці, які потребують художньо-творчого підходу молодших школярів, задоволення бажань зробити світ навколо себе красивим, позитивно емоційно сприйнятним. Тому критерієм трудового успіху має стати і естетична краса тих виробів, які створюються учнями початкової школи.

Отже, трудове навчання в початковій школі містить значні резерви формування естетичних почуттів молодших школярів.

Список використаних джерел:

1. Гончаренко М. В. Проблеми естетичного виховання / М. В. Гончаренко. – Київ: Мистецтво, 1976. – 224 с.

2. Загальна психологія. / За заг. Редакцією академіка С.Д. Максименка. Підручник. – 2-ге вид., переробл. і доп. – Вінниця: Нова Книга, 2004. – 704 с.

3. Мовчан В.С. Естетика: Навч. посіб./ В.С. Мовчан. – Київ: Знання, 2011. – 527 с.

4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року № 344/2013 від 25 червня 2013 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.president.gov.ua/documents/15828.html. – Назва з екрану.

5. Психологія / За ред. Г.С.Костюка. – Київ: Радянська школа, 1988.

6. Шевченко Г. П. Эстетическое воспитание в школе / Г. П. Шевченко. – Київ: Радянська школа, 1985. – 148 с.

7. Якобсон П.М. Психология чувств / П.М. Якобсон. – Москва: Изд-во Моск.ун-та, 1980. – 383 с.

ХАРАКТЕРИСТИКА ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ ІДЕЙ С. РУСОВОЇ

Денисенко Віта, студентка факультету психології та соціальної роботи група ДМ-2.
Науковий керівник: **Коваленко Є.І.,** кандидат пед. наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Сьогодні відбувається переосмислення традиційних функцій педагогічної діяльності, яка спрямована на реалізацію прогресивних ідей в розвитку дошкільної освіти. Тому осмислення наукової спадщини попередніх поколінь видатних педагогів є необхідною умовою розробки багатьох проблем, однією з яких є проблема мовленнєвого виховання дошкільників.

Нині, коли впроваджується в життя рідна мова, лінгводидактична концепція С. Русової щодо місця рідної мови у процесі навчання і виховання дітей дошкільного віку є надзвичайно актуальною, адже стрижнем концепції національного виховання дошкільнят педагог вважала навчання дітей рідною мовою.

Метою нашої статті є: висвітлити лінгводидактичні ідеї С. Русової щодо формування мовленнєвої особистості дошкільника.

Педагогічна спадщина С. Русової досліджувалась науковцями в різних аспектах. Вітчизняними дослідниками творчої спадщини видатного педагога є: Л. Артемова, А. Богуш, Л. Вовк, Н. Дічек, І. Зайченко, Н. Калениченко, В. Качкан, Т. Ківшар, Є. Коваленко, З. Нагачевська, Н. Ничкало, О. Проскура, О. Сухомлинська, О. Савченко, у працях яких проаналізовано громадсько-педагогічну діяльність С. Русової та її науково-теоретичні ідеї.

О. Проскура, Є. Коваленко, О. Таран є упорядниками видань вибраних педагогічних творів С. Русової. Збірки творів включають праці С. Русової, в яких висвітлюються проблеми теорії і практики навчання і виховання, обґрунтовуються філософські, соціологічні та психологічні основи педагогіки як науки.

За роки незалежності України, життєвий, творчий шлях і спадщина С. Русової стали предметом дисертаційних робіт О. Джус "Творча спадщина С. Русової в період еміграції (1922 – 1940 рр.)", О. Пеньковець "Філософсько-освітні погляди С. Русової (соціально-філософський аспект), І. Пінчук "Проблеми дидактики в педагогічній спадщині С. Русової", О. Таран "Проблеми дидактики в педагогічній спадщині С. Русової", О. Фролової "Концепція особи в освітньому вченні С. Русової".

Виклад основного матеріалу. Усе своє життя С. Русова виношувала ідею створення "українського дитячого садка", в якому можна було б реалізувати ідеї національного виховання дітей-українців. Теоретичні аспекти дошкільного виховання викладені в її працях "Дошкільне виховання", "Теорія і практика дошкільного виховання", "Нові методи дошкільного виховання", "Нова школа", "Нова школа соціального виховання" та ін.

Педагогічна концепція навчання дітей рідної мови в українському дитячому садку С. Русової є класичним золотим фондом дошкільної галузі вітчизняної лінгводидактики [1, с. 78].

С. Русова розробила фундаментальні теоретико-методологічні проблеми мовної освіти дітей дошкільного віку; співвідношення біологічного й соціального в мовленнєвому розвитку дитини; мету, зміст, завдання, засоби, форми, методи і прийоми навчання дітей рідної мови в українському дитячому садку; визначила місце українського фольклору, народних традицій, свят, кращих художніх творів українських письменників у мовленнєвому розвитку дітей. Її ідеї співзвучні з провідними принципами реформування освіти в Україні та провідними положеннями державної політики мовної освіти громадян України [2].

С. Русова наполягала на тому, щоб навчання й виховання в дитячому садку проводилося тільки рідною мовою. Вона писала, що мова є "творчим знаряддям, за допомогою якого виховується думка, серце, слово правди й краси". Слід згадати, що в Російській імперії заборона на використання української мови в освітніх закладах розповсюджувалась і на дитячі садки. За рідне слово в закладах освіти виступали прогресивні діячі української культури, педагоги. Видатний педагог К. Ушинський писав, що в Україні школа є чи не єдиним місцем, де розмовляють незрозумілою для малої дитини великороською мовою: "Дитя, яке не чуло вдома жодного великороського слова, починають в школі з першого ж дня ламати на великороський лад" [5,с.148]. Така школа, за переконанням видатного педагога, не залишає нічого доброго ні в розумі дитини, ні в його серці. Проти такого положення, але у дошкільному вихованні, рішуче виступала С. Русова. В книзі "У дитячому садку" вона писала: "Коли звичайної нормальної школи не можна собі уявити без рідної мови учнів, то ще більше такій елементарній вимозі підлягає перший, так званий дошкільний ступень виховання і навчання" [2, с. 185].

Але за переконанням С. Русова, дитяча установа не стане національною лише тому, що в ній звучатиме рідна мова. Це станеться лише за умов, коли вона буде "скарбницею, до якої зібрані всі скарби національної культури, зразки тої багатовікової народної творчості, в яких найкраще відбулася душа нації". Легенди, казки, народні пісні, вірші народних поетів – все це, на думку С. Русової, має утворювати національно-

етнічну атмосферу, яка повинна панувати в дитячому садку і яка "прив'язує дитину до певного рідного терену". Це дає їй конкретну свідомість того, до якого народу вона належить, поступово розкриває перед нею всі особливі риси її національності [1, с. 95].

У своїх працях С. Русова описує шляхи розвитку рідного мовлення в дошкільному закладі, серед них: вільні розмови з дітьми на теми, які їх цікавлять та під час яких слід обережно виправляти "діалектичні вирази" й прищеплювати норми літературної української мови; позитивний вплив на розвиток мови "читання творів художньої літератури, оповідань" та ін. Найкраще прилучають дітей до рідної мови народні казки, які вона радила оповідати, а не читати. Особливий інтерес у дітей викликають казки про лісових звірів і хатніх тварин. Також вони захоплюються оповіданнями на тему з життя комах.

Мова, за її словами, це соціальний зв'язок між людьми, засіб для виявлення свого внутрішнього світу і для приймання нового безмежного знання. Опановує дитина рідну мову в родинному колі та в дитячому садку. Тож дорослим, наголошувала вона, слід пам'ятати, що чинність переймання (наслідування) ніде не має такої важливої значущості, як у мові. Тому й треба "звертати особливу увагу на мову самого педагога, що керує дитячим садком або школою" [7, с. 205].

Ставлення С. Русової до мови дещо своєрідне. Так, педагог зауважує, що інстинкт мови в дитини один із найсильніших, тож, оволодівши певною лексикою, вона вже не може не говорити "як дрізд, який не може не співати перед своєю подругою". Водночас вона стверджує, що мова є одним із найвиразніших чинників соціального єднання та соціального виховання. Аналізуючи поведінку дитини, її любов до театральних вистав, С. Русова виокремлює ще один інстинкт – драматичний. При цьому вона підкреслює, що всі діти мають природний драматичний нахил до перевтілення в інших людей, звірят чи тварин.

С. Русова одна з перших, хто систематизував різні види театралізованої діяльності. Вона вбачала в ній ефективний засіб розвитку мови і творчих здібностей і визначила такі види драматизації, як руханка і гра, в якій діти часто використовують для своїх забав зміст та словесні вирази тих казок і оповідань, що їм добре знайомі. Також педагог визначила два шляхи розвитку мовлення у процесі театралізованих ігор. Якщо діти готують ролі заздалегідь, дослівно вивчають репліки літературних героїв, це, на її думку, сприяє збагаченню словника дошкільників образними літературними виразами. Цей шлях надає драматизації більш літературної форми та краси, але перетворює драматичну гру на вправу навчання мови. Якщо ж гра проводиться без попереднього заучування тексту, за власною інтерпретацією, тоді розвивається словесна творчість дітей, що знаходить прояв у сюжетоскладанні. Цей шлях формує в малюків уміння знаходити слова, характерні для того чи іншого епізоду, героя, полегшує для дітей драматизацію більшості казок [7, с. 122].

Драматичний інстинкт, зауважує автор, відіграв відчутну роль у розвитку "вселюдської культури", драматургії, обрядів. Він має велику значущість також у справі виховання дітей. Задля цього потрібно залучати дітей до національних танців, оскільки вони створені на народних традиціях. Драматичний інстинкт, стверджує С. Русова, є необхідним засобом розвитку мовлення, він виявляється у драматизаціях художніх творів, ознайомлення з якими потрібно організовувати з дітьми якомога частіше. Драматичний інстинкт і природжена здібність до перевтілення – це те сприятливе підґрунтя, на якому дитина засвоює народні традиції, звичаї, обряди [6, с. 98].

Провідним принципом С. Русова називає виховання на національних традиціях. У книзі "Дошкільне виховання" вона наголошує: " Сильнішою нацією в наші часи виявляє себе та, яка краще за інших вичерпала у своєму вихованні глибокі національні скарби й національній психології надала вільного розвитку..." [8, с. 13]. На думку С. Русової, лише національне виховання спроможне виховати цілісну, високоморальну особистість. Національне виховання, зауважує вона, виробляє у дитини не подвійну хистку

моральність, а міцну, цільну особистість. Адже через повагу і любов до інших народів вона приведе націю не до вузького відокремлення, а до широкого єднання і порозуміння між народами і націями. Водночас С. Русова обстоювала "національний дух українського дитячого садка". Як саме вона це розуміє? Учена стверджує: діти повинні "стояти ближче до природи", до "невпинної хліборобської праці українців, яка годує і себе, і сусідів, і інших"; широко послуговуватися у вихованні доробком народної творчості (словесні ігри, пісні, гра на народних інструментах, мистецтвом" і емоціями; в моральному вихованні орієнтуватися на національні риси, зумовлені фізичним оточенням (географічним положенням, кліматом, природою) та історією краю; розвивати творчі здібності дітей на національному матеріалі тієї чи тієї місцевості, використовувати твори українських письменників, усної народної творчості; залучати дітей до народних національних свят, традицій, оберегів українського народу, до "національної етнографії" [4, с. 438].

С. Русова радить "садівницям" (так вона називала вихователів дошкільних закладів) у процесі роботи в національному дитячому садку враховувати менталітет і психологію українського народу. Українці за своєю природою схильні до релігійності, філософських роздумів, настроїв, любові до рідної природи. Звідси провідний принцип виховання – виховання на лоні природи і серед природи, праця у природі тощо. Діти, за словами С. Русової, як пташенята, вони не можуть жити в кам’яних мурах, віддалені від живої природи. Біля кожного міського дитячого садка має бути садок чи город, де діти могли б вирощувати квіти, городину та спостерігати за їх ростом. Адже об’єднана праця дитячого гуртка так само, як і спільні ігри дітей, зміцнюють їхні товариські взаємини й утворюють "найкращий осередок" задля їхнього соціального і національного розвитку [2].

У репертуарі національного виховання обов’язково мають бути, за С. Русовою, стародавні народні ігри, які спочатку мали характер ритуальних відправ, а лише згодом набрали вигляду гри (наприклад, веснянки, гаївки, перейняті національним духом). Вона рекомендувала "садівницям" збирати українські стародавні ігри і використовувати їх на власний розсуд.

Своєрідним був погляд С. Русової на діалектну мову. До дитячого садка діти приходять зі своїм діалектом, яким "вони лише й можуть виявляти свої почуття, свої спостереження". Це їхня батьківська, материнська, "хатня" мова. Тому раптово відривати дитину від "хатньої" мови було б для неї дуже болісним процесом і "цілком непедагогічним методом". Педагог попереджувала вихователів про недопустимість глузування з місцевої мови, говірок, які діти засвоїли до школи. Літературну мову потрібно вводити у словник дитини поступово. А звідси й вимога до вихователя – поруч із бездоганним володінням літературною мовою потрібно знати ще й місцеві діалекти [3, с. 354].

У вченні С. Русової знаходимо методичні поради щодо використання оповідань, а саме: оповідати їх двічі на тиждень, "щоби не вульгаризувати цей високомистецький спосіб виховання". Крім того, за бажанням дітей можна використовувати й позапрограмове читання. Надзвичайно важливий шлях розвитку мовлення дітей – драматизація за змістом художніх творів, яку діти проводять самостійно "при найменшому втручанні педагога" [6, с. 155].

Отже, провідними лінгводидактичними ідеями є:

- навчання рідної мови на національному грунті, на кращих зразках художньої літератури та українського фольклору;
- природовідповідність;
- культуровідповідність;
- особистісно орієнтований підхід;

- пріоритет діалектного "хатнього" мовлення в перші дні перебування дитини в дошкільному закладі, оскільки діти приходять зі своїм діалектом і лише ним можуть виразити свої враження і почуття.

Список використаних джерел:

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: [підручник] / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш ; за ред. А. М. Богуш. – К.: Вища шк., 2007. – 542 с.

2. Гончаренко А. М. Софія Русова про національні джерела розвитку мовленнєвої особистості в дошкільному дитинстві / Науково-практична конференція для педагогічних працівників м. Києва "Педагогічні ідеї Софії Русової в дошкільній освіті XXI століття (з нагоди 155-річчя від дня народження). – 18 лютого 2011 року. – Режим доступу: http://www.ippo.org.ua/files/новини/ ОСТАННІ_НОВИНИ_2011/0220/4/2.doc.

3. Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія: [навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / упорядник А. М. Богуш]. К.: Видавничий Дім "Слово", 2005. Ч. 1. – 2005; Ч. 2. – 2005. – 720 с.

4. Потебня А. А. Слово и миф./ А. А. Потебня. – М.: Правда, 1989. – 622 с.

5. Програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" (нова редакція). У 2 ч. Ч. ІІ. Від трьох шести (семи) років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова [та ін.]; наук. кер. О. Л. Кононко. – Київ: ТОВ "МЦФЕР" – Україна, 2014. – 452 с.

6. Русова С. Вибрані педагогічні твори: У 2-х кн. / Русова С.; [за ред. Є. І. Коваленко; упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук] –К.: Либідь, 1997.– Кн. 1. – 272 с.

7. Русова С. Вибрані педагогічні твори / С. Русова. – К: Освіта, 1996. – 304 с.

8. Русова С.Ф. Нові методи дошкільного виховання // Дошкільне виховання / С. Ф.Русова. - 1992. – № 2 – 3. – С. 13-17.

МАЙСТЕРНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ВИКОРИСТАННІ ТЕХНІКИ "Я-ВИСЛОВЛЮВАННЯ" ТА АКТИВНОГО СЛУХАННЯ

Десятник Вікторія, студентка факультету психології та соціальної роботи групи ПО-11.
Науковий керівник: **Киричок І.І.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Професіоналізм людини у будь-якій сфері діяльності багато в чому залежить від рівня сформованості майстерності. Цей чинник важливий передусім у педагогічній діяльності. Будь-яка практична діяльність, що прагне задовольнити вищі моральні і взагалі духовні потреби людини, тобто ті потреби, які належать виключно людині і становлять виключні риси її природи, це вже мистецтво. У цьому розумінні педагогіка буде, звичайно, першим, вищим з мистецтв, бо вона прагне задовольнити найбільшу з потреб людини й людства – їхнє прагнення до вдосконалень у самій людській природі: не до вираження довершеності на полотні або в мармурі, а до вдосконалення самої природи людини – її душі й тіла; а вічно передуючий ідеал цього мистецтва є довершена людина.

У діяльності вчителя завжди виникають конфліктні ситуації. Конфлікти, а тим більше педагогічні конфлікти між вчителем та школярами початкових класів, переносяться дуже важко, а їх негативний вплив на людину можна спостерігати навіть через багато років. Тому завжди актуальним є питання: як вирішити конфлікт? Як регулювати свою поведінку в конфліктній ситуації? Які існують методи управління конфліктами?

Техніка активного слухання та "Я-висловлювання", її успішне опанування та застосування дозволить уникати конфліктів взагалі або хоча б пом'якшити їх негативний вплив.

Для цього розглянемо досить знайому ситуацію: при невиконанні деяких учнівських обов'язків від учителів можна почути: "Ти повинен приходити вчасно школу!"; "Ти повинен виконувати домашні завдання". Це "Ти – висловлювання". Ось таким "Ти –

висловлюванням" ми відразу створимо бар'єр у спілкуванні зі школярем (окрім того діти в молодшому віці особливо уразливі). "Я – висловлювання" – це такий прийом, за допомогою якого співрозмовнику (дитині) повідомляють про свої почуття і переживання, а не про його поведінку, яку це переживання викликало. Воно рідко викликає протест [3, с. 124].

Прийом "Я – висловлювання" використовується в ситуації, коли потрібно чітко проявити свою позицію.

Наприклад, якщо при спілкуванні виникають сильні негативні емоції у зв'язку з діями опонента, або у випадку, коли звичайні обговорення і пропозиції вже не діють.

Не варто застосовувати його, коли можна обмежитися простим проханням [3].

"Я-висловлювання" – хороший прийом, що пом'якшує конфлікт і застережливий при конфліктній ситуації. Дійсно, звинувачення найчастіше починаються з націлених на учня "Ти" або "Ви": "Ти завжди поводишся так, що мені від цього тільки гірше", "Ти ніколи не говориш мені нічого доброго, тільки лаєшся", "Тебе насправді це не хвилює, ти думаєш лише про себе". Такі звинувачення легко переростають в конфлікт, а от перехід з "Ти", на опис своїх почуттів зазвичай пом'якшує ситуацію. "Мені неприємно чути те, що ти ти зараз сказав" – це м'ягше і чемніше, а замість "Ти повинен гарно вчитися" краще сказати "Мені неприємно, коли такий гарний учень погано навчається".

Проте потрібно бути обережним: якщо цей прийом застосовувати бездумно, він буде не запобігати конфлікти, а множити. Насправді, допомагають попередити конфлікт не самі "Я-висловлювання", а чемність і вихованість, бажання не зачепити співрозмовника і вміння лагідно, тактовно формулювати свою позицію і свої побажання. Сам по собі опис своїх почуттів жодним чином не рятує від конфлікту і, навпаки, їх провокує. Фраза вчителя у звертанні до учнів "Ви повинні гарно поводитися на уроці" спровокує конфлікт, а інша фраза: "Мені не подобається, коли учні погано поводяться на уроці" його пом'ягшить. Чому? Тому що школярі у першій фразі почують пряме звинувачення, осуд [3].

Учителю варто уникати "Ти-висловлювання, особливо у сильному негативі, і частіше потрібно використовувати "Я-висловлювання": "Коли я бачу, як ви гарно працюєте, мені так радісно!".

Правильним "Я-висловлюванням" потрібно вчитися, перетворюючи їх у більшій мірі в м'які прохання.

Як використовувати вчителю початкової школи техніку "Я – висловлювання"?

1. Починайте фразу описом того факту, який не влаштовує вас у поведінці або дії школяра. Підкреслюю, саме факту! Ніяких емоцій або оцінки дитини як особистості. Наприклад, так: "Коли ти запізнюєшся..."

2. Далі слід описати свої відчуття в зв'язку з такою поведінкою. Наприклад: "я дратуюся", "я хвилююся", "я засмучуюся", "я переживаю".

3. Потім потрібно пояснити, який вплив ця поведінка робить на вас або на оточуючих. У прикладі з запізненням продовження може бути таким: "тому що мені доводиться повторно пояснювати матеріал", "тому що я не знаю причину твого запізнення", "тому що у мене залишається мало часу на спілкування з тобою" і т.д.

4. У завершальній частині фрази треба повідомити про ваше бажання, тобто про те, яку поведінку ви б хотіли бачити замість того, яка викликала у вас невдоволення. Продовжимо той же приклад із запізненням: "Мені б дуже хотілося, щоб ти дзвонила мені, якщо не можеш прийти вчасно".

В результаті замість звинувачення "Ти знову запізнилася" ми отримуємо фразу на кшталт "Коли ти запізнюєшся, я хвилююся, тому що не знаю причину твого запізнення. Мені б дуже хотілося, щоб ти дзвонила мені, якщо не можеш прийти вчасно".

"Я-висловлювання" саме по собі ні добре, ні погано, все визначається тим, хто, де, як і навіщо цю техніку використовує. Нерідко Я-висловлювання виявляються способом привернути до себе додаткову увагу, бути в центрі уваги. "Я", "Мені", "мене"...

Уміння активного слухання для учителя початкової школи також важлива складова його майстерності.

Уміння активного слухання – це здатність виявляти постійну зацікавленість у тому, що говорить співрозмовник, за допомогою вербальних (уточнення, перефразування, резюмування) та фізичних (візуальний контакт, використання певних поз і жестів, здатність запам’ятовувати, інтерпретувати та критично аналізувати інформацію, яку надає партнер) прийомів з метою адекватного реагування на отримані дані та вирішення слухачем своїх професійних завдань. Названа техніка передбачає, перш за все, "чути" іншу людину, а в даному випадку – учасника. Тобто, в процес "чути" включається не тільки сприйняття слів, що вимовляються, але й фону, на якому вони були висловлені [1].

Навички активного слухання є важливими і належать до найбільш складних у діяльності вчителя. Разом з тим, ми можемо виділити кілька загальних способів, що дозволяють використовувати їх в роботі зі школярами:

1. Слухати й чути. Найбільш загальний засіб, який полягає в тому, що вчитель дуже уважно слухає учня й намагається зрозуміти його почуття, а потім повідомляє про те, що він зрозумів.

2. Не засуджувати і не оцінювати. Класовод не просто сприймає слова школяра, він розуміє його почуття і приймає без критики та оцінок.

3. Не відволікатися і не переривати. Вся увага учителя має бути зосереджена на особистості учня, його розповіді, думках, переживаннях, не повинен відволікатись на внутрішні чи зовнішні стимули.

4. Не забігати наперед в осмисленні розмови. Вчителю не обов’язково відповідати відразу, краще дати собі час подумати, щоб уникнути поверхової відповіді.

5. Вибрати актуальні теми та відображати їх зміст. Із всіх тем, що пропонують учням, необхідно відібрати актуальні й значущі. Переходити до нової теми лише після завершення роботи з попередньою. Періодично повторювати дитині суть її повідомлень, щоб вона могла відчути, що її зрозуміли, а учитель зміг перевірити адекватність свого розуміння.

Навчити дітей активно слухати – це досить складне завдання. Проте не треба бути добре підготовленим професіоналом, щоби навчити цієї важливої навички. Після невеличкої інформаційної підготовки вчитель зможе ознайомитись з усіма таємницями активного слухання. Є кілька методів і технік, які допомагають навчати та тренувати учнів в активному слуханні. Ось деякі з них.

Метод "Машина часу". Це один з найкращих способів, щоб навчити дітей активно слухати. Сядьте поруч з учнями й почніть розмову про події, які сталися протягом дня, особливо в період занять у школі. Школа стає для дітей другою домівкою, в якій усе, що відбувається, має велике значення.

Так діти будуть розповідати, пригадуючи все, що сталося з ними сьогодні. Однак класовод повинен простежити за точністю хронологічно правильного викладу. Тому необхідно заохочувати їх пригадувати кожну подію. Для цього ви можете попросити дітей сісти в "машину часу", повернутись на певну кількість годин, відчути кожну подію ще раз і пригадати всі важливі слова, сказані вчителем. Коли діти будуть намагатись пригадати хід подій, вам необхідно активно брати участь у розмові, допомагаючи їм відновити в пам’яті всю хронологію.

"Словесний живопис". Це незвичайний спосіб, при використанні якого дитина повинна пригадати й повторити всю послідовність подій дня, емоційно "розмальовуючи" свою розповідь. З точки зору психології, діти ще недостатньо здатні миттєво пригадувати сказані слова. Отже, для пояснень вони завжди намагаються використовувати багато слів, образів і сценаріїв. Навичка активного слухання розвивається в дітей тоді, коли класовод вчить їх слухати різні слова й пов’язувати їх з різними образами та сценаріями.

Метод читання. Продуктивне слухання повинно бути метою всіх батьків. Один з найкращих способів навчити активно слухати – читати дітям вголос. Коли ви прочитаєте казку, то можете попросити дітей переказати її. Цей простий підхід допоможе їм розвинути звичку слухати вимовлені слова з пильною увагою.

Китайський шепіт. Цей чудовий метод відомий у всьому світі завдяки своїй винятковій геніальності. Будь-яке просте повідомлення змінюється в міру того, як воно передається від однієї людини до іншої. Здатність розуміти й осмислювати вимовлене слово в різних людей відрізняється. Це пов'язано з відсутністю вміння активно слухати. Проте цей метод може дуже добре допомогти розвинути активне слухання. Учителі можуть використовувати його щодня.

Поради щрдо розвитку в дітей навичок активного слухання:

• доберіть тему дня й розкрийте її, давши дітям її назву та короткий опис. Запропонуйте дітям подумати над заданою тематикою та зробити свої припущення;

• запитайте дітей, що вони знають про тему дня;

• прочитайте розповідь на цю тему в цікавій та експресивній манері; нехай ваше оповідання буде інтерактивним і надихаючим;

• після того, як ви прочитаєте розповідь, попросіть дітей пригадати її, переказуючи текст речення за реченням;

• нехай усі діти по черзі перекажуть текст, а потім висловлять про нього власну думку. Діти отримають користь, якщо ви не будете переривати їх під час розповіді.

Слухання може бути активним (рефлексивним) і пасивним (безмовним), безмовне слухання – мінімізація відповідних реакцій ("Так, так", "Я тебе слухаю"), що підтримує вираз обличчя, кивання головою на знак згоди. Якщо людині важливо висловитися і бути вислуханим, такого слухання може бути цілком достатньо.

Активне слухання створює відносини теплоти. Активне слухання допомагає виховувати самоконтроль і відповідальність. Прийоми: переказ (повний і короткий), відображення почуттів, уточнення, резюмування (підведення підсумків), проказування підтексту.

Переказ – виклад своїми словами того, що сказав співрозмовник, він може бути більш повним спочатку, а надалі – більш стислим, з виділенням найбільш важливого. Ключові слова: " Ти говориш...", "Як я розумію...", "Іншими словами, ти вважаєш…". Складність формування навички переказу полягає в тому, що при цьому необхідно зосередитися на чужих думках, відключившись від своїх, а слова інших звичайно викликають у нас власні спогади, асоціації. Уміння розподіляти увагу, одночасно утримуючи внутрішній порядок своїх думок і хід міркувань іншої людини, – це ознака сформованості навичок активного слухання.

Уточнення (з'ясування) відноситися до безпосереднього змісту того, що говорить інша людина. Уточнення може бути спрямованим на конкретизацію і з'ясування чого-небудь ("Ти сказав, що це відбувається давно. Як давно це, відбувається?". Уточнення також може відноситися до усього висловлювання іншої людини ("Поясни, будь ласка, що це значить?", "Чи не повториш ще раз?", "Може розповіси про це докладніше?"). Уточнення варто відрізняти від випитування ("А навіщо ти це сказав?"). На етапі слухання випитування може зруйнувати бажання щось говорити, повідомляти що-небудь. Часто це приводить і до порушення контакту між людьми, що краще зберігати під час бесіди.

Відображення почуттів – проказування почуттів, що відчуває інша людина ("Мені здається ти скривджений", "Імовірно, ти почуваєш себе розгубленим"). Цей прийом сприяє встановленню контакту і підвищує бажання іншої людини розповідати про себе, але в тому випадку, якщо та не намагається приховати свої почуття..

Проказування підтексту – проказування того, про що хотів би сказати співрозмовник, подальший розвиток думок співрозмовника.

Існує кілька рівнів активного слухання:

1. рівень – найпростіший. Він передбачає, що слухач вставляє у монолог свого співрозмовника слова "ага", "так" чи повторно проговорює те, що почув, – свого роду "відлуння", що свідчить про увагу до співрозмовника.

2. рівень – у процесі спілкування партнер не просто повторює, а й може підвести певну риску під почутим, що теж дає змогу уникнути непорозуміння. Найвідоміші прийоми цього рівня – перефразування, підсумування.

Перефразування полягає в тому, що потрібно своїми словами переповісти сказане співрозмовником. Наприклад: "Якщо я правильно тебе зрозумів, то...".

Пояснення дає змогу здобути більше інформації, полегшити співрозмовникові розуміння іншої точки зору. Сам прийом полягає в тому, щоб якомога більше перепитувати, використовуючи різні запитання.

3 рівень – пов'язаний з розвитком ідей, які ви почули від співрозмовника. Але, перш ніж розвивати ідеї, ви маєте дати належну оцінку почутому [1, с.54-62].

Прийом належної оцінки допомагає показати співрозмовникові, що його думка є важливою, та оцінити його зусилля. Наприклад: "Я ціную твоє бажання вирішити проблему"; "Радий, що ти так серйозно підійшов до цієї справи"; "Дякую за твої зусилля".

Після інформаційного повідомлення доцільним видається висновок: ефективність процесу спілкування залежить від багатьох чинників і неодмінно від усіх елементів комунікації: відправника, того, хто приймає інформацію, та середовища.

Висновки. Активне слухання – це не лише природній дар співрозмовника, але й важка праця, яка вимагає від обох співрозмовників значної уваги, фізичних та розумових зусиль, які слід докласти, щоб "почути" свого співрозмовника, зрозуміти не лише суть його висловлювання, але і його емоційний стан. Знання основних правил активного слухання для вчителя та їх використання у роботі зі школярами допоможе у профілактиці конфліктів та вирішенні проблемних ситуацій.

Техніка "Я-висловлювання" є дуже потрібною у професійній діяльності учителів початкової школи, але і у житті пересічної людини, оскільки її можна використовувати у повсякденному житті. Зрозуміти та використовувати цю техніку може кожен. Потрібно бути обережним із цією технікою, адже вона може бути просто недоречною у застосуванні у певній бесіді.

Список використаних джерел:

1. Атватер И. Я Вас слушаю: Советы руководителю, как правильно слушать собеседника / Атватер И. – М.: Книга по Требованию, 2013. – 110 с.

2. Волков Б. С., Волкова Н. В. Психологія спілкування в дитячому віці. [Текст] / Б.С.Волков, Н.В.Волкова ; (Серія "Дитячому психологу") 3-є вид. – СПб.: Пітер, 2008. – 272 с.

3. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997.- 349 с.

ІГРОВІ СИТУАЦІЇ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ЯК ОДИН З НЕСТАНДАРНИХ ПІДХОДІВ

Дешко Ольга, студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи,
спеціальність "Початкова освіта та англійська мова".
Науковий керівник: **Дубровський В.Л.,** старший викладач кафедри педагогіки,
початкової освіти та освітнього менеджменту.

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

великого розумового напруження, високого ступеня абстрагування й узагальнення, активності думки [1].

Одним із найперспективніших шляхів виховання активних учнів, озброєння їх необхідними уміннями і навичками є впровадження активних форм і методів навчання, серед яких провідне місце займають ігри. Цінність цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвиваюча й виховні функції взаємодіють між собою для покращення результату.

Гра стає сьогодні школою соціальних відносин для кожної дитини. Під час гри дитина ознайомлюється з великим діапазоном людських почуттів й взаємостосунків, вчиться розрізняти добро і зло. Завдяки грі у дитини формується здатність виявляти свої особливості, визначати, як вони сприймаються іншими, й з'являється потреба будувати свою поведінку з урахуванням можливої реакції інших.

Формування учня самостійною, ініціативною, вдумливою особистістю, буде успішним, якщо вчитель потурбується про це з першого проведеного уроку. Одним з найперспективніших шляхів виховання активних учнів, озброєння їх необхідними вміннями і навичками є впровадження активних форм і методів навчання, серед яких провідне місце займають навчальні ігри або ще як їх називають дидактичні ігри.

Аналіз наукових досліджень з даної проблеми показав, що у вітчизняній і зарубіжній науці відсутні усталені погляди на класифікацію ігор взагалі й дидактичних зокрема, що не дає змоги віднести ту чи іншу дидактичну гру до певної групи. Не існує і чітких підходів до визначення дидактичного статусу гри. Вчені пов'язують її з методами навчання (А.І. Буновер, Л.В. Волкова, Г.І. Вороніна, Т.А. Жукова та ін.), з прийомами навчання (Л. К. Грицюк, В. В. Давидов), із формами навчання (А.К. Бондаренко, С.С. Вдовенко), з видами навчальної діяльності (Т.І. Олійник, Т.А. Чистякова), а також категоризують дидактичну гру як засіб навчання (О.О. Деркач, В.М. Плахотник, О.Я. Савченко, С.Ф. Щербак та ін.)

Сьогодні важлива роль відводиться ігровим навчальним технологіям на уроках математики. Сучасний курс математики має великі розвиваючі та виховні можливості завдяки своїй цілісності й логічній строгості.Тому для того, щоб учні початкових класів краще усвідомили важливі математичні ідеї, вчителі повинні підбирати такі методи навчання та виховання, у яких матеріал подається на доступному для дітей рівні. Відомо, що зміст уроків математики для молодших школярів багато в чому зумовлений ігровим матеріалом, тому виникає потреба у матеріальному забезпечені таких уроків. Актуальність теми підсилюється ще й тим, що в Україні в начальних програмах нема повного переліку ігор і ігрових ситуацій. В підручниках і зошитах з друкованою основою мало вміщено ігор і ігрових ситуацій, мало спеціальних методичних посібників і рекомендацій щодо використання ігрових і цікавих завдань з математики початкових класів на українській мові.

Серед засобів навчання й виховання дітей особливе місце посідає гра. Її значення не тільки в тому, що вона створює умови духовного, інтелектуального зростання, а й у сприянні засвоєнню навичок спілкування з оточенням. Доречно зазначити, що в методичній літературі описано різні музичні, художні, математичні, спортивні ігри, але пропонуються вони переважно з метою поліпшення навчання й розвитку дітей.

На уроках математики під час вивчення букв і цифр першокласникам запропонувати пограти в асоціації, що завжди викликає захоплення, бо результат діяльності переважно виявляється несподіваним. Учитель роздає учням картки, на яких зображено букву або цифру, що вивчаються, і пропонує домалювати необхідні деталі так, аби перетворити на якийсь предмет чи істоту тощо. Потім скласти історію про те, що створили, або зробити виставку "кумедних чоловічків" тощо. Варіантом проведення може бути організація групової роботи "Малюнки геомеричних тіл по колу", "Естафета прикладів", що спонукатиме учнів вчитися взаємодіяти, ділитися, співпрацювати. Вчитель видає одну картку на групу і пропонує по черзі домалювати одну деталь, а

потім передати учневі, що сидить праворуч – той продовжує домальовувати (розв'язувати) і знову за сигналом передає далі. Таких кіл можна робити кілька. Після закінчення роботи вчитель просить придумати ім'я всім членам групи та обговорити з дітьми, щоб кожен із них намагався намалювати спочатку і як змінювався задум у процесі гри [2].

Для виникнення і підтримання цікавості учнів до задачі використовують ілюстрації. Мета використання ілюстрацій – виявити величини, про які йдеться в задачі, та з'ясувати зв'язки між ними, формувати зацікавленість учнів. Предметна ілюстрація допомагає створити уявлення про життєву ситуацію, описану в задачі, і тим самим сприяє правильному вибору дії. Корисно, щоб кожен учень сам навчився користуватися роздатковим демонстраційним матеріалом (лічильні палички, кружечки).

У кожному виді вивчення обчислень можна використовувати ігрові форми. Наприклад, такі ігри:

- ромашка;
- магічні квадрати;
- цікаві рамки;
- складемо потяг;
- сходи;
- вгадай число;
- поштова скринька;
- магазин;
- вгадай слово і ін. [6]

Пропоновані уроки-подорожі, уроки-екскурсії, уроки – ігри в основному сприятимуть закріпленню і розширенню знань і уявлень, отриманих на уроках, що проходять в класі з використанням завдань підручника. Виняток становить матеріал, пов'язаний з об'єктами тривимірного простору, який входить в програму класу, але, через свою специфіку, не відбитий на сторінках підручника.

1. Урок-подорож по темі "Наші зустрічі з математикою". Урок бажано провести в околицях школи, проклавши маршрут так, щоб можна було відвідати декілька різних магазинів, пройти мимо будинків різної висоти, перейти або хоч би подивитися на вулиці різної ширини. Під час подорожі діти вимірюють окремі, вибрані вчителем, відрізки шляху кроками, вважають повороти наліво і направо. Бажано, щоб вчитель за участю дітей склав план пройденого шляху.

Метою даного уроку є ознайомлення з поняттям натурального числа, формування абстрактного мислення – предмети в світі відрізняються, але їх кількість можна виразити через ті ж самі числа.

Завдання уроку: 1) зацікавити дітей математикою; 2) дати поняття натурального числа; 3) дати навики рахунку і порівняння чисел між собою.

2. Урок-гра по темі "Орієнтація в просторі". Урок проводиться на свіжому повітрі або в приміщенні, яке дозволить назвати велику кількість предметів в будь-якому названому вчителем напрямі, – зліва, справа, ззаду, спереду, вгорі, внизу, перед, за. Клас розбивається на 2 команди, які поперемінно називають предмети, розташовані в заданому напрямі. Команда, яка не змогла назвати предмет, віддає фант. В кінці гри фанти розігруються. В процесі гри бажано кілька разів міняти місцеположення команд, що дозволить розглянути положення предметів з різних позицій.

Метою даного уроку є ознайомлення з основними координатами простору.

Завдання уроку: 1) розвинути навики колективної роботи; 2) дати поняття напряму в просторі; 3) сформувати практичні навики визначення напряму в просторі.

3. Урок-екскурсія "Геометрія навколо нас". Урок можна провести, слідуючи тому ж маршруту, який був використаний на уроці 1, але тепер основна увага сосредота-чивается на формі навколишніх предметів, серед яких діти прагнуть знайти схожі, а

також на пошуку в об’ємних предметах знайомих площинних фігур (кругів, багатокутників різної форми і т.д.).

Метою даного уроку є ознайомлення з поняттям форми, і формування абстрактного мислення – предмети в світі відрізняються, але їх форму можна звести до певного набору фігур.

Завдання уроку: 1) зацікавити дітей геометрією; 2) дати поняття форми предмету; 3) дати навики визначення форм і порівняння їх між собою.

4. Урок-подорож на тему "Навіщо людям потрібні числа". Урок проводиться в околицях школи по маршруту, на якому учні можуть побачити різні об’єкти, в яких використані числа (номера будинків, маршрутів автобусів і інших видів транспорту, шкали вагів, ціни товару і т.д.). При проведенні уроку бажано використовувати вірш

Негаданно-нежданно
Нагрянула біда:
Всі числа загубилися
Зникли без сліда.
Як будинок або квартиру
Без номера знайти?
І до друга в день народження
Вчасно прийти?

Адже стрілка не покаже Нам час на годиннику, і скільки важать фрукти, Не видно на вагах. Відтепер заблукати. Автобус без маршруту йде в нікуди.

Метою даного уроку є ознайомлення з поняттям натурального числа, і формування абстрактного мислення – предмети в світі відрізняються, але їх кількість можна виразити через ті ж самі числа.

Завдання уроку: 1) зацікавити дітей математикою; 2) дати поняття натурального числа; 3) дати навики рахунку і порівняння чисел між собою.

5. Урок-екскурсія на тему "Лінії навколо нас". Урок бажано провести там же, де проходив урок 3, але зосередивши увагу на пошуку ліній, як частини тих, що розглядалися на нім об’ємних і площинних об’єктів.

Метою даного уроку є ознайомлення з поняттям лінії, і формування абстрактного мислення – предмети в світі відрізняються, але їх форму можна звести до певного набору ліній.

Завдання уроку: 1) зацікавити дітей геометрією; 2) дати поняття лінії; 3) дати навики визначення ліній і їх напрямів.

6. Урок-гра "Рухаємося за планом" (завершення роботи над орієнтацією в просторі з використанням одного напряму). На пришкільній ділянці або в будь-якому вибраному для проведення уроку приміщення наперед влаштовуються "тайники" з сюрпризами по числу команд, на які вчитель розділить учнів. Для кожної команди заготовлюється план руху до одного з тайників з вказівкою поворотів і довжини проходок по прямій між ними в кроках або з використанням будь-якої іншої мірки, яка вручається команді (це може бути паличка, шматок шнура і т.д.). Бажано, щоб на кожному відрізку шляху число мірок не перевищувало 9. Гра завершується, коли всі команди знайдуть свій тайник. Ті, хто справився із завданням раніше, можуть на прохання відсталих надавати їм допомогу. (Команди повинні бути приблизно рівними по можливостях).

Метою даного уроку є закріплення поняття напряму, і формування абстрактного мислення – все різноманіття переміщень можна звести до певного набору напрямів.

Завдання уроку: 1) зацікавити дітей геометрією; 2) закріпити уявлення про основні напрями в просторі; 3) дати навики визначення напрямів і руху за планом в просторі [3].

Безумовно дидактична гра є незамінним супутником вчителя у навчанні і вихованні школярів. Адже ніщо так не захоплює, не зацікавлює і не надихає учня в навчальній діяльності як гра. Завдання вчителя вміло озброїтися терпінням, любов’ю, завзятістю, прагненням шукати все нові й нові засоби які б робили навчання приємною й радісною

справою не лише для учнів, а й для них самих. Саме за таких умов вчитель буде щасливий, а лише щаслива людина може зробити інших щасливими. А це одне із найважливіших завдань педагога, бо шкільні роки минуть, а в дитячій пам'яті мають залишитися світлі й незабутні спогади дитинства, які супроводжувались з вірним і щирим приятелем – учителем [4].

Вчить добре той, хто вчить зрозуміло і захоплено. Суть дидактичної гри полягає в розв'язуванні пізнавальних завдань, сформульованих в цікавій, привабливій і популярній формі. Це дає змогу вчителеві добитися розуміння математичних понять і, отже, зацікавити учнів математикою.

Математичні ігри – це той інструмент, за допомогою якого відточується розум дитини, розвиваються його пізнавальні сили, нахили і здібності. Вміло використовуючи ігрові ситуації можна подати будь-який математичний матеріал дохідливо, доступно, зрозуміло, а, отже, і цікаво.

Гра для дитини – це праця, гра – це навчання. Гра приносить радість дітям. Навчання теж повинне бути радісним. Тому природно не відривати першокласників від гри, а навчати їх на перших порах через гру.

Гра як метод навчання поступово поступається своїм місцем іншим методам, зберігаючи свої позиції впродовж всього початкового навчання На основі гри діти поступово привчаються до серйозної розумової праці, і, пізніше, для них під силу примусити себе вивчати матеріал навіть годі, коли він для них нецікавий, але є обов'язковим [7].

Учителі-практики довели, що коли вести урок без всякого використання гри або її елементів, то це приводить до втрати інтересу учнів до матеріалу, що вивчається та швидкій їх втомі. Без гри на виконання навчальних завдань відводиться більше часу і зростає кількість допущених помилок. Якщо вчитель знайде для своїх учнів свою гру, він на 90% доб'ється успіху в навчанні.

Ігри і ігрові ситуації, наочність виступають одним з найефективніших засобів навчання першокласників. Першим видом ігрової ситуації є використання персонажів казок, мультфільмів та оповідань. Постановка звичайних навчальних запитань і завдань з участю Незнайки чи Буратіно збуджує інтерес і підтримує активну діяльність кожної дитини протягом тривалого часу.

Другим видом ігрових ситуацій є використання у сюжеті задач дій тварин. Наприклад: На галявині гралися троє зайчат, до них прибігли ще 2 зайчики. Скільки зайчат стало на галявині? До третього виду ігрових ситуацій відносять лічилки або цікаві вправи. До четвертого виду ігрових ситуацій належать ігри-змагання. Варіантів ігр багато: хто більше і правильно розв'яже і запише за 1 хвилинку, хто швидше запише всі випадки складу числа з двох доданків і т.д. При оцінюванні обов'язково слід знайти позитивне і в "переможених" 1 переможців. До п'ятого виду ігрових ситуацій відносять завдання ущільненого характеру. Це такі дидактичні ігри:"Доповни до числа 5", "Магазин", "Риболов". До шостого виду ігрових ситуацій належать, власне, математичні гри. У першому класі це "Кругові приклади", "Лото", "Доміно". Усі вони на додавання і віднімання чисел в межах десяти [5].

У практичній роботі використовуються казки, проводяться ігри на відгадування, на розпізнавання фігур чи їх зміну, на кмітливість тощо.

Ігрових ситуацій можна створити багато, але всі вони мають упорядкуватися головній меті – учень має працювати над математичним завданням.

Дидактична гра є цінним засобом виховання розумової активності дітей, вона активізує психічні процеси, викликає в учнів живий інтерес до процесу пізнання. В ній діти охоче переборюють значні труднощі, вправляють свої сили, розвивають здібності і вміння. Вона допомагає зробити будь-який навчальний матеріал захоплюючим, викликає в учнів глибоке задоволення, створює радісний робочий настрій і добрий емоційний фон, полегшує процес засвоєння знань.

Список використаних джерел:

1. Бевз Г.П. Методика викладання математики: Навч. посібник. – 3-тє вид., перероб. і допов. – К.: Вища шк., 1989.
2. Бойченко Тетяна Цікаві ігри та завдання з математики // Початкова школа. – 2004. – №4. – С.23-24
3. Бончак Б.Є. Ігри з віршованими завданнями на уроках математики в 1 класі// Початкова школа. – 1996. – №5. – С.14-16.
4. Кабанова Л.В. Ігри на уроках – засіб підвищення якості навчання.// Початкова школа. – 1987. – №11. -С.16-19.
5. Макаренко Г.Я. Криниця цікавого навчання – дидактичні ігри на уроках читання та математики. // Початкове навчання та виховання. – квітень 2007. – № 10(122). – С.14-1,14-9 – 14-12.
6. Матюшко І.С., Федотова Н.М. Математичні ігри в початкових класах: Навчально-методичний посібник. – Чернігів: Чернігівській ЦНТЕІ, 2004. – 184 с.
7. Ткачишина І.П. Роль гри та нестандартних уроків у підвищенні інтересу учнів до вивчення математики. // Математика в школах України. – 2. 2004 р. – №4 (52). – С. 6-7.

Г.С. СКОВОРОДА ПРО ЗАСОБИ ТА ЗАВДАННЯ РОЗУМОВОГО, МОРАЛЬНОГО, ФІЗИЧНОГО ТА ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ

Докучко Аліна, студентка 3 курсу, групи АН-31 факультету іноземних мов.
Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Г.С. Сковорода був прихильником гуманістичного підходу у вихованні, прагнув до формування мислячої, чуйної, освіченої людини зі світлим розумом і гарячими почуттями, яка б жила на благо народу. Виховним ідеалом Сковороди є людяність, благородство і вдячність. Сковорода першим в історії української педагогічної думки висунув ідею природного виховання. Виховання людини, вважав він, повинно бути в родинних стосунках з її природою. Під природою людини філософ розумів її обдарування, нахили.

На думку Г.С. Сковороди, головне завдання виховання полягає в тому, щоб допомогти розкрити в дитині її природні здібності та спрямувати її на шлях дійсного щастя і служіння Батьківщині.

Важливими засобами виховання Г.С. Сковорода називав рідну мову, народну педагогіку. Першим, з педагогів минулого, вимагав вивчення усної народної творчості, яка зберігає скарби народної мудрості. Відстоюючи рідну мову, він користувався нею в навчальних цілях. Сковорода виступав за гармонійне виховання, розуміючи його як єдність розумового, фізичного, морального і естетичного виховання.

Розумовий розвиток людини, за Г. Сковородою, необхідний для пізнання навколишнього світу і самої себе – щоб дійти до істини. Джерелом усіх знань він вважав досвід, практику, життя. Природно, що вчений обстоював необхідність навчання всіх дітей, незалежно від їх соціального стану. Загалом, школи мають бути "рідномовними" та доступними для навчання. Крім "рідномовності", вчений обґрунтовував необхідність таких навчальних принципів, як доступність, зв’язок навчання з практикою, врахування інтересів кожної особистості. Завдання навчання: сформувати в дитини певний світогляд, знання, уміння та навички, які є певним спрямуванням на життєвий досвід, ґрунтом, на якому виробляються переконання, наявність яких свідчить, що вона свідомо обрала свій шлях, розуміє зміст та наслідки своєї діяльності. Це сприяє виконанню вимог зміцнює віру в дієвість принципів, розвиває рішучість, наполегливість у досягненні мети – тому кожна людина має власну їй неповторність, індивідуальність, яка проявляється тільки в "сродній" праці.

Сковорода підкреслював важливе значення морального виховання. Головним його завданням вважав виховання людяності, благородства і вдячності. Визначальним у моральному вихованні, за його переконанням, є формування звичок високоморальної поведінки молоді, оскільки звичка "не в знании живет, но в делании". Особливу роль у всебічному розвиткові особистості Сковорода відводив формуванню її моральних якостей, зокрема таких, як любов до вітчизни і праці, людяність, дружба, правдивість, чесність, скромність, сила волі, почуття людської гідності. Результатом морального виховання є особистість, котра прагне стати кращою. Виходячи з цих положень, Сковорода звертав також особливу увагу на виняткове значення поваги і любові до дітей, гуманного ставлення до них з боку батьків, старших наставників, вчителів.

Загалом виховання, за Г. Сковородою, повинно здійснюватися, насамперед, через працю, яку він вважав основою суспільного життя, як "начало" і "вінець" щастя, як сенс життя людини. Спираючись на народне розуміння праці, педагог обстоював необхідність підготовки дітей до "спорідненої" трудової діяльності. За його переконанням, краще бути талановитим бондарем, ніж бездарним письменником. Природно, що в праці людина з найбільшою повнотою реалізує свої можливості, приносячи найбільшу користь суспільству. Саме через працю реалізується моральне самовдосконалення людини. Успіх у діяльності людини зумовлюється не лише її здібностями, а й такими якостями, як: працьовитість, терплячість, вміння володіти собою, поміркованість, доброчесність, справедливість, доброзичливість, вдячність, скромність, бадьорість духу, а також гуманізм та милосердя.

Значної уваги Г. Сковорода надавав фізичному вихованню людей, вважав, що вони мають бути "тілесно здорові". Фізичне виховання, згідно з його поглядами, повинно починатися ще до народження дитини і полягати у здоровому способі життя батьків, у турботі про матір у період вагітності й вигодовування дитини. Фізичному вихованню дітей сприяють праця, вправи, режим і відпочинок, розваги, загартування організму. Засобами фізичного виховання називав режим, чистоту, акуратність, правильне харчування, поміркованість у всьому, фізичні вправи, працю і здоровий спосіб життя. Висловлював важливі думки щодо сімейного виховання: вважав, що діти повинні зростати в атмосфері глибокої поваги і любові до батьків. Батьки – перші вихователі і наставники молоді. Ставив питання про культ батька і матері в сім'ї, називаючи їх "іконами божими" для дітей.

Філософ-просвітитель також дбав про естетичне виховання, яке має облагороджувати людей, допомагати їй у житті та праці. Засобами естетичного виховання повинні бути поезія, музика, народні пісні, краса природи, образотворче мистецтво. Варто зазначити, що важливим засобом естетичного виховання філософ називав музику.

Список використаних джерел:

1. Артемова Л. В. Історія педагогіки України: підруч. / Любов Вікторівна Артемова. – К.: Либідь, 2006. – С. 126 – 130.

2. Барабаш Ю. "Знаю человека…" Григорій Сковорода. Поэзия. Философия. Жизнь / Юрий Барабаш. – М., 1989. – С. 216.

3. Волкова Н. П. Педагогіка: посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Наталія Павлівна Волкова. – Видавничий цент "Академія", 2002. – С. 94-103.

4. Історія педагогіки / [за ред. М. В. Левківського, О. А. Дубасенюк]. – Житомир, 2003. – С. 179-186.

5. Історія педагогіки: курс лекцій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www. info-library.com.ua.books-book-69.html.

6. Ковалинский М. И. Жизнь Григория Сковороды / Михаил Иванович Ковалинский. – М.: Соверменный литератор, 1999. – С. 104-122.

7. Стельмахович М. Г. Теорія і практика українського національного виховання / Михайло Гнатович Стельмахович. – Івано-Франківськ, 1996. – С. 50.

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ

Духновська Оксана, магістрантка 1 курсу спеціальності "Початкова освіта" факультету психології та соціальної роботи.
Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Здоров'я людини не можна розглядати як щось незалежне, автономне. Воно є результатом впливу природних, антропогенних та соціальних факторів. Гігантські темпи індустріалізації та урбанізації за певних соціальних умов можуть призвести до порушення екологічної рівноваги і викликати деградацію не тільки середовища, а й здоров'я людей. На сьогоднішній день в Україні визначають високий рівень захворюваності серед людей, особливо поміж дітей і підлітків. Так, кількість здорових дітей з першого до одинадцятого класу за період навчання у школі зменшується у 3-4 рази [1].

Фізичне виховання учнів є невід'ємною частиною всієї навчально-виховної роботи школи і займає важливе місце у підготовці учнів до життя, до суспільно корисної праці. Тому зміцнення і збереження здоров'я дітей, формування навичок здорового способу життя (ЗСЖ) і духовних потреб є першочерговим напрямом розвитку суспільства.

Здоровий спосіб життя – це динамічна система поведінки людини, базована на глибоких знаннях різних факторів, що впливають на здоров'я людини та на вибір нею алгоритмів поведінки, які максимально забезпечують збереження, зміцнення здоров'я. Крім того, це постійне коригування своєї поведінки завдяки набутому досвіду і з огляду на вікові особливості [5 с.75].

Протягом останніх років проблема здоров'язбереження учнів початкових класів, їх оздоровлення та профілактика від найбільш розповсюджених "шкільних" хвороб є предметом основних наукових досліджень. Спеціалісти у галузі педагогіки, фізичної культури і спорту вивчали значення фізичного виховання у формуванні соціально активної особистості.

Дослідження які провели у цьому напрямі дають змогу стверджувати, що основою ефективного фізичного виховання школярів має бути індивідуалізація процесу навчання, орієнтована на пріоритети особистості, потреби та інтереси у вільному та самостійному розвитку [2].

Зацікавленість дітей до фізичної культури відноситься до мотиваційної сфери особистості. Питання виховання інтересу у освітніх закладах до фізкультурно-оздоровчої роботи та мотивація до здорового способу життя учнів початкової ланки залишається актуальною та потребує наукового обґрунтування.

За енциклопедичним визначенням здоров'я – це природний стан організму, що характеризується його врівноваженістю із навколишнім середовищем та відсутністю будь-яких хворобливих змін. Взагалі, поняття здоров'я є дещо умовним та об'єктивно встановлюється за сукупністю антропометричних, клінічних, біохімічних та фізіологічних показників, що визначаються із урахуванням статевого, вікового факторів, а також кліматичних та географічних умов [4].

Однією із важливих цілей початкової освіти є забезпечення оздоровчого виховання учнів та формування в них відповідального, свідомого ставлення до зміцнення та збереження здоров'я. Державний стандарт загальної початкової освіти розглядає здоров'я цілісно і багатовимірно через його фізичну, соціальну, психічну та духовну складові. Кожна складова здоров'я багатогранна. Тому, коли їх органічного поєднати формується та розвивається здоров'я людини.

У початковій школі пропаганда здорового способу життя проходить через усі навчальні предмети. Учні навчаються відповідальному і дбайливому ставленню до

власного здоров'я за допомогою системи виховання і змісту освіти. Яким буде здоров'я дитини у подальшому житті, значною мірою залежить, від учителів початкових класів.

Формування в школярів початкової ланки стійких звичок здорового способу життя є визначальним чинником продовження тривалості життя, його активізації та досягнення стану повної оптимальної взаємодії інтелектуального і фізичного розвитку, яка передбачає розвиток рухової активності, раціональне харчування, здоровий сон, дотримання гігієнічних правил, відмову від шкідливих звичок. Фізична культура і масовий спорт упродовж всього життя – це ефективна складова процесу повноцінного розвитку організму дитини, дієвий засіб профілактики захворювань, підготовки до високопродуктивної праці, організації активного дозвілля, здорового способу життя, запобігання антисоціальним проявом поведінки, особливо серед молодших школярів [3].

Фізичне виховання в школі відрізняється великим різноманіттям форм, які вимагають від школярів прояву організованості, ініціативи, самодіяльності, що слугує вихованню організаційних навичок, винахідливості, активності. Здійснюване в тісному зв'язку з розумовим, моральним, естетичним вихованням і трудовим навчанням, фізичне виховання сприяє всебічному розвитку школярів.

Фізичне виховання молодших школярів має свою специфіку, обумовлену їх анатомо-фізіологічними і психологічними особливостями, а також тим, що, приходячи до школи, учні потрапляють у нові умови, до яких їм потрібно пристосуватися, звикнути. З початком навчання значно зростає обсяг розумової праці дітей і в той же час істотно обмежується їх рухова активність і можливість перебувати на відкритому повітрі. У зв'язку з цим правильне фізичне виховання в молодшому шкільному віці є не лише необхідною умовою всебічного гармонійного розвитку особистості учня, а й дієвим фактором підвищення його розумової працездатності [7].

Засобами фізичного виховання молодших школярів є фізичні вправи, фізична праця, використання гігієнічних факторів, оздоровчих сил природи.

Фізичні вправи є основним засобом фізичного виховання в школі. За допомогою їх здійснюються завдання, спрямовані на всебічний фізичний розвиток дітей, формування правильних навичок таких природних рухів, як ходьба, біг, стрибки, метання, лазіння та інше, розвиток основних фізичних якостей (спритності, швидкості, сили, витривалості), виховання позитивних морально-вольових якостей і корисних звичок.

На уроках фізичної культури і на заняттях гуртків загальної фізичної підготовки використовуються передбачені навчальною програмою вправи основної гімнастики, рухливі ігри, лижна підготовка, плавання, в 3 класі також вправи легкої атлетики.

Важливим засобом фізичного виховання школярів є фізична праця. К.Д. Ушинський казав, що фізична праця необхідна для розвитку та підтримки фізичних сил людини, її здоров'я і фізичних здібностей. Учні молодших класів у школі і вдома здійснюють фізичну працю, пов'язану із самообслуговуванням, задоволенням потреб побуту [8].

Ставлення до фізичної праці та виховання свідомого і позитивного у дітей розвивають цінні фізичні якості і вміння. Уроки ручної праці, суспільно корисні роботи дітей потрібно організовувати, дотримуючись необхідних гігієнічних вимог і правильно дозуючи фізичні навантаження.

Принцип оздоровчої спрямованості фізичної культури полягає в організації процесу фізичного виховання, і зокрема занять фізичними вправами, таким чином, щоб вони сприяли профілактиці захворювань учнів, зміцненню їхнього здоров´я. У ході фізичного виховання слід забезпечувати таке поєднання роз´яснювальної, виховної роботи і різних форм практичних занять фізичними вправами, при якому фізична культура стає усвідомленим, обов´язковим компонентом режиму дня школяра. Згідно з "Положенням про фізичне виховання учнів загальноосвітньої школи", система знань школярів з фізичної культури і спорту включає такі форми, що пов'язані між собою:

• уроки фізичної культури;

• фізкультурно-оздоровчі заходи протягом шкільного дня (гімнастика перед уроками, фізкультурні хвилинки під час уроків, фізкультпаузи, ігри й фізичні вправи на перервах);

• позакласна спортивно-масова робота (заняття в гуртках фізичної культури і спортивних секціях, спортивні змагання);

• позашкільна спортивно-масова робота та фізкультурно-оздоровчі заходи за місцем проживання учнів (заняття в дитячо-юнацьких спортивних школах, туристичних гуртках і т.д.);

• самостійні заняття учнів фізичними вправами вдома, на пришкільних і дворових майданчиках, стадіонах та інше.

Систематичні заняття фізкультурою позитивно впливають на розвиток учнів в школі та сім´ї, спонукають їх дотримуватися правильного режиму дня і вимог гігієни [6].

Тому, правило гармонійного та всебічного розвитку організму завбачує забезпечення цілеспрямованого планомірного розвитку всіх його органів та систем і фізичних якостей людини.

Правильно організований процес фізичного виховання великою мірою сприяє повноцінному психічному розвиткові дитини та вдосконаленню її рухових функцій.

Завдяки урокам фізичної культури в учнів формується інтересу і звички до занять фізичними вправами в повсякденному житті й активно сприяє успішному здійсненню позакласної і позашкільної роботи з фізичного виховання. Потрібно підвищувати вплив уроків фізкультури на вдосконалення інших форм фізичного виховання. Відомо, що навіть при якісному проведенні уроків, їх безпосередній вплив на фізичний розвиток учнів недостатній. Науковими дослідженнями встановлено, що урок фізкультури забезпечує в середньому лише 11% гігієнічної норми рухової активності школяра. У зв´язку з цим, необхідно збагачувати і правильно поєднувати різні форми фізичного виховання учнів і фізкультурно-оздоровчої роботи.

Список використаних джерел:

1. Акимов М.В. Индивидуальный стиль здорового образа жизни – цель обучения в системе физкультурного образования // Теория и практика физической культуры. – 1986. – №9-10. – С.10-11.

2. Апанасенко Г.Л. Методика оценки уровня физического здоровья по прямым показателям // Социальная гигиена, организация здравоохранения и история медицины: Респ. межвед. сб. – К., 1988. – Вып.19. – С.28-31.

3. Астахова О. В. Динамічні паузи як один із ефективних методів забезпечення оптимізації рухової активності школяра / О.В. Астахова, С.М. Тихоплав // Початкове навчання і виховання. – 2011. – №12 (269). – С. 2-9.

4. Горащук В.П. Основные понятия школьного курса "Основы валеологии" // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції з валеології "Формування, збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління як обов'язковий компонент системи національної освіти". – К.: ІЗМН, 1997. – С.78-84.

5. Комананєва О. О. Валеологія. Школа здоров'я: навч. посіб. для 2–3 кл / О. О. Комананєва. – К.: Літера, 1999. – С. 45 – 68.

6. Полулях А. Формування здорового способу життя школярів засобами фізичного виховання в умовах ступеневої освіти //Фізичне виховання в школі. – 2002. – №4. – С. 35 – 38.4

7. Шиян Б.М. Методика фізичного виховання школярів. – Л., 1993. – 183 с.

8. Янсон Ю.А. Педагогіка фізичного виховання школярів. – Ростов н / Д, 1993. – 240 с.

РОЛЬ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ У ФОРМУВАННІ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДОШКІЛЬНИКІВ

Єрмак Катерина студентка VI курсу факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Киричок І.І.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Актуальність. У період становлення України як незалежної, економічно розвиненої держави проблема розвитку дитини набуває особливого значення. Глибокі знання, креативність, уміння спілкуватися, мобільність на сьогодні більш ніж важливі для кожного з нас. Розвинути задатки, які допоможуть дитині стати необхідною та самодостатньою у суспільстві, можна у процесі використання дидактичних ігор.

Педагогічні та психологічні дослідження засвідчують, що зміст і способи активізації навчальної діяльності в процесі використання дидактичних ігор дедалі більше цікавлять науково-педагогічних працівників. Дидактичні ігри відповідають природним потребам дошкільників, оскільки поєднують у собі елементи навчання, прикладної, репродуктивної та творчої діяльності, що дає змогу розвивати емоційну сферу дитини, її пізнавальні інтереси, інтелектуальні та духовні потреби.

Проблеми дидактичної гри досліджувались в працях педагогів та психологів Р. Жуковської, Д. Менджерицької, Н. Михайленко, А. Усової, Д. Ельконіна (взаємозв'язок самодіяльності дидактичної гри та її педагогічної організації), О. Запорожця, О. Сорокіної (самостійна діяльність як фактор визначення природи дидактичної гри).

Видатні вчені-психологи Л. Виготський, Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, О. Запорожець заклали основи теорії розвитку дитини: розкрили роль ігрової діяльності, визначили можливості і значення гри, навчання, праці у формуванні особистості дитини-дошкільника в освітньому процесі, обумовили особливості становлення в дошкільному віці різних видів діяльності та інтелекту.

У світі різних наукових підходів до проблеми дидактичної гри виконувались дослідження В. Беспалової, Ф. Блехер, О. Сорокіної, Є. Удальцової (питання регламентації педагогом діяльності дитини), Є. Тихєєвої, Б. Хачапурідзе (дидактична гра як засіб вирішення інтелектуальних завдань). У даних дослідженнях трактування дидактичної гри в діяльності дошкільника майже повністю пропонується дорослим у вигляді визначеної схеми, її роль в освітньому процесі зводиться до використання певних дидактичних завдань [2]..

Якісно нового розвитку проблема дидактичної гри зазнала в період модернізації дошкільної освіти. Система дошкільної освіти в сучасних умовах надає перевагу розвивальним, виховним та навчальним завданням. Корекційна спрямованість навчально-виховного процесу потребує нових досліджень в галузі функціонального використання дидактичної гри в освітньому процесі сучасного ДНЗ.

Вимоги до організації навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі визначені в основних державних документах з дошкільного виховання й освіти: Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI століття), Концепції дошкільного виховання в Україні, Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні тощо.

Уміле використання ігор підвищує навчальну активність дітей, інтенсивність мислення, пам'ять та уяву. Значна кількість досліджень пов'язана з різними аспектами поліпшення ефективності навчання за допомогою окремих видів ігор або їх комплексів (Л. Артемова, А. Вербицький, П. Підкасистий, О. Янковська). Дидактичні ігри стали предметом особливої уваги в працях А. Макаренка, В. Сухомлинського, Л. Виготського, О. Леонтьєва, О. Усової, Л. Артемової, Л. Венгер, Д. Ельконіна, Г. Щукіної, С. Шамової та ін.

Враховуючи вищезазначене, нами зроблена спроба узагальнити дослідження проблеми використання дидактичної гри в освіті і розвитку дошкільників, що і визначило м*ету написання статті.*

Виклад основного матеріалу. Розглянемо суть дидактичної гри. Даний вид гри є складним, багатоплановим педагогічним явищем, не випадково її називають і методом, і прийомом, і формою навчання, і видом діяльності, і засобом навчання. Ми виходимо з того, що дидактична гра – це сучасний і визнаний метод навчання і виховання, що виконує освітню, розвивальну і виховну функції, які діють в органічній єдності, і в процесі якого в ігровій ситуації вирішуються навчально-виховні завдання.

Дидактична гра – як правило, спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок. Гра захоплюватиме дитину лише в тому разі, якщо приноситиме радість і задоволення [4].

Цікаві думки про дидактичні ігри та їх значення у навчанні підростаючого покоління висловила А.Усова. Вона зазначала, що, по-перше, ігри значно підвищують дитячу працездатність: в ігрових умовах дитина може зробити значно більшу кількість вправ, не стомлюючись, ніж тоді, коли виконує завдання як дорослий. По-друге, ігри виявляють і вдосконалюють властиву дітям спостережливість [5., с. 27]. Це свідчить про те, що кожна з ролей – це відтворення справжньої, живої людини, зі своєю мовою, зі своєю манерою діяти, зі своїм характером. Ці особливості дитина наслідує, спостерігаючи за реальними людьми.

Ігрова діяльність, як педагогічна проблема чітко окреслена в науковому доробку В. Зеньковського. Учений підкреслював, що в процесі ігрової діяльності створюються особливо сприятливі умови для засвоєння дітьми нових знань і вмінь, для формування в них таких важливих якостей людського розуму, як здатність виконувати дії в розумовому плані, символічно замінювати реальні об’єкти й оперувати подібною заміною з пізнавальною метою [3]. Гра сприяє розвитку здібностей, що давали б дитині можливість надалі самостійно здобувати різноманітні знання і їх використовувати відповідно до вимог життя.

Гра ні в якому разі не терпить примусу і є процесом суто добровільним. Гравці не ставлять перед собою ніякої дидактичної мети і завдань, їх цікавить тільки ігровий результат. У процесі гри в дітей виробляється звичка зосереджуватися, самостійно думати, розвивати увагу. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються [5, с. 34].

Особливості дидактичних ігор та їх впливу на розвиток дитини свого часу досліджували Є. Тихеєва (ігри з дидактичною лялькою, іншими іграшками, з предметами побуту, природним матеріалом, ігри для мовленнєвого розвитку), Ф. Блехер (ігри для математичного розвитку), Л. Венгер (дидактичні ігри і вправи для сенсорного розвитку), А. Бондаренко (роль словесних дидактичних ігор у розвитку самостійності й активності мислення дитини).

Дидактична гра сприяє розвитку особистості. Якщо вона впроваджується педагогом уміло, діти реагують на неї з великою зацікавленістю, радістю, що підвищує значення гри в навчанні. Дидактична гра є не тільки засобом засвоєння окремих знань та вмінь, але й сприяє загальному розвитку дитини, формує здібності, задовольняє дитячу допитливість, залучає її до активного пізнання оточуючого світу, допомагає оволодіти засобами пізнання зв’язків між предметами та явищами (Л. Артемова, О. Запорожець, К. Щербакова та ін.).

Дидактичні ігри, ігрові заняття і прийоми підвищують ефективність сприймання дітьми навчального матеріалу, урізноманітнюють їхню навчальну діяльність, вносять у неї елемент цікавості. У дидактичній грі як формі навчання взаємодіють навчальна (пізнавальна) та ігрова (цікава) сторони. Відповідно до цього вихователь одночасно навчає дітей і бере участь у їхній грі, а діти граючись навчаються. Здатність дидактичної гри навчати і розвивати дитину через ігровий задум, дії і правила О. Усова визначає як автодидактизм [5].

Вихователь, як керівник гри, направляє її в потрібне дидактичне русло, за необхідності активізує її хід різними прийомами, підтримує інтерес до гри, підбадьорює тих дітей, в яких щось не виходить.

Науковці вважають, що дидактична гра має структуру, особливості якої важливо використовувати вихователю у формуванні пізнавального інтересу засобами дидактичної гри.

Основою дидактичної гри, яка пронизує собою її структурні елементи, є *пізнавальний зміст*. Пізнавальний зміст полягає в засвоєнні тих знань і умінь, які застосовуються при вирішенні навчальної проблеми, поставленою грою.

Гра, як спосіб переробки отриманих з навколишнього світу вражень і знань – найбільш доступний для дітей вид діяльності. Дитина грає в уявних ситуаціях, в той же час робота з образом, що пронизує всю ігрову діяльність, стимулює процес мислення.

Дидактичні ігри завжди мають *навчальне завдання*, яке потрібно вирішити. В процесі цих ігор дитина засвоює систему еталонів сенсорних, етичних, практичних і інших, уточнює свої знання про навколишній світ, вчиться застосовувати їх в інших ситуаціях. В результаті освоєння ігрової діяльності у дитини поступово формується прагнення до суспільно-значимої навчальної діяльності [3 , с. 72–73].

Неодмінною умовою дидактичної гри є *правила*, без яких діяльність набуває стихійного характеру. В добре продуманій грі саме правила, а не вихователі керують поведінкою дітей. Правила допомагають усім учасникам гри перебувати та діяти в однакових умовах (діти отримують певну кількість ігрового матеріалу, визначають по черговість дій гравців, окреслюють коло діяльності кожного учасника).

Чітке місце у грі належить *дидактичним іграшкам*, які призначені для дидактичних ігор, у змісті або конструкції яких закладені навчальні (розвивальні) завдання. Ця група іграшок складається із власне дидактичних, що ґрунтуються на принципі самоконтролю (пірамідки, мозаїки тощо); дидактичних іграшок (ігрові набори з правилами) – навчальних наборів із захопливими завданнями і правилами гри, призначені переважно для ігор на столі (поліграфічні ігри тощо); конструкторів і будівельних наборів – наборів деталей і пристосувань, призначених для складання різних конструкцій і споруд; ігор-головоломок – розвивальних ігор, призначених для вирішення завдань на кмітливість.

Сам термін «дидактична гра» підкреслює її педагогічну спрямованість та багатогранність застосування. Дидактична гра – це практично групова вправа з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовних, що відтворюють реальну обстановку. Під час гри виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати взяту на себе роль. І тому, система дій у грі виступає як мета пізнання і стає безпосереднім змістом свідомості дитини. Все, що допомагає успішному виконанню ролі, має для дошкільника особливе значення і якісно ним усвідомлюється.

Мета дидактичних ігор – формування в дітей уміння поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю. Оволодіти необхідними знаннями, уміннями і навичками дитина зможе лише тоді, коли вона сама виявлятиме до них інтерес, і коли вихователь зуміє зацікавити дітей. Тому дидактичні ігри розробляються таким чином, щоб їх зміст передбачав формування не лише елементарних уявлень, а й корегування та розвиток пізнавальних процесів.

Добираючи гру необхідно обов’язково поєднувати два елементи – пізнавальний та ігровий. Створюючи ігрову ситуацію відповідно до змісту програми, вихователь повинен чітко спланувати діяльність дітей, спрямовувати її на досягнення поставленої мети. Коли визначено певне завдання, вихователь надає йому ігрового задуму, накреслює ігрові дії. Власне ігровий задум, який спонукає дітей до гри, і є основою ігрової ситуації. Через ігровий задум виникає інтерес до гри. А коли з’являється особиста зацікавленість, виникає і активність [1].

Висновки. Таким чином, головне значення дидактичних ігор полягає в тому, що: значно підвищується пізнавальний інтерес дошкільників до навчальної діяльності; кожне заняття за допомогою гри стає яскравішим, емоційно насиченим; розвивається позитивна мотивація навчання, довільна увага, збільшується працездатність. У процесі гри в дошкільників виробляється звичка зосереджуватися, самостійно думати, розвивати увагу. Використання дидактичних ігор та дидактичного матеріалу робить процес виховання цікавим, створює у дітей бадьорий настрій, полегшує засвоєння нового матеріалу. Різноманітні ігрові дії, за допомогою яких дитина розв'язує те чи інше розумове завдання, підтримують і посилюють пізнавальний інтерес.

Список використаних джерел:

1. Артемова Л. В. Дидактичні ігри і вправи в дитячому садку / Л. В. Артемова, О. П. Янківська. – К., 1997. – 126 с.

2. Говорова Р. Игры и упражнения для развития умственных способностей у детей / Р. Говорова // Дошкольное воспитание. – 1988. – № 5. – С. 17–20;

3. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитаниюдошкольников / под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1978. – 120 с.;

4. Сорокина А. И. Дидактические игры в детском саду / А. И. Сорокина. – М. : Просвещение, 1982. – 98 с.

5. Усова А.П. Роль игры в воспитаниидетей / А. П. Усова. – М.: Просвещение, 1976. – 96 с.

ПОСИЛЕННЯ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЗА ДОПОМОГОЮ ВИКОРИСТАННЯ АНТИЦИПАЦІЇ

Іванова В.С., магістрантка 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 проблеми Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року (2016 р.) [16] наголошує на перевагах такої організації освітнього процесу початкової освіти, яка ініціює активність молодшого школяра і формує його здатність виступати суб'єктом пізнавальної діяльності та власного розвитку.

В умовах модернізації початкової школи і сучасної системи навчання читання та літературної освіти дітей молодшого шкільного віку передбачено необхідність формування власної читацької та навчальної діяльності учня, при якій школяр нарівні з учителем стає суб'єктом і навчального процесу, і процесу читання.

Можна констатувати, що переважно зміст і види діяльності учнів на уроці літературного читання диктує учням "зверху" вчитель, що, в свою чергу, не забезпечує усвідомленого підходу школярів до здійснюваної на уроці діяльності, позбавляє її суб'єктного підгрунтя, самостійності та творчої спрямованості.

Проведене науковцем О.Бершанською анкетування 192 вчителів початкових класів дало змогу встановити, що участь дітей у визначенні теми уроку літературного читання організують лише 9% класоводів; у постановці мети – 5%; надають учням можливість планувати свої дії на уроці – 5%; визначати й обирати завдання для роботи з текстом – 2%; складати питання до твору – 7%; самостійно підводити підсумок уроку – 12% вчителів. Водночас 59 % класоводів назвали серед актуальних проблем сучасного уроку літературного читання низьку активність учнів, пасивну роль молодших школярів в навчальному процесі [3, с.3].

На думку російського науковця Г.Бакуліної, досягти високого рівня активної і свідомої діяльності школярів, забезпечити суб'єктивацію процесу навчання літератур-

ного читання можливо за допомогою використання в навчальній практиці антиципації [2, с. 8].

Для педагогіки антиципація – порівняно нове поняття, яке в педагогічних дослідженнях розглядають в зв'язку з проблемами освітнього прогнозування, професійної освіти, передбачення в діяльності вчителя, організації прогностичної пізнавальної діяльності учнів середнього шкільного віку (А.Вербицький, Н.Жукова, В.Загвязинський, А.Присяжна, С.Хачатрян, Є.Черанева та ін.).

Отже, застосування антиципації на уроці літературного читання як засобу формування суб'єктної позиції учнів по суті залишається відкритою проблемою, що і визначає актуальність даної роботи.

Аналіз наукових досліджень з проблеми Психологічний зміст поняття "антиципація" визначено в роботах П.Анохіна [1], Н.Бернштейна, А.Брушлинського, Б.Ломова [12; 13], Є.Сергієнко, Є.Суркова, І.Фейгенберг та ін. Вчені визнають позитивний ефект від участі антиципації (прогнозування, передбачення) у всіх видах діяльності й дій людини, від найпростіших до вищих, куди входить і мовленнєва діяльність (І.Горєлов [5], Г.Граник [6], Н.Жинкін, І.Зимньої [8], Н. Іпполітова, О.Леонтьєв, В.Постоловський, І.Постоловський, А.Самсонова, Н.Свєтловська, К.Сєдов та ін.).

Різні сторони життєдіяльності людини реалізують регулятивну, когнітивну та комунікативну функції антиципації.

Введення поняття "антиципація" в систему термінів педагогіки відбулося в останній чверті XX століття. Переважна сфера його функціонування – навчання дітей читання. Здатність дитини до різного роду обґрунтованих передбачень при сприйнятті чужого мовлення широко й успішно використовується для роботи з книгою і текстом в теорії формування типу правильної читацької діяльності, що показано в дослідженнях О.Джежелей, Т.Піче-оол, М.Светловської, Jl.Сильченкової, В.Сиромицької та ін.

Г.Бакуліна [2], Л.Матвєєва, О.Сосновська, Л.Трубайчук, Г.Цукерман, І.Якиманська та інші вчені відзначають, що, якщо молодший школяр займає позицію суб'єкта навчальної діяльності, то він усвідомлює тему уроку, ставить його мету, визначає мету конкретного навчального завдання, планує послідовність його виконання, бере участь у дослідницькій діяльності, будує гіпотези з приводу невідомого і перевіряє їх, співпрацює з партнерами у класі, у визначених навчальних ситуаціях обирає тип завдання і спосіб роботи відповідно до своїх можливостей і переваг, контролює хід і результати своїх дій, оцінює їх.

Прийоми розвитку антиципації при формуванні досвіду читання представлені в роботах Н.Жукової [7] Е. Кестер [9] та ін. На сучасному уроці літературного читання антиципація застосовується під час читацьких розминок, для формулювання теми уроку на основі орієнтування в книгах, на етапі підготовки до сприйняття літературного твору або його частини, під час первинного сприйняття тексту. У накопиченому методичному досвіді використання антиципації не виявлено прикладів її систематичного застосування для організації активної та свідомої діяльності молодших школярів на різних структурних етапах уроку літературного читання.

Антиципація є значущою для всіх форм людської діяльності, в тому числі й навчальної. У дослідженнях Т.Булигіної [4], А.Присяжної, Л.Регуш [17], Є.Саврацької, Н.Флотської [18] та інших вчених показано, що успішне здійснення навчальної діяльності передбачає реалізацію регулятивної функції антиципації, оскільки передбачає прийняття і постановку учнями цілей навчальних дій і завдань, передбачення того, що очікується в результаті якої-небудь навчальної дії, оволодіння внутрішнім планом дій, усвідомлення яких здійснюють навчальну діяльність, її регуляцію. Вчені підкреслюють, що залежно від того, якою мірою прогнозування стає необхідним і звичним компонентом навчальної діяльності учня, тією мірою відбувається його розвиток як суб'єкта цієї діяльності. Однак у цих працях питання організації прогнозування в навчальному процесі не розглядають або досліджують частково.

Цінним для нашої роботи виявилося дисертаційне дослідження О.Бершанської "Антиципація як засіб підвищення активної та усвідомленої діяльності молодших школярів на уроках літературного читання"" (2009) [3], у якому розроблено, теоретично обґрунтувано та експериментально апробовано підхід до організації уроків літературного читання, який спрямований на підвищення активної і свідомої діяльності молодших школярів за допомогою використання антиципації на різних структурних етапах уроку. Проте такий матеріал можна використовувати лише в Російській Федерації.

Окремі аспекти окресленої проблеми відображені в дисертаціях Г.Бакуліної ("Суб'єктивізація процесу навчання російській мові як фактор розвитку усного та писемного мовлення молодших школярів" (2000)) [2], Н.Жукової ("Єдність антиципації і рефлексії як психологічний механізм регуляції мислення студента в контекстному навчанні (2000) [22]; Е.Кестер ("До дослідження антиципації у процесі розв'язання проблемних задач" (1976)) [9], Ч. Громової "Взаємозв'язок антиципаційних здібностей дітей та їх батьків (в умовах норми і невротичних розладів)" (2004); М. Солобутіної "Взаємозв'язок антиципаційних здібностей в мовленнєвій діяльності з виразністю дистресу в нормі і при невротичних розладах" (2009) та ін.

Отже, окремі аспекти антиципаційної діяльності школярів розглянуті в психолого-педагогічній науці та практиці докладно.

Однак до цього часу не розкриті можливості змісту навчального матеріалу, що впливають на розвиток антиципаційної спроможності, не виявлено критерії, принципи відбору та умови застосування такого матеріалу.

Не виявлено також педагогічні умови, необхідні для розвитку антиципаційної спроможності молодших школярів на уроці читання в умовах НУШ.

Сьогодні, коли в початковому навчанні значне місце відводиться творчості учнів, необхідно конкретизувати способи організації антиципаційної діяльності учнів початкових класів, визначити педагогічні умови розвитку антиципаційної діяльності молодших школярів на уроці літературного читання, який спрямований на літературний розвиток особистості.

Державний освітній стандарт, основні освітні програми початкової освіти орієнтовані на розвиток творчих здібностей школярів, на виховання творчої, активної особистості. Ця мета певною мірою відображена в підручниках для початкової школи. Наприклад, у підручнику "Літературне читання" В. Науменко вміщені спеціальні завдання антиципаційного характеру, що дозволяють дітям передбачити зміст твору, розвиток сюжету та водночас глибше здійснити його аналіз та схарактеризувати героїв. Однак стандарт початкової освіти, програми, підручники з читання для початкової школи не ставлять метою розвиток антиципаційної спроможності, антиципаційних здібностей молодших школярів, які є підґрунтям розвитку творчих здібностей особистості.

Викладане вище дозволяє виявити протиріччя, що склалися в педагогічній теорії і практиці:

- з одного боку, прогностичну діяльність молодших школярів на уроці читання необхідно стимулювати, щоб розвивати творчі здібності учнів; з іншого боку, комплекс педагогічних умов, що сприяють розвитку такої діяльності, недостатньо досліджено в педагогічній теорії і практиці;

- з одного боку, в інтересах суспільства та особистості з метою оптимізації навчання необхідно формувати досвід такої читацької діяльності школярів, який ініціює активність дитини і формує її здатність виступати суб'єктом пізнавальної діяльності та власного розвитку; з іншого боку, в практичній діяльності початкової школи проблема забезпечення суб'єктивації процесу навчання літературного читання молодших школярів залишається відкритою.

Отже, об'єктивна необхідність розв'язання проблеми забезпечення суб'єктивації процесу навчання літературного читання молодших школярів засобами антиципації в системі літературної освіти молодших школярів, з одного боку, і відсутність

дослідження, де б цілісно розглядалась ця проблема, з іншого, зумовили вибір теми "Посилення суб'єктної позиції молодших школярів в навчальному процесі за допомогою використання антиципації".

Виклад матеріалу Молодший шкільний вік характеризується диференційованістю уявлень пам'яті та уяви. За даними Л.Регуш, антиципація на рівні уявлень пам'яті, які ґрунтуються на досвіді безпосереднього сприйняття, є більш доступною для молодших школярів, ніж антиципація в образах уяви, що вимагають перетворення образів, їх переосмислення [17, с. 25]. Вікова динаміка мовно-мислительної антиципації молодших школярів, як показують дослідження Н.Флотської [18], проявляється в тому, що, якщо більшість першокласників або взагалі не використовують самостійно прогноз, або здійснюють його на дуже примітивному рівні, орієнтуються на несуттєві підстави, висувають по одній гіпотезі, їм доступна лише близька перспектива, то в 4-му класі початкової школи практично немає учнів, які б взагалі не використовували прогноз, для більшості з них характерним стає висунення декількох гіпотез, опора на істотні підстави, побудова адекватного прогнозу, орієнтація як на близьку, так і на далеку перспективу, самостійне використання прогнозу при виконанні навчальних завдань. Подальший розвиток в молодшому шкільному віці отримує прогностична емоційна корекція поведінки.

Дитина цього віку уже в змозі передбачити наслідки своїх вчинків і реакцію інших людей на них. Ці прогнози допомагають регулювати взаємини з оточуючими [18, с. 90].

Науковці Т.Булигіна [4], Н.Флотська [18] підкреслюють, що молодший шкільний вік займає особливе місце в процесі становлення прогнозування, оскільки саме в цьому віці з'являються необхідні та достатні умови для розвитку особистості. До них відносяться: 1) вікові зміни в розвитку пам'яті, сприйняття, уваги, мислення, мовлення школяра; 2) психічні новоутворення (довільність, внутрішній план дій, рефлексія); 3) оволодіння навчальною діяльністю.

При цьому вчені підкреслюють зворотний зв'язок: цілеспрямоване здійснення прогнозування в навчальній діяльності визначає становлення довільності, внутрішнього плану дій, рефлексії, формування компонентів навчальної діяльності, створює реальні можливості для вдосконалення уваги, сприйняття, пам'яті, мислення, мовлення.

У працях Т.Булигіної [4], Л. Матвєєвої, Є.Саврацької, Н.Флотської [18] та інших вчених показано, що залежно від того, в якій мірі прогнозування стає необхідним і звичним компонентом навчальної діяльності учня, в тій мірі і йде розвиток його як суб'єкта навчальної діяльності, здатного свідомо і певною мірою самостійно регулювати цю діяльність, мати певне ставлення до окремих її компонентів, до результатів, оцінок.

Однак у цих дослідженнях в силу їх психологічного характеру питання організації прогнозування в навчальному процесі не розглядаються або зачіпаються частково.

Виділяють наступні компоненти навчальної діяльності: аналіз вихідної ситуації; цілепокладання (усвідомлення і постановка мети); планування; виконання запланованого; рефлексія (аналіз діяльності й отриманого результату) [19; 20].

У практиці репродуктивного навчання прийнято, що вчитель, як правило, самостійно визначає мету уроку, планує послідовність і зміст навчальної діяльності, контролює і оцінює роботу учнів. Тим самим низка компонентів навчальної діяльності школярами не виконується.

На наш погляд, необхідно включати школярів в етапи постановки мети навчально-пізнавальної діяльності, складання плану дій і аналізу виконаних робіт. На це вказують науковці, дослідження яких присвячені проблемам формування суб'єкта навчальної діяльності, активізації пізнавальної діяльності учнів. Так, на думку А.Савенкової, "щоб активізувати процес навчання, надати йому творчий, дослідницький характер, необхідно передати учню ініціативу в організації своєї пізнавальної діяльності" [15, с. 101].

Перша можливість активно й усвідомлено брати участь у плануванні, організації та проведенні уроку надається школярам на етапі формулювання його теми і мети.

Визначення теми будь-якого уроку в усній формі або письмово на дошці в методичній літературі визнається обов'язковим і, як правило, є складовою частиною організаційного початку уроку. Обов'язкове щоурочне формулювання теми уроку забезпечує орієнтування учнів у навчальній ситуації. Ми вважаємо, що тема уроку ніколи не повинна бути в готовому вигляді. Її повинні визначати і формулювати самі учні. Цей вид роботи здійснюється на основі мовно-мислительної антиципації. Учням пропонується вихідний матеріал (його специфіка для уроку літературного читання визначена у третьому розділі нашої роботи), аналізуючи який школярі за допомогою розумових операцій самостійно прогнозують і формулюють спочатку невідому, а тому шукану тему. Така робота вимагає словесного оформлення власних дій через механізм внутрішнього і зовнішнього мовлення.

Вербалізація здійснюваних дій свідчить про їх усвідомленість. Таким чином, участь учнів в передбаченні та визначенні теми уроку забезпечує "включеність" школярів у навчальну ситуацію, підвищує ступінь активності й усвідомленості їх дій, дозволяє учням зайняти позицію суб'єктів навчальної діяльності на її інформаційно-орієнтованому етапі. Формулювання учнями теми уроку створює необхідну основу для здійснення ними цілепокладання.

Цілепокладання – найважливіший компонент навчальної діяльності, здійснення якого визнається провідним показником становлення школяра як суб'єкта навчальної діяльності. Орієнтування в нових умовах призводить до створення цілі як антиципованого результату і програми майбутніх дій. У зв'язку з цим особливу важливість для постановки мети навчально-пізнавальної діяльності набуває аналіз вихідної ситуації (інформаційно-орієнтовний компонент навчальної діяльності), який здійснюється на етапі прогнозування та визначення учнями теми уроку.

Тому в сучасних умовах розвитку початкової школи необхідно прагнути до того, щоб молодші школярі самі ставили мету майбутньої на уроці діяльності і вміли її реалізовувати в процесі навчання. На це націлює новий державний освітній стандарт початкової освіти, введений в 2018 році [20]. В цьому процесі важливо створити умови, щоб мета була цілком прийнята учнями і сприйнята ними як самостійно поставлена.

Як показують дослідження М.Матюхіної, щоб мета була прийнята шклолярем, перетворилася в мотив його діяльності, необхідно, по перше, участь учня в постановці мети, аналізі, обговоренні, усвідомленні умов її досягнення; по-друге, чітке її формулювання (що дізнатися, чому навчитися); по-третє, встановлення відповідності досягнутого результату поставленій меті [15, с. 125].

Цей вид цілепокладання інтенсивно задіює увагу, пам'ять, логічне мислення, внутрішню і зовнішню мову учнів, оскільки вимагає здійснення антиципації на мовно-мислительному рівні [15, с. 126].

Формулювання мети відбувається у вигляді розгорнутих текстів-міркувань, текстів-умовиводів. Участь школярів в цілепокладанні забезпечує сприйняття ними освітньої мети як самостійно поставленої [там само, с. 126].

Визначення і формулювання учнями мети навчальної діяльності органічно переходить в планування останньої. Основу планування, як і визначення мети, становить антиципація. План намічає шляхи, способи, засоби і терміни перетворення мети з задуму в досягнення [там само, с. 127].

Планування як уявний пошук ще невідомих, але потенційно можливих систем дій, носить навмисний характер (задум) і здійснюється на основі передбачення результатів майбутніх дій на певну "глибину". Під "глибиною" планування, за В.Магкаєвим, розуміється кількість практично не виконаних дій суб'єкта, що дозволяють передбачити їх загальний результат і регулювати пошук рішення [14, с. 105].

Планом роботи на уроці є сформульована учнями система завдань. Особливе значення планування набуває при виконанні школярами навчальних завдань на основі антиципації. Даний вид роботи передбачає залучення учнів до формулювання завдань;

до різного роду навчальних завдань, вправ. Для цієї роботи учні отримують вихідний матеріал, деякі заготовки, записи, схеми. Зорієнтувавшись у цьому, учні прогнозують результат перетворення вихідного матеріалу і систему дій для його досягнення. Тим самим школярі формулюють завдання до вправи (що потрібно зробити з матеріалом, який результат отримати) і складають план виконання завдання (яку послідовність операцій потрібно виконати для досягнення результату). Така робота здійснюється спочатку в уявній формі на рівні внутрішнього мовлення, а потім оформляється за допомогою зовнішнього мовлення. Прогнозування і формулювання завдання грунтується на активній роботі зосередженої уваги, оперативної пам'яті, логічного мислення, зв'язного мовлення. Після того, як учні визначили та сформулювали завдання до вправи, вони приступають до його реалізації. У загальному вигляді алгоритм виконання навчальних завдань на основі антиципації виглядає наступним чином:

- пред'явлення учню матеріалу для аналізу;
- самостійне ознайомлення школяра з матеріалом, його аналіз;
- прогнозування учнем результату перетворення вихідного матеріалу;
- складання школярем плану майбутніх дій за допомогою внутрішнього мовлення;
- формулювання учням завдання до запропонованого матеріалу за допомогою зовнішнього мовлення;
- виконання учнем перетворення вихідного матеріалу відповідно до складеного ним завданням;
- зіставлення отриманого результату з наперед визначеним раніше [15, с. 129].

Наведений алгоритм показує, що прогнозування дітьми завдання до вправи і його словесне оформлення ініціюють активну й усвідомлену діяльність учнів. Усвідомленість забезпечується включенням школяра в процес визначення мети, послідовності перетворень вихідного матеріалу і їх вербального оформлення. Активність діяльності досягається тим, що учень опиняється в ситуації, коли йому надається можливість самостійно поставити для себе завдання і виконати ті дії, які визначені ним самим, а не ті, які регламентовані з боку вчителя [15, с. 130].

Безумовно, мета виконання навчального завдання заздалегідь визначається учителем. Запропонований школярам матеріал оформляється так, щоб учні сформулювали саме те завдання, яке необхідно виконати для отримання нового знання або формування будь-якого вміння. Виконання навчальних завдань на основі антиципації ставить учня в ситуацію вільного вибору, коли у дитини створюється враження, що він сам виділяє мету завдання, сам визначає і формулює завдання до вправи. Запропоновану, педагогічно необхідну навчальну задачу школяр приймає як вільно обрану.

При виконанні вправ на основі антиципації активна діяльність учнів проявляється і в тому, що, сформулювавши для себе завдання, учень природним чином опиняється перед необхідністю його виконати. Самостійна постановка школярем завдання до вправи спонукає його до нових дій – до дій щодо виконання поставленого ним же завдання. Таким чином, активність дитини на одному етапі (етапі планування навчальних дій) плавно, органічно переходить в активність на іншому етапі (виконавському) [15, с. 130].

Подібна діяльність учнів, коли вчитель не дає конкретних вказівок щодо виконання завдання, стимулює мовно-мислительну антиципацію, спонукає дітей до висловлення припущень, до пошуку самостійних рішень, забезпечує перехід від відносин "учитель, який опитує, – учень, який відповідає" до відносин "учень, який запитує – учитель, який допомагає дитині сформулювати своє питання і знайти на нього відповідь". Самостійне формулювання школярами завдання дозволяє їм здійснювати самоконтроль отриманого результату на основі його зіставлення з прогнозованим.

Таким чином, щодо конкретного завдання учень виконує весь цикл навчальної діяльності.

Умовою нормального протікання навчальної діяльності, як і будь-який інший, є наявність контролю за її виконанням. Якщо традиційний варіант організації навчання передбачає контролювання і оцінювання роботи учнів учителем, то діяльнісний пропонує залучати до рефлексивно-оцінювальних дій самих школярів в навчанні.

Як відомо, рефлексія являє собою здатність людини подумки виводити себе за межі безпосереднього перебігу життя, вона дає можливість "виходу" з процесу здійснення діяльності, дозволяє осмислювати зміни, які відбуваються у свідомості під час діяльності [7, с. 67-68]. Рефлексія як компонент навчальної діяльності дозволяє школярам виявляти і встановлювати межі свого незнання, вчить розширювати межі своїх можливостей мислення і діяльності, тим самим змінювати і вдосконалювати себе, ставати учнями.

Використання антиципації учнів на різних етапах уроку дозволяє включати школярів в рефлексивно-оцінний компонент навчальної діяльності. Прогнозування і формулювання нової теми самим учнем висвічує галузь невідомого учневі. Виявлений дефіцит знань пробуджує бажання дізнатися нове, перейти від незнання до знання, від невміння до уміння. Ця потреба в подоланні прогалин в своїх знаннях відображається у постановці учнями мети уроку. Поставлена на початку уроку мета дає школярам можливість простежити майбутні навчальні дії на певну глибину і спрогнозувати їх підсумок. Орієнтування на досягнення загального результату (мети) і проміжних ланок, які визначені планом роботи, дозволяє учням зіставляти здійснювані навчальні дії з раніше спланованими, оцінювати їх ефективність, встановлювати відхилення від складеної програми діяльності під час її реалізації. Самостійне визначення і формулювання завдань до вправ допомагає молодшим школярам при виконанні складених ними ж завдань усвідомлювати ті схеми і правила, за якими вони діють, віддавати собі звіт в тому, що і як вони роблять. Маючи прогнозований результат діяльності на уроці, школярі після закінчення роботи отримують можливість перевірити свої прогнози. Учні ще раз можуть переконатися, наскільки вірно (або невірно) вони оцінювали свої можливості в засвоєнні навчального матеріалу, міру його складності. Рефлексія власної діяльності дозволяє проектувати майбутні кроки на шляху самозміни [15, с. 132].

Залучення учнів до здійснення рефлексивно-оцінних дій передбачає провідну роль школярів при підведенні підсумків роботи, яка виконувалася на уроці. Учні знову опиняються перед необхідністю наділяти в словесну форму підсумок своїх дій, співвідносячи при цьому отриманий результат із запланованим раніше. Виконання такої роботи є свідченням усвідомленої і активної участі школярів у навчальній діяльності упродовж всього уроку.

Висновки Таким чином, завдяки побудові навчальної діяльності з використанням антиципації (прогнозування учнями змісту, видів і результатів своїх дій) стає можливим перерозподіл функцій вчителя і учнів в бік збільшення активності й усвідомленості дій учнів на уроці.

Список використаних джерел:

1. Анохин П. К. Опережающее отражение действительности / П. К. Анохин // Вопросы философии. – 1962. – №7. – С. 97-107.

2. Бакулина Г. А. Субъективизация процесса обучения русскому языку как фактор развития устной и письменной речи младших школьников: дис. …на соискание научной степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 02 "Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)"/ Бакулина Галина Альбертовна. – М., 2000. – 429 с.

3. Бершанская О. Н. Антиципация как средство повышения активной и осознанной деятельности младших школьников на уроках литературного чтения: автореф. дисс.... на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)" / Бершанская Ольга Николаевна; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. – Москва, 2009. – 22 с.

4. Булыгина Т. Б. Прогнозирование в учебной деятельности и нравственном поведении младших школьников: дисс… канд. психол. наук: 19.00.07 "Педагогическая психология" / Булыгина Татьяна Борисовна. – СПб., 1996. – 180 с.
5. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики: учеб. пособие / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 1997. – 89 с.
6. Граник Г. Г., Самсонова А. Н. Роль установки в процессе восприятия текста (на материале художественного текста) // Г.Г. Граник, А.Н. Самсонова // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 72-79.
7. Жукова Н. В. Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления студента в контекстном обучении: автореф. дис.... на соискание ученой степени канд. псих. наук: спец. 19.00.07 "Педагогическая психология" / Жукова Наталья Владимировна. – Москва, 2000. – 23 с.
8. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности: монография / И. А. Зимняя ; Российская академия образования [РАО], Московский психолого-социальный институт [МПСИ]. – Москва: Московский психолого-социальный институт [МПСИ] ; Воронеж: НПО "МОДЭК", 2001. – 431 с.
9. Кестер Э. К исследованию антиципации в процессе решения проблемних задач: автореф. дисс. … на соискание ученой степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01. – Мл, 1976. - 21 с.
10. Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2 изд., расш., испр. и доп. – Ростов н/Д: изд-во "Феникс", 1999. – 512 с.
11. 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.
12. Ломов Б. Ф., Осницкий А. К. Вероятностное прогнозирование как одн из детерминант непреднамеренного запоминания / Б. Ф. Ломов, А. К. Осницкий // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. 1971. – №2. – С. 3 – 8.
13. Ломов Б. Ф., Сурков Е. Н. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов., Е. Н. Сурков. – М.: Наука, 1980. – 280 с.
14. Магкаев В. Х. Экспериментальное изучение планирующей функции мышления в младшем школьном возрасте / В. Х. Магкаев // Вопросы психологии. – 1974. -№5. – С. 98 – 106.
15. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. – М.: Педагогика, 1984. – 124 с.
16. Про схвалення Концепції реалізації державної політики... [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: // www kmu.gov.ua›npas/249613934.
17. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. – Спб.: Речь, 2003. – 352 с.
18. Флотская Н. Ю. Особенности развития структурных компонентов
прогнозирования в младшем школьном возрасте: дис. … канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогическая психология" / Флотская Наталия Юрьевна. – СПб. – 1995. – 163 с.
19. Чутко Н. Я. Проблема обучения и развития и учебная деятельность младших школьников / Н. Я. Чутко. – Самара: Корпорация "Федоров", Издательство "Учебная литература", 2003. – 48 с.
20. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. М.: Знание, 1979. 96 с.

ЗАГАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПОНЯТТЯ "ЛІТЕРАТУРНИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ"

Іванько Анастасія, магістрантка факультету психології та соціальної роботи.
Науковий керівник: **Киричок І.І.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Літературний розвиток молодших школярів здійснюється в органічному взаємозв'язку із реалізацією змістових ліній навчальної програми.

Концепція "Нової української школи", яка була запропонована діючим Міністром освіти і науки України Лілею Гриневич, та яка набула чинності з 2018 р., окреслює 10

ключових компетентностей, набуття яких має забезпечувати оновлена українська школа. Серед них – дві компетентності, що розвиваються літературною освітою. Першою у цьому списку, як і належить, йде компетентність "Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами" і конкретизується таким чином: "Це вміння усно і письмово висловлювати та тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів). Здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних та культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час. Усвідомлення ролі ефективного спілкування…" [3].

Інша, дев'ята за порядком, компетентність "Обізнаність та самовираження у сфері культури", має такий зміст: "Здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення до розмаїття культурного вираження інших" [3].

У "Державному стандарті" (від 21.02.2018) визначається мета початкової освіти: "всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості".

Ключові компетентності трактуються таким чином: "вільне володіння державною мовою, що передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, а також любов до читання, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях".

Також "Державний стандарт" передбачає, що "спільними для всіх ключових компетентностей є такі вміння, як читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, творчість…" [1].

Щодо Вимог до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти, то "Державним стандартом" передбачається, що у Мовно-літературній освітній галузі учні 1-2 класів повинні:

- відтворювати основний зміст усного повідомлення;
- виокремлювати цікаву для себе інформацію;
- намагатися, щоб власне висловлювання було зрозуміле і цікаве для інших осіб;
- правильно вимовляти загальновживані слова;
- передбачати за обкладинкою, заголовком, про що йтиметься у дитячій книжці;
- читати вголос, свідомо, цілими словами, розуміти зміст прочитаного;
- відтворювати емоції літературних персонажів під час інсценізації;
- обирати книжку для читання;
- експериментувати з текстом (змінювати кінцівку, місце подій, імпровізувати з репліками);

Тоді ж як учні 3-4 класів, відповідно до "Державного стандарту", повинні:

- прогнозувати зміст дитячої книжки за обкладинкою, заголовком, ілюстраціями та анотацією; володіє повноцінними навичками читання (вголос і мовчки), що дає змогу зрозуміти тексти різних видів;
- висловлювати власне ставлення до творів, літературних персонажів, об'єктів мистецтва і навколишнього світу;
- визначати мету читання та обирати відповідні тексти;
- створювати висловлювання, дотримуючись норм літературної мови, створювати тексти різних типів і жанрів;
- використовувати у власному мовленні слова з переносним значенням, синоніми та антоніми, фразеологізми для досягнення мети спілкування [1].

Розглядаючи навчальну програму з літературного читання, виокремлюємо мету цього курсу: "…розвиток дитячої особистості засобами читацької діяльності, форму-

вання читацької компетентності молодших школярів, яка є базовим складником комунікативної і пізнавальної компетентностей, ознайомлення учнів з дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення курсу літератури в основній школі".

Читацька компетентність є особистісно-діяльнісним інтегрованим результатом взаємодії знань, умінь, навичок та ціннісних ставлень учнів, що набувається у процесі реалізації усіх змістових ліній предмета "Читання".

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 [4].

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 [4].

Змістова лінія "Літературознавча пропедевтика" передбачає ознайомлення школярів (на початковому рівні, практично) з окремими літературознавчими поняттями, необхідними їм під час аналізу та інтерпретації твору. В учнів формуються найпростіші уявлення про сюжет і композицію твору (без уживання термінів), про художній образ-персонаж в епічному творі та художній образ – у ліричному, про деякі особливості жанрів художніх творів, засоби художньої виразності, авторську позицію (ставлення автора до зображуваних подій, до персонажів), тему та основну думку твору.

У цій змістовій лінії "Досвід читацької діяльності (опрацювання текстів різних видів: художніх, науково-художніх)". взаємозв’язано реалізуються засоби літературознавчої пропедевтики, смисловий і структурний аналіз творів, навчання учнів виразності читання, висловлюванню особистого емоційно-оцінного ставлення до змісту прочитаного. Особливості опрацювання художнього твору. Усвідомлення жанрових особливостей творів. Під час навчання молодші школярі ознайомлюються з різними жанрами творів художньої літератури і фольклору, оволодівають практичними уміннями впізнавати, розрізнювати та називати окремі літературні жанри: казка (народна і літературна), оповідання, повість, вірш, байка, малі фольклорні форми (загадка, прислів’я). 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. Лірична поезія є доступнішою учням 4-х класів [4].

Основне завдання смислового і структурного аналізу художнього тексту – це сприймання художнього образу, усвідомлення ідеї твору.

Під керівництвом учителя молодші школярі навчаються помічати особливості авторського вибору слів, засобів вираження емоцій, почуттів, ставлення до зображуваних подій, героїв.

Науково-художній твір – це різновид дитячої пізнавальної літератури. За жанровою та тематичною різноманітністю – це оповідання, пізнавальні казки, повісті про явища природи, історичні події, техніку, географію.

Змістова лінія "Робота з дитячою книжкою; робота з інформацією" передбачає роботу з дитячою книжкою, роботи з інформацією у 2-4 класах для розширення кола дитячого читання, формування читацької самостійності учнів, сприяння розвитку інформаційної культури молодших школярів.

Змістова лінія "Розвиток творчої діяльності учнів на основі прочитаного". Молодші школярі беруть участь у посильній творчій діяльності, яка організовується вчителем на уроках класного і позакласного читання і в позаурочний час. Для стимулювання творчих здібностей використовуються такі види завдань: словесне малювання, графічне ілюстрування, творчий переказ, читання за ролями, інсценізація, колективне та індивідуальне складання з допомогою учителя казок, лічилок, загадок тощо [4].

Програма "Літературне читання" передбачає усвідомлення учнями різних понять (тема, ідея, засоби художньої виразності і. т. д.); інтенсивний розвиток усіх характеристик навички читання (вголос і мовчки); правильну організацію роботи над книгою; організацію самостійною роботи.

У 2 класі учням представлені твори дитячої літератури, доступні для їх вікової групи. До усної народної творчості входять малі фольклорні жанри – загадки, скоромовки, лічилки, дитячий ігровий фольклор, казки про тварин та прислів'я. До програми 2 класу ввійшли літературні (авторські) казки таких письменників: І.Я.Франко "Лисичка і Журавель", О.Пчілка, Н.Л.Забіла "Вовк і козлята", В.О.Сухомлинський "Соловей і Жук". Гумористичні твори, які мають на меті роль психологічного розвантаження, слугують виправленню вдачі та запобіганню від негативних вчинків (Д.Г.Білоус, Г.П.Бойко, А.І.Григорук, Т.П.Коломієць, В.З.Нестайко, І.П.Січовик, І.О.Світличний).

У процесі навчальної діяльності учень має засвоїти основні поняття малих фольклорних жанрів, їх характерні риси. Володіння вивченим матеріалом повинно відповідати державним вимогам, а саме: учень має правильно назвати хоч декілька українських народних казок, а також назвати декілька письменників, які є авторами творів. Щодо персонажів художніх творів, то учень має виділяти героїв, за характером поведінки, вчинків (позитивні, негативні) вміти описати їх зовнішній вигляд та назвати головні риси (характеру, зовнішності).

Дії тваринних казкових образів олюднені: вони розмовляють, спілкуються, товаришують. Саме тому зміст цих казок близький і доступний дітям будь-якого віку. Під час вивчення казки вчитель повинен організувати клас для плідної роботи, після закінчення якої має бути позитивний результат.

У 3 класі коло читання розширюється за жанрами і персоналіями, охоплюючи доступні, цікаві для цього віку твори, які мають художньо-естетичну цінність. Учням пропонується для вивчення з усної народної творчості: малі фольклорні форми – народні дитячі пісеньки, ігри, лічилки, загадки, скоромовки, прислів'я, приказки; народні усмішки, чарівні казки, легенди, народні пісні. Продовжується вивчення літературних казкок (К.Д.Ушинський, І.Я.Франко, Л.Українка, О.Зима, І.Л.Липа, О.Д.Іваненко, В.П.Скомаровський "Чому в морі вода солона", В.О.Сухомлинський, Л.М.Письменна, Ю.Ф.Ярмиш); п'єси-казки (Н.Куфко, О.Олесь, Л.Мовчун); зарубіжної літератури – казки, оповідання, уривки з повістей (П.П.Єршов, О.С.Пушкін, Г.К.Андерсен, брати Грімм, З.Топеліус, А.Ліндгрен, Б.Немцова, М.М.Носов, М.Сладко) [4].

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.

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. Школяр має вміти сформулювати та робити висновки про прочитане, він повинен чітко знати що в чарівних казках добро перемагає зло.

Програмою для 3 класу передбачено вивчення повісті, повісті-казки як прозових творів, у яких мають місце кілька подій. Учні повинні (з допомогою вчителя) знаходити відмінність оповідання від казки, їх відмінність від оповідання та казки; герої повістей, повістей-казок; практично розрізняти повість, повість-казку; пояснювати їх відмінність від оповідання та казки; правильно називати героїв повістей, повістей-казок (на прикладі програмових творів).

У 3 класі на новому матеріали продовжується залучення учнів до тих видів творчих завдань, які виконувались у 2 класі, з деяким їх ускладненням. Зокрема, колективне та індивідуальне складання варіантів кінцівок до літературних казок, творів-мініатюр про казкових героїв і власні спостереження; складання розповідей від імені одного з героїв твору, заповнення пропусків у прозових і віршованих творах; інсценування прочитаного.

У 4 класі коло читання розширюється і систематизується шляхом упорядкування і узагальнення знань про раніше відомі жанри і авторів, а також залучення нових жанрів, творів та імен. Учні 4-го класу вивчають малі фольклорні форми: прислів'я, приказки, лічилки, загадки, усмішки; соціально-побутові казки, притчі, легенди, народні пісні, а також міфи про створення світу і людей; поезія: поетична палітра охоплює всі види віршів, з якими діти ознайомилися у попередніх класах. Крім авторів, твори яких діти читали у 2-3 класах, пропонуються твори І.А.Малковича, В.А.Симоненка, І.Ф.Драча, П.Усенка, Л.Полтави, Б.Й.Чалого, Г.Черінь, І.ВЖиленко та ін.; казки, оповідання, уривки з повістей – А.П.Чехов, В.М.Гюго, П.П.Бажов, М.Твен, Р.Кіплінг, А.А.Мілн, Дж.Лондон, А.М.Волков, М.М.Пришвін, Е.М.Успенський [4].

Під час навчання в учнів формуються вже стійкі знання про казку як жанр, співвідносять прочитаний твір з певним жанром: казка, вірш, оповідання, повість, повість-казка, байка, п'єса; розрізняють казку народну і літературну; прозові, поетичні, драматичні твори; учні знають та можуть пересказати сюжети 6-7 фольклорних казок, а також літературних творів, прізвища, імена їхніх авторів. Вміють виділяти головних і другорядних героїв твору, встановлюють тип персонажа (позитивний, негативний), пояснюють вчинки героїв та обґрунтовують їх, висловлюють своє ставлення до персонажа.

У 4 класі учні починають вивчати соціально-побутові казки, ці казки розповідають про життя людей, їхній побут або реалії людського життя за умов різних соціальних епох. Соціально-побутові казки є найновішими за походженням. Учень може практично розрізняти народну соціально-побутову казку; називати місце події у казках, героїв, пояснюти їхні вчинки, мотиви поведінки; відмінність соціально-побутових казок від казок про тварин та героїко-фантастичних (на конкретних прикладах); пояснювати спільне та відмінне у цих казках.

Коло літературного читання та його методичне опрацювання створюють передумови для самовираження дітей через творчу діяльність у зв'язку з прочитаним. У 4 класі, як і в попередніх, рекомендує наступне: словесне малювання та ілюстрування прочитаного, творчий переказ, читання за ролями, інсценізація, доповнення віршованих і прозових творів, зміни текстів; складання з допомогою вчителя казок, небилиць, творів-мініатюр, віршів, лічилок, загадок тощо. [4]

Таким чином, у сучасних документах про освіту можна спостерігати тенденцію об'єднання перших кроків навчання читання з цілеспрямованим літературним розвитком.

Розвиток – це специфічний процес зміни, результатом якого є виникнення якісно нового, поступальний процес сходження від нижчого до вищого, від простого до складного.

Відомий український психолог Г.С. Костюк писав: "Розвиток – безперервний процес, що виявляється у кількісних змінах людської істоти, тобто збільшення одних і зменшення інших ознак (фізичних, фізіологічних, психічних тощо). Однак він не зводиться до кількісних змін, до зростання того, що вже є, а включає "перерви безперервності", тобто якісні зміни. Кількісні зміни зумовлюють виникнення нових якостей, тобто ознак, властивостей, які утворюються в ході самого розвитку і зникнення старих".

Щодо людини виділяють три види розвитку – фізичний, психічний і соціальний.

Фізичний розвиток передбачає ріст організму, певні кількісні та якісні зміни на основі біологічних процесів.

Психічний розвиток характеризується процесами змін і становлення психіки людини.

Соціальний розвиток вирізняється процесом оволодіння людиною соціальним досвідом (мовою, моральними якостями тощо).

Оскільки розвиток – це процес, то він, як і будь-який розвиток, має рушійну силу. Рушійною силою процесу розвитку є результат суперечностей між фізичними та соціально-психічними потребами людини – з одного боку та наявним рівнем фізичного, психічного і соціального розвитку – з другого. Рушійна сила проявляється у підвищенні фізичної й соціально-психічної активності особистості, яка спрямована на розвиток системи якостей, необхідних для задоволення певних потреб.

З розвитком біологічної науки, зокрема генетики, в середині XX ст. утвердилася генетико-соціальна концепція розвитку людини. Прибічники цієї концепції вважають, що на розвиток людини впливають як біологічні, так і соціальні чинники. Вплив біологічних чинників виявляється у передачі через генно-хромосомну систему (спадковість) певних задатків, які є потенційними для фізичного та соціально-психічного розвитку особистості.

Спадковість характеризується здатністю біологічних організмів передавати задатки своїм нащадкам.

Крім біологічного успадкування на розвиток людини та її становлення як особистості значний вплив має соціальне успадкування, завдяки якому народжена дитина активно засвоює соціально-психологічний досвід батьків і всіх оточуючих (мову, звички, особливості поведінки, морально-етичні якості тощо). Поняття "соціальне успадкування" ввів у науковий обіг російський генетик академік М.П. Дубінін.

Важливе місце у процесі розвитку і формування особистості посідає її безпосередня активна діяльність (ігрова, навчальна, трудова, художньо-естетична, спортивна та ін.). Вона є внутрішнім психофізичним рушієм активності особистості, а відтак, суттєвим чинником фізичного, психічного та соціального розвитку [11].

У працях Н. Молдавської літературний розвиток визначається як віковий і водночас навчальний процес оволодіння умовними формами літератури, які закладені у самій природі пізнання життя і складають мову мистецтва. Аналіз психолого-педагогічної літератури, практичного масового та передового досвіду, численні спостереження засвідчують, що якість літературної освіти учня залежить від рівня сформованості психічних пізнавальних процесів, які, у свою чергу, визначають ступінь проникнення читача в ідейно-естетичну цілісність літературного твору, сприяють розумінню його як художнього цілого. Допомогти учням молодшого шкільного віку розвинути читацькі інтереси та власні літературні здібності покликані вчителі початкової школи та ті, кому вони передають естафету. Багаточисельні спостереження засвідчують, що якість літературної освіти школяра залежить від рівня сформованості психічних пізнавальних процесів.

Педагоги-науковці (В.Стоюнін, С.Грузинський), які тісно пов’язували процес розумового зі спеціальним розвитком індивіда, удосконаленням його літературних здібностей. Розумовий розвиток вони розглядали як проблему, що має безпосереднє відношення до результативності навчального процесу. У психолого-педагогічних працях він визначається як процес формування здатності до безпосереднього сприймання мистецтва слова, складних умінь свідомо аналізувати та оцінювати прочитане, керуючись при цьому естетичними критеріями та художнім смаком, виробленими в школі при засвоєнні курсу літератури, та у широкому позашкільному спілкуванні з мистецтвом.

Таким чином, літературний розвиток школярів є результатом взаємодії двох сторін особистості читача (його літературних здібностей і здатності осягати, осмислювати, "привласнювати" зміст художнього твору), які тісно пов’язані між собою, доповнюють і збагачують одна одну, при цьому зберігаючи відносну самостійність.

Отже, літературний розвиток молодших школярів визначається як віковий і одночасно навчальний процес формування здатності до сприймання літературно-художнього твору, до власної літературно- творчої діяльності.

Розгляд процесу літературного розвитку під кутом зору взаємодії його з процесом навчання висуває на перший план проблему критеріїв, або показників, літературного розвитку.

"Зовнішнім" показником літературного розвитку можна вважати так звану начитаність людини, тобто його читацький досвід. Часто звертаються до таких показників літературного розвитку, як естетичний ідеал і художній смак. Такі особливості діяльності художнього сприйняття, як образна конкретизація і образне узагальнення, відтворюють специфіку пізнання предмета (літератури). Цілісність відображення дійсності в художньому образі, широке узагальнення, типізація життєвих явищ визначає і особливості розумової діяльності школяра.

Школяр на основі сприйняття художнього тексту відтворює ці способи життя із запасу своїй пам’яті, з досвіду життєвих вражень і переживань за активної діяльності уяви і мислення. Образне узагальнення виростає з конкретних уявлень. Процеси образної конкретизації та образного узагальнення нерозривні і обумовлюють одна одну. У міру знайомства з текстом початкові узагальнення збагачують і обумовлюють, певною мірою, подальшу конкретизацію, утворюючи своєрідну спіраль пізнання, за якою читацька думка, не відриваючись від конкретних уявлень, сходить до широких образних узагальнень, осягає художній твір у структурній залежності його частин і цілого.

Образна конкретизація і образне узагальнення складають об’єктивне вираження специфіки такої складної по своїй психологічній структурі діяльності, як читання і сприйняття літературного твору, тому показниками, і критеріями, літературного розвитку можуть служити предметний зміст і рівень образної конкретизації та образного узагальнення. Перераховані вище критерії мають практичний і універсальний характер, так як, по суті, можуть бути використані в процесі вивчення сприйняття будь-якого художнього тексту в будь-яких умовах шкільної практики.

Читача, знавця і поцінювача літератури, передусім, потрібно виховувати. Наукові дослідження (Д.Тихомиров, В.Водовозов, В.Стоюнін, О.Леонтьєв, М.Рибникова, О.Никифорова. Л.Воєводська, О.Савченко, Н.Скрипченко, О. Джежелей та ін.) свідчать, що розуміння твору, його осмислене сприймання приходить із набуттям певних знань про творчість самого автора, композиційної структури твору, його жанрових особливостей тощо. Щоб пізнати, усвідомити ідейно-естетичний зміст твору одночасно і суть зображених у ньому життєвих явищ, замало чуттєвого сприймання образів, картин твору – потрібне їх осмислення, логічні судження, певна теоретико-літературна освіченість молодших школярів.

Усвідомлення потреби введення літературознавчої пропедевтики привело нас до необхідності організації на уроках читання такої діяльності учнів, в якій вони б

оволодівали не лише наукою про літературу, а й самим мистецтвом літератури, не суто об'єктивною літературознавчою теорією про художній твір, а знаннями, особливо художньо-естетичними, які відповідали б індивідуальному характерові школяра.

Методика аналізу художніх текстів у початкових класах базується на основах літературознавства. Передусім вона враховує важливе літературознавче положення про те, що художні твори передають життя образно і що першоеле¬ментом літератури є слово. Звідси й одне із завдань уроків читання розвивати художній смак, прищеплювати усвідомлене розуміння функцій слова в худож¬ньому творі, формувати елементи літературознавчих уявлень [1, 44].Широкі можливості для такої всебічної роботи дає вивчення різних жанрів літературних творів. Опрацьовуючи їх, діти знайомляться з елементами віршування, з композицією твору, з образними засобами, навчаються визначати головну думку твору, характеризувати художні образи (їх зовнішність, вчинки, дії). Відомості про всі ці поняття дає наука про художню літературу – літературознавство. Тому вчителеві початкових класів при проведенні літературознавчого аналізу текстів, треба добре знати характеристику основних понять теорії літератури, які ви¬вчаються в початкових класах (без опанування термінів) на доступному рівні для молодшого школяра. Це тема, ідея твору, сюжет, композиція, літературний пер¬сонаж, образні засоби мови.

Аналізуючи текст, нам потрібно визначити, наскільки глибоко письменник проник у життя, якої ваги процеси та явища відобразив, які закономірності життя допоміг читачам зрозуміти. Так ми підходимо до з'ясування ідейно-тематичної основи твору. Що ж означають поняття "тема" та "ідея" художнього твору? Тема – основне питання, яке висвітлюється в художньому творі на конкретному життєвому матеріалі. З'ясування теми художнього твору є необхідним моментом його аналізу.

Дуже часто тему твору плутають з його фабулою, зокрема в тих випадках, коли на прохання визначити тему твору, починають переказувати його подіє-вість, зміст. Галич О.А. наголошує на тому, що "тема – це та фабулотворна причина, внаслідок якої фабула, власне, і з'являється, водночас, фабула,з'явившись, виступає як засіб подання теми, розгортання окресленого в ній кола конфліктних явищ. Тема художнього твору усвідомлюється нами тільки після того, як ми ознайомимося з його фабулою" Б.Томашевський, наприклад, визначає тему як те, що "є єдністю значень окремих творів", а Д.Чижевський – як такий "задум, таку думку, що єднає окремі частини твору, аж до окремих слів". Ідея – це загальний висновок, який логічно ви¬пливає з усього зображеного в художньому творі. Розкрити ідейний зміст твору – значить показати, яке розуміння певних явищ і сторін життя подається в ньому і як письменник оцінює зображене. Ідею можна правильно визначити лише тоді, коли буде глибоко осмислено все зображене у творі. Тема та ідея твору в єдності складають ідейно-тематичну основу художнього твору.

Ідею художнього твору можна визначити як ставлення письменника до зображуваного, – зауважує О.Ревякін, – "це ставлення може нести в собі пояснення (усвідомлення), оцінку (вирок) і прагнення (перспективу, завдання на майбутнє). Розкрити ідею художнього твору – значить зрозуміти ставлення письменника до зображуваних у творі людських характерів, питань, явищ, предметів, тобто зрозуміти, як вони автором усвідомлюються, пояснюються, оцінюються і які в цьому зв'язку у творі висловлюються прагнення, бажання, мрії письменника"[10].

У початкових класах терміни "тема" та "ідея" твору не вводяться. Однак, у практиці навчання молодших школярів знаходить місце такий підхід до аналізу художнього твору, згідно з яким з'ясовується, про що автор розповідає у тексті (тема), що він хотів сказати головне (головна думка оповідання).

Основна думка твору "не видається" учням як щось головне, вимагаючи запам'ятовування. Це висновок, до якого письменник підводить усім розвитком сюжету. Отже, при розкритті ідеї твору можна йти двома шляхами:

а) від конкретного змісту до узагальненого висновку;

б) від висновку (ідеї) до конкретного змісту, на підставі якого він був зроблений.

У художньому творі ідея розкривається через образ або систему образів, через вчинки героїв, їх взаємовідношення.

У початкових класах в аналізі твору термін "образ" не вживається, його замінює термін "діюча особа". У початковій ланці школи робота над діючими особами не но¬сить тієї міри узагальненості та глибини, котра характерна для уроків літератури в середніх та старших класах. Це пояснюється особливостями сприймання молодшими школярами, окремих рис, вчинків діючих осіб. При самостійному читанні діти звертають увагу на дії та вчинки героїв, залишаючи поза увагою їх мотиваційну сторону. Відокремлений від розвитку сюжету, опис героя, не конкретизований вчинками, діями, молодшими школярами не сприймається. У дослідженнях Б.Д.Брайсмана визначені основні етапи розуміння уч¬нями молодших класів мотиваційної поведінки літературних героїв.

На І ступені розуміння (1 клас) діти в основному описують зовнішній вигляд, конкретні вчинки героя, як правило, не торкаються його внутрішніх переживань і мотивів поведінки.

ІІ ступінь розуміння (2 клас) характеризується тим, що учні починають замислю-ватися над мотивами вчинків діючих осіб, але розкривати їх самостійно не можуть. На цьому ступені про мотиви поведінки головної діючої особи діти говорять лише тоді, коли перед ними ставлять відповідні запитання.

Для ІІІ ступеня розуміння (3 клас) характерне прагнення виділити мотиви вчинків героїв. Але не завжди учні в змозі це зробити повністю. Мотиви розкриваються частково (увага зосереджується не на головних, а на другорядних мотивах). На IV ступені розуміння (4 клас) характеристика вчинків спирається на аналіз уже достатньо складної мотивації поведінки літературного героя.

Умовою успішної роботи над художнім образом – персонажем є цілісне сприйнят-тя всього тексту. При першому сприйнятті діти знайомляться з змістом твору, у них народжується відповідне ставлення до подій, фактів, героїв у цілому. Далі учні повинні виділити й запам’ятати імена, прізвища діючих осіб. Як правило, з’ясування відомостей про головну діючу особу штовхає дітей неодноразово звертатися до тексту, підтверджу-вати свої відповіді прикладами з твору. У дослідженнях психологів відзначено, що учні молодшого шкільного віку приходять до розуміння головної думки через конкретні вчинки дійових осіб. Тому в роботі над образом – персонажем необхідне спрямування на характеристику конкретних вчинків, їх оцінку. Разом з тим, молодші школярі повинні навчитися розуміти, що вчинки героїв можуть бути складними, суперечливими і не завжди можна вирішити, що гарно, а що погано і, головне, чому. Глибше розуміти художній образ допомагає прийом порівняння діючих осіб одного твору чи діючих осіб, близьких за тематикою. У молодшому шкільному віці діти не можуть з цим самостійно впоратись. Тому значна увага приділяється керівній ролі вчителя в такому аналізі, вдало дібраним питанням. Твір перечитується за уривками, знаходиться матеріал, який характеризує героя, його вчинки, мотиви поведінки. Далі складається план розповіді про персонаж. Від того, наскільки правильно вчитель організує аналіз тексту, залежить глибина і якість розповідей дітей про діючу особу. Робота над розповіддю про персонаж закінчується з’ясуванням його ролі в ідейному змісті твору. Усі ці вміння, якими поступово оволодівають молодші школярі, мають за мету забезпечити повноцінне сприйняття художнього твору, навчити його емоційно сприймати, бути вдумливим читачем. Художній твір є складною будовою, що об’єднує в собі певну кількість більших і менших частин – елементів: епізоди, описи, діалоги, авторські відступи, картини, сцени. Для того, щоб читач сприйняв усе зображене у творі як правду, зрозумів характери діючих осіб, усвідомив ідею, художній матеріал повинен бути викладений у логічній послідовності, тобто композиційно організований. Композиційна структура у творах

різних жанрів буде неоднакова, бо кожний з них має свої специфічні засоби й прийоми зображення дійсності.

Людське життя проходить у боротьбі суперечливих явищ, у боротьбі нового й старого. Це загальний закон життя. Прагнучи показати у своїх творах людське життя, письменники зустрічаються з численними виявами цієї боротьби, з життєвими конфліктами, які стають предметом відображення в художніх творах. Суть цих конфліктів розкривається в художніх творах у певних подіях, у розвитку дій.

Розвиток подій, які відбуваються в житті персонажів твору, називається сюжетом. Основним предметом сюжету є характер, персонаж і те, що з ним відбувається. Рух сюжету в художньому творі визначається розвитком характерів, взаємин персонажів, їх зіткненням. Розгортаючи сюжет, письменник розташовує події так, щоб показати ви¬никнення, розвиток і розв'язання конфлікту. Умовно визначають такі основні елементи сюжету:

-Експозиція – частина твору, в якій повідомляється про час і місце події, про обставини, в яких розгортатимуться події, деякі дані про якості характеру діючих осіб, про взаємини між персонажами.

-Зав'язка – це виникнення або виявлення таких суперечностей між діючими особами, які мають характер конфлікту і стають основою сюжету твору.

-Кульмінація – момент найвищого напруження дії, в якому художній конфлікт найбільше загострюється.

-Розв'язка – місце у творі, де показано результати кульмінаційного зіткнення між персонажами. У розв'язці остаточно визначається ідейне значення конфлікту, виділяється головне, що було закладено письменником у зображених ним характерах.

-Епілог – заключна частина твору, в якій розповідається про дальшу долю героїв і події, що трапились з ними потім.

Усі елементи сюжету найчастіше наявні у творах великих епічних жанрів. У творах малих жанрів нерідко бувають відсутніми деякі композиційно – сюжетні елементи (експозиція, епілог).

Художній образ у літературі створюється за допомогою слів, мови. У свій час Л.Тимофєєв визначив, що "образ – це конкретна і водночас узагальнена картина людського життя, що створена за допомогою вимислу й має естетичне значення". С.Бочаров зазначає, що "образність є взагалі буття художнього твору, його "матерія". Характери героїв, сюжетні положення, композиційна будова мовлення, особливості мови, авторської та дійових осіб, вся ця видима плоть, "тканина" літературного тексту, модифікації образу, його "перетворення".

Для більшої художньої виразності мови, емоційності, точності, для яскравішого відтворення обставин і персонажів письменники часто вживають порівняння, епітети, метаформи.

Робота над мовою художніх творів у початкових класах починається з виховання в дітей чутливого, уважного ставлення до слова. У початкових класах перш за все формується уміння чути слово, розуміти його значення в контексті, визначати, для чого воно вживається, яку художню функцію воно виконує у творі і оперувати ним у мовленні, коли дається аналіз твору, переказ.

Аналіз твору у школі не може проводитися окремо від смислового відтінку тексту. І, навпаки, вивчення смислового змісту твору не можливе без аналізу мови. Принцип аналізу твору в єдності його форми і змісту спостерігається також і в початкових класах. Розуміння того, для чого використовується слово у творі, як воно характеризує предмет, персонаж, дає можливість дітям глибше усвідомити ідею твору [2].

Таким чином, у початкових класах робота над темою та ідеєю твору, сюжетом і композицією, літературним персонажем, образними засобами мови є складовою частиною аналізу художнього твору. Такий підхід забезпечує повноцінне сприйняття художнього твору, розвиває культуру мовлення учнів.

Роль літератури у формуванні особистості школярів важко переоцінити. Проте, до сих пір, завдання естетичного виховання на уроках літератури не вирішено повною мірою. Дитина, яка приходить до школи, любить казки, лічилки, вірші, але поступово, як показують дослідження, у нього знижується інтерес до читання художньої літератури. Це явище багато в чому обумовлено постановкою викладання читання в школі. Крім того, звичайно, свою роль відіграють сучасні досягнення людства, такі, як комп'ютер, різні ігрові приставки і т. п. Читання зараз не поширене. Сучасне суспільство не пропагує його, як це було раніше, коли в метро, на лавках у парку, будинки і навіть у спеціально створених для цього клубах люди зачитувалися творами відомих письменників.

Художня література – це особливий вид пізнання дійсності. І, як педагоги, ми зобов'язані замислитися про проблему літературного розвитку школярів, як прищепити дитині любов до Книги.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт початково загальної освіти. – К., 2018. – 60 с.
2. До проблеми літературознавчого аналізу художніх текстів для читання в початковій ланці школи [http://www.rusnauka.com/ 35_OINBG_2010/Philologia/74993.doc.htm].
3. Про схвалення Концепції реалізації державної політики... [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: // www kmu.gov.ua›npas/249613934.
4. 30. 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.
5. Молдавська Н. Д. Літературний розвиток школярів. – Москва: Педагогіка, 1976.
6. Музика Л. А. Інтерес до читання: як його пробудити? / / Початкова школа № 6. – 2007.
7. Навчання та розвиток / під ред. Занкова Л. В. – М.: Педагогіка, 1975.
8. Особливості літературного розвитку молодших школярів. Поняття "літературний розвиток"... [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://studfiles.net/ preview/5113993/page:19/.
9. Пастушенко Н. Нетрадиційне навчання і викладання української літератури // Дивослово. – 1998. – №2.- С.43-47.
10. Ревякин А.Н. Проблемы преподования литературы. – М.:Просвещение,1972.
11. Розиток і формування особистості... [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://pidruchniki.com/ pedagogika/z_rozvitok_formuvannya_osobistosti.
12. Тимофеев Л.Н. Основы теории литературы. – М.,1976.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

Калюжна Алла, студентка факультету психології та соціальної роботи.
Науковий керівник: **Коваленко Є.І.,** кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Актуальність. На сьогоднішній день проблема готовності дітей старшого дошкільного віку набуває неабиякого значення. Це пов'язано в першу чергу з тим, що Україна наразі знаходиться на етапі активного реформування освітньої системи, головною метою якої є абсолютно нова якість освіти на всіх її рівнях. Дошкільна та початкова ланки освіти не залишилися осторонь цих змін, адже саме проблема формування готовності та цілеспрямованої підготовки дитини до навчання у школі набула особливого значення у зв'язку із упровадженням нового Державного стандарту початкової освіти. Окрім того вступ до школи це завжди переломний момент життям як для маленької особистості, так і для її батьків. Це пов'язано перш за все з тим, що дитина вступає у виключно нове для неї соціальне середовище, приміряє на себе нову соціальну роль школяра. Значно змінюється спосіб життя дитини, зміст спілкування з

оточуючими людьми, її фізичні та психологічні можливості. Необхідність набуття дитиною старшого дошкільного віку шкільної зрілості перед вступом до школи визначає Закон України "Про дошкільну освіту", Базовий компонент дошкільної освіти та цілий ряд програм навчання та розвитку дошкільників. Цим і пояснюється актуальність визначення педагогічних умов, що повною мірою забезпечать сформованість у дитини готовності до навчання у школі.

Аналіз досліджень та публікацій. Питання формування готовності до шкільного навчання хвилювало думку багатьох як вітчизняних, так і зарубіжних психологів та педагогів. Серед них особливо вагоме значення мають доробки та дослідження К.Ушинського, О.Запорожця, Л.Виготського, О.Леонтьєва. Важливість проблеми цілеспрямованої підготовки дітей до навчання у школі у своїх працях неодноразово підкреслювали О.Кононко, А.Богуш, Т.Піроженко, В.Котирло. Питання наступності дошкільної та початкової ланок освіти знайшло своє відображення в дослідженнях О.Усової, Є.Тихеєвої, В.Сухомлинського.

Метою статті є визначення та обґрунтування педагогічних умов формування готовності дитини старшого дошкільного віку до навчання у школі.

Виклад основного матеріалу: Готовність дитини до школи визначається як властивість, що поєднує в собі цілий ряд різноманітних факторів, що забезпечують успішність дитини в навчально-виховному процесі. Беручи до уваги погляди визначних науковців, які займалися вивченням питання готовності до шкільного навчання, варто зазначити, що переважна більшість з них акцентують свою увагу на сформованості внутрішніх особистісних якостей майбутнього школяра. Не оминають увагою науковці і біологічний рівень розвитку дитини, який має досить важливе значення для повноцінного включення малюка в систематичне шкільне навчання.

Дослідниця В.К.Котирло вважає, що вступ дитини до школи є однією з найважливіших подій періоду дитинства, яка набуває соціальної значущості. Готовність дитини до школи, на її думку, не обмежується лише сукупністю знань умінь і навичок, а визначається перш за все рівнем сформованості різноманітних психічних якостей, що забезпечать дитині комфортне входження в нове соціальне середовище.

Аналізуючи погляди визначних науковців, відзначимо, що поняття готовність включає в себе як фізичний (належний рівень фізичного розвитку та стан здоров'я) так психологічний фактор розвитку дитини. У свою чергу психологічна готовність поділяється на ще декілька складових. У своєму дослідженні ми спираємося на думку А.Богуш, яка виділяє такі складові як: інтелектуальна (рівень розумового розвитку, уваги, сприймання, мовлення), емоційно-вольова (вміння дитини керувати своєю поведінкою в різноманітних умовах), особистісна (сформованість внутрішньої позиції школяра), соціальна (здатність до взаємодії з оточуючими), мотиваційна (наявність бажання вчитися в школі), та комунікативна(наявність навичок спілкування). Саме комплексний підхід до розвитку всіх цих складових дасть можливість дитині безперешкодно, перейти до більш серйозної навчальної діяльності.

Послуговуючись поглядами видатних вчених та дослідників, детально проаналізувавши всі складові готовності дитини до школи, а також спираючись на результати власного дослідження, здійсненого нами на базі закладу дошкільної освіти ми виділили декілька найбільш вагомих педагогічних умов формування готовності старших дошкільників до шкільного навчання.

Взаємодія закладу дошкільної освіти із сім'єю.

Велике значення у формуванні готовності дитини старшого дошкільного віку до шкільного навчання відіграє сім'я,про це свого часу зазначав визначний вітчизняний педагог В.Сухомлинський, адже сім'я – це основне соціальне середовище дитини з перших днів її життя. Саме у сім'ї дитина збагачує свої уявлення про навколишній світ, отримує перші навички спілкування та спільної діяльності. Сім'я є важливим фактором соціалізації маленької особистості. Згодом, ще одним з провідних соціальних інститутів,

який забезпечує дитині всебічний розвиток стає заклад дошкільної освіти[4]. Але дитячий садок не може повною мірою взяти на себе процес формування готовності дитини до школи. Лише гармонійна взаємодія закладу освіти із сім'єю може стати запорукою повноцінно сформованої готовності дитини до навчання у школі. Підготовка дитини до шкільного навчання є однією з найважливіших подій в житті кожної родини. Дитина старшого дошкільного віку, по суті, перебуває на важливому для неї перехідному етапі і як ніколи потребує підтримки з боку дорослих. Саме тому сім'я та заклад дошкільної освіти мають вибудувати спільну систему співпраці на засадах партнерства та взаємоповаги. Відмітимо, що значна відповідальність у вирішенні цього питання покладається на вихователів закладів дошкільної освіти, що мають підібрати такі форми роботи з батьками, які б сприяли ефективній взаємодії сім'ї та ЗДО з питань формування готовності дитини до навчання у школі.

Зазвичай виділяють такі форми роботи ЗДО із сім'єю:

- індивідуальні – бесіди, консультації, індивідуальні зустрічі;
- колективні – батьківські збори, засідання "круглого столу", вечори запитань та відповідей, заняття-тренінги;
- наочно-інформаційні – буклети, папки-пересувки, публікації в системі Інтернет.

У результаті анкетування вихователів закладів дошкільної освіти нам вдалося визначити, що найбільш популярними формами роботи з батьками, якими послуговуються в садочках є: консультації, індивідуальні бесіди, батьківські збори та інформаційні буклети.

Зазначимо, що всі вище зазначені форми роботи відносяться до категорії більш традиційних. Проте, на думку дослідниці С.Нагорної все більшої популярності серед закладів дошкільної освіти набувають такі форми роботи з батьками як: година спілкування, дискусійний клуб, збори-студія, "Школи молодих батьків". Виходячи з цього, відмітимо, що лише у ході активної співпраці цих двох соціальних інститутів можна досягти високих результатів сформованості у дитини готовності до шкільного навчання. Це і є однією з найважливіших умов формування готовності старших дошкільників до школи

Забезпечення наступності дошкільної та початкової ланок освіти.

Заклад дошкільної освіти та школа є повноправними складовими єдиної освітньої системи України, саме тому все, що дитина буде вивчати на етапі початкового навчання має бути своєрідним продовженням того, що вона засвоїла в закладі дошкільної освіти. Велике значення має плавність переходу від одного навчального закладу до іншого, що відзначається збереженням та поступовою зміною засобів, методів та форм навчання. Важливість забезпечення принципу наступності навчання відзначали: Я.А.Коменський, Й.Г.Песталоцці, С.Ф.Русова, К.Д.Ушинський. Забезпечення механізму наступності виховання та навчання дітей визначається ефективністю взаємодії вчителів молодших класів та вихователів закладів дошкільної освіти. Особливо важливе значення мають взаємне ознайомлення з формами та методами роботи, що застосовуються в навчально-виховному процесі.

Серед основних форм взаємодії вихователів та вчителів початкової ланки виділяють: конференції, тренінги, педагогічні наради, взаємоконсультування. Вагоме значення має попереднє знайомство вчителів початкових класів зі своїми майбутніми учнями. За результатами нашого дослідження найбільш популярними формами взаємодії, що використовують вихователі та вчителі початкової школи є: проведення майстер-класів, круглих столів, зустрічі та консультації, створення спільних проектів.

Зазначимо, що 2018 рік ознаменувався тим, що в Україні набула чинності реформа системи освіти під назвою "Нова українська школа" Дана реформа спрямована на забезпечення неперервності системи освіти та взаємозв'язку її компонентів: мети, методів, організаційних форм роботи[3]. Згідно з концепцією НУШ навчання у1-2 класах має адаптаційно-ігровий характер. Саме ця особливість реформи дозволяє здійснити

поступовий перехід дитини до шкільного навчання і суттєво пом'якшує адаптаційний період.[5]. Саме тому забезпечення наступності освітньо-виховного процесу дошкільної та початкової ланки є невід'ємною педагогічною умовою формування готовності дитини старшого дошкільного віку до навчання у школі

Активізація форм та методів роботи з дітьми,що забезпечують формування у них готовності до навчання у школі.

Заняття є основною формою навчання в закладі дошкільної освіти. Окрім того, що у ході занять діти отримують певний багаж знань вихователь має змогу формувати в дитини більш свідоме відношення до навчання, розвивати морально-вольові якості (старанність, самостійність, відповідальність) сприяти розвитку глибокої мотивації до навчання у школі. Більше того, на заняттях у дітей старшого дошкільного віку формується досвід колективної діяльності і позитивне ставлення до однолітків. До моменту вступу до школи, завдяки заняттям, у дитини формуються навички організованої поведінки. У старшій групі на заняттях вихователь цілеспрямовано формує дисциплінованість, мотивує до активної діяльності.

Вагоме значення у процесі формування готовності старших дошкільників до школи має гра. Використання вихователем ігрових прийомів найбільшою мірою відповідає віковим можливостям дошкільників. В умовах гри вихователь має можливість активізувати увагу дітей, сформувати інтерес до навчальної діяльності, вчити працювати в умовах колективу [2].

Надзвичайної популярності в наш час набуває конструювання як ефективний метод підготовки дітей до навчання у школі. Адже у процесі навчання конструюванню у дітей розвиваються сенсорні, мовленнєві, розумові здібності. Більше того, конструювання сприяє соціальній адаптації дитини, розвиває працьовитість, самостійність, акуратність, самоорганізацію та взаємодопомогу, що мають важливе значення у формуванні загальної готовності дитини до шкільного навчання.

За результатами нашого дослідження вихователі закладів дошкільної освіти визначають заняття як основну форму роботи з дітьми, що сприяє формуванню у них готовності до шкільного навчання. Окрім цього,велике значення за словами вихователів мають: сюжетно-рольові ігри, екскурсії до школи, бесіди, конструювання, читання відповідної художньої літератури.

Висновок: Отже, в результаті нашого дослідження ми визначили три найголовніші педагогічні умови формування готовності у дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі. Серед них:взаємодія закладу дошкільної освіти із сім'єю; забезпечення наступності дошкільної та початкової ланок освіти; активізація форм та методів роботи з дітьми,що забезпечують формування у них готовності до навчання у школі. Окрім цього, ми з'ясували, що основну роль у вирішенні питання формування готовності дітей до школи мають батьки, вихователі закладів дошкільної освіти та вчителі початкової школи, що, безперечно, повинні об'єднати свої зусилля заради повноцінного забезпечення всіх цих педагогічних умов.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти України / наук.кер. А. М. Богуш; кол. авт.: Богуш А. М., Бєлєнька Г. В., Богініч О.Л. – К.,2012. – 26 с

2.Буре Р.С. Готовим детей к школе: Кн. для воспитателя дет.сада. – М.: Просвещение, 1987. – 96 с.

3.Каньоса Н. Г. Наступність у роботі закладів дошкільної освіти та початкової школи як умова успішної адаптації дітей до шкільної освіти / Н. Г. Каньоса // Нові стратегії розвитку початкової освіти в умовах євроінтеграції. – Івано-Франківськ, 2018. – С. 64–69.

4.Пономанська Т. І. Дошкільна педагогіка: навч. посібник для студ. вищих навч. закладів / Т. І. Пономанська. – К.: Академвидав, 2004. – 456 с. – (Альма-матер).

5. Сидоренко В.В. Концептуальні засади Нової української школи: ключові компетентності, ціннісні орієнтири, освітні результати / В.Сидоренко // Методист. – №5. – 2018.

ПРИНЦИП НАРОДНОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ

Кірін Валерія, студентка 3 курсу факультету іноземних мов.
Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Григорій Савич Сковорода – філософ, поет, співак і музикант, байкар і педагог, який належить до найвидатніших виразників української ментальності 18 ст. Він чітко відображав у своїх творах світогляд, стиль і спосіб мислення, українського народу.

Вагоме місце посіла в ідейному зростанні, творчій і педагогічній спадщині Григорія Сковороди українська народна педагогіка. З нею він був нерозривно пов'язаний упродовж усього свого життя. Він щиро захоплювався педагогічною мудрістю нашого народу. На формування світогляду видатного педагога, його ідеалу виховання й педагогічної думки вона мала великий вплив.

Великий мислитель дивився на освіту як на засіб виховання всього народу. Оскільки Григорій Савич увесь час перебував серед простого народу, він заслужив собі добру славу народного вчителя. Сучасні дослідники вказують, що джерелом педагогічної позиції Г. Сковороди, були традиції народної педагогіки, народна мудрість та погляди на освіту прогресивних європейських філософів.

Крім того, Г. Сковорода походив з козацького роду. Це означає, що з раннього дитинства він почав формувати свою духовність під впливом чарівної української природи, традицій, культурної спадщини й українського національного духу. Він виховувався засобами виховання та навчання українських козаків, а козацька педагогіка – це невід'ємний компонент педагогіки українського народу. Народна мудрість формувала в підростаючих українців синівську й дочірню вірність рідній землі, Україні.

Ідеями й засобами української народної педагогіки пройняті педагогічна діяльність, літературна й епістолярна творчість Г. Сковороди. Чимало його пісень і висловів стали крилатими та поповнили арсенал української етнопедагогіки.

Загальновідомим фактом є те, що принцип народності в педагогіці, вперше було обґрунтовано Яном Амосом Коменським, який на противагу середньовічній схоластиці обстоював ідею навчання дітей рідною мовою. Однак Сковорода значно ширше трактує поняття "народності". Вона, на думку педагога, зумовлюється всім укладом життя, історичними умовами, мовою, культурою, кажучи сучасною мовою, ментальністю народу.

Одним з яскравих прикладів того, що Григорій Сковорода дійсно відстоював принцип народності у вихованні та навчанні є те, що у своїй притчі "Вдячний Єродій" мислитель глузує та висміює українських дворян, які механічно копіюють французів та німців та розповідає про мавпу, що дає своїм дітям не таке, як у простого народу, – "благородне" виховання.

Прослідити відстоювання принципу народності у вихованні Григорієм Сковородою також можна у таких його творах:

- Віршах "Убогий жайворонок";
- Збірці "Сад божественних пісень";
- Збірці "Харківські байки" та ін.

Засобами виховання Сковорода вважав рідну мову та народну педагогіку. Вимагав вивчення українцями усної народної творчості, яка зберігає скарби народної мудрості. Відстоюючи рідну мову, педагог завжди користувався нею в навчальних цілях.

"Кожний повинен знати свій народ, – говорив Сковорода, – а в народі пізнати себе. Якщо ти українець, то будь ним. Чи француз? Будь французом. Чи татарин? Будь

татарином. Все добре на своєму місці і в своїй мірі, і все прекрасно, що чисте, природне, тобто не фальшиве".

Отже, Григорій Сковорода був народним педагогом у найглибшому розумінні цього слова. Він навчав народ і вчився у народу. Вся його педагогічна теорія побудована на найкращих народних традиціях, пройнята духом народності, народними ідеалами. Він був переконаний, що педагогіка повинна відповідати інтересам народу, живитися з народних джерел і зберігатися в житті кожного народу.

Список використаних джерел:

1. Артемова Л. В. Історія педагогіки України: підруч. / Любов Вікторівна Артемова. – К.: Либідь, 2006. – С. 126 – 130.
2. Волкова Н. П. Педагогіка: посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Наталія Павлівна Волкова. – Видавничий цент "Академія", 2002. – С. 94-103.
3. Історія педагогіки / [за ред. М. В. Левківського, О. А. Дубасенюк]. – Житомир, 2003. – С. 179-186.
4. Історія педагогіки: курс лекцій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www. info-library.com.ua.books-book-69.html/
5. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки: навч. посіб. / Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. – К.: "Знання", 2003. – С. 159-170.
6. Проблеми освіти: наук. зб. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http// smacae.riev. ua/pdf/perijdika _jsviti/ Problems_jsviti_54-V2. pdf
7. Сковорода Григорій. Твори: у 2 т. [2-е вид, виправ.]. – К.: ТОВ "Видавництво "Обереги"", 2005. – Т. 1. – 2005. – С. 9-112.
8. Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн.: навч. посіб. – Кн. 1 / [за ред. О. В. Сухомлинської]. – К.: Либідь, 2005. – С. 198-207.
9. Ягупов В. В. Педагогіка / Володимир Вікторович Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – С. 497 – 499.
10. http //www.nbuv.gov.ua/.

АНАЛІЗ ПРОГРАМИ ТА ПІДРУЧНИКІВ З ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Кіриченко Ольга, магістратнка факультету психології та соціальної роботи спеціальності "Початкова освіта"

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

Актуальність дослідження Концепція Нової української школи визначає курс на підготовку Цілісної особистості, Громадянина-Патріота та Фахівця-Інноватора, окреслюючи таким чином три вісі координат формування вітчизняного освітнього простору: індивідуально-психологічну, суспільно-політичну та соціально-економічну, які мають задовольнити інтереси всіх стейкхолдерів нової школи – учнів і батьків, держави та ринку праці. У документах про освіту: Професійному стандарті "Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти" (2018 р.) [24], Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.) [23], Галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013 р.), Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року (2016 р.) [25] наголошується на вагомому значенні початкової освіти у формуванні особистості дитини, розвитку її креативності як базової якості особистості. Відтак, переосмислення пріоритетів, цілей і завдань навчання й виховання дітей молодшого віку актуалізує питання становлення творчої особистості, виявлення та розвитку її здібностей, творчого потенціалу.

Сьогодні суспільну ситуацію можна назвати критичною: школа часто не розвиває творчі здібності особистості; недосконалою лишається система селекції та підтримки новаторства, нестандартних рішень; прояви творчої активності суб'єктів майже економічно не підтримуються державою. Саме тому постає питання охорони обдарованості дитини, що висуває потребу вирішення низки проблем: виявлення засобів формування якостей творчих школярів; створення нових методик їх розвитку; вивчення основних категорій, що визначають зміст діяльності творчої особистості.

Все це підтверджує актуальність обраної нами проблеми розвитку творчих здібностей учнів початкової школи на уроках літературного читання, її значимість для теорії і практики літературної освіти молодшого школяра.

Аналіз наукових досліджень з проблеми Як об'єкт наукового аналізу проблема творчих здібностей давно привертає увагу багатьох науковців, кожен з яких знаходить свій своєрідний дослідницький зріз.

Виділяють філософський, психологічний, педагогічний, акмеологічний та андрагогічний підходи до вирішення цієї проблеми.

Феномен формування і розвитку творчих здібностей розглядали такі філософи, як М. Бердяєв [2], В. Гумбольдт, Е. Кассірер, М.Мамардашвілі, В.Франкл, Е. Фромм, К.Ясперс та ін.

Психологічні аспекти творчого процесу висвітлені в працях російських і зарубіжних вчених: Б. Ананьєва, Д. Богоявленської [5], Л.Виготського [11], В. Дружиніна, О. Леонтьєва, Я.Пономарьова, С.Рубінштейна, Д.Гілфорда [12], А. Маслоу, К. Роджерса, Е.Торранса та ін.

У педагогіці та педагогічній психології існує ціла низка наукових напрямів, які розробляють проблему формування творчих здібностей: це розвивальне навчання (В. Давидов, Л. Занков, Д. Ельконін), проблемне навчання (А. Матюшкін, М. Махмутов), творча педагогіка на основі теорії розв'язання винахідницьких задач і теорії розвитку творчої особистості (Г.Альтшуллер, І. Верткін), теорії виховання інтелектуальної творчої особистості учня (І. Іванов, В. Сухомлинський), теорії виховання творчих здібностей вчителя (С. Архангельський, М. Гоноболін, Н. Кузьміна, В.Сластьонін та ін.), особливості творчої діяльності школярів як на уроці, так і в позаурочний час (Н. Берхін, А. Біне, Б. Войцеховський, Л.Виготський, В. Зіньківський, Є. Ігнатьєв, Г. Кершенштейнер, І. Киршин).

Різні аспекти розвитку творчої активності учнів досліджували Л.Арістова, Ю. Кулюткін, П. Підкасістий, І. Родак, Г. Сухобська, Т. Шамова, В.Шубінський, Г. Щукіна та ін.

Проблемою творчого саморозвитку займалися В.Андрєєв, Д.Васільєва, В.Макашов, Ю.Можарова та ін.

Вплив рефлексії на формування творчих здібностей досліджено в працях І.Байєра, Є.Варламової, А.Карпова, І.Семенова, С.Степанова та ін.

Науковці Г. Батіщев, Г.Давидова, Є. Ільєнко, А. Коршунов, А. Лосєв, В. Овчинников, А. Шумілин та ін. вивчають сутність, структуру і соціальну роль творчості. Проаналізовано взаємодію суперечливих сторін творчої діяльності: продуктивної та репродуктивної (В.Овчинников та ін.), інтуїтивної та дискурсивної (В.Асмус, А.Кармін, П.Копнін, А.Лук, В.Хорев та ін.). Дослідженню творчості як атрибутивної властивості людської діяльності присвячені праці В.Белозерцева, Л.Буїв, М.Дьоміна, Б.Лобанової, В.Овчинникова, К.Пігрова та ін. Про творчий характер пізнання, роль уяви в ньому розмірковують В.Біблер, А.Кармін, Б.Кедрів, А.Коршунов, Л.Коршунов, Ф.Лазарєв та ін. Серйозні результати досягнуті в дослідженні основних видів творчості – наукової (В.Асмус, Л.Баженов, Б.Кедров, А.Кравець, Е.Мамчур, Л.Микешина, Є.Нікітін, А.Ракитов, В.Степін, В.Швирьов, Б. Юдін та ін.), технічної (В.Альохін, В.Белозерцев, В.Горьков, І.Мамикіна, К.Пігров, Є.Попов та ін.), художньої (Ю.Воробей, С.Гольдентріхт, М.Каган, К.Кантор та ін.).

Науковці вивчають залежність творчих здібностей від успішності із загальноосвітніх предметів, розглядають особливості творчої діяльності міських і сільських школярів (І. Волков), вплив сприйняття творів мистецтва на творчу діяльність дитини (Є. Ковальська, Н.Сакуліна, Є.Флерина та ін.). Л.Фесюковою розроблена універсальна методика роботи з казкою, яка розвиває образне і логічне мислення дитини, її творчі здібності.

Багато педагогів і психологи розглядають умови, необхідні для формування і розвитку уяви, спеціальних здібностей, в тому числі й творчих, творчої діяльності школярів молодшого, середнього та старшого віку (М.Воллах, П. Дишлевой, А.Нестеренко, Є.Речицький, Є.Сошина, О. Фомін та ін.). О.Гребенюк та Т.Гребенюк виділяють загальні умови, необхідні для розвитку спеціальних здібностей, пропонують рекомендації з розвитку творчих здібностей.

Особливості літературної творчості учнів та розвиток їх творчих здібностей в системі викладання літератури як предмета, що формує творчу особистість, відображені в роботах М.Арнаудова, В.Біблера [4], В.Іванихіна, Є.Ільіна та ін.

Цінними для нашої роботи виявилися дисертаційні дослідження С.Алабужевої "Педагогічні умови формування словесної творчості дітей" (2003) [1], А. Москвіної "Педагогічні умови розвитку літературно-творчих здібностей учнів художнього училища" (1999) [15], Р. Берзіної "Педагогічні умови формування творчих здібностей молодших школярів" (2001) [3], Т.Черноусової-Никонорової "Педагогічні умови розвитку творчої діяльності молодших школярів на уроці" (2003) [22], І. Бородиної "Педагогічні умови розвитку творчих здібностей учнів старших класів в процесі викладання літератури" (2004) [6].

Таким чином, різні аспекти творчої діяльності школярів розглянуті в психолого-педагогічній науці та практиці досить докладно.

Однак до цього часу не розкриті можливості змісту навчального матеріалу, що впливають на розвиток творчої діяльності, не виявлено критерії, принципи відбору та умови застосування такого матеріалу.

У літературі немає єдності в підходах до визначення сутності творчих здібностей, їх взаємозв'язків з інтелектом. Так, висловлюється думка про те, що таких творчих здібностей, які пов'язані з інтелектом, не існує (Д.Богоявленська [5], А. Маслоу, А. Олох, А. Танненбаум та ін.). Інша точка зору полягає в тому, що творча здатність (креативність) є самостійним чинником, незалежним від інтелекту (Дж.Гілфорд [12], Г.Грубер, Я.Пономарьов, К. Тейлор). Третя точка зору: високий рівень розвитку інтелекту передбачає високий рівень творчих здібностей, і навпаки (Г.Айзенк, Д.Векслер, Р.Стернберг, Р. Вайсберг та ін.).

Не остаточно вивчене питання про фактори, що впливають на рівень творчої діяльності дітей. Немає чіткого опису особливостей творчої діяльності хлопчиків і дівчаток, існують розбіжності в питанні про темп їх творчого розвитку. Г. Кершенштейнер, наприклад, вважає, що темп творчого розвитку у дівчаток більш повільний, ніж у хлопчиків, зазначає "запізнення" творчого розвитку дівчаток порівняно з хлопчиками. Є. Ігнатьєв заперечує цю думку Г. Кершенштейнера.

Незважаючи на те, що дослідники відзначають важливість творчої діяльності молодших школярів в досягненні результатів навчання, бачать в ній механізм розвитку особистості, в науковій літературі недостатньо і неповно описані конкретні способи організації цієї діяльності, прийоми розвитку творчих здібностей молодшого школяра.

У психолого-педагогічній та методичній літературі глибоко представлені завдання, спрямовані на творчий розвиток дитини (Т.Зінкевич-Євстигнєєва, Е.Пфляумер, Є.Юдіна та ін.). Проте вони не приведені в систему, не розроблені показники, за допомогою яких можна визначити, до якого виду творчої діяльності відноситься те чи інше завдання, на який рівень творчої діяльності воно орієнтується.

Не виявлено педагогічні умови, необхідні для розвитку творчої діяльності молодших школярів на уроці.

Сьогодні, коли в початковому навчанні значне місце відводиться творчості учнів, необхідно конкретизувати способи організації творчої діяльності учнів початкових класів, визначити педагогічні умови розвитку творчої діяльності молодших школярів на уроці літературного читання, який спрямований на літературний розвиток особистості.

Державний освітній стандарт, основні освітні програми початкової освіти орієнтовані на розвиток творчих здібностей школярів, на виховання гуманної, творчої, соціально активної особистості. Ця мета певною мірою відображена в підручниках для початкової школи. Наприклад, у підручнику "Літературне читання" В.Науменко [17] створені спеціальні проблемні ситуації, що дозволяють дітям відчути і усвідомити необхідність в новому знанні для вирішення навчально-практичного завдання з читання. Однак стандарт початкової освіти, програми, підручники з читання для початкової школи не ставлять мету розвиток досвіду творчої діяльності молодшого школяра як особливого елемента змісту соціального досвіду.

Викладане вище дозволяє виявити протиріччя, що склалися в педагогічній теорії і практиці.

1. З одного боку, в інтересах суспільства та особистості з метою оптимізації навчання необхідно формувати досвід творчої діяльності вже в молодшому шкільному віці; з іншого боку, в психолого-педагогічній літературі недостатньо вивчена проблема творчої діяльності молодших школярів, особливо на уроці читання в початковій школі.

2. З одного боку, в останні роки проведена значна робота щодо посилення творчого компонента в змісті початкової освіти: збільшилася кількість варіативних підручників, більшість навчальних предметів, які оснащені навчально-методичними комплектами, багато з яких містять завдання творчого характеру, проблемні ситуації; з іншого боку, вчителі не мають достатньої підготовки для роботи з ними. Можна говорити про суперечності між теоретичними підходами до вирішення даної проблеми і практичним її станом в діяльності класоводів НУШ.

3. З одного боку, творчу діяльність молодших школярів на уроці необхідно стимулювати; з іншого боку, комплекс педагогічних умов, що сприяють розвитку такої діяльності, недостатньо досліджено в педагогічній теорії і практиці.

Зазначені протиріччя дозволили поставити ряд питань: чи існує специфіка творчої діяльності молодшого школяра? Якщо існує, то в чому вона полягає? Як діагностувати рівні творчої діяльності? Які способи організації творчої діяльності школярів? Які особливості розвитку творчої діяльності на уроках читання у початковій школі? Які педагогічні умови забезпечують найбільш ефективний розвиток творчої діяльності молодших школярів на уроці читання? Як забезпечити досягнення учнями базових освітніх стандартів одночасно з творчим освоєнням дійсності?

Отже, об’єктивна необхідність розв’язання проблеми розвитку творчих здібностей учнів початкової школи н уроках літературного читання в системі літературної освіти молодших школярів, з одного боку, і відсутність дослідження, де б цілісно розглядалась ця проблема, з другого, зумовили вибір теми **"Аналіз програми та підручників з літературного читання в контексті розвитку творчого потенціалу учнів"**.

Мета статті – здійснити аналіз навчальної програми та підручників з літературного читання В.Науменко та О.Савченко в контексті завдання розвитку творчого потенціалу молодших школярів.

Виклад матеріалу Діяльність молодших школярів на уроці – це перш за все навчально-пізнавальна діяльність. Однак вона може і повинна включати в себе елементи творчої діяльності, художньої, наукової і практичної. "Наукова" творча діяльність молодших школярів на уроці пов’язана переважно з засвоєнням знань, практична творча діяльність – з набуттям способів діяльності (умінь і навичок), художня творча діяльність – з розвитком уяви, образного сприйняття дійсності, емоційно-ціннісного ставлення до неї.

Мета сучасної початкової школи – не просто давати знання, а формувати особистість, яка вміє і хоче вчитися, займає позицію активного суб'єкта діяльності. Тому велике значення має формування в учнів творчого потенціалу, прагнення до самостійного пізнання оточуючого світу. З огляду на це, перш за все потрібно потурбуватися про розвиток літературознавчого світогляду школярів та створення необхідного психологічного клімату для прояву їхньої уяви та фантазії. Цьому, без сумніву, сприяють уроки літературного читання, бо це завжди уроки творчості, де учні вчаться бачити прекрасне, розвивають естетичні смаки, розширюють духовний світ.

У "Програмі з літературного читання для учнів 2-4 класів" наголошується, що на цих уроках "у процесі навчання 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. 1].

Одним із завдань задля досягнення вищезазначеного є розвиток творчої літературної діяльності школярів.

У програмі зазначено, що "спілкування з літературою як мистецтвом слова задовольняє природну потребу дитини в емоційних переживаннях, створює передумови для самовираження особистості. Молодші школярі повинні під керівництвом учителя брати участь у творчій діяльності. Для розвитку творчих здібностей учитель повинен використовувати різні види завдань: словесне малювання, графічне ілюстрування, творчий переказ, читання за ролями, інсценізація, колективне та індивідуальне складання з допомогою учителя казок, віршів, лічилок, загадок тощо" [14, с. 7].

У 2 класі згідно з програмою молодші школярі повинні складати словесні картини до епізодів, розповіді за малюнками, опорними словами, доповнюввати під час повторного читання зміст творів за текстами з пропусками; переказувати твір, окрему його частину; переказувати із зміною часу подій; самостійно і колективно складати варіанти кінцівок до відомих казок, оповідань; складати твори-мініатюри (3 речення) про казкових героїв, за спостереженнями; брати участь у групових і колективних інсценізаціях прочитаного, де виступають в ролі автора, актора, глядача (читати за ролями, передавати голосом, жестами, мімікою характер персонажів); заповнювати пропущені рими в уривках віршів шляхом підбору слів, які подані для римування; добирати ланцюжок римованих слів; придумувати загадки, лічилки, небувалиці за прочитаним; брати участь в обговоренні творчих робіт (малюнків, розповідей) одноклас-ників за сюжетами прочитаних творів та висловлювати оцінні судження [14, с. 18-19].

У 3 класі з урахуванням вимог програми повинен відбуватися подальший розвиток творчих здібностей. Учні в цей період повинні на уроках читання створювати за змістом прочитаного твору власну словесну картину з використанням засобів художньої виразності (з допомогою вчителя; у групі); переказувати твір детально, стисло, вибір-ково (з опорою на план, запитання, малюнки); складати усний творчий переказ (самостійно і в співпраці з учнями) з доповненням / зміною тексту; доповнювати зміст прозових і віршованих творів за текстами з пропусками; складати варіанти кінцівок до літературних казок; складати усну розповідь від імені одного з героїв твору (самостійно і з допомогою вчителя); складати усний твір-мініатюру про казкових героїв з 3-4 речень; створювати казки з 5-6 речень, загадки, лічилки за аналогією, зразком (з допомогою вчителя, або самостійно); порівнювати твори письменників, художників, композиторів на одну тему; виконувати різноманітні творчі завдання за їх змістом; брати участь в інсценізації прочитаних творів [14, с. 29].

Учні 4 класу відповідно до програми повинні самостійно та з допомогою вчителя виконувати творчі завдання до прочитаного (словесне малювання та ілюстрування

прочитаного, творчий переказ, читання за ролями, інсценізація, доповнення і певні зміни віршованих і прозових творів, зміни текстів); створювати самостійно та за допомогою вчителя казки, небилиці, твори-мініатюри, вірші, лічилки, загадки тощо; брати участь в інсценізації прочитаних творів [14, с. 39].

Отже, у програмі з літературного читання проблемі розвитку творчих здібностей відведено належну увагу.

Щоб виявити, як втілюються основні завдання літературного розвитку учнів початкової школи на уроках літературного читання, передбачені програмою, нам потрібно здійснити аналіз сучасних підручників для учнів 2-4 класів В.Науменко та О.Савченко.

У підручниках "Літературне читання" автора В.Науменко для 2-4 класів [16; 17; 18] матеріал структуровано у 2 розділах: "З народного джерела" та "З літературної скарбниці", який розділений на основну і варіативну частини. В основній частині знаходяться тексти і завдання, обов'язкові для всіх учнів. У варіативній частині – завдання, що виконуються за вибором учителя. Аналіз цих підручників уможливили висновок: система запропонованих завдань націлена на розвиток емоційно-естетичного сприйняття художніх творів, формування творчих здібностей дітей до літературної творчості, збагачення їхнього словникового запасу і формування навичок виразного читання. Засвоєння особливостей творів різних жанрів згідно з підручником здійснюється під час виконання творчих завдань. Завдання на вибір і творче виконання їх, робота в парах і групах, посилення уваги до літературного розвитку учнів, формування читацької самостійності створюють умови для розвитку творчого потенціалу молодших школярів під час вивчення літератури, оскільки у підручнику є 5 рубрик: самостійне ознайомлення з інформацією; ознайомлення з невідомими словами, їх значенням; виконання завдань та відповіді на питання; виконання завдань, які допоможуть збагнути таємниці художніх творів; групова робота. Отже, зміст завдань пропонованих підручників спонукає школярів до активної роботи, формування власних суджень, висновків, міркувань, що є запорукою формування творчих здібностей.

Установлено, що зміст творчих завдань у підручниках В.Науменко "Літературне читання" є переважно таким: скласти вірш, придумати кінцівку до твору за запропонованим початком, намалювати малюнок до твору, знайти синоніми до певних слів, уявити себе героєм твору та спробувати описати його поведінку; порівняти твори, за заголовком здогадатися, як будуть розвиватися події у творі [16; 17; 18].

Кількісні дані щодо творчих завдань у підручниках "Літературне читання" В. Науменко є такими: у підручнику для 2-го класу до 99 текстів з 474 усіх різнотипних завдань лише 89 є творчими, тобто загальна кількість творчих завдань є 19 %. У підручнику "Літературне читання" (3 клас) В.Науменко до 59 текстів підручника з 380 завдань лише 97 є творчого характеру, тобто 25 %. У підручнику "Літературне читання" (4 клас) усього до 76 текстів з 372 завдань підручника 81 завдання творчого характеру, тобто становить 21 % [16; 17; 18].

У підручниках "Літературне читання" О.Савченко для 2-4 класів [19; 20; 21] уміщений матеріал сприяє розвитку дитячої особистості засобами читацької діяльності, формуванню читацької компетентності молодших школярів. Підручники ознайомлюють учнів із дитячою літературою як мистецтвом слова. Цьому сприяє їх чітка структура, яка наприклад, у 4 класі вміщує 8 розділів: "Із скарбниці усної народної творчості", "Що було на початку світу", "Сторінками історії України", "Як не любить той край", "Видатні українські письменники", "Розповіді про нас самих", "Літературні казки зарубіжних письменників", "Світ дитинства в літературі". Окрім того у цих підручниках усі завдання розподілені на 8 типів: на виділення головного в тексті; на формування навичок читання та вимови слів; на активізацію словника учнів; завдання на обдумування; головоломки та цікаві завдання; завдання за вибором та завдання на інсценізацію творів. Такий підхід

до структурування матеріалу підручників дає можливість дійти висновку про те, що у них є спеціальні завдання, які спрямовані на формування творчого потенціалу учнів, зокрема такими є 4 рубрики "розіграймо виставу", "завдання за вибором", "роз'єднай слова і прочитай", "прочитай, подумай". Наприклад, у передмові до підручника для 3 класу автор націлює учнів на формування вмінь висловлювати свою думку, своє ставлення до твору, героїв, розвиток вмінь створення власних казок, розповідей, віршів. Рідше у цьому ж підручнику є окремий розділ "Візьму перо і спробую", який дає змогу реалізувати вказані завдання [20].

Найтиповішими творчими завданнями, які пропонує автор цих підручників є такі: розгорнута відповідь на проблемне питання, читання в особах, порівняти героїв та сюжети творів, інсценізувати твір, антиципація. Рідше репрезентуються завдання підготувати повідомлення на певну тему, участь у колективних проектах на певну тему, дібрати твори названих авторів та розповісти про них, дослідити значення слів, створити розповідь на певну тему, продовжити твір. На відміну від підручника В.Науменко автор пропонує окремий розділ "Я хочу сказати своє слово", який містить багато творчих завдань, окрім того репрезентує завдання на придумування запитань один одному та створенні проектів [20].

У підручнику О.Савченко для 2-го класу вміщено 124 твори з 751 завданнями до них, серед яких творчих завдань – 117, отже творчі завдання становлять 15, 5 % від загальної кількості; у підручнику для 3 класу є 98 творів з 626 завданнями, серед них 140 творчих, які становлять 22, 3 %; у підручнику для 4 класу 93 твори з 549 завданнями до них, з них творчих завдань – 138, тобто 25 % [19; 20; 21].

Порівняльний аналіз змісту завдань, спрямованих на розвиток творчих здібностей учнів 2-4 класів у підручниках з літературного читання В.Науменко та О.Савченко, представлено у таблиці 1. (Див. таблицю 1).

Таблиця 1

Зміст завдань, спрямованих на розвиток творчих здібностей учнів 2-4 класів у підручниках з літературного читання В.Науменко та О.Савченко

Характер завдань У підручнику В.Науменко	**Кількість абс. та у %**	**Характер завдань у підручнику О.Савченко**	**Кількість абс. та у %**
2 клас			
Пошук слів, інформації	10 (2,1%)	Пошук слів, інформації	11 (1,4%)
Створення власних творів	23 (4,8 %)	Створення власних творів	14 (1,9%)
Продовження твору	11 (2,3 %)	Продовження твору	4 (0,5%)
Створення ілюстрацій до твору	4 (0,8 %)	Створення ілюстрацій до твору	4 (0,5%)
Читання в особах	8 (1,6 %)	Читання в особах	5 (0,7%)
Порівняти твори, героїв, сюжети	7 (1,4%)	Порівняти твори, героїв, сюжети	8 (1,1%)
Антиципація	8 (1,5)	Антиципація	6 (0,8%)
Розгорнута відповідь (висловлення ставлення до твору, героя)	15 (3,1 %)	Розгорнута відповідь (висловлення ставлення до твору, героя)	37 (4,9%)
Інсценізація	7 (1,4%)	Інсценізація	6 (0,8%)

Характер завдань У підручнику В.Науменко	**Кількість абс. та у %**	**Характер завдань у підручнику О.Савченко**	**Кількість абс. та у %**
Створення проектів	-	Створення проектів	3 (0,4%)
Створення власних запитань та завдань	1 (0,2 %)	Створення власних запитань та завдань	2 (0,3%)
3 клас			
Пошук слів, інформації	5 (1,3 %)	Пошук слів, інформації	17 (2,7%)
Створення власних творів	14 (3,6%)	Створення власних творів	15 (2,3 %)
Продовження твору	10 (3,6%)	Продовження твор	12 (1,9%)
Створення ілюстрацій до твору	10 (3,6%)	Створення ілюстрацій до твору	1 (0,1%)
Читання в особах	5 (1,3%)	Читання в особах	5 (0,8%)
Порівняти твори, героїв, сюжети	15 (4 %)	Порівняти твори, героїв, сюжети	8 (1,3 %)
Антиципація	10 (3,6%)	Антиципація	3 (0,5%)
Розгорнута відповідь (висловлення ставлення до твору, героя)	27 (7,2%)	Розгорнута відповідь (висловлення ставлення до твору, героя)	50 (8%)
Інсценізація	2 (0,5 %)	Інсценізація	6 (0,9%)
Створення власних запитань та завдань	3 (0, 7%)	Створення власних запитань та завдань	3 (0,5%)
Створення проекту	-	Створення проекту	3 (0,5%)
4 клас			
Пошук слів, інформації	3 (0,8%)	Пошук слів, інформації	23 (4,2%)
Створення власних творів	16 (4,3 %)	Створення власних творів	3 (0,5%)
Продовження твору	5 (1,3 %)	Продовження твору	6 (1,2%)
Створення ілюстрацій до твору	13 (3,5%)	Створення ілюстрацій до твору	5 (1 %)
Читання в особах	5 (1,3 %)	Читання в особах	5 (1 %)
Порівняти твори, героїв, сюжети	7 (1,9%)	Порівняти твори, героїв, сюжети	7 (1,3%)
Антиципація	3 (0,8%)	Антиципація	-
Розгорнута відповідь (висловлення ставлення до твору, героя)	19 (5,2%)	Розгорнута відповідь (висловлення ставлення до твору, героя)	54 (9,8%)
Інсценізація	3 (0,8%)	Інсценізація	5 (1 %)
Створення проектів		Створення проектів	3 (0,5%)
Створення власних запитань та завдань	1 (0,3%)	Створення власних запитань та завдань	5 (1 %)

Характер завдань У підручнику В.Науменко	Кількість абс. та у %	Характер завдань у підручнику О.Савченко	Кількість абс. та у %
Усього за 2-4 класи			
Пошук слів, інформації	4,2 %	Пошук слів, інформації	8,3 %
Створення власних творів	12,7 %	Створення власних творів	4,7 %
Продовження твору	7,2 %	Продовження твору	3,6 %
Створення ілюстрацій до твору	7,9 %	Створення ілюстрацій до твору	1,6 %
Читання в особах	4,2%	Читання в особах	2,5 %
Порівняти твори, героїв, сюжети	7,3 %	Порівняти твори, героїв, сюжети	3,7 %
Антиципація	5,9 %	Антиципація	1, 3 %
Розгорнута відповідь (висловлення ставлення до твору, героя)	15,5 %	Розгорнута відповідь (висловлення ставлення до твору, героя)	22,7 %
Інсценізація	2,7 %	Інсценізація	2, 7 %
Створення проектів	-	Створення проектів	1,4
Створення власних запитань та завдань	1,2 %	Створення власних запитань та завдань	1, 8 %
Всього творчих завдань у % за 2-4 клас	**69 %**	**Всього творчих завдань у % за 2-4 клас**	**62,8 %**

Отже, як бачимо з таблиці 1, у підручниках з літературного читання за 2-4 клас В.Науменко та О.Савченко майже однакова кількість творчих завдань, які становлять приблизно 15 ¼ від усієї кількості. Зміст творчих завдань теж майже однаковий, проте у кількісному відношенні розподілений не однаково. Найбільш типовими завданнями у підручниках В.Науменко є такі: розгорнута відповідь (висловлення ставлення до твору, героя) (15,5 %), створення власних творів (12,7 %), створення ілюстрацій до твору (7,9 %) та продовження твору (7,2 %). Найбільш типовими завданнями у підручниках О.Савченко є такі: розгорнута відповідь (висловлення ставлення до твору, героя) (22,7 %), пошук слів, інформації (8,3 %), створення власних творів (4,7 %), порівняти твори, героїв, сюжети (3,7 %), продовження твору (3,6 %). Окрім того, на відміну від В.Науменко О.Савченко у кожному підручнику пропонує завдання на створення проектів, що вважаємо доцільним з метою розвитку творчих здібностей молодших школярів.

Висновки Отже, у програмі з літературного читання проблемі розвитку творчих здібностей відведена належна увага. Основні завдання літературного розвитку учнів початкової школи, які передбачені програмою, втілюються у сучасних підручника для учнів 2-4 класів В.Науменко та О.Савченко. Порівняльний аналіз підручників з літературного читання за 2-4 клас В.Науменко та О.Савченко уможливив дійти висновку: у них майже однакова кількість творчих завдань, які становлять приблизно ¼ від усієї кількості, що вважаємо недостатнім для розвитку творчих здібностей молодших школярів. Зміст творчих завдань у підручниках названих авторів теж майже однаковий, проте у кількісному відношенні розподілений не однаково. Найбільш типовими завданнями у підручниках В.Науменко є такі: розгорнута відповідь (висловлення ставлення до твору, героя) (15,5 %), створення власних творів (12,7 %), створення ілюстрацій до

твору (7,9 %) та продовження твору (7,2 %). Найбільш типовими завданнями у підручниках О.Савченко є такі: розгорнута відповідь (висловлення ставлення до твору, героя) (22,7 %), пошук слів, інформації (8,3 %), створення власних творів (4,7 %), порівняти твори, героїв, сюжети (3,7 %), продовження твору (3,6 %). Окрім того, перевагою підручника О.Савченко є те, що у ньому є окремі розділи, які націлюють на творчу діяльність учнів початкової школи "Візьму перо і спробую", "Я хочу сказати своє слово", а також у кожному підручнику вміщено завдання на проектну діяльність, що вважаємо доцільним з метою розвитку творчих здібностей молодших школярів.

Список використаних джерел:

1. Алабужева С. В. Педагогические условия формирования словесного творчества детей [Текст]: автореф. дис.... на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Алабужева Светлана Викторовна. – Ижевск, 2003. – 21 с.
2. Бердяев Н. А. Философия Свободы. Смысл творчества. / Н. А. Бердяев. – М.: Правда, 1989. – 605 с.
3. Берзина Р. Ф. Педагогические условия формирования творческих способностей младших школьников (На примере дисциплины "Технология"): дис.... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Берзина Рушания Фатыховна. – Стерлитамак, 2001. – 190 с.
4. Библер В.С. Мышление как творчество / В. С. Библер. – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.
5. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов -на – Дону, 1983. – 173 с.
6. Бородина И. Ф. Педагогические условия развития творческих способностей учащихся старших классов в процессе преподавания литературы: дисс. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Бородина Ирина Фёдоровна. – Чебоксары, 2004. – 232 с.
7. Браже Т. Г. Развитие творческого потенциала и изучение профессионального мастерства учителя литературы. Методические рекомендации / Т. Г. Браже. – Ленинград, 1986. – 159 с.
8. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – Москва: Знание, 1983. – 96 с.
9. Веретенникова Л. К. Подготовка будущих учителей к формированию творческого потенциала школьников: дисс.... доктора пед. наук: спец.: 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" [Текст] / Веретенникова Людмила Кузьминична. Казань, 2007. 340 с.
10. Волков, Н. Процесс изобразительного творчества и проблема "обратных связей" / Н. Волков // Содружество наук и тайны творчества: сб. научных трудов. – М., 1968. – С. 234–254.
11. Выготский Л. С. Психологические основы творческой деятельности // Свободное развитие личности школьника: Философские и психолого-педагогические основы образования / Сост. В. И. Аксенова, Р. Г. Карандашова. – Ставрополь: СКИПКРО, 2000.- 380 с.
12. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления: сб. пер. с нем. и англ. – М.: Прогресс, 1965. – 532 с.
13. Глухова, С. Г. Развитие творческого потенциала младшего школьника в учебной деятельности: дисс.... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Глухова Светлана Геннадьевна. – М., 1997. – 254 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-pochatkovoyi-shkoli. – 40 с.
15. Москвина А. В. Педагогические условия развития литературно-творческих способностей учащихся художественного училища: автореф. дис....на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" [Текст] / Москвина Альфия Валеевна. – Оренбург: ОГПУ, 1999. – 18 с.
16. Науменко В. О. Літературне читання: підручник для 2 класу загальноосвітніх шкіл / О. В. Науменко. – К.: Генеза, 2012. – 176 с.
17. Науменко В. О. Літературне читання: підручник для 3 класу загальноосвітніх шкіл / О. В. Науменко. – К.: Генеза, 2014. – 176 с.

18. Науменко В. О. Літературне читання: підручник для 4 класу загальноосвітніх шкіл / О. В.Науменко. – К.: Генеза, 2015. – 176 с.
19. Савченко О. Я. Літературне читання: підручник для 2 класу загальноосвітніх шкіл / О. Я. Савченко. – К.: Видавничий дім "Освіта", 2012. – 160 с.
20. Савченко О. Я. Літературне читання: підручник для 3 класу загальноосвітніх шкіл / О. Я. Савченко. – К.: Видавничий дім "Освіта", 2013. – 192 с.
21. Савченко О. Я. Літературне читання: підручник для 4 класу загальноосвітніх шкіл / О. Я. Савченко. – К.: Видавничий дім "Освіта", 2015. – 198 с.
22. Черноусова-Никонорова Т. В. Педагогические условия развития творческой деятельности младших школьников на уроке: дисс.... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Черноусова-Никонорова Татьяна Владимировна. – Калининград, 2003. – 258 с.
23. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: // www pon.org.ua›novyny…nacionalna…osviti…ukrayini.html.
24. Про затвердження професійного стандарту "Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www…document.ua.
25. Про схвалення Концепції реалізації державної політики... [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: // www kmu.gov.ua›npas/249613934.

КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Киркова Діана, студентка факультету психології та соціальної роботи групи По-11.
Науковий керівник: **Киричок І.І.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Постановка наукової проблеми та її значення. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується різноманітними зіткненнями у сфері матеріальних, духовних, виробничих, міжособистісних відносин. А тому вагому роль у структурі професійної компетентності майбутнього фахівця відіграє конфліктологічна компетентність, що вимагає наявності не лише ґрунтовних кон- фліктологічних знань, а й конструктивного вирішення професійних конфліктологічних ситуацій, попередження конфліктів, вчасної діагностики.

Особливо актуалізується проблема формування конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя, оскільки природа педагогічного конфлікту специфічна, адже в зіткненні зазвичай беруть участь діти, які не володіють, на відміну від дорослих, достатнім досвідом, уміннями, навичками, розумом, волею, самоконтролем, саморегуляцією та іншими якостями, набутими в процесі життєдіяльності. Крім того, такий конфлікт завжди супроводжується великою психологічною напругою, яку дітям значно важче перенести, ніж дорослій людині.

Виклад основного матеріалу. Поняття компетентність особистості означає досконале володіння знаннями в тій чи тій галузі та застосування цих знань у практичній діяльності. Отже, поняття конфліктологічна компетентність містить соціально-педагогічні, психологічні, конфліктологічні знання, що дають змогу розкрити сутність, структуру, динаміку протікання конфлікту, а також психолого-педагогічні вміння та навички прогнозувати, попереджувати й конструктивно його вирішувати.

У науковій літературі Б. Хасан поняття конфліктної компетентності тлумачить як уміння людини розібратися, наскільки точно в конфлікті представлені саме ті суперечності, які можуть і мають бути конструктивно вирішені, або ж як уміння утримувати наявні суперечності (зіткнення) в продуктивній конфліктній формі, що сприяє її конструктивному розв’язанню [16, с. 38]. Л. Петровська визначає конфліктну компетентність як компетентність людини в конфліктній ситуації, складниками якої є

компетентність учасника у власному "Я", в потенціалі іншого учасника (учасників) і ситуаційна компетентність [12, с. 59].

Під час дослідження ми встановили, що психологічними компонентами конфліктної компетентності науковці визначають конфліктостійкість, керування емоціями, творчість і гнучкість мислення, емпатію, індивідуальний стиль управління, комунікативні вміння, спосіб поведінки у взаємодії, рефлексивну культуру, відкритість, толерантність тощо [12, 16].

Поняття "конфліктологічна компетентність" В. Зазикін тлумачить як когнітивно-регуляторну підсистему професійно значущої сторони особистості, яка включає відповідні спеціальні знання та вміння [3, с. 80].

Учені А. Анцупов і А. Шипілов [1, с. 31] конфліктологічну компетентність розглядають як складову частину соціально-психологічної компетентності особистості, що містить:

1) знання про причини, механізми й закономірності виникнення, протікання та завершення конфліктів;

2) елементарні навички конструктивної поведінки на всіх етапах розвитку конфлікту;

3) уміння діагностувати конфліктну ситуацію, орієнтуватися в ній, прогнозувати її динаміку, не допускати деструктивних дій, прагнути конструктивно вирішити конфлікт, з мінімальними збитками і для себе, і для опонента.

Конфліктологічну компетентність майбутнього вчителя початкової школи ми будемо розглядати в контексті професійно-педагогічної компетентності. При цьому професійну компетентність визначають як складну професійну якість особистості педагога, що визначає готовність і здатність творчо виконувати педагогічні функції. Оскільки однією із важливих функцій вчителя початкової школи є організація безконфліктної продуктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя і учнів, вчителя й інших учителів, учителя й батьків, дітей між собою, то однією із необхідних складових частин професійної компетентності, яка передбачає таку взаємодію й можливість попередження та конструктивного вирішення конфліктних ситуацій, а також реалізацію індивідуальної особистісно орієнтованої навчально-виховної діяльності, є конфліктологічна компетентність.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що конфліктологічна компетентність учителя початкової школи передбачає:

1) спрямованість особистості педагога на успішне здійснення антиконфліктної діяльності, яка за своєю сутністю є конструктивною, ненасильницькою, творчою, коректною, толерантною, гуманною;

2) наявність у педагога особистісно і професійно значущих якостей: любові до дітей, відповідальності, витримки, врівноваженості, емпатії тощо;

3) теоретичну готовність педагога до здійснення антиконфліктної діяльності, яка ґрунтується на усвідомленому оцінному засвоєнні системи психолого-педагогічних і конфліктологічних знань;

4) практичне оволодіння сукупністю конфліктологічних умінь, що забезпечує успішну практичну антиконфліктну діяльність вчителя;

5) розвиток умінь діагностування власної конфліктності на основі аналізу, самоаналізу, самооцінки, рефлексії своєї поведінки, учинків, спілкування, стосунків з оточенням і корекції результатів власної діяльності, а також передбачення можливості виникнення конфліктної ситуації, її діагнос- тику, визначення методів і шляхів вирішення конфлікту та його попередження [9, с. 82].

Аналізуючи конфліктологічну компетентність учителя початкової школи, зосереджуємося на його особистісних якостях, зокрема його людяності, принциповості, об'єктивності та ін. У цьому контексті важливим, на нашу думку, є розвиток комунікативності особистості вчителя початкової школи.

Як свідчить аналіз педагогічної теорії та практичної діяльності освітніх навчально-виховних закладів, ефективність професійно-педагогічного спілкування сучасного вчителя залежить, насамперед від рівня сформованості його комунікативності, природною основою якої є комунікабельність людини. Так, І. Юсупов визначав комунікабельність як психічну готовність людини до організаторсько- комунікативної діяльності [17, с. 16].

В. Кан-Калик характеризує комунікативність як явище багатопланове, що поєднує низку компонентів, серед яких особливе значення мають комунікабельність, соціальна спорідненість, альтруїстичні тенденції [5; 6]. Комунікабельність автор розуміє як здатність відчувати задоволення від процесу спілкування з іншими людьми. Зрозуміло, що некомунікабельні або малокомунікабельні вчителі початкової школи швидше втомлюються, відчуваючи психологічне перевантаження, оскільки цей вид активності не притаманний їхній природі. Соціальну спорідненість автор визначає як бажання бути серед інших людей.

Згідно з поглядами В. Кан-Калика, соціальну спорідненість потрібно розглядати як професійне особистісне новоутворення, пов'язане насамперед із професійно-педагогічною спрямованістю особистості. Третій компонент комунікативності особистості (за В.Кан-Каликом) – комунікативні та альтруїстичні емоції, які відображають бажання педагога ділитися думками з іншими, взаємодіяти з іншими учасниками педагогічного процесу, повагу до учасників спілкування. Саме альтруїстичні емоції свідчать про потребу комунікативної особистості приносити радість людям, з якими спілкуєшся, співпереживати радості іншого тощо.

Дещо функціональнішим щодо трактування комунікативності особистості, на нашу думку, є підхід Ю. Ханіна [15, с. 143], який тлумачить комунікативність як єдність трьох її складників:

1) потреби особистості у спілкуванні,

2) емоційного стану особистості до, під час і після спілкування,

3) комунікативних навичок і вмінь особистості.

Саме аналіз наявності потреби людини в спілкуванні та її сутності й робить це визначення комунікативності більш функціональним, адже потреби в спілкуванні мають різноманітні джерела. Вони, наприклад, можуть спричинятися намаганням людини зняти внутрішнє напруження та занепокоєння або ж отримали схвалення, визнання своєї неповторності та унікальності з боку оточення; уточнити своє уявлення про іншу людину, її здібності, якості чи активно впливати на хід думок, настанови іншої людини й піклуватися про іншого тощо.

Аналізуючи спрямованість особистості вчителя початкової школи на антиконфліктну продуктивну суб'єкт-суб'єктну педагогічну діяльність, наголошуємо на її гуманістичному характері. Гуманістична спрямованість особистості педагога – скерованість на особистість іншої людини, утвердження словом і працею найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки і стосунків; це вияв професійної ідеології вчителя, його ціннісного ставлення до педагогічної дійсності, її мети, змісту, засобів, суб'єктів [17, с. 81].

Конфлікти бувають дуже різними як за складом учасників – міжособистісні, внутрішньо особистісні, міжгрупові (соціальні) та ін.; за часом перебігу – короткочасні й довготривалі; так і за причинами виникнення, сферами діяльності тощо.

Вивченню природи конфліктів, причин виникнення, перебігу, розв'язання, стилів поведінки людей у конфліктах та виходу з них присвячені дослідження багатьох вчених – філософів, психологів, соціологів, конфліктологів (Г. Андреєва, Х. Арнольд, Д. Гельдман, А.Здравомислов, Р. – Киллмен, С. Роббинс, К. Томас та ін.).

Конфлікт можна уявити у вигляді айсберга, у якого видно тільки незначну надводну частину, а більша частина схована під водою, оскільки часто помітним є лише привід для конфліктної ситуації, справжня ж причина залишається в тіні. Тому дуже важливим є

визначення істинної причини конфлікту; позицій, інтересів і прагнень сторін, можливості їх узгодження чи задоволення (повного чи часткового). Причиною загострення конфлікту часто є небажання людини поставити себе на місце іншої людини.

Існує принаймні три підходи до розв'язання конфліктів: з позиції сили; з позиції інтересів; з позиції правил.

Із позиції сили конфлікт швидко розв'язується, але це завжди зіпсовані стосунки, образа. Різні потреби, прагнення, інтереси; суперництво, ворожість, нетерпимість; невміння спілкуватись, виражати емоції; образу, заздрощі, розподіл влади.

Інтереси: конфлікт вирішують без образ, без помсти, стосунки не руйнуються, сторони ведуть переговори.

Правила: записані законом, нормами поведінки.

Людина від народження живе в колі правил, законів, заборон, які складались протягом існування людства. Перші правила життя дитина засвоює в сім'ї, намагається в усьому наслідувати своїх батьків. Наступна сходинка – дитячий садок, де дитина знайомиться з правилами перебування в колективі і вчиться їх виконувати. Вихователі вчать, як спілкуватися з однолітками, як уникати свар, що можна робити, а що ні, закладається усвідомлення прав і обов'язків, які виконує кожен, відповідно до свого віку, адже це норма життя.

Модель поведінки дитини формується насамперед у сім'ї. Чи буде дитина конфліктувати, можна визначити, поспостерігавши за спілкуванням у родині. Якщо в сім'ї конфлікти вирішують шляхом розмов і компромісів, то в школі дитина буде поводитися так само. Батьки повинні пам'ятати, що у формуванні стилю поведінки дитини в розв'язанні конфліктних ситуацій основна роль належить саме їм, їх взаєминам, поведінці у щоденному житті. Справа батьків розповідати дітям, як себе поводити в колективі, як вислуховувати думки інших, поважати людей. Недарма в народі кажуть: "Дитина – дзеркало сім'ї", це дійсно так. Лагідна, відкрита дитина швидко адаптується в новому середовищі. Часті й невиправдано жорстокі покарання, відсутність позитивної інформації про школу викликають у дитини страх перед навчанням і школою. У грі, життєвих ситуаціях діти наслідують насильство, грубощі, побачені в сім'ї, з екрану телевізора. Діти можуть вважати це нормою поведінки і єдиним способом вирішення своїх проблем.

Тому велику увагу педагог має приділяти роботі з батьками, підвищуючи їхню конфліктологічну компетентність через проведення індивідуальної (роз'яснення, консультування) та групової (збори, консультації спеціалістів) роботи. Ефективною сучасною формою такої роботи є батьківські збори, що проводяться за тренінговою технологією, що дає можливість не лише отримати знання, а й у ході інтерактивних вправ відчути, пережити уявну конфліктну ситуацію, знайти конструктивний вихід із неї, визначити власний стиль поведінки у конфліктних ситуаціях.

Якщо педагог хоче донести до учня те, що він поводиться неправильно, йому треба використати терпіння, психологічні прийоми, свою педагогічну майстерність. Але дитину в будь-якому разі треба вислухати і зрозуміти. Досвід, знання вікових особливостей молодших школярів та інтуїція допомагають учителеві знайти шлях до серця кожної дитини, аби розмовляти з нею її мовою, використовуючи зрозумілі образи, метафори.

Ми живемо у світі, де сонячне світло порозуміння заслоняють хмари образ, дме холодний вітер підозр, спалахують блискавки конфліктів... Як утримати прекрасну погоду у нашій душі, жити в мирі і радості? Як не змокнути під дощем непорозуміння і як допомогти у цьому іншим?

Кожна дитина – це особистість зі своїм характером, звичками. Учителю треба знайти ключик, щоб увійти до нового, незнайомого світу учня, треба стати для дитини не тільки вчителем, який несе знання, а й другом іпорадником, бути взірцем людяності, інтелігентності.

В освітньому середовищі, де взаємодіють вчителі й учні, батьки й адміністрація закладу, конфлікти виникають досить часто, і переживаються вони гостріше, ніж в дорослому середовищі. Наприклад ситуація: двоє учнів чергують у класі і почали сперечатися кому підмести підлогу.

– Я вже два класи прибирав і дошку вимив, а ти тільки один.

- Ні, це ти повинен підмітати, бо минулого разу я всі класи прибирав.

- Ти підмітай, бо я вже поспішаю в їдальню.

- Ні твоя черга, а я не буду.

- Це ти такий друг, не підходь більше до мене.

– І ти також.

Педагоги повинні вирішувати їх конструктивно і вчити цьому і учнів, і батьків. У цій ситуації вчитель має заспокоїти учнів, можливо за допомогою ігри або різних вправ. Втручаючись у дитячий конфлікт, ніколи не можна займати відразу позицію одного з дітей, навіть якщо здається очевидним, хто тут правий, а хто винен. Адже для дитини, яка веде себе неправильно, це зовсім не так просто. Тому ваш швидкий суд вона сприйме як несправедливість і упередженість, а значить, не стане продовжувати спілкування, в якому ви виступаєте арбітром. Потрібно намагатися об'єктивно розібратися в причинах конфлікту та його течії, тим більше що зазвичай дорослі бачать лише частину "айсберга", а ця надводна частина далеко не завжди дозволяє судити про справжні проблеми і вклад дітей в конфлікт.

Під час конфлікту людина перебуває в емоційному збудженні: гнів, образа, злість, роздратованість. Учені виявили, що жодна конфліктна ситуація не проходить для організму безслідно. Виснажується нервова система. Негативні емоції впливають на серце, тиск. Образа, горе, сварка, заздрість, прагнення помститися – усе це скорочує життя. Щоб подолати наслідки стресу, рекомендують прогулянки, слухання музики, читання, спілкування з друзями.

Шкільні конфлікти можна поділити на прості та складні. Прості швидко та мирно вирішує вчитель (зупинення бійки, сварки, обзивання).

Складні – конфлікти поведінки, взаємин, діяльності.

Конфлікти поведінки: негативні вчинки, порушення учнем правил поведінки в школі, агресія стосовно однокласників.

Конфлікти взаємин виникають у сфері емоційно-особистісних стосунків учнів, учителів. Вони тривалі, виникають як наслідок постійних попередніх негативних вчинків.

Конфлікти діяльності виникають з приводу виконання учнем навчальних завдань, успішності, пізнавальної діяльності, ситуацій, коли учні не виявляють готовності виправити власну помилку, що спричиняє невдоволеність учителя, учні вступають з ним в суперечку, або демонструють образу. Інколи конфлікти розростаються, призводять до взаємної неповаги.

Якщо дитина втягнута у конфлікт, вона емоційно напружена, невпевнена, тривожна. Часто учень не розказує про свої переживання батькам, щоб їх не засмучувати, але дитина грубить, обманює. Це пояснюється впливом багатьох чинників: особливостями віку, умовами середовища навчання, сімейними стосунками, взаєминами з педагогами. Треба розуміти, що це захисна реакція дитини.

Учителі вбачають причини конфліктів у розбіжності в оцінках досягнень учнів, слабкій підготовці до уроків, порушеннях дисципліни, пропусках без причини, образливих стосунках між однокласниками тощо.

Аналіз результатів анкетування учнів 4 класу виявив причини конфліктів з їхньої точки зору: конфліктів... Як утримати прекрасну погоду у нашій душі, жити в мирі та радості? Як не змокнути під дощем непорозуміння і як допомогти у цьому іншим?

Кожна дитина – це особистість зі своїм характером, звичками. Учителю треба знайти ключик, щоб увійти до нового, незнайомого світу учня, треба стати для дитини не

тільки вчителем, який несе знання, а й другом іпорадником, бути взірцем людяності, інтелігентності.

В освітньому середовищі, де взаємодіють вчителі й учні, батьки й адміністрація закладу, конфлікти виникають досить часто, і переживаються вони гостріше ніж в дорослому середовищі. Педагоги повинні вирішувати їх конструктивно і вчити цьому і учнів, і батьків.

На нашу думку, учитель має докладати зусиль, аби не потрапляти в конфліктні ситуації і не створювати їх, дотримуватися таких правил: бути розсудливим, уникати сварок, образ; ніколи не робити того, чого б не хотів би, щоб зробили тобі; творити себе, як особистість, реально оцінювати свої вчинки; любити життя, бо це неоціненний дар.

Учителю необхідно вміти й хотіти зрозуміти дитину, простити, допомогти; бути щедрим та милосердним у спілкуванні.

Отже, для запобігання й розв'язання шкільних конфліктів, необхідно створити в школі атмосферу довірливого спілкування, не давати змогу розвиватися агресії, злості, заздрощам. Діти повинні бути впевнені, що їх люблять у колективі, прислухаються до їхньої думки, а вчитель для кожного – порадник, друг, який допоможе, підкаже, як вийти з біди. Саме поведінка вчителя, демократичний стиль його спілкування з дітьми й дорослими мають бути позитивним прикладом, взірцем для наслідування.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Проблема формування конфліктологічної компетентності вчителя початкової школи як частини професійно-педагогічної компетентності надзвичайно складна, і ефективність її розв'язання залежить від модифікації змісту, форм і методів професійної підготовки вчителя загалом й конфліктологічної зокрема, урахування індивідуальних особливостей майбутнього педагога, його морально-ціннісних орієнтацій, знань, умінь, навичок, способів і досвіду діяльності, здатності до самоаналізу, саморегуляції, самовдосконалення.

Важливим є подальше дослідження індивідуалізації технології конфліктологічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Список використаних джерел:

1. Анцупов А. Я. Конфликтология / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М.: [б. и.], 1999. – 212 с.
2. Добрович А. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: кн. для учителя и родителей / А. Добрович. – М.: [б. и.], 1987. – 69 с.
3. Зазыкин В. Г. Психологическая реальность конфликтов / В. Г. Зазыкин, Ю. В. Оболонский. – М.: Психотерапия, 2013. – С. 78–121.
4. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн. – К.: [б. в.], 1997. – 432 с.
5. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М.: [б. и.], 1987. – С. 46–61, 101–105.
6. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения. – Грозный: [б. и.], 1979. – 61 с.
7. Козич І. В. Виховання толерантності – основа формування конфліктологічної компетентності майбутнього викладача вищої школи / І. В. Козич // Проблеми сучасної педагогічної освіти: [зб. ст.]. – Ялта: РВВ КГУ, 2005. − Вип. 8, ч. 1. – С. 179–185.
8. Кушнірук Т. Д. Подолання конфліктності серед педагогів. Соціально-педагогічний аспект / Т. Д. Кушнірук // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – No 9. – С. 38–43.
9. Лукашенко А. О. Педагогічні умови формування конфліктологічної компетентності вчителя / А. О. Лукашенко // Педагогіка та психологія: зб. наук. пр. – Х.: ХДПУ, 2003. – Вип. 24. – С. 79–87.
10. Ложкін Г. В. Технології розв'язання конфліктів у педагогічній взаємодії / Г. В. Ложкін, М. О. Коць та ін. – Київ ; Луцьк: РВВ "Вежа" ВДУ ім. Лесі Українки, 2000. – С. 31, 34.
11. Мольц М. Я. Я – это Я, или Как стать счастливым: пер з англ. / М. Я. Мольц. – СПб.: [б. и.], 1992. – С. 24–41.
12. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М.: [б. и.], 1989. – С. 56–64.
13. Основы педагогического мастерства / под ред. И. А. Зязюна. – М.: [б. и.], 1989. – С. 150, 152–154.

14. Словник-довідник термінів з конфліктології. – Київ; Чернівці: [б. в.], 1995. – С. 67.
15. Ханин Ю. Л. К вопросу об оценке коммуникативности личности / Ю. Л. Ханин // Общение как предмет теоретичекского и прикладного исследования. – Л.: [б. и.], 1972. – 172 с.
16. Хасан Б. И. Конфликтные конструкции в педагогической работе и индивидуальный прогресс ученика / Б. И. Хасан // Инновационный учитель – инновационная экономика: материалы I конф. – Хабаровск:[б. и.], 2010. – С. 34– 65.
17. Юсупов И. М. Психология взаимопонимания / И. М. Юсупов. – Казань: [б. и.], 1997. – С. 15–25, 81–84.

"БАТЬКІВСЬКА ПЕДАГОГІКА" В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Кисляк Надія, студентка 3 курсу, Інституту точних наук та економіки.
Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Проаналізувавши педагогічну спадщину В.О. Сухомлинського, можна дати перелік рекомендацій та побажань батькам та вчителям, особливо класним керівникам.

• Класному керівнику слід складати чітку систему роботи з батьками. Вивчення вікових та індивідуальних особливостей дитини, стану її здоров'я, духовного світу, умов життя в сім'ї – лише початок сімейно-шкільного виховання. Здобуті дані можуть допомогти вчителям вибрати правильні методи виховання, налагодити діловий контакт з батьками й давати їм педагогічні поради.

• Вчителю слід проводити виховні години або факультативні курси в старших класах з тематики планування сім'ї, культури взаємовідносин у сім'ї.

• Класному керівнику слід проводити психологічні семінари з батьками. Особливо це необхідно, на мою думку, тоді, коли в класі з'являються негативні тенденції поведінки, захоплень, інтересів, стосунків та ін. Це зумовлено тим, що безпосередній вплив вчителя на учня закінчується за стінами школи, а тому вся відповідальність за фізичне та моральне здоров'я дітей лягає на батьківські плечі.

• Батьківські збори не повинні обмежуватися буденним темами, наприклад перелічування оцінок, схвалення відмінників або акцентування уваги на неуспішності. Потрібно регулярно нагадувати батькам про їх домінуючу роль у вихованні та навчанні свого чада.

• Залучати якомога інтенсивніше до виховної роботи саме батьків, а не лише матерів. Зазвичай батько є пасивним учасником виховного процесу і це погіршує баланс в сімейному навчанні. Фемінізація освіти в наш час негативно впливає на дітей, особливо чоловічої половини. У школі вчителі переважно – жінки, і вдома вихованням займається переважно мати. А при цьому чоловіча рука може зіграти вирішальну роль у формуванні особистості хлопчика чи юнака. В. Сухомлинський неодноразово наголошував на ролі батька у вихованні, і, на мою думку, це є досить актуальним в наш час.

• Батькам слід ретельно готувати дітей до школи як розумово, так і морально, адже школа – це нова обстановка для дитини, новий колектив і незнайомі кімнати, вимоги та правила. Це може сприяти виникненню стресу. Не слід розбещувати дитину вдома, треба знати, коли дозволяти і забороняти, схвалювати та засуджувати вчинки дитини.

• У школі варто проводити свята на зразок "День Дівчаток", "День матері" та ін.. Дітям завжди подобається дарувати радість іншим, треба лише давати їм шанс висловити свої почуття та думки.

• Дотримання позиції рівноправності. Об'єднання зусиль учителя та сім'ї школяра можливе за взаємного визнання ними рівноправності. Перший крок має зробити вчитель, оскільки до цього його зобов'язує професійний обов'язок.

• Вияв любові, захоплення їхньою дитиною. Психологічний контакт із батьками виникає одразу, як тільки вчитель виявляє розуміння дитини, симпатію до неї, бачить

позитивні та негативні риси. Батьки, відчувши доброзичливість учителя, охочіше спілкуються з ним, налаштовуються на співпрацю.

• Пошук нових форм співпраці. Учитель може запропонувати одному з батьків організувати батьківські збори, разом визначивши Їх тематику, структуру тощо. Особливо корисний обмін думками з батьками щодо налагодження взаєморозуміння з дітьми.

Обов'язкова складова (окрім слова вчителя) вчительської праці, вчительського впливу на вихованця – це, на думку Василя Олександровича, єдність "Я" вчителя. Якщо учня закликають бути хорошим, добрим, совісним, справедливим, то ці гасла мають бути у гармонії з особистістю і поведінкою педагога. З цього приводу Василь Сухомлинський висловлювався дуже точно й емоційно: "Корені багатьох бід виховання саме і криються в тому, що найчастіше вихованця закликають іти за прапором у той час, як цього прапора ніхто не несе. Бути прапороносцем ідеалу, нести на своєму прапорі вогонь ідеального – ось у чому секрети і таємниці педагогічного авторитету. Як тонко відчувають діти у своєму вихователі прапороносця, як уміють вони розпізнати, де справжній вогонь, а де фальш!".

Лише тоді, коли вчитель стає помічником, а учень активним першовідкривачем певної істини, знань, коли діти самостійно мислять, дивуються відкритим ними закономірностям – лише тоді можна говорити про справжнє навчання. Лише тоді, коли розум учителя веде учня, освітлює шлях, висвічує знання, а не пригнічує особистість вихованця – можна говорити про справжнього вчителя.

Він був переконаний у тому, що успіху у вихованні поколінь можна досягти тільки спільними зусиллями сім'ї та школи. Він твердив, що зміцнення сім'ї, вдосконалення родинного виховання – одна з найважливіших соціальних проблем, від розв'язання якої залежатиме майбутнє нашого суспільства, моральне обличчя молоді.

В. Сухомлинський зазначає: "Сім'я стає могутньою виховною силою, що облагороджує ваших дітей лише тоді, коли ви, батьку і мати, бачите високу мету свого життя, живете в ім'я високих ідей, що підносять, звеличують вас в очах ваших дітей".

Він вважав, що найвищою, найблагороднішою та найпочеснішою мрією кожного батька і матері є творення людини, оскільки вони не тільки продовжують свій рід і відтворюють себе в своїх дітях, вони несуть відповідальність за нову людину, людство і його майбутнє загалом.

Сухомлинський говорив, що молоді батьки повинні розуміти, що шлюб розпочинається з готовності до великої і відповідальної соціальної ролі – виховання дітей, успіх якої залежить передусім від духовного багатства, вірності коханню, взаємної поваги і спілкування, педагогічних знань і умінь. Своїх вихованців – юнаків і дівчат ми вчимо; моральне право на кохання має той, хто вміє відповідати за майбутнє – за своїх дітей.

Також, В.О. Сухомлинський з нових позицій підходить і до оцінки життєвої позиції, і ролі дитини в сім'ї. Діти в сім'ї – це не тільки слухняні виконавці волі батьків і старших, вони рівноправні члени сім'ї, активні учасники всіх сімейних справ, вони можуть чинити взаємний позитивний вплив на сім'ю; поведінку батьків і старших, їх ставлення до своїх сімейних і громадських обов'язків. Вони не повинні відчувати своєї нерівності, неповноцінності, приниженої гідності.

Він відстоює право дітей активно втручатись у сімейні справи. Цікаві приклади, наведені у "Батьківській педагогіці", переконують нас у тому, що під впливом думки дітей, їх вимог, ставлення батьків до деяких антисоціальних явищ – п'янства, крадіжок, обману, протекціонізму, нечесного способу життя та інших аморальних вчинків,— можна змінити або позбутися цих явищ.

У "Батьківській педагогіці" кожний маленький епізод, подія з життя школи чи сім'ї, легенда чи переказ стають канвою, відправним моментом для змістовної розмови, педагогічних роздумів і міркувань, що змушують глибоко вникати в проблеми родинної педагогіки.

"Батьківська педагогіка" – це захоплююча і хвилююча поетична розповідь про найважливіший, священний обов'язок батьків щодо своїх дітей, це пристрасний гімн благородній душі дитини, її сподіванням, людському сімейному щастю. Водночас це гірка правда про те, як батьківська нерозсудливість, сліпа потворна любов до дітей, духовне зубожіння, міщанство та інші вади сімейного життя частини наших громадян призводять до трагічних наслідків – спотворення душі дитини, появи антисоціальних явищ, дармоїдства, марнотратства, споживацької психології, дитячої злочинності.

Таким чином, мета і мотив шкільно-сімейного виховання дитини – це щасливе, повноцінне, творче, корисне людям життя цієї дитини. На творення такого життя і повинне бути направлене виховання.

Завершити я хочу цитатою Василя Олександровича: "Тільки разом з батьками, спільними зусиллями, педагоги можуть дати дітям велике людське щастя".

ПАТРІОТИЧНІ ПОЧУТТЯ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Кобзар Лідія, магістрантка спеціальності "Початкова освіта" НДУ імені Миколи Гоголя.
Науковий керівник:**Білоусова Н.В.,** кандилат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Національно-патріотичне виховання учнів початкових класів здійснюється у процесі навчально-пізнавальної діяльності як провідної шляхом внесення ціннісних складових у зміст навчальних предметів, відведення належного місця "спільно-взаємодіючій діяльності" як на уроках, так і в позаурочний час; гуманізації взаємин у системах "учитель-учень", "учень-учень"; використання вчителем демократичного стилю спілкування з учнями; створення умов для творчої самореалізації кожної особистості.

У молодшому шкільному віці важливо формувати здатність дитини пізнавати себе як члена сім'ї; родини, дитячого угрупування; як учня, жителя міста чи села; виховувати у неї любов до рідного дому, краю, вулиці, своєї країни, її природи, рідного слова, побуту, традицій.

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

1) природна любов до свого народу як до великої родини; любов до рідного слова, рідної природи;

2) відчуття патріотизму розумом, усвідомлення обов'язку перед народом, готовність стати на захист його інтересів;

3) переплетіння любові до рідного, близького з усвідомленням свого обов'язку перед народом; це прагнення, готовність служити Батьківщині.

Структуру патріотичних почуттів можна представити через відношення до:

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

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

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

4) національних цінностей: володіння українською мовою, бажання і потреба в накопиченні, збереженні та передачі родинних і національних звичаїв, традицій, обрядів, дбайливе ставлення до національних багатств, до рідної природи, сприяння розвиткові

духовного життя українського народу; шанобливе ставлення до національних та державних символів; почуття дбайливого господаря своєї землі.

Зазначимо, що відповідно до педагогічних ідей процес виховання складається з ряду етапів, які характерні для будь-якого виховного процесу.

Відомі сучасні педагоги Т. Ільїна, Н. Мойсеюк виділяють такі етапи:

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

2) формування ставлення учнів до норм і правил, що пропонуються. Необхідно, щоб дитина не тільки розуміла й осмислювала те, про що їй розповідають, що пропонують виконати, але й виявляла при цьому почуття. Пояснюючи важливість добра, чуйності, порядності, дитина має відчути жаль, співчуття, бажання допомагати, піклуватися. "Почуття патріотизму,– зазначає Н. Мойсеюк, – легше пробудити, якщо спрямувати увагу учня на реальні зміни, що відбуваються в його родині, рідному селі, місті. Отже, лише загострюючи почуття і спираючись на них, вихователі можуть підвести учня до дії";

3) формування поглядів, переконань. Формування поглядів – це етап сприйняття, засвоєння та перетворення засвоєних норм на особисте надбання, потенціальна готовність до дії. Переконання – це погляди, що ґрунтуються на певних принципах, якими людина керується в житті. Для формування переконання необхідно створювати ситуації, які "вимагають прояву позицій дії, тренування з метою здійснення правильних дій";

4) формування загальної спрямованості особистості. У результаті діяльності, в ході повторень формуються навички та звички поведінки, які стають нормою. Система дій, вчинків поступово переходить у рису характеру, стає властивістю особистості.

Розглядаючи патріотичні почуття, спираємося на твердження психолога П. Якобсона, що розвиток почуттів відбувається в процесі спеціального впливу на емоціональну сферу людини. У патріотичних почуттях відбивається ставлення особистості до своєї держави, її минулого, майбутнього та сьогодення.

Складовими патріотичних почуттів є:

1) почуття належності до своєї держави та її народу;

2) почуття гордості за успіхи держави, біль за невдачі;

3) повага до історії, культури, традицій, вірувань, менталітету;

4) захоплення героїчними подвигами минулого та сучасності;

5) любов до рідної природи;

6) шанування рідної мови, традицій, звичаїв, обрядів рідної країни;

7) ностальгія при розлуці з Батьківщиною;

8) неприязнь до всього антиукраїнського;

9) почуття національної гідності.

Патріотичні почуття не повинні бути споглядальними, обмежуватися пасивними реакціями милування й уподобання. В ідеалі, як зазначають П. Ігнатенко, В. Поплужний, Н. Косарєва, Л. Крицька, "вони спрямовуються на виконання надзавдання – піднести Україну до рівня високо розвинутих світових держав, що вимагає активної творчості всього українського народу. В нинішніх умовах емоційне начало патріотизму виявляється, насамперед, у мужності, рішучості, готовності українських громадян відстоювати незалежність своєї молодої держави всіма можливими засобами навіть міліарними".

Одним із покликань української національної системи освіти та виховання є завдання пробуджувати і виховувати в кожної дитини патріотичні якості, цінності:

- любов до батька і матері, родичів, своїх предків, рідної природи, землі;
- любов до рідної мови, культури, народу, пошану до його історичного минулого, національних традицій, звичаїв;

 глибоке усвідомлення своєї національної приналежності, відчуття єдності з представниками своєї нації;
 турботу про добре ім'я – своє і своїх друзів, збереження своєї людської і національної гідності, честі;
 активну діяльність з метою розвитку рідної культури, мистецтва, науки, демократії, державотворчих процесів;
 боротьбу за підвищення духовності і добробуту всіх українців, представників національних меншин України;
 синівську любов до України – Батьківщини, готовність захищати від ворогів рідну землю, здатність на подвижництво, героїчні справи в ім'я свободи і незалежності України;
 готовність боротися з неправдою, злом, потворністю в будь-яких формах, спростовувати антиукраїнські, антинаукові версії, ідеї, шкідливі і ворожі для нашого народу, Батьківщини.

Рис. 1.1. ***Особистість патріота***

Як свідчить історичний досвід, патріотичні почуття, особливо загострюючись у складних, екстремальних, доленосних для Батьківщини ситуаціях, єднають людей, спонукають ставити суспільне вище за особисте, зменшують життєвий егоїзм.

Патріотичні переконання містять у собі знання, поєднані зі щирою впевненістю в їхній істинності. На необхідності розвитку патріотичних переконань у дітей наголошував великий педагог-мислитель Я.А.Коменський, щоб "вони могли захищати все, що вони вважають істинним і добрим…чесним". Мета переконань полягає у підведенні людини не тільки до розуміння певних положень патріотичних почуттів, а й до внутрішнього їхнього сприйняття.

До патріотичних переконань належать:

1) визнання визначальної ролі народу й Батьківщини в житті людини;

2) визнання здатності українського народу побудувати власну державу й навести в ній порядок;

3) віра в майбутнє України та українського народу;

4) віра в невичерпні сили, талант, неповторність, працьовитість українського народу;

5) віра в незламність, силу, стійкість, міць та справедливість держави [3; 2].

Справжній патріот не може жити повноцінним життям, бути щасливим без праці на благо своєї країни, без боротьби за краще життя українського народу та України. Крім почуттів і переконань, важливим є діяльність – аспект патріотичного виховання.

Патріотична діяльність включає:

1) усвідомлення глибокого зв'язку з народом, участь у його справах, турбота про його благо;

2) збереження та примноження культури, традицій, звичаїв, обрядів рідної країни;

3) дотримання вироблених народом моральних норм і правил, законів держави;

4) знання символів своєї Батьківщини;

5) діяльність, спрямовану на утвердження державності свого народу, зміцнення належності своєї держави та готовність її відстоювати;

6) знання історії свого роду, народу, прихильність до рідних місць;

7) сумлінне виконання своїх обов'язків у навчанні, вміння творчо працювати [5].

Патріотичне виховання молодших школярів засобами художньої літератури можна здійснювати на уроках української мови через реалізацію соціокультурної змістовної лінії, адже рідна мова – найважливіший засіб патріотичного виховання. Наприклад, під час вивчення розділу "Мова і мовлення" необхідно звернути увагу учнів на багатство і милозвучність української мови, захоплювати дітей її красою, пробуджувати любов до рідного слова, прагнення вивчати українську мову та літературу. Учням 3-4 класів слід пояснювати значення української мови для становлення незалежної самостійної держави України, роль української мови як державної.

Формуючи культуру спілкування, доцільно збагачувати мовлення учнів початкової школи українськими формами звертання та формулами мовленнєвого етикету, пробуджувати інтерес до походження цих формул, демонструвати їх зв'язок із національними традиціями і звичаями українців.

Відомо, що узагальнений досвід життя народу найяскравіше відображається у фольклорі. Цього необхідно вчити дитину з перших днів життя. Надбання усної народної творчості не тільки сприяють збагаченню словникового запасу дітей; активізують пізнавальну діяльність; розвивають фонематичний слух, інтонацію; формують оцінні судження, а й є важливими засобами формування національно- патріотичної самосвідомості особистості. Адже в них відображається життя народу, його історія, мова, мораль, етика, естетика, народна мудрість.

Чільне місце на уроках української мови повинно займати використання малих фольклорних форм – загадок, лічилок, мирилок, приказок і прислів'їв, народних прикмет, уривків з казок, дитячих пісень, колискових, щедрівок, колядок, веснянок, закличок тощо. Реалізуючи їх виховних потенціал, варто пояснювати дітям, що багатство і розмаїття народної творчості свідчить про мудрість і талановитість українського народу, а знання і трепетне ставлення до них стане запорукою збереження цього багатства для майбутніх поколінь.

Тому, головною метою національно-патріотичного виховання в молодших класах – є вироблення в молодших школярів умінь і навичок вільного користування з комунікативною метою усно й письмово українською мовою.

Велику роль відіграє український фольклор, зокрема дитячий, а також твори художньої літератури для дітей молодшого віку. Доцільним є проведення тематичних уроків з української мови, таких як: "Свято рідної мови", "Шевченківське слово" та ін.

Також значний пізнавальний і виховний потенціал мають казки, легенди та притчі, бо містять відомості про історію українського народу, його традиції, вони доступні для сприймання учнями початкової школи.

Метою викладання української літератури – є виховання національно свідомого громадянина України, формування й утвердження гуманістичного світогляду особистості, національних і загальнолюдських цінностей. З огляду на національно-

патріотичний аспект під уроку української літератури необхідно робити окремі акценти на змістовних і дидактичних складниках.

Осягнення літературної спадщини буде повноцінним лише за активного навчання, яке можна реалізувати через застосування особистісно орієнтованого підходу в навчанні, проблемно-наукового методу, використання проектної технології тощо.

На сьогоднішній день відбувається активний процес дослідження творчості митців, чиї імена були безпідставно забуті, визначається їхнє місце в літературі свого часу і в духовній скарбниці сучасності. У цих дослідженнях й оцінці важливе місце посідає "Історія українського письменства" Сергія Єфремова, "Історія української літератури" Дмитра Чижевського, літературознавчі праці Михайла Грушевського, Григорія Костюка, Михайла Возняка та інших. Учитель має продумати систему роботи над формуванням національно-патріотичної вихованості учнів упродовж вивчення поетичних, прозових і драматичних творів художньої літератури.

В основу системи патріотичного виховання на уроках української літератури потрібно покласти правдиве слово про свій народ, його споконвічне прагнення розбудувати Українську державу. Творчі зусилля кожного вчителя мають бути спрямовані на те, щоб підвищити виховний рівень сучасного уроку та його творчий потенціал, створити оптимальні можливості для розвитку самостійного творчого мислення учнів, активізації їхньої пізнавальної діяльності, формування патріотичних почуттів під час вивчення художньої літератури.

З метою організації національно-патріотичного виховання учнівської молоді та підвищення його ефективності необхідно щороку створювати та поновлювати план виховної роботи. План заходів з національно-патріотичного виховання, розроблений класним керівником, повинен враховувати вікові особливості учнів, рівень їх розумових здібностей, їх мотивацію та рівень сформованості патріотичних почуттів і національної свідомості. Для визначення рівня сформованості патріотичних почуттів та національної свідомості учнів можна використовувати різноманітні методи – власні спостереження, анкетування учнів і т.п.

Список використаних джерел:

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

2. Петронговський Р.Р. Формування патріотизму старшокласників у позанавчальній виховній діяльності: автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.07/ Р.Р. Петронговський. – К., 2002. – 21 с.

3. Сухомлинська О. Патріотизм як цінність: погляд на історію і сьогодення / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2010. – №2. – С. 10-14.

4. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка / Стельмахович М.Г. – К.: ІЗМН, 1997. – С.57-59.

5. Вишневський О. Концепція демократизації українського виховання / О.Вишневський // Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в України. Педагогічні концепції. – К.: Школяр,1997. – С.78-122.

ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД ЯК НОВА МЕТОДОЛОГІЧНА СТРАТЕГІЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІКИ

Козачок Ярина, студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи.
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, коли формується "вектор людства до планетарної цілісності й гармонізації" (А. Бойко), твориться нова система правил і норм

культурного співіснування народів і держав, а людина сприймається як "міра всіх речей", нагальної потреби вимагає розробка способів пізнання дійсності, що найбільш адекватно відповідають світовим людинотворчим процесам. 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 історичного розвитку гендерного підходу як нової методологічної стратегії наукових досліджень освітнього простору, філософських засад гендерного виховання молодших школярів в умовах сучасної загальноосвітньої школи.

Виклад основного матеріалу. Нині український педагогічний соціум гостро потребує нових механізмів пізнання і перетворення дійсності, адже національний освітній простір, що віддзеркалює гендерну стратифікацію суспільства, демонструє на сьогодні дисбаланс і гендерну асиметрію чоловічих та жіночих практик, дискримінаційне становище жінок, зокрема в освітніх сферах лідерства і управління.

За даними досліджень І. Іванової, О. Цокур, педагогічний кадровий склад навчальних закладів початкового і середнього рівнів на 90% складається із жінок, водночас із підвищенням статусу освітньої установи − від дитячого дошкільного закладу до університету кількість жінок-педагогів зменшується. Характерною є і така тенденція: на тлі загальної фемінізації вищої освіти і науки, серед викладачів ВНЗ чоловіки становлять дві третини кадрового викладацького складу [8, с. 6-12].

З огляду на таку ситуацію вітчизняний освітній простір вимагає такої наукової парадигми теоретичних пошуків, яка б могла: по-перше, збалансувати гендерну дискримінацію і асиметрію в педагогічному соціумі; по-друге, забезпечити відсутність ієрархії та нерівності "чоловічого" і "жіночого"; по-третє, досліджувати дійсність із позицій толерантності, гармонізації статево-рольової взаємодії, паритетних і збалансованих відносин між статтями, їх конструктивного і консенсусного співіснування. На сьогодні таким методологічним напрямом теоретичного пізнання й інструментом практичного перетворення освітніх процесів є гендерний підхід. Освітні заклади прийняли обов’язок щодо реалізації гендерної стратегії у навчально-виховні установи згідно з Концепцією Державної програми гендерної рівності від 2005 року. На основі цієї концепції відбуваються вагомі зміни, створюються певні умови для ефективного впровадження у загальноосвітніх школах гендерних знань. Глибинний сенс таких знань полягає передусім у розробці програм з гендерного виховання молоді, які мають відповідати гендерній політиці держави.

Особливо важливим є питання реалізації гендерного виховання підростаючого покоління у сучасній загальноосвітній школі. Адже, незважаючи на певні досягнення в галузі гендерного виховання, окреслена проблематика нині набуває особливої актуальності.

Інтерес до гендерної проблематики педагогічних досліджень в останнє десятиліття пов’язаний із тим, що в традиційній педагогіці проблема взаємовідносин не набула достатнього висвітлення та довгі роки була "безстатевою", незважаючи на те, що стать людини відіграє величезну роль у її житті та діяльності, є природною основою "всієї її індивідуальності" (Б. Ананьєв). Розгляд проблеми з позицій сексології та фізіології,

психогігієни, формування сексуальної культури школярів висвітлюється в працях Ю. Гаврилова, І. Кона.

Слід зазначити, що ще Платон стояв на позиціях спільного навчання та виховання. Він вважав, що суспільне виховання дітей може бути покладено як на чоловіків, так і на жінок. Хоча природа жінки інша, ніж у чоловіка, це не впливає на її здатність виконувати будь-які обов'язки. Жінки, залежно від їхніх здібностей, можуть бути філософами й навіть воїнами. Платон підійшов до ідеї рівноправності статей. Він вважав, що жінки нарівні з чоловіками можуть брати участь у всіх справах держави. Платон наголошував на рівноправності та взаємодоповнюваності чоловіків і жінок у родині (легенда про андрогінів, істот з властивостями чоловіків і жінок).

В основі філософії Арістотеля – ідеї роздільного навчання хлопців і дівчат. На його думку, чоловік і жінка мають різну природу, тому повинні мати різні знання й уміння.

На думку Ж. Руссо, рівність, подібність чоловіків і жінок полягає в їхній схожості як біологічних істот.Проте як суспільні істоти вони нерівні, що пояснюється їхніми вродженими характеристиками [7, с. 276].

Е. Кант розділяв чоловіків і жінок, по-перше, за характером участі в політичному житті й, по-друге, за характеристикою особистості та поведінки [2, с. 39].

Таким чином, часто мислителі відзначали відмінність чоловіків і жінок. Гендерні стереотипи в історичному розвитку виділяються мислителями на основі типологічної будови організму чоловіка та жінки. Аналіз зазначених прикладів показує, що гендерний розвиток членів суспільства має свої специфічні особливості та критерії оцінки, за якими надалі й складалися гендерні уявлення.

При розробці педагогічних принципів навчання Я. Коменський не враховував принцип рівних можливостей для хлопчиків і дівчаток, а Й. Песталоці стояв на позиції спільного навчання й вважав, що сутність виховання – у поступовому розвитку природних задатків відповідно до природних законів розвитку дитини.

К. Ушинський захищав принципи особистої людської волі, людської нічим не оціненної гідності, рівності людей перед законом, поваги до прав будь-якої людини, хто б вона не була. Він писав: "Для християнства чоловік і жінка – особи рівноправні, однаково самостійні й однаково відповідальні, яких тільки шлюб вводить у рівноправні між собою відносини" [1, с.26].

С. Русова дискутувала з проблеми спільного навчання хлопчиків і дівчаток із відомим американським психологом С. Холлом: "...але в цьому разі думка славетного психолога не має для нас авторитету. І ми більше схиляємось до думки французького педагога Бюїсона: "Коли з дитинства дітей ведуть спільно – і дівчата, і хлопці у спільній праці, спільних іграх і розвагах звикають до товаришування, тоді в юнацькому віці це товариство не стає для них чимось незвичайним, і по всіх школах, де коедукація поставлена з великою увагою взагалі до психології учнів, там вона дає найкращі наслідки – зближує обидві статі, паралізуючи небажаний флірт справжніми товариськими відносинами, ставлячи їх на певний шлях спільної праці, прагненнями до одної загальної мети, товариського інтимного догляду "вихованців та виховниць".

На думку Я. Корчака, у питанні спільного виховання та навчання хлопчиків і дівчаток має важливість індивідуальний, а не упереджений підход.

Гендерний підхід створив передумови для аналізу поняття "гендер" (від англ. gender – рід, стать) як новітнього позначення, сучасної інтерпретації проблеми статевих взаємостосунків (І. Костікова).До появи терміна "гендер" поняття "стать" (sex) належала до вивчення біологічних, фізіологічних, психофізіологічних відмінностей чоловіка та жінки, а категорії "статево-рольове виховання", "статево-рольова поведінка", "статево-рольова соціалізація" були пов'язані з дослідженням соціальних, культурних, психолого-педагогічних складових маскулінності/ фемінінності, статевих взаємостосунків. Поняття "статеве виховання", "статево-рольове виховання" потребували перегляду з позицій гендерного підходу як методу наукового аналізу, що припускає гармонізацію статево-

рольової взаємодії на підставах егалітаризму – принципу рівних прав і можливостей особистості незалежно від статевої приналежності (Г. Митрофанова) [5, с.58].

На думку А. Макаренка: "Серед цих загальних методів виховання є такі, що до статевого виховання більше стосуються, є такі, що стосуються менше, але всі вони, разом узяті, великою мірою визначають наш успіх у вихованні майбутнього сім'янина, майбутнього чоловіка або майбутньої жінки" [4, с.212].

Із розвитком гендерних досліджень у педагогічній науці термін "гендер" став синтезувати біологічні, соціальні й індивідуальні маскулінні й фемінінні особливості учнів, студентів, педагогів і їхніх взаємовідносин. Для більш детального розгляду й розмежування біологічних, фізіологічних характеристик і статусних позицій, психолого-педагогічних особливостей сьогодні використовуються біологічний і соціокультурний підходи в гендерних педагогічних дослідженнях.

Гендер із позиції педагогів-класиків належить не просто до хлопчиків та дівчат, а до взаємин між ними і до способу конструювання цих взаємин, тобто як суспільство будує ці відносини та взаємодію статей у навчанні й вихованні.

Гендерне виховання – це не тільки оволодіння гендерними знаннями, а й формування менталітету, егалітарного за своєю сутністю, що забезпечує поведінку, яка ґрунтується на принципі рівних прав і можливостей для представників обох статей.

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.

Найбільш визначним у гендерній теорії є парадигма соціального конструювання гендеру. Вона зумовлює дослідження гендерної культури, формування механізмів створення категорій мужності й жіночості, а також визначає напрямки знання про нього. За теорією М. Дмитрієвої, поняття "гендер" є складним соціокультурним процесом формування (конструювання) суспільством відмінностей у чоловічих та жіночих ролях, поведінці, ментальних та емоційних характеристиках, а також як власне результат цього процесу – "сформований соціальний конструкт" [3, с.138].

О. Вороніна вважає, що теорія соціального конструювання гендеру ґрунтується на двох постулатах:

а) гендерна ідентичність формується сім'єю та різними інститутами, зокрема й засобами масової інформації, у процесі соціалізації людини;

б) гендер конструюється самими індивідами на рівні свідомості.

Підгрунтям цієї теорії є диференціація біологічної та соціальної статі, що базується на відмінностях ознак жіночості та мужності, при цьому поняття "жіночість та мужність" розглядаються як суспільна детермінація, що є однією з форм соціально-культурних ролей.

Розглянемо окремо сутність категорії "гендерне виховання". Варто зазначити, що в Україні певне коло питань гендерного виховання школярів розглядають В. Кравець, С. Вихор, О. Кікінежді, О. Петренко, Л. Ковальчук та ін.

За В. Кравцем, гендерне виховання – "процес, спрямований на формування якостей, рис, властивостей, що визначають необхідне суспільству ставлення людини до представників іншої статі" [9, с. 174]. На його думку, специфіка цього виховного процесу полягає у розгляді людини як суб'єкта діяльності й тому для гендерного виховання, з одного боку, може бути використаний будь-який вид діяльності, а з іншого – спеціально організований особливий її вид.

С. Вихор розглядає гендерне виховання як цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття, поведінку вихованців з метою формування в них егалітарних цінностей, поваги до особистості, незалежно від статі, розвитку індивідуальних якостей і здібностей задля їх самореалізації, оволодіння навичками толерантної поведінки з метою побудови громадянського суспільства. Дослідниця вважає, що

гендерне виховання передбачає також відмову від сексизму, пом'якшення гендерних стереотипів, формування досвіду взаємодії між статями на засадах гендерної рівності, недопустимість протиставлення за статевою ознакою в сім'ї, школі, будь-яких суспільних інститутах, створення рівних умов і можливостей для розвитку, самовдосконалення і самореалізації кожної особистості.

Своє бачення сутності гендерного виховання запропонував В. Желєзняк, який сприймає цей напрям виховання як різновид "соціального виховання в єдності та інтеграції функцій правового, морального й статевого виховання, які потребують спеціальної організації і відповідного педагогічного керівництва, незалежно від вікової категорії вихованців ".

Висновки.. Отже, можна сказати,що є всі підстави вважати, що у системі освіти проблема гендерного виховання молодших школярів набула державної ваги. Новий механізм перетворення освітнього простору зорієнтований на формування гендерно чутливого, культурно-освітньо-виховного середовища, в якому, з урахуванням гендерних особливостей кожного суб'єкта, створені відповідні умови для гендерного виховання "моральності, розуму, волі" людини, формування гармонійної, емансипованої особистості з новим форматом егалітарного мислення, здатної до вільного самовизначення, максимальної самореалізації і повного самоствердження. Актуальність запровадження гендерного підходу в педагогічну науку є беззаперечною і не викликає сумніву. Як інноваційна методологія пізнання і перетворення педагогічної дійсності, гендерний підхід є кроком вперед у розвитку науки людинознавства, педагогічної антропології, адже здійснює наукове пізнання на основі складних людиномірних, світоглядно насичених, соціально егалітарних систем і забезпечує "…рівноправний та стійкий людський розвиток шляхом вжиття найрезультативніших і найефективніших засобів" [8, с. 28].

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку вбачаємо у методичній розробці проблеми гендерного виховання.

Список використаних джерел:

1. Бойко А. Наукові, навчальні й моральні уроки [текст]: Наукова педагогічна школа / [упоряд. Л.А. Семеновська, А.В. Хоменко, В.М. Мокляк] ; ПДПУ ім. В.Г. Короленка. – Полтава: ТОВ "АСМІ", 2009. – 416 с.
2. Воронина О. Гендер и культура / О. Воронина, Т. Клименкова // Феминизм и гендерные исследования. Хрестоматия. – Тверь, 1999. – С. 53-61.
3. Желєзняк О. В. / Науково методичний журнал // Желєзняк О. В. Серія "Педагогіка" – Випуск №123-2010-Т.136-С.59-63
4. Кравець В. П. Гендерна педагогіка: навч. посіб. / В. П. Кравець – Тернопіль: Джура, 2003. – 416 с., с. 174
5. Русова С. Вибрані педагогічні твори: В 2 кн. / С. Русова. – К. Либідь, 1997. – Кн. 2. – 318 с.
6. Цокур О. Гендерне виховання – нагальна потреба сучасної освітньої системи / О. Цокур, І. Іванова // Директор школи. Україна. – 2006. – №6. – С. 6-12.
7. Шон Берн. Гендерная психология / Шон Берн. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 320 с. 18.
8. Штылева Л. В. Основные понятия и важнейшие термины / Л.В.Штылева // Гендерный поход в дошкольной педагогике: теория и практика. 2001.- Ч І. – Мурманск – 2001.- С. 58-67
9. Шустова Л.П. От "бесполой" педагогики к гендерно ориентированому образованию [Електронний ресурс] / Л.П. Шустова. – Режим доступу: http://www.any-documents.com/ebook/"бесполой".

РОБОТА З ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Колесник Людмила, магістрантка спеціальності "Початкова освіта"
НДУ імені Миколи Гоголя.
Науковий керівник: **Білоусова Н.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту НДУ імені Миколи Гоголя.

Людина народжується, зростає, формується та розвивається у соціальній сфері, взаємодіючи з нею у системі "людина – природа". Отже, ще на рівні дошкільної та початкової освіти потрібно створювати у дітей нову систему взаємовідносин із природою.

Саме тому екологічний аспект мусить заповнювати весь навчально-виховний процес (дошкілля – школа – ВНЗ), на основі якого формується екологічне мислення людини.

Екологічний аспект складається з таких компонентів:

природничі знання природниче мислення природничий світогляд природнича етика екологічна культура.

Кожній цій складовій відповідає якийсь ступінь екологічного світогляду: починаючи з початкових природничих уявлень і до їх ґрунтовного розуміння та здійснення на більш вищих щаблях.

Виокремлюють такі рівні екологічної зрілості:

- початковий (інформаційно-підготовчий);
- основний (базово-світоглядний);
- вищий (світоглядно-зрілий).

Під час формування екологічної вихованості школярів характерного змісту набувають природничі науки. Із біології та географії діти дізнаються про захоплюючий світ рослин, тварин, живих організмів і про середовище їх життєдіяльності. У фізиці та хімії розкриваються знання про процеси, які відбуваються у нашому організмі та житті. Історія та правознавство відображають неприпустимість жорстокого відношення до довкілля. Під час занять на предметах естетичного циклу розкривається вся суть природного середовища, його надзвичайна краса та унікальність, позитивний вплив на індивіда.

Значну роль під час формування екологічної культури школярів посідає заохочення дітей до роботи з охорони природи: праця на шкільних клумбах, пришкільних ділянках, у садах; догляд за живими організмами у куточках живої природи; допомога птахам і звірятам під час зими. Важливе місце відіграє туристична краєзнавча діяльність, що направлена на вироблення учнів навичок достойного поводження на природі.

На сьогоднішній день екологічна вихованість учнів початкової ланки не обходиться лише уявленнями про довкілля.

Структуру такого виховання утворює "система взаємопов’язаних понять, засвоєння учнями кожного з яких потребує спеціальної методичної підготовки вчителя" [1].

Навчальні предмети у початковій ланці повинні сприяти вихованню у молодших школярів екологічної культури і сформувати необхідні практичні навички щодо охорони природи. Особливе місце посідають намагання виховати в учнів відповідальне та бережне ставлення щодо збереження краси та неповторності навколишнього природного середовища.

У наші часи організація навчального та виховного процесів у початкових класах закладів загальної середньої освіти зобов’язана бути більше особистісно-орієнтована на виховання школярів у природничому напрямку, їх гармонійному розвитку та особистісному зростанні.

Однак, як показує практика, педагог непостійно та в неповній мірі користується можливостями для повноцінного формування екологічної культури учнів під час уроків.

В освітній діяльності значно вищі здобутки там, де у навчально-виховному процесі постійно використовують метод проблемно-пошукової діяльності. Зміст такого уроку – це "взаємодія вчителя і учнів, коли між ними розвиваються діалогічні взаємостосунки під час вирішення екологічних проблем. При цьому є важливим не тільки вміння вчителя створювати проблемну ситуацію, а й здатність організувати обговорення і розв'язання її разом з учнями" [15]. Основна ціль проблемного навчання – використання проблемної ситуації з екологічного напрямку на будь-якому етапі уроку.

Під час уроків трудового навчання, природознавства, основ здоров'я, образотворчого мистецтва та "Я у світі" можна постійно використовувати проблемні ситуації екологічного характеру. На цих уроках у молодших школярів з'являється безліч запитань: "Як?", "Звідки?", "Чому?". Учитель разом із учнями початкової ланки має можливість вирішувати такі проблемні ситуації різнобічно, тобто усіма можливими способами: "

- через проблемне викладання знань учителем;
- через організацію частково-пошукової діяльності;
- через організацію дослідницької діяльності шляхом спостереження екологічних проблем у природі, запропонованих учителем чи виявлених за результатами власного самостійного дослідження" [3].

Наочність теж відіграє неабияку роль у навчальному та виховному процесах, які спрямовані на формування в учнів початкової школи екологічної культури. Використовуючи під час уроків наочність, у дитини виникає цікавість до всього, що її оточує. Без захоплення та здивування неможливий процес успішного навчання у початковій ланці. Адже "зацікавленість та впевненість у своїх силах – це потужний стимул до праці" [4]. Саме тому вчителі-початківці, повинні постійно шукати та використовувати додатковий матеріал на уроках та в позаурочній діяльності для заохочення молодших школярів. Весь такий матеріал складається у тематичні папки. Учителі повинні також розробляти роздатковий матеріал до кожної з тем, який буде використовують, наприклад, для перевірки рівня засвоєних знань учнями.

У процесах навчання та виховання, завдяки використанню матеріалу екологічної спрямованості, уроки стають цікавішими та змістовнішими. А "участь учнів в екологічному русі забезпечує більш високу їхню пізнавальну активність і глибоку ґрунтовність набутих знань" [8].

Школярі початкової ланки постійно спостерігають за погодою та здійснюють відмітки у календарі природи. Разом із учителем досліджують стан водних об'єктів своєї місцевості, ходять на екскурсії до лісу, де можуть проспостерігати за життям рослин, тварин та комах.

Як показує аналіз літератури, найбільш дієві складові під час роботи

по охороні природи у шкільному житті – це суспільно-корисна праця; цікаві екскурсії, туристичні походи, краєзнавчі експедиції; оформлення виставок з екологічної тематики на основі власноруч зібраних матеріалів, створення живих куточків і музеїв охорони природи у закладах загальної середньої освіти [13]. Поряд із навчальними та розвивальними цілями під час екскурсій передбачається також суспільно-корисна робота учнів. Діти можуть огородити мурашник, підгодовувати птахів, виготовити гербарій.

Поширення відомостей про батьківщину можливе через підготовку різних виставок у закладах освіти. Показником результативності щодо екологічної вихованості школярів можуть бути "карти походів, гербарії, колекції мінералів, щоденники, сценарії народних свят, обрядів, експонати до природоохоронних експозицій. Такі виставки мають досить високий пізнавальний, навчальний та виховний потенціал" [5].

Насамперед учителю потрібно ознайомитися з програмою та проаналізувати її, порівняти зміст із матеріалом підручника, а вже потім розпочинати виконувати екологічну роботу. Ця робота допомагає виділити основні завдання із вивчення певного

предмета за класами "здійснювати наступність і перспективність у формуванні основних понять курсу: контролювати знання й уміння школярів, добирати додатковий матеріал, використовувати міжпредметні зв’язки" [12].

За результатами проведених досліджень можемо зробити висновок, що формування екологічної культури у навчально-виховному процесі початкової школи відбувається епізодично, без детально розробленого плану. Потрібно також розуміти, що успішність формування екологічної культури учнів визначається сукупністю дидактичних умов, які забезпечують результативне використання екологічно спрямованого матеріалу на уроках у початкових класах під час навчального та виховного процесів, а саме: "

- у процесі використання екологічно спрямованого матеріалу на уроці необхідно дотримуватись критеріїв: науковості, доступності, поліфункціональності, емоційної насиченості та особистісної значущості для учнів початкових класів;

– використання природоохоронних відомостей має здійснюватися систематично та цілеспрямовано;

– під час розробки змісту й методики використання екологічно спрямованого матеріалу у навчальній діяльності необхідно враховувати пізнавальні особливості молодших школярів, специфіку навчальних предметів й опиратися на пізнавальну активність учнів" [2].

Передумовою, яка забезпечує продуктивне використання природничого матеріалу під час уроків, є підбір змісту цього матеріалу за переліченими критеріями. Згідно цих критеріїв, підготовлений матеріал, що вчитель буде застосовувати під час уроків, повинен бути достовірний, перевірений за кількома джерелами; доступний для розуміння учнями, непереобтяжений інформацією; відповідати вимогам змісту програми.

У процесі пошуку екологічної інформації вагомим фактором є її особистісне розуміння дітьми. Отже, проаналізувавши передовий педагогічний досвід, можемо зробити висновок, що здійснення цього фактору, здійснюється трьома напрямками:

- через підбір матеріалу до уроку разом із учнями. Діти можуть підготувати повідомлення чи презентації про охорону деяких рослин та тварин, підбирати ілюстрації, малювати малюнки;

- "вільний вибір учнями відповідних об’єктів для спостережень з наступним обговоренням у класі їх результатів" [7];

- "врахування учителем змісту і обсягу пізнавальних інтересів учнів" [2].

Постійне застосовування програмового матеріалу з природничим змістом забезпечується постійним використанням цього матеріалу на уроках із різних навчальних дисциплін, наприклад, читання, природознавство, рідна мова. Ці матеріали повинні бути не фрагментальні, а цілісні та впорядковані у логічно побудовану та завершену систему. Отже, розпочинаючи новий навчальний рік, педагог повинен чітко визначити обсяг екологічного матеріалу, який буде опрацьований та засвоєний учнями [1].

Цілеспрямоване застосування екологічної інформації повинно відповідати освітній, виховній та розвивальній меті уроку. Слід виходити з різноплановості теоретичного матеріалу, який зумовлений особливістю його змісту та різним навантаженням [14]. Матеріал екологічного спрямування, який планується використовувати на уроці, може бути застосованим для уточнення програмового матеріалу; актуалізації навчальних знань школярів; зацікавленості дітей до нової теми; перевірки усвідомлення знань і умінь; закріплення та поглиблення опрацьованого навчального матеріалу; виховання самостійності учнів; підвищення їх активної діяльності; зв’язку навчання і життя.

Окрім освітньої функції екологічний навчальний матеріал виконує і виховну та розвивальну, а саме "сприяє вихованню в учнів любові до рідного краю, відповідального, гуманного ставлення до природи та праці людей" [6]. Розвивальна функція заснована на збудженні та розвитку психічних процесів у школярів.

Можливість застосовувати певний екологічно спрямований матеріал залежить від віку учнів та їх ерудиції. Під час навчально-виховного процесу у першому класі основна

роль відводиться учителю. Саме він підбирає потрібний матеріал, розповідає, повідомляє про різні цікаві факти, демонструє таблиці та ілюстрації. При роботі з старшими дітками активнішою повинна бути і їх діяльність. Вчитель надає змогу школярам 2–4 класів знаходити цікаву інформацію та представляти її під час уроку.

Для створення в учнів початкової ланки правильного уявлення про якийсь природний об’єкт, вчитель повинен окрім словесного опису використовувати також і наочні посібники та роздаткові матеріали. Бажано використовувати гербарії рослин деяких природних угрупувань (лісу, луків, поля), колекцію "корисні копалини", зразки ґрунтів, відеофрагменти про особливості життєдіяльності різних живих організмів тощо. Цей тип роботи доцільний також і тому, що в учнів початкових класів переважає конкретно-образне мислення. Готуючись до уроку, слід також враховувати мимовільний характер уваги школярів початкової ланки і тому все кольорове та яскраве, відразу привертає увагу [9].

У навчальному та виховному процесах разом із використанням природничого матеріалу потрібно застосовувати відповідні методи та прийоми навчання:

- розповідь учителя про навколишнє середовище;
- бесіда, побудована на природоохоронній основі;
- читання літератури;
- спостереження за об’єктами природи;
- сприйняття ілюстративного та наочного матеріалу.

Підготувавши потрібну інформацію на екологічну тематику, учитель повинен продумати всі способи його реалізації на уроках та визначити його місце у структурі уроку. Такий матеріал можна використовувати на різних стадіях уроку [11]. Найчастіше він використовується на етапі викладення нового програмового навчального матеріалу.

На етапі перевірки домашнього завдання, також можна опиратися на екологічно спрямований матеріал, у зв’язку з чим, ця частина уроку буде виконувати одразу дві функції: виховну та контрольну. Наприклад, на етапі перевірки опрацьованого навчального матеріалу по темі "Річка", можна запропонувати дитині розказати про охорону та очищення річок на основі власних знань про місцеву річку [3].

Глибоке заповнення екологічно спрямованим матеріалом змісту освітнього процесу у початкових класах, сприяє стійкому та осмисленому засвоєнню знань учнями, формуванню морально-естетичних уявлень і цінностей та призводить до збагачення і розвитку екологічного світогляду дитини.

У навчально-виховному процесі використовуються такі форми екологічного виховання: спеціальні уроки, конкурси, екологічні бесіди, диспути, лекції, тематичні вечори та ін. [10].

Проаналізувавши сучасне становище екологічної науки у початковій ланці, можемо зробити висновки про деякі спроби розробляти та застосувувати методи діяльності з охорони природи у рамках навчального та виховного процесів.

Багато форм та методів екологічного спрямування, які використовуються у позаурочній діяльності, а саме: праця на навчально-дослідних ділянках, екскурсії, лабораторні та практичні роботи, а також спостереження у куточку живої природи, відіграють епізодичний характер. Але ці методи обмежені за часом і не в змозі вирішити сучасні питання природничої науки та виховання учнів із екологічної тематики у повному обсязі [4].

Проаналізуємо класифікацію форм та методів організації екологічної вихованості школярів за такими ознаками: зміст і педагогічна ефективність у розвитку інтелекту та обдарованості учня; теоретичне і практичне значення під час опрацювання матеріалу з охорони навколишнього середовища, його місце у освітньому процесі; за тривалістю у часі.

Кожен із принципів екологічного виховання характеризується індивідуальною структурою, упорядкованістю елементів, сукупністю різних ознак.

Згідно дидактичної мети, всі принципи екологічного виховання класифікують:

— теоретичного навчання ;
— комбінованого навчання;
— навчально-практичні [13].

Виокремлюють такі форми екологічного виховання:
— форми масової роботи ;
— форми конкретної природоохоронної роботи;
— активні форми.

Отже, можемо підвести підсумки, про те що принципи та методи екологічного виховання і освіти у позаурочній діяльності поєднується із загальною системою навчального та виховного процесу як одна з її складових.

Список використаних джерел:

1. Байбара Н.П. Методика викладання природознавства у початкових класах.–К.: Освіта, 2001. – 424 с.
2. Бойченко С. Щоб не згас інтерес // Початкова школа. – 1999. – № 1. –С.49-51.
3. Бібік Н.М., Коваль Н.С. Я і Україна // Початкова школа. – 2001. – №7. –С.20-22.
4.Біда О.А. Природознавство і сільськогосподарська праця: Методика викладання. – Київ: Ірпінь: ВТФ "Перун", 2000. – 400 с.
5. Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах: Книга для учителя / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Просвещение, 1971. – 128 с.
6. Друзь Б.Г. Виховання пізнавального інтересу молодших школярів в процесі навчання. – К.: Радянська школа, 1978. – 160 с.
7. Захлебный А.Н На педагогической тропе. – М.: Знание, 1986.
8. Іванова О. Формування екологічної культури // Початкова школа. –1998. – №8.–С. 40–42.
9. Коваль Н.С. Самостійна робота учнів на уроках природознавства: Посібник для вчителів. – К.: Радянська школа, 1982. – 96 с.
10. Ковальчук Г. Виховання екологічної свідомості // Початкова школа. –1999.–№10. – С 17–19.
11. Нарочна Л.К. та ін. Методика викладання природознавства. – К.: Радянська школа, 1990. – 324 с.
12. Нарочна Л.К. Уроки природознавства в 2 класі. – К.: Радянська школа, 1980. – 88 с.
13. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах: Монографія. – К.–Луганськ: Альма-матер, 2004. – 540 с.
14. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Ґенеза, 1999. –324 с.
15. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

ЗАГАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Колодяжна Інна, магістранта факультету психології та соціальної роботи спеціальності "Початкова освіта"
Науковий керівник: **Киричок І.І.,** кандидат пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Головна мета навчання дитини полягає
в тому, щоб зробити його здатним
розвиватися далі без допомоги вчителя".
П. Хаббарт – американський письменник

Формування творчої особистості – це одна з головних задач, проголошених в концепції модернізації української освіти, реалізація якої диктує необхідність розвитку пізнавальних інтересів, здібностей і можливостей дитини.

Закон України "Про загальну середню освіту" стверджує: "Завданням загальної освіти є формування особистості учня, розвиток його здібностей і обдарувань" [6, с.23].

Одним із завдань Національної стратегії розвитку освіти у загальній середній освіті є створення умов для диференціації навчання, забезпечення профільного навчання, індивідуальної освітньої траєкторії учнів відповідно до їх особистісних потреб, інтересів та здібностей [23].

В останні роки проблемою визначення здібностей, в тому числі й пізнавальних здібностей, займаються як українські, так і зарубіжні дослідники. Їх рішення пов'язується з пошуками шляхів вдосконалення змісту і методів навчання, підвищення ефективності роботи всіх ланок системи народної освіти.

Термін "здібності" давно й широко використовують в науковій термінології, однак дослідники досі неоднозначно підходять до розуміння його сутності. Сьогодні більшість вчених уважають, що здібності не зводяться до знань, умінь і навичок, однак забезпечують їх швидке набуття, закріплення й ефективне використання в практичній діяльності [3, с.240].

Саме проблемі формування і визначенню здібностей присвячені чимало наукових праць. Але, на жаль, у науковців не має спільного поняття "здібностям" і тому це питання донині залишається дискусійним. Це зумовлено, перш за все, тим, що сам термін "здібності", має широке застосування в педагогіці, філософії та психології.

Проблема здібностей була предметом постійних дискусій і суперечок в історії філософії. Але вона ніколи не привертала до себе такої уваги, як у наш час. Здібності людини розглядали від початку існування філософії.

Античний філософ Демокрит вважав, що здібності бувають природні й духовні. До природних здібностей відносять усе те, що є в людини до моменту її народження. До духовних – усе те, що є в людини, починаючи з моменту народження, тобто все те, чого вона набуває. На його думку, процес формування здібностей людини пов'язаний із природою і суспільством [21, с.480].

Ще один представник філософії І. Кант у своїх працях досліджував проблему здібностей. Здібності людини він поділяв на розумово-духовні й чуттєво-фізичні, які взаємопов'язані між собою. Духовні здібності людини мають залежність від фізичних. І. Кант чітко визначив поняття "пізнавальна здібність".

Пізнавальні здібності, згідно з І. Кантом, мають два ступені. Це чуттєва пізнавальна здібність як "нижчий" щабель пізнавальної здібності та інтелектуальна пізнавальна здібність як "вищий" щабель пізнавальної здібності. Чуттєва пізнавальна здібність як "нижчий" щабель пізнавальної здібності в концепції Канта має два напрями: здібність почуття і здібність уяви. Здібність почуття, у свою чергу, філософ поділяв на зовнішню і внутрішню. Здібність внутрішнього почуття – це внутрішня душа, яка, за Кантом, є свідомістю того, що вона відчуває, оскільки на неї впливає гра власних думок. Здібність зовнішнього почуття, згідно з Кантом, це чуттєва сила, яка порушується, коли на людину впливають інші тілесні речі, що оточують її [9, с. 464].

Нині у філософській літературі є багато різноманітних підходів щодо розуміння здібностей. Отже, здібності розглядаються не тільки з позиції впливу на людину, а й через усвідомлення нею умов свого буття. Філософ М.Каган вважає, що оскільки потреби вивчають психологи, то тема здібностей належить теж їм [8, с. 256].

Що ж стосується поняття "здібностей" у психології, то дослідженням цього поняття займалися багато радянських, українських, та зарубіжних науковців. І теж їхні трактування різнилися.

Аналізуючи літературу, ми можемо знайти різні визначення терміну "здібностей", які можуть бути розділені на два підходи: функціонально-генетичний та особистісно-діяльнісний.

Згідно з функціонально-генетичним підходом здібності Л.Виготський визначає як властивості функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції, які мають

певну міру виразності. Здібності, на його думку, постають як загальні сутнісні якості психічних функцій [2, с.224].

Радянський психолог В. Шадріков, спираючись на підхід Л.Виготського, подає власне визначення здібностей як властивостей функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції, які мають індивідуальну міру виразності, що виявляється в успішності окремих психічних функцій [31, с. 16].

У своїй праці "Психологія здібностей" (російською мовою) автор стверджує необхідність переходу від феноменологічного підходу до проблеми здібностей, що дає можливість пояснити окремі сторони, пов'язані з ефективністю діяльності, до онтологічного, завдяки якому з'являється перспектива пояснення психологічних механізмів здібностей і обдарованості [32, с. 68].

Як бачимо, у межах функціонально-генетичного підходу, аналіз здібностей здійснюється через співвідношення їх із психічними функціями та процесами, у яких вони реалізуються.

Що ж стосується другого підходу, особистісно-діяльнісного, то його представники розглядають здібності як властивості особистості, що визначають успішність діяльності й розвиваються в діяльності. Прихильники цього підходу, а саме О. Леонтьєв, В. Дружинін, С.Рубінштейн, розуміють здібності як ансамбль або синтез властивостей. Радянський психолог О.Леонтьєв відзначав, що здібності формуються в результаті "присвоєння" продуктів культури [16, с.12].

Російський психолог Н. Лейте відносить здібності до психічних властивостей особистості, що є умовою успішного виконання певних видів діяльності [15, с.156].

Радянський психолог та філософ С. Рубінштейн зазначав, що "будь яка здібність є здібністю до чого-небудь, до якоїсь діяльності. Наявність певної здібності означає здатність її до певної діяльності [26, с.105]. Також він вважав, що здібності розвиваються за спіраллю: реалізація можливості, яка є здібністю одного рівня, відкриває нові можливості для розвитку здібностей вищого рівня [26, с.106].

Варто зауважити, що в психологічній площині здібності є предметом конкуруючих гіпотез залежно від того, як їхні автори тлумачать проблему [20, с. 416].

У межах феноменологічного підходу різноманітні визначення здібностей, наявні у літературі, можна об'єднати у три групи. Першу групу складають визначення здібностей як індивідуально-психологічних особливостей особистості, які є умовою успішного виконання певної продуктивної діяльності або її освоєння і не зводяться до знань, умінь та навичок (Б. Теплов А. Петровський, Є. Клімов). У другій групі здібності розглядають як психічні властивості особистості, які є умовою успішного виконання певних видів діяльності або їх освоєння (Н.Лейтес, П. Рудік). Третя група визначає здібності як синтез властивостей людської особистості, що відповідають вимогам діяльності і забезпечують успішність її виконання (А. Ковальов) [32, с.74].

На наш погляд, розгляд здібностей, як психічної функції на даному етапі є досить продуктивним, тому що вказує шлях до розуміння обдарованості як властивості, характерної для кожної дитини, коли обдарованість є своєрідним проявом та реалізацією психічної функції. Такий підхід відповідає принципу гуманізації освіти та знімає проблему сегрегації дітей на обдарованих та необдарованих, породжену попередньою науковою парадигмою.

Варто відмітити, що більшість учених розглядають здібності з позицій діяльності (О.Ковальов, В.Маляко, В.Мясищев, С.Рубінштейн, Б.Теплов та ін.) як синтез властивостей особистості, що обумовлюють успішне виконання певної діяльності. Проте, акцентуючи увагу на загальноприйнятому трактуванні поняття "здібності", необхідно звернути увагу на різноманітність існуючих підходів до розуміння їх суті, складність аналізу структури і функцій, що тією чи іншою мірою підкреслюється всіма дослідниками.

В. Крутецький, доктор психологічних наук та спеціаліст психології здібностей, розумів під здібностями індивідуально-психологічні особливості людини, які сприяють швидкому та легкому оволодінню певною діяльністю, оволодінню відповідними вміннями та навичками. Він відзначав, що здібності – це завжди здатність до певного роду діяльності, які існують тільки відповідно до конкретної діяльності людини. Оскільки це поняття динамічне, то здібності не тільки проявляються та існують у діяльності, а ще й створюються та розвиваються [12, с.10].

Основоположник теорії здібностей Б. Теплов розглядав здібності в плані індивідуально-психологічних особливостей особистості та доповнив їх визначення трьома основними ознаками. На його думку здібності – це індивідуально-психологічні особливості особистості, що забезпечують легкість і швидкість набуття знань і навичок. Зокрема він писав: "По-перше, під здібностями розуміються індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої; ніхто не почне говорити про здібності там, де справа йде про властивості, відносно яких всі люди рівні. По-друге, здібностями називають не всякі взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успішності виконання якої-небудь діяльності або багатьох діяльностей. Такі властивості, як, наприклад, запальність, млявість, повільність, які, поза сумнівом, є індивідуальними особливостями деяких людей, зазвичай не називаються здібностями, тому що не розглядаються як умови успішності виконання яких-небудь діяльностей. По-третє, поняття "здібність" не зводиться до тих знань, умінь та навичок, які уже вироблені у даної людини" [29, с.11]. Крім цього, він стверджує, що здібності створюються у процесі конкретної діяльності і не можуть існувати поза нею. Він заперечує визнання вроджених здібностей: "Вродженими можуть бути лише анатомо-фізіологічні особливості, тобто задатки, які лежать в основі розвитку здібностей, самі ж здібності завжди є результатом розвитку…" [29, с.34].

Таким чином, як ми бачимо, існує достатньо багато визначень поняття "здібності", які в своїй основі схожі одне з одним. Водночас, всі ці тлумачення не заперечують той факт, що здібності нерозривно пов’язані з діяльністю людини, і те, що від рівня розвитку її здібностей залежить рівень досягнення успіху в певному виді діяльності.

Проте якими б феноменальними не були здібності, самі собою, поза навчанням, поза діяльністю вони розвиватися не можуть. Про це говорять висновки вчених, що ґрунтуються на численних дослідженнях. Один з відомих психологів такий, як Н. Лейтес зазначає: "Здібності не просто виявляються в праці, вони формуються, розвиваються, розцвітають у праці і гинуть у бездіяльності. Здібності існують тільки в розвитку... Здібність не існує поза конкретною діяльністю людини, а формування її відбувається в умовах навчання і виховання…" [13 с.17].

Також цією проблемою займався і український психолог Г.Костюк, який визначив здібності як стійкі індивідуальні властивості людини, що виявляються в її навчальній, виробничій діяльності і зумовлюють її успіх [11, с. 323].

Формування пізнавальних здібностей на різних етапах вікового розвитку має свої особливості. Так, наприклад у молодшому шкільному віці вони характеризуються досить виявленим емоційним відношенням, обумовлені зовнішніми факторами, не завжди локалізовані, що залежить від навчального досвіду учнів, розвитку процесів мислення [29, с.173].

Саме період молодшого шкільного віку – це час розвитку довільності пізнавальних здібностей дитини. Кругозір у молодшого школяра розширюється за рахунок знайомства з різними дисциплінами, допитливості, спрямованої на пізнання навколишнього світу. У цьому віці дитина активно вивчає питання, що цікавлять її, із задоволенням бере участь в експериментуванні, навчається ставити запитання. Отже, для того, щоб розвивати пізнавальне мислення молодшого школяра, необхідно зробити процес навчання інтенсивним і захоплюючим.

Пізнавальні здібності виступають як вибіркова спрямованість особистості до області пізнання, її предметної сторони і самого процесу оволодіння знаннями. Загалом, теоретичний аналіз поняття "пізнавальних здібностей" дозволяє визначити, що пізнавальні (когнітивні) здібності особистості виявляють себе у здатності людини до пізнавальної діяльності, до продуктивного вирішення пізнавальних завдань, які виступають умовою їх успішного виконання. Таким чином, пізнавальні здібності є одними із провідних і базових здібностей людини.

Пізнавальні здібності деякі вчені відносять до інтелектуальних, а з урахуванням особливостей, структури і вікових особливостей їх проявів – до загальних (Г.Костюк, В.Маляко, М.Холодна, В.Дружинін, О.Тихомиров та ін.); структуру пізнавальних здібностей розглядають в аспекті вивчення інтелекту, загальної научуваності, креативності (В.Дружинін); деякі вчені до пізнавальних здібностей відносять сенсорні здібності (сприйняття предметів та їхніх зовнішніх властивостей) та інтелектуальні, що забезпечують продуктивне оволодіння й оперування знаннями, знаковими системами (Л.Венгер) [29, с.242].

Основою розвитку пізнавальних здібностей дітей вважається розвиток пізнавальних процесів, серед яких виділяється уява, пам’ять та мислення (С.Волкова, Н.Столярова та ін.) [5, с.123]. Тому без участі пізнавальних процесів людська діяльність неможлива, вони виступають як невід’ємні внутрішні моменти. Вони розвиваються в діяльності, і самі являють собою види діяльності.

Розвиток пізнавальних здібностей пов’язано з тим, що кожна дитина проходить свій шлях розвитку, набуваючи на ньому різні типологічні особливості вищої нервової діяльності. Індивідуальний підхід створює найсприятливіші можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, схильностей і здібностей кожного учня.

Провідне місце у структурі пізнавальних здібностей займає здатність створювати образи, що відображають властивості предметів, їх загальну будову, співвідношення основних ознак або частин і ситуацій. До таких здібностей відносять сенсорні, інтелектуальні і творчі.

Робота з розвитку пізнавальних здібностей дитини має починатися з перших днів її перебування в школі. Велика роль у цьому процесі належить початковій школі. Сучасні діти дуже швидко розвиваються, цьому сприяє мережа дошкільних закладів, бібліотек, кіно, телебачення, освіта батьків. Переважна більшість дітей приходить до школи з певними знаннями, з досить розвиненим мисленням

Пізнавальні здібності учня не можуть розвиватися й міцніти, якщо операційна сторона навчання залишається постійною. У ній обов’язково потрібний поступальний рух. Тільки тоді учень, оцінюючи свої зрослі можливості й сили, усвідомить, що тепер він по-іншому, по-новому, краще, легше, скоріше діє в навчальній обстановці. У цьому постійному ускладненні навчальної роботи, в оволодінні усе більш складними й більш досконалими вміннями, які дозволяють вирішувати більш важкі завдання пізнання, складається суть розвиваючого навчання, що неухильно зміцнює пізнавальні сили, здібності, інтерес і прагнення школяра [10, с. 22].

Розуміння у школярів з нормальним розвитком характеризується переважанням операціонального рівня. У ситуаціях підвищеної складності може бути сенсорне розуміння з подальшим переходом в операціональне.

На думку психологів, скільки дітей – стільки й здібностей, які залежать від психолого-фізіологічних особливостей людини, соціального оточення, сім’ї та школи [18, с. 4].

Розпізнавання пізнавальних здібностей можливо не тільки в сфері навчальної діяльності, але й за її межами, тому що школяр керується пізнавальним інтересом не тільки на уроках. Навпаки, його вільна діяльність у ще більшій мірі розкриває нам і характер, і глибину, і локалізацію, і усвідомлення пізнавального інтересу. У вільному виборі, віддаючи перевагу певній галузі знань, діяльності, колу читання, заняттям у часи дозвілля, школяр розкриває й свої інтереси, і свої потенційні можливості, і всі накопичені

ним в навчанні й трансформовані в бажаній роботі способи пізнавальної й практичної діяльності [17, с.24].

Завдання вчителя – відшукати найменші пагінці таланту, розвивати їх, адже в майбутньому трудовому житті стануть у пригоді міцна пам'ять, гостре око, хороший смак, образне мовлення. І все це виховується і розвивається під час виконання різних творчих робіт. Щоб розвивати творчі здібності учнів, потрібно поступово та систематично залучати дітей до самостійної пізнавальної діяльності.

Розвиток здібностей необхідно розпочинати з ранніх років, враховуючи наявні нахили дитини. Чим раніше починається розвиток здібностей, талантів, тим більше шансів на їх розкриття. У дитячому віці учень більше здібний до творчості, ніж у зрілому, тому що на нього не впливають різного виду стереотипи.

Для того, щоб учням дійсно було цікаво, щоб вони не втратили інтерес до навчання, вчитель повинен створити всі умови для розвитку здібностей, творчого мислення учнів, самовираження їх особистості в різних видах діяльності. Одноманітне, шаблонне повторення одних і тих же дій відвертає потяг до навчання. Тому учням поряд із стандартними завданнями слід пропонувати такі, які вимагають мислення, творчих пошуків, оригінальності, винахідливості. Розвитку пізнавальних здібностей дітей в початковій школі може сприяти комплексна система завдань, занять, вправ. Головне в системі роботи з розвитку пізнавальних здібностей молодших школярів: навчальний процес повинен бути інтенсивним і захоплюючим, а стиль спілкування – м'яким, доброзичливим.

Пізнавальні здібності виступають як вибіркова спрямованість особистості до області пізнання, її предметної сторони і самого процесу оволодіння знаннями.

У роботі над здібностями молодших школярів дуже важливими є педагогічна тактовність і толерантність учителя. Необхідно, щоб він заохочував дітей до творчості, стимулював нестандартні й цікаві рішення, а потім разом із дітьми оцінював їх рівень і якість.

Отже, одним із головних завдань учителів початкової ланки сучасної школи є розвиток пізнавальних здібностей молодших школярів як необхідної умови вдосконалення особистісних якостей і підготовки дитини до свідомої, продуктивної та творчої діяльності в майбутньому. Крім цього, пізнавальні здібності являють собою важливий фактор навчання й у той же час є життєво-необхідним чинником становлення особистості.

Тому, на нашу думку, проблема пізнавальних здібностей не є новою, вона широко розглянута у філософській, психолого-педагогічній і методичній літературі, де визначено суть здібностей, природу пізнавального інтересу, його структуру, шляхи формування та етапи розвитку пізнавальних здібностей, які залежність від вікових особливостей.

Аналіз літератури дав змогу дійти висновку про різноманітність дефініцій поняття "здібності", які диференційовані на два підходи: функціонально-генетичний та особистісно-діяльнісний. У межах функціонально-генетичного підходу (Л.Виготський, В.Шадріков) аналіз здібностей здійснюється через співвідношення їх із психічними функціями та процесами, у яких вони реалізуються. Представники особистісно-діяльнісного підходу (О.Леонтьєв, В.Дружинін, С.Рубінштейн) розглядають здібності як властивості особистості, що визначають успішність діяльності й розвиваються в діяльності. визначає як властивості функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції, які мають певну міру виразності.

Пізнавальні здібності вчені відносять до інтелектуальних, а з урахуванням особливостей, структури і вікових особливостей їх проявів – до загальних (Г.Костюк, В.Маляко, М.Холодна, В.Дружинін, О.Тихомиров та ін.); структуру пізнавальних здібностей розглядають в аспекті вивчення інтелекту, загальної научуваності, креативності (В.Дружинін); деякі вчені до пізнавальних здібностей відносять сенсорні здібності (сприйняття предметів та їхніх зовнішніх властивостей) та інтелектуальні, що

забезпечують продуктивне оволодіння й оперування знаннями, знаковими системами (Л.Венгер).

Систематизувавши найбільш загальні положення теорії здібностей особистості, ми сформулювали поняття про здібності як про компоненти структури особистості, що проявляються у здійснюваній діяльності, визначають її успішність.

Список використаних джерел:

1. Артемьева Т. И. Методологический аспект проблемы способностей / Т.И.Артемьева. – М.: Наука, 1977. – 184 с.
2. Выготский Л.С. Проблемы возраста: в 6 т. / под ред. А.М.Матюшкина. – М: Педагогика,1982. – Т.4 – 398 с.
3. Дрозденко К.С. Загальна психологія в таблицях та схемах: навчальний посібник / К.С.Дрозденко. – К., 2004. – 304 с.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н.Дружинини. – СПб.: Издво-во "Питер", 2000. – 368 с.
5. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 1999. – 242с.
6. Закон України “Про загальну середню освіту" // Інф. Збірник МО України. – 1990. – №15. – С. 2-8.
7. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати дослідження/ за ред. В.О. Маляко, О.Л.Музики. – Житомир, 2006 – 320с.
8. Каган М.С. Человеческая деятельность: опит системного анализа / М.С.Каган. – М.: Политиздат,1974. – 328 с.
9. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант.- М.: Мысль,1994. – 591 с.
10. Кобаль В.І. Дидактичні умови розвитку пізнавальних інтересів учнів // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Київський національний лінгвістичний університет, збірник наукових праць. – Випуск 24. – К., 2003. – С.20-24.
11. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Радянська школа, 1989. – С. 307-373.
12. Крутецкий В. А. Проблема формирования и развития способностей / В. А. Крутецкий // Вопросы психологии. – 1972. – № 2. – С. 1-13.
13. Лейтес Н. С. Проблема общих способностей / Н. С. Лейтес // Вопросы психологии. – №2. – 1969. – С.15-23.
14. Лейтес Н. С. Раннее проявление одаренности / Н. С. Лейтес // Вопросы психологии. – 1988. – №4. – С.98-107.
15. Лейтс Н. С. Умственние способности и возраст / Н. С. Лейтес. – М: Педагогика,1971. – 280 с.
16. Леонтьєв А. Н. О формировании способностей / А.Н.Леонтьев // Вопросы психологии. – 1960. – №1.– С.7-17.
17. Литвиненко І. Багатоканальна діяльність – засіб розвитку пізнавальної активності / І. Литвиненко// Дошкільне виховання. – 2002. – №4. –С.22-25.
18. Мацько Л. М. Робота психологічної служби з обдарованими дітьми: навчально-методичний посібник: Джуринська СЗШ І-ІІІ ст. 2012 р. –41 с.
19. Міненюк А. О. Дослідження актуальних питань здібностей молодих школярів в педагогічній діяльності учителя початкової школи // Наука і освіта. – №8. -2014. – С. 13-17.
20. Монографія. Розвиток пізнавальних здібностей в процесі дошкільного виховання / під редакцією Л.А.Венгера. – М., 1986. – 224 с.
21. М’ясоїд П.А. Загальна психологія: навчальний посібник – 2-ге вид. допов. – К., 2001. – 482 с.
22. 21. Платон Горгий.Собрание. сочинений. в 4 т. – М.: Мысль, 1990.- Т. І. – С. 477-574.
23. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки.
24. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб: Издательство: Питер, 2002. – 720 с.
25. Рубінштейн С.Л. Проблема здібностей й питання психологічної теорії / С. Л. Рубінштейн // Питання психології. – №3. – 1960. – С.3-6.
26. Рубінштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности / / С. Л. Рубинштей // Вопросы психологии. – №4 – 1986 – С.101-108.

27. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / О.Я. Савченко. – К., 1999. – 366 с.
28. Теплов Б.М. Избранные труды / Б.М. Теплов. [в 2-х т. Т.1]. – М.: Педагогика, 1985. – С.33-34.
29. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961. – 536 с.
30. Улькіна Т.В. До проблеми дослідження проявів і психологічного змісту пізнавальних здібностей у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку // Психологія. Збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова. – Випуск 11. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2000. – С. 242 – 247.
31. Шадриков. В.Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие, 2-е изд, перераб. и доп. – М.: Издательская корпорация "Логос", 1996. – 320 с.
32. Шадриков В. Д. Теретические взгляды на природу способностей // Системогенез учебной и профисиональной деятельности: материалы IIВсерос. Науч.-практ.конф. (18-19 октября 2005 г., Ярославль): Изд-во "Канцлер", 2005. – С.12-19.
33. Шадриков В. Д. Психология способностей / В. Д. Шадриков //Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – С. 64–79.

ОРАТОРСЬКА МАЙСТЕРНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Комар Ольга, студентка факультету психології та соціальної роботи групи По-11.
Науковий керівник: **Киричок І.І.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Сьогодні зростає попит на педагогів нового типу–освічених, наділених творчим потенціалом, з розвинутим даром володіння живим словом. У зв'язку з цим набувають нового змісту показники педагогічного професіоналізму здатність до ефективного спілкування, культура усного і писемного мовлення, творчий підхід до навчального процесу взагалі. Тому майбутнім учителям початкової школи у професійній діяльності необхідні знання не лише з педагогіки, психології, фахових предметів, а й з риторики, яка має забезпечити бездоганне володіння словом та прийомами впливу на аудиторію слухачів. Курс риторики в педагогічних вищих навчальних закладах стає плідним підґрунтям для розвитку та реалізації мовленнєво-мислительних здібностей майбутнього вчителя початкових класів.

Проблема риторичної підготовки вчителя досліджена ще недостатньо, хоча вчені розробляли окремі її аспекти (здебільшого мовні) вищих навчальних закладах, а саме: формування у студентів навичок монологічного висловлювання (Г.Васильєва, В.Скалкін); характеристика мовленнєвих якостей учителя (Ф.Гоноболін, Р.Хмелюк та ін.); комунікативна підготовка майбутніх учителів (В.Галузинський,М.Євтух та ін.); визначення функцій мовлення в педагогічному процесі (Н. Іполитова, Г.Сагач та ін.). Питання риторичної підготовки вчителів розглядають у процесі дослідження проблеми педагогічної творчості (М. Лазарєв) і ролі риторико-мовленнєвого компонента в структурі педагогічної діяльності (М.Вашуленко, М.Пентилюк, Г. Сагач).

Як засвідчує аналіз наукових праць, проблема підготовки вчителя до риторичної діяльності у сучасних наукових розвідках досліджена недостатньо, хоча й розроблялися її окремі аспекти. Риторичні й мовленнєві компоненти у структурі педагогічної діяльності досліджують М. Вашуленко, А. Капська, М.Пентилюк, С. Мартиненко, Л. Мацько, Г. Сагач та ін. Зокрема, систематизовано основний зміст риторики як науки, визначено місце та її статус в освітньому процесі вищої школи (Г. Сагач); визначено сукупність педагогічних умов формування риторичних умінь майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки (Є. Тягнирядно); теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено можливості гуманітарних навчальних дисциплін і, зокрема, курсу "Ораторське мистецтво" у формуванні риторичної культури студента-гуманітарія (Я. Білоусова); визначено теоретико-методологічні засади та психолого-педагогічні умови сучасної

методики навчання риторики української мови у вищій школі (Н. Голуб); здійснено теоретичне обґрунтування та експериментальну перевірку змісту і технології навчання риторики майбутніх учителів початкових класів (Л. Ткаченко). Однак досі недостатньо досліджено питання методичних засад підготовки майбутніх учителів початкової школи до риторичної діяльності з урахуванням сучасних підходів формування вітчизняного риторичного ідеалу вчителя-оратора початкової школи, здатного засобами дієвого слова вирішувати складні професійні й суспільні завдання; залучення інноваційних технологій у навчальний процес [5, 6].

Риторичну діяльність учителя вчені характеризують як "діяльність, що пов’язана з розумінням, аналізом і породженням професійних текстів різних жанрів у залежності від ситуацій педагогічного спілкування". У зв’язку з цим під поняттям "мовленнєво-риторична діяльність учителя початкової школи" ми розуміємо активність, цілеспрямованість, умотивованість процесу створення, виголошення та реконструкції тексту (мовленнєвого і риторичного жанрів), який реалізується засобами мови усно в конкретній аудиторії (учнівській, педагогічній, батьківській тощо) або письмово, з метою здійснення якісного, ефективного, гармонійного педагогічного впливу на адресата (адресатів) у ході спілкування, задоволення пізнавальних потреб, а також рефлексії власної мовленнєво-риторичної діяльності [2, с. 144]. Таким чином, майбутній учитель початкової школи повинен уміти не просто висловити думку, а свідомо спланувати, розробити текст із доцільною структурою, викликати заздалегідь визначену рефлексивну реакцію у слухачів (учнів / батьків / колег), мінімізувати їхню пасивність, регулювати інтенсивність емоційного впливу, проявляти свою індивідуальність, "образ педагога-оратора".

Межу між мовленнєвою і риторичною діяльністю (далі – РД) майбутнього вчителя початкової школи, на нашу думку, можна провести за такими критеріями: агресивність /добродійність; неусвідомленість мовлення / усвідомленість мовлення; непідготовленість висловлення / підготовленість висловлення; неаргументованість / аргументованість; маніпулювання / переконання; фрагментарно виражена енергійно-смислова сутність слова / максимально виражена енергійно-смислова сутність слова; емоційно-експресивна оцінка змісту висловленого / раціональна оцінка змісту висловленого тощо.

Як показали дослідження, особливості підготовки майбутнього вчителя початкової школи до риторичної діяльності мають визначатися загальнодидактичними принципами, а також специфічними: активності особистості в оволодінні риторичною діяльністю, зв’язку теорії педагогічної риторики та практики сучасної початкової школи, жанрового підходу до навчання РД, комплексного розвитку усіх видів РД, діалогічності педагогічної взаємодії, змагальності та емоційного комфорту.

Серед дидактичних умов ми надаємо перевагу таким: діагностика готовності майбутнього педагога до РД, структурування педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкової школи відповідно до компонентів РД, відбір ефективних форм, методів, прийомів, засобів формування готовності до РД, моделювання навчальних предметів і виховних заходів школи І ступеня з точки зору ефективної РД, аналіз процесу і результату формування готовності студента до РД. Поміж форм організації навчання РД у вищому педагогічному навчальному закладі виділяють лекцію, семінар-дискусію, семінар- дослідження, практичне заняття, риторичний тренінг. Крім класичних методів і прийомів навчання, ефективними щодо формування у майбутнього вчителя початкової школи готовності до РД вважають такі специфічні, як: рольові та ділові ігри, словесна дія, мікро-виступи на задану професійно орієнтовану тему (пояснити новий матеріал, розповісти про письменника / історію морально-етичного спрямування), виступи-імпровізації, дискусія, риторичний аналіз усних і письмових педагогічних текстів навчального та виховного спрямування, риторичні ігри-імпровізації, розв’язування риторико-педагогічних задач, вирішення комунікативних завдань, риторичні вправи, риторичний відеопрактикум, декламаційний практикум, складання власного мовленнєво-риторичного портрету тощо [1, с. 14].

Риторичні вміння виступають важливим компонентом інструментальної основи активності людини: на основі знань і навичок складається база вмінь людини. Риторичні вміння є "інтегративною властивістю особистості, що ґрунтується на відповідних знаннях і навичках та забезпечують готовність виконувати риторичну діяльність" [там само, с. 15].

Риторичні вміння можна визначити як інтегративну властивість особистості, яка ґрунтується на засвоєних раніше знаннях, що дає змогу успішно виконувати риторичну діяльність [там само, с. 15]. Доречним є використання риторичного матеріалу, а риторичні прийоми мають передбачати групову діяльність студентів Сьогодні усе частіше на уроках рідної мови під час дискусій, полеміки, круглих столів, тренінгів викладачі звертають увагу на виразність мовлення студентів, на їхні уміння переконувати, що дає змогу визначити риторику як потрібний і перспективний напрям гуманітарної освіти. Це дозволяє зробити висновок, що потрібно активніше використовувати елементи риторики під час викладання предметів у ВНЗ під час підготовки вчителів початкової школи.

Зазначимо, що засвоєння навчального матеріалу з риторики відбувається активніше, коли викладач та студент успішно співпрацюють. Це зумовлює добір методів і організаційних форм під час навчання риторики. Так, важливою частиною на заняттях є поєднання традиційних й інноваційних методів навчання, які сприятимуть ефективному формуванню риторичних умінь майбутніх вчителів. Це можуть бути вправи з техніки мовлення, творчі вправи, імітаційні вправи, аналіз конкретних ситуацій. А щоб досягти зацікавленості, активності студентів, необхідно використовувати інтерактивні методи, такі як: "мозковий штурм", "кейс", "мікрофон", "суд" та ін., а також групові форми роботи: "урок – судове засідання", "урок – презентація", "самопрезентація", "внутрішнє коло", "займи позицію", мета яких — сформувати активну, впевнену, комунікативну особистість.

Важливою складовою заняття у вищому навчальному закладі мають бути завдання, у яких були б природними різні мовленнєві ситуації й виокремлювалося індивідуальне мовлення студентів, здійснювалося мовне виховання й формувалося усвідомлення позитивної мовленнєвої поведінки.

Сучасний учитель початкових класів, формуючи свою мовленнєву майстерність, повинен реалізовувати у власному мовленні культурологічні й естетичні функції мови, що вимагає глибокої лінгвістичної підготовки та містить професійні якості, природні дані оратора, набір необхідних і достатніх якостей особистості, навичок, знань і умінь.

Усе зазначене дозволяє нам уточнити сутність сформованості риторичної майстерності майбутнього вчителя: активно використовувати в мовленні різноманітні мовно-виражальні засоби; вдало добирати тактики та стратегії залежно від ситуації спілкування; уміло використовувати жанрове багатство мови; володіти аудиторією; вміло та ефективно організовувати правильне спілкування в різних ситуаціях навчально-виховного процесу; аналізувати власні та чужі виступи; вчасно долати бар'єри у спілкуванні; майстерно виголошувати промови будь-якого виду; варіювати жестами та мімікою; формувати та вдосконалювати власний мовленнєвий імідж.

Процес формування професійної комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкової школи передбачає як необхідний компонент риторичну освіту студентів, зокрема вироблення риторичних умінь, які є складниками комунікативних умінь мовної особистості. Риторичні уміння як засвоєний і усвідомлений мовцем спосіб виконання риторичних дій в усіх ситуаціях публічного спілкування, на думку більшості науковців, є своєрідним відображенням структури риторичної діяльності, отже, синтезом трьох взаємопов'язаних складників цієї діяльності – мисленнєвого, мовленнєвого та комунікативного [5, с. 132].

У багаторівневій структурі риторичних умінь, якими мають оволодіти майбутні педагоги, виділяють два рівні (за Л. Горобець):

а) базовий, що забезпечує формування початкового ораторського досвіду шляхом аналізу готових текстів-зразків, тренувально-репродуктивної мовленнєвої діяльності;

б) творчий, що охоплює вміння створювати цілісні тексти певних стилів і жанрів, удосконалювати власні висловлювання за законами ефективної риторичної діяльності, здійснювати продуктивну комунікацію, опановуючи потенціал фахового дискурсу [2].

Потреба забезпечити поетапне якісне оволодіння студентами системою риторичних умінь зумовлює необхідність у розробленні комплексу взаємопов'язаних дидактичних прийомів підготовки фахівців до прилюдних виступів. У дидактичній системі професійної підготовки майбутніх майбутніх учителів початкової школи особливе місце посідають активні методи навчання, зокрема ігрові, які, з одного боку, максимально сприяють формуванню та розвитку творчого потенціалу особистості студента, а з іншого – озброюють фахівця найбільш ефективними технологіями майбутньої роботи з дітьми.

Виконуючи основні функції педагогічної гри – спонукальну, комунікативну, самореалізації, розвивальну, діагностичну, корекційну, розважальну, – кожна з ігрових форм має різний дидактичний потенціал. Їх доречне використання зумовлене багатьма чинниками: змістовою доцільністю гри на певному етапі навчання відповідно до обраної лінгводидактичної стратегії; відповідністю змісту гри темі заняття та знанням, умінням і навичкам гравців; відповідністю ігрової ситуації змісту професійної діяльності, яка імітується; мотивацією учіння, рівнем пізнавального інтересу; проблемністю, інтелектуальною складністю прийняття рішень; наочністю; способами взаємодії викладача і студентів у індивідуальній, груповій та колективній формах навчання [1,с. 15].

Так, для формування риторичних умінь базового рівня, які співвідносяться з мовними і мовленнєвими уміннями і ґрунтуються на них, доцільним видається використання ігрових вправ: ігрових проблемних завдань, ігрових тестів, ігор-аукціонів, вікторин, конкурсів, мозкових штурмів тощо [1,с. 15].

Риторичні уміння другого типу (творчого) являють собою інтегративні утворення вищого порядку, покликані забезпечити креативний рівень реалізації мовної особистості у процесі ефективної суспільної комунікації. Риторичні вміння майбутнього вчителя набувають специфічних рис, зумовлених особливостями його фахової діяльності: у стосунках суб'єкт-суб'єктної моделі риторичної взаємодії провідною стає діалогічна форма комунікації; стратегічною метою спілкування є досягненні згоди, а переконання розглядається як засіб досягти порозуміння. У цьому контексті особливої ваги набуває комунікативна майстерність, "риторична чутливість" фахівця, його здатність адекватно прогнозувати й моделювати ситуацію спілкування [1,с. 16].

Посиленої уваги на цьому етапі риторичної підготовки, поряд з вихованням у студентів самостійності у визначенні комунікативної стратегії публічного спілкування і прийнятті рішень (на стадіях інвенції та диспозиції), а також удосконаленням мовно-стилістичної вправності (на стадії елокуції), потребує формування умінь, співвідносних з власне процесом публічної комунікації (на стадії акції):

– уміння застосовувати прийоми техніки усного мовлення: правильного фонаційного дихання; гучності, дзвінкості й тембру голосу, темпу мовлення; дотримання чіткої артикуляції й виразної дикції;

– уміння використовувати паралінгвістичні комунікативні засоби: інтонування тексту з метою емоційного впливу на слухачів відповідно до мети публічного виступу, логічні наголоси і паузи;

– уміння контролювати власну пластичну поведінку, застосовувати невербальні засоби впливу на аудиторію: міміку, жести, рухи, пози, зоровий контакт, комунікативний простір і час відповідно до мети і обставин спілкування;

– уміння керувати власним емоційним станом, позбуватися нервової напруги; емоційно ідентифікувати себе з аудиторією (емпатія), оцінювати емоційний та фізичний стан слухачів й відповідно коригувати свої дії; уміння нейтралізувати заперечення,

можливі провокативні репліки учасників комунікації під час дискусії чи полеміки, знаходити вихід з неприємної ситуації [там само, с. 16].

Практичний навчальний досвід свідчить, що оптимальними формами на цьому етапі є активні дидактичні прийоми, які дозволяють створити емоційно- творчу ситуацію публічного характеру, а отже, формувати риторичні уміння в єдності вербальних і невербальних засобів прилюдного мовлення, – це ситуативні, рольові, ділові ігри професійного спрямування, ігрові дискусії, а також ігрові прийоми "крупного формату" – ігри-турніри за шоу-технологіями.

Ці методичні засоби спрямовані на "проспективну" фахову діяльність, орієнтовані на самоствердження студента в колективі, продуктивну взаємодію всіх учасників гри й викладача, змагальність та імпровізацію.

Осмислюючи практичний досвід використання навчальних ігор у риторичній підготовці майбутніх учителів початкової школи, слід також зауважити, що прагматичний аспект їх організації має враховувати такі діяльнісні плани: інтраігровий, внутрішній, зумовлений зануренням учасників у ігровий процес, і екстраігровий, зовнішній, пов’язаний з майбутньою фаховою діяльністю, коли їм самим доведеться виступати в ролі організаторів гри, оскільки це зумовлено специфікою професії класовода. Отже, необхідною педагогічною умовою успішного формування риторичних умінь майбутніх вчителів є не лише організаційно-методична готовність викладача до використання ігрових технологій, а й здатність забезпечити покроковий методичний аналіз ходу гри як під час самого навчально-ігрового процесу, так і на етапі післяігрової рефлексії, що "неможливо без спеціальної фахової підготовки викладача до організації інтерактивного навчання" [3].

Потужний дидактичний потенціал навчальних ігор дозволяє вирішувати складні навчальні завдання в ситуації творчої співпраці та успіху, без педагогічного тиску, враховуючи вікові й світоглядні особливості сучасних студентів. Гумористичне забарвлення ігрової діяльності, можливість подолати психологічні бар’єри сором’язливості, тривоги й страху перед публічним виступом і під час нього сприяє стимулюванню живого інтересу до риторичної діяльності.

Отже, саме під час практичних занять з усіх предметів, особливо під час курсів української мови, методики її викладання, під час педагогічної практики удосконалюється здатність майбутнього вчителя початкової школи виконувати на належному рівні комунікативні дії в ситуаціях професійного спілкування, використовуючи при цьому набуті знання з мови та методики її викладання. І ще слід відзначити, що у поєднанні методів і прийомів навчання слід прагнути до активізації пізнавальної і емоційно-почуттєвої сфери студентів, формування морально-етичних уявлень, розвитку їхніх мовленнєвих умінь і навичок. Вивчення елементів риторики під час усіх предметів підготовки вчителя сприяє формуванню особистості, котра володіє знаннями, уміннями і навичками ефективного спілкування, збагачує свій комунікативний досвід.

Список використаних джерел:

1. Аксенова Л. П. Формирование риторической культуры преподавателя высшей школы: автореферат дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. Рос. гос. проф.-пед. ун-т., 2002. 25 с.

2. Горобец Л. Н. Риторическая компетенция учителя: проблемы исследования и практика формирования. Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008, № 62. С.214-218.

3. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика: навч. посіб. К.: Вища шк., 2003. 311 с.

4. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за редакцією М. І. Пентилюк: М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман, О. В. Горошкіна та ін. К.: Ленвіт, 2004. 400 с.

5. Методика навчання риторики в школі: навч. посіб. / Автор-укладач В. А. Нищета. К.: "Центр учбової літератури", 200 с.

6. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. К"Академвидав", 2006. 352 с.

ДИДАКТИЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Корзун Олеся, студентка факультету психології та соціальної роботи групи По-11.
Науковий керівник: **Киричок І.І.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Актуальність проблеми. На сучасному етапі розвитку початкової освіти одне із головних завдань у підготовці учителів початкових класів є дидактична майстерність. Нині існує чимало різних форм підвищення дидактичної майстерності предагогів. Завдання сучасної дидактики полягає в забезпеченні ефективного навчання, духовного збагачення дитини, розвитку її активності, таланту, творчого потенціалу, здібностей до самостійного надбання нових знань, а також у створенні умов для самореалізації. На сучасному етапі дидактику розуміють як науку про викладання і навчання, про закономірності, що діють у сфері предмета та дослідження, про залежності, що обумовлюють хід і результати процесу навчання; на цій основі вона встановлює відповідні закономірності, визначає методи, організаційні форми й засоби навчання учнів. Іншими словами – дидактика – це наука про навчання і освіту, їх мету і завдання, зміст, методи, форми, засоби, організацію, досягнуті результати.

Помітний внесок у розвиток дидактики і що вона являє собою зробили: Й.Песталоцці (1746 – 1827), А. Дістервег (1790 – 1866), К. Ушинський (1823 – 1870), Г. Кершенштейнер (1854 – 1932), В. Лай (1862 – 1926). На розвиток дидактики в кінці XIX – на початку XX ст. помітний вплив мали праці П.Каптерєва, Н. Крупської, С. Шацького, П. Блонського, А. Пінкевича, М.Пістрака, Г. Ващенка, І. Огієнка, І. Стешенка, С. Русової, Я. Чепіги.та ін.

Предметом дидактики на сучасному етапі її розвитку є процес освіти і навчання, взятий в цілому, тобто зміст освіти, що реалізується в навчальних планах, підручниках, методи й засоби навчання, організаційні форми навчання, виховна роль навчального процесу, а також умови, що сприяють активній творчій діяльності учнів і їх розумовому розвитку.

Дослідженнями питань становлення дидактично-педагогічної майстерності та особистості вчителя в цілому займалися такі педагоги, як В.Сухомлинський, К. Ушинський, С. Гончаренко, Л. Губерський, М. Євтух, В.Журавський, І. Зязюн, В. Кремень, І. Андріаді, О. Булатова та інші.

Особлива увага до формування дидактичної майстерності майбутніх учителів початкової школи обумовлюється тим, що фахівці цього профілю повинні враховувати сукупність психолого-педагогічних факторів, які впливають на розвиток молодшого школяра і в подальшому на формування особистості в цілому. Також враховувати зміст освіти, форми і методи навчання для початкової освіти. Такими факторами є нова соціальна ситуація розвитку, яка виникає у дітей молодшого шкільного віку, залежить від рівня задоволення соціальних потреб школяра і реалізується в межах взаємодії "вчитель – учень" і "учень – учень"; соціальна ситуація розвитку дітей молодшого шкільного віку пов’язана зі зміною провідної діяльності з ігрової на навчальну, результатом якої є розвиток особистості, інтелекту, здібностей, засвоєння знань, оволодіння уміннями і навичками; навчання суттєво змінює мотиви поведінки та відкриває нові джерела розвитку пізнавального та особистісного потенціалу молодшого школяра.

Мета статті – розкриття сутності формування дидактичної майстерності вчителів молодших класів.

Виклад основного матеріалу. Дидактика – галузь педагогіки, яка розробляє теорію освіти і навчання, виховання у процесі навчання. Праці В.Сухомлинського та К. Ушинського – дають можливість дослідити шляхи встановлення дидактики, як

дидактично майстерності та творчого впровадження в практику сучасних навчальних закладах.

З XVII ст. Я. Коменський у "Великій дидактиці" (1657) розробив зміст освіти, дидактичні принципи, методи навчання, вперше обґрунтував класно-урочну форму навчання дидактичної майстерності.

Його дидактична концепція зводилася до таких основних положень:

• джерелом пізнання є зовнішні органи чуттів; на основі чуттєвих сприймань у процесі навчання учні пізнають явища, переходять від конкретного до абстрактного, від простого до складного;

• учні засвоюють знання не пасивно, а аналізують досліджувані речі, "відкривають" невідомі для себе явища, обговорюють, повторюють, виявляючи при цьому певну активність і самодіяльність;

• у процесі навчання з'ясовуються причинні зв'язки явищ;

• навчання повинно бути легким, приємним, викликати в учнів бажання вчитися й водночас має забезпечувати глибокі та міцні знання;

• результат навчання – освічена людина, яка вміє використовувати здобуті знання в житті, у практичній діяльності [10].

Видатні французькі просвітителі-педагоги XVIII ст. Ж.-Ж. Руссо, К.Гельвецій, Д. Дідро, А. Гольбах та інші виступали за поєднання навчання з ремісничою працею, активізацію навчального процесу, опору на досвід та спостереження учнів, критикуючи зубрячку та зорієнтованість на оголені книжні знання [5].

Тогочасні прогресивні тенденції розвинув швейцарський педагог Й.Песталоцці. Він зробив спробу поєднати дитячу працю на фабриці з навчанням; вимагав будувати процес навчання з урахуванням чуттєвих сприймань, які вчитель спрямовує відповідно до поставлених педагогічних завдань і які стають дієвим засобом розвитку психічних здібностей. На його думку, тільки знання, супроводжувані вміннями та навичками, дають можливість застосовувати їх на практиці; глибокі знання можливі лише за умови, що вони набуті в певній послідовності, систематизовані [5].

Викликає інтерес у дидактичному плані розробка німецьким педагогом Й.Гербартом проблеми виховуючого навчання, в процесі якого виникають різні інтереси учнів (емпіричний – до навколишнього світу, абстрактний – до причин речей і явищ буття, естетичний – до прекрасного, симпатичний – до близьких, соціальний – до всіх людей, релігійний – до проблем релігії тощо.) [9, с. 239].

Значний внесок у дидактику середини XIX ст. зробив видатний німецький педагог А. Дістервег, який розглядав навчальний процес як такий, що розвиває пізнавальні можливості учнів і сприяє формуванню в них самостійності та ініціативи. На його думку, здобуття учнями глибоких знань можливе лише за умови вияву їх активності у процесі навчання. Завдання вчителя – вміло спонукати учня до пізнання, допомагати йому пізнавати істину, озброївши його методами пізнання явищ, процесів, фактів [9, с.43].

Вагому роль у розвитку дидактики XIX ст. відіграв видатний російський педагог К. Ушинський, який приділив увагу у реалізації і значенні дидактичної майстерності вчителя. Процес навчання він поділяв на три логічні етапи:

• чуттєве сприймання – вплив предметів зовнішнього світу на учня; перетворення чуттєвого сприймання через свідомість на уявлення;

• розумове пізнання – переробка уявлень через виявлення істотних ознак предметів, узагальнення, абстрагування на поняття;

• ідейне пізнання – формування певного переконання, світогляду, який впливає на творчу діяльність людини [11].

К. Ушинський висловив низку прогресивних думок щодо змісту освіти. Для сучасної школи цінною є вимога вивчення рідної мови і літератури, які мають бути провідними у початковому навчанні. Особливе місце він відводив таким дидактичним принципам, як

усвідомленість, систематичність, послідовність, наочність, міцність засвоєння знань. Створена ним дидактична система не втратила своєї актуальності й нині.

Предметом дидактики є:

• визначення мети і завдань навчання, без чого неможливе повноцінне навчання;

• окреслення змісту освіти відповідно до вимог суспільства. Це дасть змогу підібрати науковий матеріал, який учні мають засвоїти, та певні практичні вміння і навички, якими вони повинні оволодіти за час навчання в школі;

• виявлення закономірностей процесу навчання на основі його аналізу, здійснення спеціальної пошуково-експериментальної роботи;

• обґрунтування принципів і правил навчання на основі виявлених закономірностей навчання;

• вироблення організаційних форм, методів і прийомів навчання. Дидактика покликана ознайомити вчителів зі способами і шляхами навчання учнів, за допомогою яких можна досягти цілей процесу навчання;

• забезпечення навчально-матеріальної бази, засобів навчання, які може використовувати вчитель, щоб виконати завдання процесу навчання [10].

Характерна риса предмета дидактики – та, що вона вивчає проблеми навчання тією мірою, якою має значення для всіх навчальних предметів разом. Дидактика абстрагується від особливостей методики викладання навчальних предметів.

Особливості викладання окремих дисциплін є предметом їх методики. Дидактика співвідноситься з методикою, як теорія з практикою, а також як теорія з теорією, як дві взаємодіючі системи теоретичних знань у галузі педагогіки. Але методика і дидактика мають спільний об’єкт наукового дослідження – процес навчання. Методика виокремлює в ньому специфічне для навчання, з конкретного предмета зокрема. Дидактика досліджує закономірності навчання з різних предметів.

Як складова частина педагогіки, дидактика має свій категоріальний апарат. До нього передусім належать розглянуті вище дидактичні категорії навчання й освіти.

На кожному етапі свого розвитку дидактика вирішує завдання вдосконалення освіти і навчання відповідно до потреб суспільства і суспільно-економічних умов. У період розбудови національної школи, окрім удосконалення змісту навчання, модернізації його форм і методів, важливо оптимізувати процес навчання, тобто організувати його на таких засадах, щоб досягти найкращих результатів у навчанні за найменших витрат часу і зусиль. І найголовніше майстерність вчителя у викладацькій діяльності, навчанню і вихованню школярів. Усе це має відбутися водночас з інтенсифікацією процесу навчання. Йдеться про таку організацію процесу навчання, за якої збільшується працездатність учнів і вчителів, підвищується продуктивність їх праці, зростають пізнавальна самостійність, ініціатива і творча активність.

На думку Т. Завгородньої, найбільш ефективними формами роботи учителів початкової школи є: творчі проекти, спільні проекти, синтез думок, тренінги, майстер-класи, уявний мікрофон, навчання за моделлю, "мозковий штурм", навчання за ситуаціями, наближеними до реального життя; дебати (дискусії), рольові ігри, проведення вчителем лекції або практичного заняття; обговорення в групах; обмін досвідом; відкриття; навчання за допомогою комп’ютера; самокероване навчання (самонавчання); використання аудіовізуальних засобів; взаємонавчання рівних; інформація плюс запитання та відповіді; "Бджолині групи"; демонстрація; "Технопарк для освітян"; індивідуальні завдання та консультації; відвідування уроків; лекція-виступ; тести; опитування; модель організованого поступу; ідея єдності між предметами і явищами [10].

В. О. Сухомлинський наголошує на тому, що завданням учителя часто є узгодження та координація всіх впливів, що здійснюються на особистість. З метою образної ілюстрації цього твердження він вдається до порівняння праці педагога із працею скульптора: "Усе занепокоєння, усі прикрості та вся творчість нашої справи в тому й полягають, що скульпторів декілька. Це і родина, і особистість вихователя, і

дитячий колектив, і книга, і цілковито непередбачувані впливи, скажімо, знайомі, з якими подружила хлопчика вулиця… Якщо б усі ці сили діяли як добре злагоджений оркестр, як легко творили б люди ! Але кожен майстер має власну вдачу та власний характер, власний почерк та, нарешті, власне уявлення про майбутнє створіння, власний етичний та естетичний ідеал. У кожного – схильність критично ставитися до творчості суперників, і він намагається не тільки пройтися різцем мармуровою цілиною, але й колупнути там, де щойно працювали руки іншого різьбяра. Потім настає момент, коли й мармур перестає бути бездушною глибою, "скульптура" оживає, стає істотою, яка пізнає не тільки світ навколо себе, але й самого себе. І тоді бере ця істота власний різець та починає різьбити і навіть виправляти те, що зробили інші. Як мечі схрещуються різці, летить мармурова крихта, а іноді від благородного каменя відколюються цілі шматки. Звести все різноманіття впливу в єдине, домогтися, якщо є змога гармонії – завдання педагога" [7, с.12].

Видатні педагоги підкреслювали, що у вихованні все повинно ґрунтуватися на особистості вчителя. Будь-яка програма викладання, будь-який метод виховання, хоч би яким він був правильним, не перейшовши у переконання вихователя, залишається мертвою буквою, що немає ніякої сили в дійсності. К. Ушинський наголошував на тому, що вчитель"…ніколи не може бути сліпим виконавцем інструкції. Нема сумніву, що багато чого залежить від загального розпорядку в закладі. Але найголовніше завжди залежить від особи вихователя, що стоїть віч-на-віч з вихованцем (учнем): вплив особи на молоду душу становить ту виховну силу, якої не можна замінити ні підручниками, ні моральними сентенціями, ні системою покарань і заохочень … дух закладу … живе не в стінах, не на папері, а в характері більшості вчителям і звідти вже переходить у характер учнів" [3, с. 294].

Одна і та ж сама технологія може бути застосована різними виконавцями, з більшою чи меншою майстерністю, більш або менш технічно, точно за інструкцією або творчо, що і зумовлює різницю у результатах. Тут на сцену виходять дидактично-педагогічна майстерність і педагогічна техніка вчителя [6, с. 20].

Дидактика покликана допомогти педагогу знайти відповіді на чотири питання: кого учити, для чого учити, чому учити, як учити? Питання, поза сумнівом, складні, на які не можна дати однозначних відповідей. Особливо важкий питання "Як учити?", бо не можна дати готовий рецепт, знайти узагальнений алгоритм зважаючи на гнучкість і рухливість навчального процесу в цілому, окремих його елементів, неповторності й індивідуальності двох найважливіших складових навчання – педагога і вихованця.

Отже, у зв’язку з цим на перший план висуваються дидактичні проблеми формування професійних умінь і навичок на тлі високого рівня педагогічної культури та майстерності педагога, що дають йому можливість проявити педагогічну ерудицію, виразити своє педагогічне кредо, певним чином сконструювати систему взаємин з учнями, вихованцями, колегами по роботі. Тому, шлях усвідомлення і вдосконалення дидактичної майстерності є, перш за все, – це осмислення самої дидактики, що вона являє собою. Також дидактичне осмислення свого викладацького досвіду і звернення до дидактики як галузі знань, що є основним орієнтиром в питаннях навчання у вищій школі. Необхідно ще раз підкреслити, що в дидактиці розглядаються найбільш загальні питання. Справа викладача школи – глибоко осмислювати їх і творчо використовувати в конструюванні своєї професійної діяльності.

Висновок. Отже, реалізація системи формування дидактичної майстерності вчителів початкових класів ґрунтується на дотриманні учителем самих принципів навчання, тобто принципів дидактики, які визначають зміст, організаційні форми та методи процесу навчання, а також виховання школярів і врахування їх вікових та психологічних особливостей, їхніх знань, умінь і навичок. Учитель повинен виступати як організатор і керівник навчальної діяльності учнів. Йому належить керівна роль. Діяльність учителя початкової школи складається з планування, організації, стимулювання, проміжного контролю, регулювання, аналізу результатів учнів.

Список використаних джерел:

1. Барбіна О. Професійна майстерність учителя в історії педагогічної думки. Рідна школа, 1998, № 2. С. 71-74.
2. Барбіна Є. С. Гуманізація освіти: Навчально-методичний посібник. Херсон: Айлант, 2001. 60 с.
3. Бодруг Н. Роль педагогічної майстерності вчителя в умовах реалізації Болонського процесу. Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини [ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та ін.]. Умань: ПП Жовтий О. О., 2011. Випуск 4. Частина 1. 352 с. С. 292-297
4. Луцюк А. М. Проблема педагогічної майстерності вчителя творчій спадщині В. О. Сухомлинького. – К., 1996. 47 с.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. Київ: Підручник-2002. 186 с.
6. Селевко Г. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
7. Сухомлинский В. А. Вижу человека. Литературная газета. 1967, 27 сентября. 12 с.
8. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. К.: СПД Богданова А.М., 2008. 376 с.
9. Reble A. Geschichte der Pädagogik / A. Reble. – Oldenburg.: Verlag Klett-Gotta, 2002. – 417 S.
10. http://osvita.ua/vnz/reports/pedagog/14198/.
11. https://westudents.com.ua/glavy/50008-didaktika-yak-galuz-pedagogki.html.

ОРГАНІЗАЦІЯ ЕЛЕКТРОННОГО ДОКУМЕНТООБІГУ ЯК ІНСТРУМЕНТ УПРАВЛІННЯ ІНФОРМАЦІЙНИМ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯМ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Крук Анна, магістрантка 2 курсу факультету психології та соціальної роботи
спеціальності 073 Менеджмент
Науковий керівник: **Маслов В. І.,** професор, доктор педагогічних наук.

Одним з напрямів реформування освітньої системи є радикальна перебудова управління закладами освіти, активне використання новітніх теоретичних розробок та здобутків. Період активного входження України у світовий інформаційний простір вимагає застосування високотехнологічних і прогресивних підходів до організації системи документаційного забезпечення управління закладом освіти, яка спроможна перебудувати роботу з документами.

Значущими в контексті даного наукового пошуку є ідеї Ю.Васильєва, А.Є Капто, М.Л.Портнова, П.В. Худомінського з проблеми оптимізації роботи з організаційно-управлінською інформацією; В.В.Васильєва, Н.Г.Протасової, В.А.Сластьоніна щодо визначення інформаційних джерел; В.Ю.Мілітарьова, Є.П.Смірнова, А.Л.Столяревської, А.В.Фінькова з питань формування інформаційної культури педагогів; В.П. Беспалька, В.В.Васильєва, О.М.Галуса, П.І.Карташова з проблеми забезпечення інформаційних потреб педагогічних кадрів.

У наукових дослідженнях спостерігаються різні підходи до визначення поняття інформаційного забезпечення. Зокрема, під інформаційним забезпеченням розуміють::

− важливий елемент автоматизованих інформаційних систем обліку, призначених для відображення інформації, що характеризує стан керованого об’єкта і є основою для прийняття управлінських рішень (Л. Терещенко, І. Матвієнко-Зубенко);

– сукупність уявлень, понять, даних, які отримані від внутрішніх і зовнішніх джерел надходження (комплексом взаємопов’язаних методів і заходів), що систематизовані, збережені та поширені в межах компетенції зацікавленим особам у зручному для них вигляді (А.Черноіваненко);

− поєднання усієї інформації, що використовується; специфічних засобів і методів її опрацювання, а також діяльність фахівців щодо ефективного використання даних,

відомостей, знань в організації управління конкретною системою (Р. Калюжний, В. Цимбалюк);

− сукупність дій з надання необхідної для управлінської діяльності інформації в зазначене місце на основі певних процедур із заданою періодичністю (Л. Балабанова, Т. Алачова).

Ефективним інструментом управління інформаційним забезпеченням діяльності закладу освіти є впровадження технології електронного документообігу, що є ключовим фактором вдалого і успішного управління та надає можливість підвищення конкурентних переваг закладів освіти у жорстких умовах ринку. У зв'язку з цим виникає потреба в приведенні рівня і якості освітнього потенціалу у відповідність з вимогами забезпечення інноваційного розвитку України, а саме:

- забезпечення поступової інформатизації системи освіти, спрямованої на задоволення освітніх інформаційних і комунікаційних потреб учасників освітнього процесу;
- формування та впровадження інформаційного освітнього середовища в системі загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти;
- створення інформаційної системи підтримки освітнього процесу, системи інформаційно-аналітичного забезпечення у сфері управління закладами освіти,
- інформаційно-технологічного забезпечення моніторингу освіти;
- забезпечення у повному обсязі закладів освіти комп'ютерними комплексами та мультимедійним обладнанням;
- розвиток мережі електронних бібліотек на всіх освітніх рівнях;
- створення відкритої мережі освітніх ресурсів;
- створення національного науково-освітнього простору, який ґрунтуватиметься на об'єднанні різних національних багатоцільових інформаційно-комунікаційних систем;
- забезпечення вільного доступу до засобів інформаційно-комунікаційних технологій та інформаційних ресурсів, особливо у сільській місцевості та важкодоступних населених пунктах;
- забезпечення всіх закладів освіти широкосмуговим доступом до міжнародних науково-освітніх мереж та Інтернету [9].

Слушним є думка Ю. Ковтанюк, який зазначає, що "електронне документування інформації стало можливим завдяки досягненням інформаційних технологій. Тому організацію роботи з електронними документами доцільно максимально автоматизувати, користуючись останніми досягненнями інформаційних технологій, що відкриває можливість успішно вирішувати завдання документознавства, більшість з яких притаманні електронному документознавству" [5].

Електронний документообіг здійснюється відповідно до законодавства України. Згідно ст. 9 Закону України "Про електронні документи та електронний документообіг", електронний документообіг – це сукупність процесів створення, оброблення, відправлення, передавання, одержання, зберігання, використання та знищення електронних документів, які виконуються із застосуванням перевірки цілісності та у разі необхідності з підтвердженням факту одержання таких документів [2]. Об'єктом електронного документообігу є електронний документ, в якому зафіксована інформація у вигляді електронних даних, включаючи обов'язкові реквізити документа [2].

За визначенням О.Захарова, "електронний документообіг – це високотехнологічний і прогресивний підхід до суттєвого підвищення ефективності роботи фірми, установ і організацій" [3, с. 16].

О.Матвієнко тлумачить досліджуваний феномен як "процес створення, одержання, спільного використання, відслідковування, ревізії, розподілу та зберігання документів та інформації, яку вони містять у межах певної інформаційної системи" [7, с. 58].

Заслуговує на увагу думка А.Крутової, яка розглядає електронний документообіг як "процес створення, одержання, оброблення, зберігання, сумісного використання,

відправлення, передавання й знищення електронного документообігу та інформації, яка в них міститься в рамках певної інформаційної системи" [4, с. 115].

Впровадження електронного документообігу дозволяє:

- прискорити рух документів по організації;
- гарантувати своєчасний розгляд документів;
- забезпечити ефективний контроль виконання документів і прийняття управлінських рішень;
- підвищити ефективність роботи як окремих працівників, так і організації в цілому;
- знизити витрати на розмноження, передачу і збереження безлічі копій паперових документів;
- при прийнятті рішень підвищити їхню обґрунтованість і якість за рахунок надання виконавцю максимально повної документаційної бази [6].

Для керівників закладів освіти є свої переваги від впровадження електронного документообігу, а саме:

- знижується трудомісткість пошуку необхідних документів з одночасним підвищенням якості підбору необхідних матеріалів;
- полегшується контроль виконавської дисципліни і підготовка різних заходів;
- підвищується ефективність роботи як окремих працівників, так і закладу загалом;
- знижується час підготовки, узгодження й затвердження підсумкових документів, контролю виконання управлінських та інших рішень.
- підвищується швидкість руху документів [1, с.234].

Залежно від того, які етапи оброблення проходять документи, виділяють три основних інформаційних потоки документообігу:

1) потік вхідних документів, які надходять в заклад освіти ззовні;

2) потік внутрішніх документів, які створюються всередині закладу та ніколи не виходять за його межі;

3) потік вихідних документів, що створюються всередині закладу освіти для зовнішнього користувача.

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу праця Г.Охріменка, де визначені проблеми повноцінного впровадження електронного документообігу в системі управління закладом освіти:

1. Недоопрацювання законодавчої нормативної бази у питанні надання електронному документу як об’єкту електронного документообігу юридичної сили. Електронний документ має юридичну силу лише за наявності обов’язкових реквізитів, наявність яких є підставою для обліку такого документа. Проте переліку таких реквізитів, окрім електронного підпису у базових нормативних актах не наведено.

2. Практика паралельної маршрутизації паперового та електронного документообігу досить часто спричиняє порушення основних принципів документообігу, зокрема принцип однократності у реєструванні документів. Досить часто електронні документи, що мають правові наслідки, супроводжують паперовими копіями з "реальним підписом". Та варто розуміти, що метою електронного документообігу є не викорінення паперових документів, а створення ефективного середовища керування і функціонування установи.

3. Проблема захисту та довгострокового зберігання електронних документів у архівах, підтримка їх в актуальному стані та забезпечення доступу до них.

4. Введення електронних документів у практику роботи організації чи установи тісно пов’язано з необхідністю реформування практичної роботи персоналу. Занадто кардинальний, революційний перехід від традиційного до електронного документообігу спричинить зниження ефективності праці у спеціалістів діловодних служб та призведе до серйозних проблем в управлінні і навіть до дезорганізації діяльності в організації. В той же час поступовий перехід до інформатизації діловодних процесів потребує спеціальної підготовки та значних фінансових витрат [8, с. 303].

Отже, електронний документообіг дозволяє створити єдиний інформаційний простір, інтегруючи в інформаційний вузол усі документальні системи. Інтеграція здійснюється без втрати якості роботи з документами, зі збереженням традицій діловодства.

Список використаних джерел:

1. Асеев Г. Г. Электронный документооборот: учебник для студ. высш. учеб. завед. К.: Кондор, 2007. 500 с.
2. Закон України "Про електронні документи та електронний документообіг" від 30.09.2018 №851-15 [Електронний ресурс].URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/851-15
3. Захаров О. Что такое электронный документооборот. *КомпьютерПресс*. 1999. № 6. С. 15–18.
4. Електронний документообіг в органах державної влади України: реалії сьогодення та перспективи розвитку. *Фінанси України*. 2012. № 12. С. 112-124. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Fu_2012_12_9
5. Ковтанюк Ю.С. Теоретичні засади електронного документознавства як спеціального наукового напряму в документознавстві. *Студії з архівної справи та документознавства*. 2011. Т. 19, кн. 1. С. 78–79.
6. Корбутяк В.І. Електронний документообіг та ефективність роботи органів державної влади URL: Nvamu_upravl_2013_1_11.pdf
7. Матвієнко О., Цивін М. Основи організації електронного документообігу: Навчальний посібник. К.: Центр учбової літератури, 2008. 112 с.
8. Охріменко Г. Основні принципи та проблеми впровадження електронного документообігу в організації. *Наукові записки Національного університету "Острозька академії". Серія "Культура і соціальні комунікації".* Острог, 2009. Вип. 1. С. 300-307.
9. Про схвалення Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні [Електронний ресурс]. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/386-2013-р

СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Лукаш Наталія, магістрантка 1 курсу, групи Пом-1факультету психології та соціальної роботи.

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

Мета сучасної школи – підготовка дітей до життя. Кожен учень має отримати під час навчання знання, що знадобляться йому в майбутньому житті. Учитель, володіючи сучасними педагогічними знаннями, при постійній взаємодії з учнями, їхніми батьками, медичними працівниками та шкільними психологами, планує й організовує свою діяльність з урахуванням пріоритетів збереження та зміцнення здоров'я всіх суб'єктів педагогічного процесу. У своїй роботі він звертається до різноманітних педагогічних технологій.

Технологія – це, перш за все, системний метод створення, застосування знань з урахуванням технологічних і людських ресурсів та їх взаємовпливу, що має на меті оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО).

У класифікації освітніх технологій (управлінської діяльності, організації навчального процесу, виховної роботи та ін.) останнім часом виокремилася нова група – здоров'язберігаючі технології.

Слід зазначити, що здоров'язберігаюча педагогіка не може бути представлена як конкретна освітня технологія. Разом з тим, поняття "здоров'язберігаючі технології" об'єднує в собі всі напрями діяльності загальноосвітнього закладу з формування, збереження та зміцнення здоров'я учнів.

Деякі науковці розглядають це поняття, виходячи з розуміння технології як певного прийому, методу, методики; інші розуміють його як сукупність певних технік, за допомогою яких реалізується освітнє чи інше педагогічне завдання; як опис процесу досягнення запланованих результатів, сукупність яких відображає певні зміни в здоров'ї учасників педагогічної взаємодії.

Вітчизняні та зарубіжні науковці вважають, що під здоров'язберігаючими освітніми технологіями треба розуміти всі педагогічні технології, які не шкодять здоров'ю учнів. Дослідник цієї проблеми Н. Смирнов зауважує: "Якщо здоров'язберігаючі технології пов'язати з вирішенням тільки здоров'яохоронного завдання, то до них належатимуть педагогічні проблеми, методи та технології, які не шкодять прямо чи побічно здоров'ю учнів та вчителів, забезпечують їм безпечні умови перебування, навчання та роботи в загальноосвітньому закладі".

Усі педагогічні технології, якими користується вчитель на уроці, можуть бути визначені (кількісно чи якісно) за ступенем впливу їх на здоров'я учнів.

Деякі вчені пропонують виокремити поняття "здоров'яформуючі виховні технологи", розуміючи під ним ті психолого-педагогічні технології, програми, методи, які спрямовані на виховання в учнів культури здоров'я, особистісних якостей, що сприяють його збереженню та зміцненню, формування уявлень про здоров'я як цінність, а також мотивацію на здоровий спосіб життя.

Інші науковці під здоров'язберігаючими технологіями пропонують розуміти:

• сприятливі умови навчання дитини в школі (без стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання);

• оптимальну організацію навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних вимог);

• необхідний достатній та раціонально організований руховий режим.

Комплексна програма здоров'я, що запроваджується в дитячому колективі, має складатися з таких компонентів: валеологічна освіта; фізичне виховання; шкільна медична служба; служба харчування; служба здоров'я персоналу школи; соціальні служби; шкільна психологічна служба; участь батьків та громадськості.

Учителі-практики України, які працюють над цією проблемою (учасники проекту "Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю"), доповнюють зміст здоров'язберігаючих технологій поняттям "здоров'язберігаючі заходи" і реалізують їх через: диспансеризацію учнів; "Дні здоров'я" та туристичні походи; шкільні спортивні свята; бесіди про здоров'я з учнями; бесіди про здоров'я з батьками; вітамінізацію; факультативи з проблем здоров'я та здорового способу життя; ведення листків здоров'я та стіннівок на оздоровчу тематику тощо.

Дослідженнями доведено, що ефективність формування здорового способу життя вимагає активного залучення учнів до здоров'язберігаючого навчального процесу, формування в них активної позиції щодо зміцнення і збереження власного здоров'я. Аналіз здоров'язберігаючої діяльності загальноосвітніх закладів України дозволив виділити складові моделі цієї діяльності. Вона має поєднувати такі форми і види роботи:

• корекцію порушень соматичного здоров'я з використанням комплексу оздоровчих та медичних заходів без відриву від навчального процесу;

• різноманітні форми організації навчально-виховного процесу з урахуванням їх психологічного та фізіологічного впливу на учнів;

• контроль за виконанням санітарно-гігієнічних норм організації навчально-виховного процесу; нормування навчального навантаження та профілактику перевтоми учнів;

• медико-психолого-педагогічний моніторинг стану здоров'я, фізичного і психічного розвитку учнів;

• розробку та реалізацію навчальних програм із формування в учнів навичок ведення здорового способу життя та профілактики шкідливих звичок;

• діяльність служби психологічної допомога вчителям та учням у подоланні стресів, стану тривоги; сприяння гуманному ставленню до кожного учня; формування доброзичливих взаємовідносин у колективі вчителів;

• організацію та контроль за дотриманням збалансованого харчування всіх учнів школи;

• заходи, що сприяють збереженню та зміцненню здоров'я вчителів та учнів, створення умов для їх гармонійного розвитку.

Зауважимо, що слід не один рік працювати над тим, щоб кожна дитина усвідомила той факт, що стан здоров'я і творчих можливостей людини майже на 70 % залежить від неї самої, від рівня і стилю її життя, від її власної культури здоров'я і тільки на 30 % – від чинників зовнішнього середовища, а також те, що здоров'я є основною життєвою цінністю людини.

Звичайно, вирішення проблеми збереження здоров'я дітей та підлітків потребує пильної уваги всіх зацікавлених у цьому: педагогів, медиків, батьків, представників громадськості. Однак особливе місце та відповідальність з оздоровчій діяльності відводиться освітній системі, яка повинна й має всі можливості для того, щоб зробити освітній процес здоров'язберігаючим, і в цьому випадку мова йде вже не просто про стан здоров'я сучасних школярів, а про майбутнє України.

Список використаних джерел:

1. Закон України "Про фізичну культуру і спорт" // <http // dnop.com.ua>
2. Кравченко Л. Вплив різнобічного фізичного виховання на розвиток фізичних і моральних якостей учнів // Здоров'я та фізична культура. – 2009. – №9 (141). – С. 1-5.
3. Рябченко С. Фізичне виховання школярів // Здоров'я та фізична культура. – 2007. -№ 26 (86). – С. 10-20.
4. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. – Т. 3.
5. Шеремет І. Індивідуальна антиалкогольна виховна робота в діяльності вчителя фізичної культури // Фізичне виховання в школі. – 2005. -№ 6. – С. 46-48.

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Лукаш Наталія, магістрантка спеціальності "Початкова освіта"
НДУ імені Миколи Гоголя.
Науковий керівник: **Коваленко Є.І.,** кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Проблема лідерства викликала зацікавленість з древніх часів. Ранні дослідження ставили за мету виявити якості або особисті характеристики ефективних керівників. Згідно теорії "великих людей", кращі з керівників володіють певним набором загальних для усіх лідрів якостей. Проте, дослідженнями було доведено, що не існує такого набору особистих якостей, які є у всіх ефективних керівників, тому що ефективність керівництва має ситуаційний характер [3].

Лідерство – це здатність особи за рахунок особистих якостей здійснювати вплив на поведінку окремих осіб та груп працівників з метою зосередження їх зусиль на досягненні цілей організації [1, с. 70–76].

Б.Д.Паригін визначив, що оптимальним станом будь-якої спільноти є такий, коли кожна особистість має можливість зайняти лідерську позицію.

Лідерська позиція – це комплексне, відносно стійке, динамічне особистісне утворення, що характеризується певною системою ставлень людини до людей та до самої себе у складності соціальних відносин. Зовнішньо вона виявляється у лідерській поведінці і діяльності; внутрішньо лідерська позиція зумовлюється системою установок, цілей і цінностей та відображає характер потреб, мотивів і переконань особистості [4].

Дослідники лідерства вважають, що лідерів можна знайти на всіх рівнях ділової активності.

Сформована лідерська позиція має такі структурні компоненти: когнітивний, мотиваційно–емоційний, діяльнісно–поведінковий.

Критерієм когнітивного компоненту є здатність до самоаналізу власної лідерської позиції, а його показниками виступають обізнаність із ключовими досліджуваними поняттями, самохарактеристика особистісних якостей, усвідомлення причин успіху/невдачі в досягненні мети діяльності, аутосоціометричний статус;

Критерієм мотиваційно–емоційного компоненту є соціальна спрямованість особистості, а показниками виступають мотивація лідерства, моральний вектор спрямованості, самооцінка, ціннісні орієнтації;

Критерієм діяльнісно поведінкового компоненту є соціальна активність, а його показниками є інтенсивність вияву позиції, стиль лідерства, рівень домагань, соціометричний статус.

Залежно від того, наскільки сформована лідерська позиція, ми виділяємо певні рівні: високий, достатній, середній та низький.

До низького рівня сформованості позиції лідерства ми відносимо дітей, які за даними діагностики когнітивного критерію показують, що дитина не має чітких уявлень про лідерство; за мотиваційно-емоційним критерієм – у дитини відсутні певні мотиви та потреби бути лідером та за діяльнісно–поведінковим – дитина займає пасивну позицію в класі.

До середнього рівня сформованості лідерської позиції ми відносимо дітей, які за даними діагностики когнітивного критерію показують, що дитина має елементарні уявлення про лідерство;за мотиваційно- емоційним критерієм – у дитини слабо проявляються певні мотиви та потреби до лідерства та за діяльнісно–поведінковим – дитина ситуативно займає активну позицію в класі.

До достатнього рівня сформованості лідерської позиції ми відносимо дітей, які за даними діагностики когнітивного критерію показують, що дитина має уявлення про лідерство; за мотиваційно- емоційним критерієм – у дитини помітно проявляються певні мотиви та потреби до лідерства та за діяльнісно – поведінковим – дитина займає позитивну позицію в класі.

До високого рівня сформованості лідерської позиії ми відносимо дітей, які за даними діагностики когнітивного критерію показують, що дитина знає про себе та інших, про лідерство і лідерів, про лідерські вміння, навички, переконання; за мотиваційно-емоційним критерієм – у дитини чітко виражені мотиви, потреби, емоції та ціннісні ставлення до лідерства та за діяльнісно – поведінковим – дитина займає активну позицію в класі і її дії, вчинки відповідають лідерській поведінці [6].

Процес формування лідерських якостей учнів буде ефективним, якщо реалізовувати відповідну технологію. За основу ми взяли запропоновану технологію В.Ягодніковою (2006р.) та модель технології формування лідерської позиції, яку розробила для молодших школярів Хмизова О.В.

На підставі цих двох моделей ми пропонуємо власну модель технології формування у молодших школярів лідерської позиції, яка передбачає реалізацію в комплексі таких педагогічних умов: формування лідерської позиції на засадах особистісно – орієнтованого виховання; врахування специфіки та розвиток мотивації лідерства у молодших школярів; забезпечення у виховному процесі можливостей для прояву учнями лідерської поведінки; вдосконалення педагогічної компетентності вчителя- вихователя та підвищення рівня знань батьків з даного питання.

Взагалі формування лідерської позиції в учнів відбувається в декілька етапів. Ми виділили 4 етапи формування лідерської позиції: підготовчий, основний, контрольний, узагальнюючий. Кожний із них мав свої конкретні завдання, що дасть можливість перевірити гіпотезу дослідження. Зокрема, на підготовчому етапі потрібно організувати

науково-педагогічне та методичне інформування вчителів про мету, основні завдання дослідної роботи, підготовку педагогів до роботи з експериментальними матеріалами.

У процесі роботи основного етапу позаурочна виховна робота має здійснюватись за розробленою нами технологією, яка складається з наступних взаємопов'язаних компонентів:

1) концептуального (концептуальна основа дослідження);

2) цільового (визначення мети та завдань формування лідерської позиції у молодших школярів);

3) змістового (компоненти лідерської позиції: когнітивний, мотиваційно – емоційний, діяльнісно-поведінковий);

4) процесуального (технологія формування, яка передбачає 3 етапи: I – стимулювальний – формування мотивації до лідерства; II – технологічний – форми і методи формування лідерської позиції; III – діагностичний – діагностика рівня сформованості лідерської позиції у молодших школярів. складові: форми, методи і прийоми виховної роботи);

5) оцінно-результативного (рівні сформованості лідерської позиції, засоби діагностування).

Основна увага в роботі з учнями має приділятися дітям, які мають універсальну просоціальну лідерську позицію з метою закріплення і вдосконалення наявних характеристик. Школярів із ситуативною просоціальною лідерською позицією слід навчати прийомам ефективного лідерства, розвивати у них рефлексію та емпатію.

Приділяти увагу треба і методичній роботі з вчителями початкових класів, а також підвищенню рівня обізнаності батьків із проблеми виховання лідерської позиції у дітей молодшого шкільного віку.

Модель містить обов'язкове врахування результатів діагностики сформованості лідерської позиції в учнів початкових класів, оцінку реальних досягнень та їх корекцію. Саме тому вчитель має час від часу перевіряти рівні сформованості лідерської позиції у молодших школярів, звертаючи увагу на критерії. Адже для того, щоб дитина була успішною у майбутньому, вона повинна мати достатній чи високий рівень лідерської позиції уже у молодшому шкільному віці.

Нами були визначені певні форми та методи роботи, які сприяють зміцненню групової згуртованості, діалогічної співпраці. До них можна віднести ділові й рольові ігри: "Якби я був мером", "Лідер", "Словесний волейбол", учнівське самоврядування; закріплення соціальної ролі; створення ситуації успіху, гра; тренінг, дискусія; складання "Пам'яток", "Правил", дитячих проектів, колективні творчі справи; презентації; розв'язування проблемних ситуацій.

Необхідно підкреслити важливість роботи вчителя, адже вчитель головним чином впливає на формування лідерських якостей, саме тому він повинен будувати діяльність, враховуючи всі аспекти, в тому числі і формування лідерських якостей.

Важливою є і робота з батьками. Тому для батьків можна організовувати – соціально – психологічні тренінги та індивідуальні консультації. У роботі з батьками можна привернути їхню увагу до проблеми виховання лідерських якостей у молодших школярів в умовах сім'ї, шляхом застосування групових та індивідуальних форм організації педагогічного процесу. Ми дотримуємося думки, що саме внутрішньо – сімейне виховання є однією з найважливіших ланок виховного процесу, і успіх застосування будь-якої педагогічної моделі багато в чому залежить від методичного рівня батьків та від займаної ними життєвої позиції.

Нижче подаємо пам'ятку для вчителів:

Щоб розвинути в дитині лідерські якості, вчителю рекомендується прищеплювати дітям інтерес до змагальної діяльності, а також активно розвивати соціальні навички дитини і впевненість в собі. Якщо ж вона не прагне бути першою завжди і у всьому, і не проявляє лідерських якостей при спілкуванні з однолітками, виховання і розвиток

особистості дитини має відбуватися з урахуванням індивідуальних особливостей її характеру. [8].

Дитину слід підбадьорювати. Упевненість з'являється, коли дитині говорять: "Я знаю, ти можеш це зробити!" І після: "Ти це зробив. Приголомшливо!" Упевненість в собі виховується з перших кроків життя дитини.

Слід дозволяти дитині досліджувати нове, ризикувати, долати перешкоди. Такими людьми захоплюються, йдуть за їхніми слідами.

Важливе налаштування на успіх. Нерідко діти не домагаються успіхів в якійсь сфері (наприклад у спорті) не тому, що не володіють відповідними даними. Причина їх невдач в іншому. Замість того, щоб налаштуватися на успіх, вони турбуються про те, щоб не програти. Тому слід навіювати дитині думку про успіх, а не перешкоди. Той, хто вірить в успіх, захоплює разом із собою інших.

Необхідно заохочувати мрії дітей, якими б далекими від життя вони не здавалися. Важливо, щоб діти уміли фантазувати і думати про те, як здійснити мрію. Лідера характеризують як людину, здатну побачити уявну мету, розповісти про неї іншим і захопити нею. Але перша сходинка до цього – сама мрія. Підтримуйте в дитині високий рівень домагань [7].

Пам'ятка для батьків для розвитку в дитини вольових якостей, активної життєвої позиції, організаційних здібностей:

Знайомте дітей з дітьми, які є успішними у навчанні, у певних видах спорту чи гуртках.

Придбайте або візьміть додаткову літературу для вашої дитини.

У вільний час, відвідуйте різноманітні заходи, концерти, театр, які б мотивували дитину до активності.

Розвивальні ігри, ігри в колективі, творчі заняття допомагають у придбанні винахідливості, креативності, а в майбутньому це допоможе стати творчим лідером. Хваліть за будь-який малюнок, вірш, скульптуру з чого-небудь. Таким чином, дитина усвідомить, що робить щось особливе, і буде продовжувати розвиватися у своїй улюбленій справі. Ігри в колективі посприяють комунікабельності і виділення на тлі інших.

Вчіть дитину мріяти, заохочуйте його плани на майбутнє, якими б нездійсненними вони Вам не здавалися. При цьому дуже важливо, щоб дитина не просто мріяла, а думала про те, як здійснити свою мрію.

Список використаних джерел:

1. Бланшар К. Лидерство: к вершинам успеха / Кен Бланшар ; пер. с англ. под ред. Т. Ю. Ковалевой. – С.Пб.: Питер, 2008. – 368 с.

2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском егативн. Психологические исследования / Л. И. Божович. – СПб. [и ег.]: Питер, 2008. – 398 с

3. Лідерство як форма самоствердження особистості в малій групі / Т.Г. Прохоренко, О.П. Зборовська, Г.А. Носирєва // Вісн. Міжнар. Слов'ян. Ун-ту. Сер. Соціол. Науки. – 2008. – № 1. – С. 12-19.

4. Хмизова О.В. Організаційно-педагогічні умови формування лідерської позиції у молодших школярів / О.В.Хмизова // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету: зб. Наук. ег. – Чернігів, 2006. – Вип. 38. – С. 82—85.

5. Шейнов В.П. Психологическое влияние / В.П. Шейнов. – М.: Ось-89, 2008. –608с.

6. Лідер групи і лідерство / В.М. Король // Вісн. Черкас. Ун-ту. Сер. Пед. Науки. – 2009. – Вип. 163. – С. 70-76.

7. Сушик Н. Теоретичні основи формування лідерських якостей учнівської молоді / Наталія Сушик // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – Луцьк, 2013. – С. 110-115.

8. Уманский А. Л. Педагогическое сопровождение детского лидерства: дис.... доктора пед. наук: 13.00.01 / Уманский Александр Львович. – Кострома, 2004. – 318 с.

ЗНАЧЕННЯ РІДНОЇ МОВИ В ЖИТТІ, НАВЧАННІ І ВИХОВАННІ ОСОБИСТОСТІ

Лук'янюк Оксана, студентка 3 курсу, групи АН 31, факультету іноземних мов.
Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Костянтин Дмитрович Ушинський – видатний педагог, який зробив значний внесок в розвиток теорії навчання і виховання. За К.Д. Ушинським мова кожного народу створена самим народом. К.Д. Ушинський вважав мову не лише "найповнішим і найвірнішим літописом" життя народу, але й "найбільшим народним наставником". З погляду педагога мова народу – кращий цвіт усього його духовного життя, у мові одухотворяється весь народ і вся його батьківщина.

Костянтин Дмитрович зазначав, що коли зникає народна мова – зникає і народ, а поки жива народна мова, то живий і народ. "Відберіть у народу все – і він усе може повернути; але відберіть мову, і він ніколи більше вже не створить її; нову батьківщину навіть може створити народ, але мови – ніколи: вимерла мова в устах народу – вимер і народ"

К.Д. Ушинський підкреслював, що саме вивчення рідної мови є найдосконалішим шляхом до самопізнання людини. Він вважав, що, розкриваючи дитині багатство рідного слова, ми розкриваємо їй багатство власної душі, а ось вивченням рідного слова ми вводимо дитину в дух народу, в те живе джерело, з якого б'є всяка сила і всяка поезія. Костянтин Дмитрович наголошував, що вивчення рідної мови необхідно поставити на чолі гуманної освіти. Мова завжди була і буде найбільшим наставником людства.

К.Д. Ушинський зауважує, що для духовного розвитку дитини зовсім не байдуже, якою мовою вона говорить у дитинстві. Якщо мова, якою починає говорити дитина, суперечить вродженому національному характеру, то ця мова не справить такого сильного впливу на її духовний розвиток, як рідна мова. Педагог вимагав, щоб у нашій країні навчання проводилося рідною мовою, оскільки дитина, яка засвоює чужу мову в себе на Батьківщині, розвивається слабкіше і повільніше. Ще гірше, зазначає педагог, якщо дитина відразу почне говорити кількома мовами, тоді жодна мова не стане рідною. При такому змішуванні мов рідне слово не зможе вплинути на розвиток дитини.

"Це були або майже цілковиті ідіоти, або діти, до того позбавлені всякого характеру, всякої творчої сили, доступної найбільш слабоумній, але не зіпсованій вихованням дитині, що варто було б показати їх громадськості для напоумлення й рятівної науки"

Батьки формують особистість. Педагог критикував тих батьків, які намагалися змалку відлучити дитину від рідної мови. В українській родині мають розмовляти українською мовою, але іноземні мови дитина повинна вивчати. Але дух мови на якій він говорив, дух народу, які створили цю мову, пустить глибоке коріння в людську душу. Рідне слово знайде свій грунт і прикріпиться і ніколи вже не буде забуте. Адже, мова, яка дана вперше, від народження залягає глибше всіх інших.

К.Д. Ушинський відстоював право народних мас на навчання рідною мовою. Він критикував тих батьків, котрі намагалися змалку відлучити дитину від рідної мови. Людина, яка була вихована няньками, гувернерами із-за кордону, ніколи не буде розуміти свого народу. Педагог зауважував, що страшне вбивство вчинили над вами ваші занадто дбайливі батьки. Вони не тільки позбавили вас батьківщини, характеру, поезії, здорового духовного життя, а й з людей перетворили вас на ляльок для потіхи собі, на вимогу моди, на потіху суспільству.

Педагог не заперечував вивчення іноземних мов. Він вважав, що іноземні мови можуть вивчатися з різною метою. Перша мета – ознайомитися з літературою того народу, мову якого вивчають. Друга мета – дати засіб логічного розвитку розумові. Третя мета – іноземні мови вивчаються як засіб словесно або листовно вступити в

стосунки з людьми тієї нації, мову якої ми вивчаємо. Четверта мета – для того, щоб розмовляти або листуватися цією мовою з нашими земляками, які володіють практично тими самими іноземними мовами.

К.Д. Ушинський зазначав: "Дух мови, якою вона розмовляла, дух народу, що створив ту мову, пустить глибоке коріння в її душу, ввійде в її плоть і кров, і народна мова знайде ґрунт уже зайнятий і не витіснить чужого коріння, бо, за незмінним психологічним законом, усяке враження, яке першим займає місце, лягає глибше за всі інші".

У статті "Про народність у громадському вихованні" К.Д. Ушинський виділив дві мети навчання рідної мови. Перша мета, формальна, складається з розвитку розумових здібностей учня, його пильності, пам'яті, уяви, фантазії і розуму. Друга мета шкільного навчання реальна і полягає в розумному доборі предметів для спостережень і міркувань. На думку методиста, перед учителем стоїть три основних завдання при навчанні рідної мови: розвиток "дару слова", прищеплення навичок володіння усною і писемною мовою, вивчення граматичної будови рідної мови.

У безпосередньому зв'язку з принципами навчання рідної мови К.Д. Ушинський розробив систему методів і прийомів викладання рідної мови. Для цієї мети педагог пропонує такі види сумісних занять: бесіда, читання, вивчення напам'ять, вивчення граматики.

Основна система навчання дитини поділяється на три роки. Перший рік діти вивчають Азбуку, малюють по квадратикам, пізніше вони переходять до першої книги для читання після Азбуки. Дана книга базується на народній творчості.

Другий рік навчання має декілька розділів. У першому розділі діти читають про школу та дім, про тварин. У другому розділі діти вивчають пори року. Звісно ця вся інформація подається у вигляді вивчення народної творчості. Третій же розділ призначений для перевірки засвоєних знань, тобто передбачає виконання вправ. Третій рік навчання – це вивчення граматики, що включає розбір речення, злиття та зв'язок речень та статті для пояснення і вивчення напам'ять.

У системі дидактичних поглядів Ушинського важливе місце займає проблема підручника. Хороший підручник називав фундаментом хорошого навчання. Підручники повинні відповідати виховним, освітнім і розвиваючим цілям навчання, основним дидактичним принципам і правилам.

Аналізуючи педагогічну спадщину К.Д. Ушинського, я дійшла висновку, що його погляди про значення рідної мови у вихованні та навчанні дітей мають виключну педагогічну цінність. Погляди К.Д. Ушинського про значення рідної мови у вихованні мають педагогічну цінність і сьогодні, в умовах відродження національної освіти, яка ґрунтується на засадах використання рідної мови, на культурно-історичних цінностях українського народу, на його традиціях. Адже, як казав сам К.Д. Ушинський: "...Рідне слово є основою всякого розумового розвитку й скарбницею всіх знань: з нього починається всяке розуміння, через нього проходить і до нього повертається".

Список використаних джерел:

1. Бенера В.Є., Маліновська Н.В. Теорія та методика розвитку рідної мови дітей: навчально-методичний посібник. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2014.– С. 43.

2. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Підручник /за ред. А.М. Богуш. Друге видання, доповнене. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2011. – С.93-99.

3. Ушинський К.Д. Твори: В 6 т. – К.: Рад. школа, 1954. – Т.1. – С. 269, 270, 271,274.

4. Ушинський К.Д. Твори: В 6 т. – К.: Рад. школа, 1954. – Т.2. – С. 426, 457.

ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ КОСТЯНТИНА ДМИТРОВИЧА УШИНСЬКОГО

Ляшенко Віта, студентка 3 курсу Інституту точних наук та економіки.
Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Костянтин Дмитрович Ушинський – український та російський педагог українського походження, один із засновників педагогічної науки в Росії.

Як писала Тетяна Колотуша про Ушинського:

"Ушинського ім'я відоме всім і всюди,
І пам'ять жити в нашім серці буде.
І на казках та на ідеях світлих
Ростимуть наші українські діти.
Ми земляки його й нащадки,
Нам по життю ще довго йти.
Ми зробим все, щоб у століттях
Про нього пам'ять зберегти"

Ушинський вважав, що педагогіка може стати наукою у повному смислі слова, якщо вона буде тісно пов'язана з життям, виражати потреби суспільства і спиратися на дані наук про людину. Джерелами теорії педагогіки називав весь комплекс "антропологічних наук", куди відносив анатомію, фізіологію і патологію людини, психологію, логіку, філософію, географію, політекономію, історію. Із зазначеного кола наук головне значення надавав психології. Саме на її основі Ушинський обґрунтував педагогічну науку у своїй фундаментальній праці "Людина як предмет виховання".

Педагогіку, як вказує Ушинський, не можна назвати наукою у строгому значенні цього слова. Їй неможливо навчитись як математиці, хімії, астрономії. Тому що, крім знань вона передбачає й уміння застосовувати їх на практиці. Педагогіка не досліджує минулого чи теперішнього, а має на меті створення нового, чого ще не було. "Вихователь – є художник, вихованець – художній твір; школа – майстерня, де з грубого куска мармуру виникає подібність божества".

Ушинський у своїх працях обґрунтовує питання про те, що джерелами педагогічних знать є: теорія, настанови, правила, практика і педагогічна література(яка потрібна для вчителів та батьків).

Принцип народності виховання. Термін "народність" Ушинський пояснює як своєрідність кожного народу, яка зумовлена його історичним розвитком, географічними, економічними, політичними та іншими умовами його життя. Мета виховання визначається особливою ідеєю про людину, властивою для кожного народу. Найважливішою ознакою і найкращим виразником народності є рідна мова. Як говорив Ушинський: "Виховання бере людину всією зі всіма її народними й частковими особливостями, – її тіло, душу, розум, – і, перш за все, звертається до характеру, а характер і є саме той ґрунт, у якому корініться народність...".

Ушинський намагається творчо використати традиції народної педагогіки у своїй педагогічній системі. Це особливо добре проглядається у його підручниках "Дитячий світ" і "Рідне слово", де він ознайомлює дітей з народним життям, широко використовує народний фольклор: приказки, загадки, прислів'я, казки, вірші.

Дидактичні погляди. Ряд сформульованих Ушинським дидактичних положень лежать в основі сучасної вітчизняної педагогіки. Єдність трьох навчальних завдань: – освітнє; – виховне; – розвиваюче. К. Ушинський науково обґрунтував положення про органічну єдність оволодіння знаннями і розумового розвитку школярів у процесі навчання.

Ушинський по-новаторському підійшов до розробки дидактичних принципів. У його творах знайшли обґрунтування такі принципи навчання:

1. Наочність, свідомість і активність;

2.Послідовність і систематичність міцності знань;

3.Зв’язок навчання з життям;

4.Емоційність, поєднання інтересу і відповідальності.

У процесі навчання всі принципи не виступають самостійно, а органічно переплітаються і обумовлюють один одного.

Ушинський першим науково обґрунтував принцип наочності навчання. Він пов’язав його не лише з зоровими відчуттями, як це було у попередників, а дав психологічний аналіз, вказавши, що наочне навчання випливає з особливостей мислення школярів: "Дитина мислить формами, фарбами, звуками, відчуттями взагалі... і не можна примусити її мислити інакше". Тому навчання повинно будуватися на живому споглядданні, на конкретних образах, за формулою: від конкретного до абстрактного (тісне поєднання наочності і слова).

К.Д. Ушинський по-новому пояснив принцип свідомості й активності навчання. Неможливе активне навчання, що не супроводжується розумінням. Критерій якості знань – ступінь їх розуміння учнями. Свідомість, і активність невіддільні: активність є формою, у якій здійснюється свідоме навчання. Він вказував, що знати напам’ять – ще не означає знати.

Принцип послідовності і систематичності за Ушинським полягає у тому, що:

1. Навчання треба будувати так, щоб воно у певній послідовності виробляло в учнів єдину систему знань і навичок;

2. Радить вчити дітей порівнювати, класифікувати предмети;

3. Для реалізації принципу Ушинський у своїх підручниках значне місце відводив відповідним вправам.

По-новому звучить в Ушинського принцип поєднання інтересу й відповідальності у навчанні. З перших днів треба виховувати у дітей ставлення до навчання як до серйозної праці. Вимагає, щоб навчання мало серйозний характер: "Навчати граючись можна тільки дітей до семирічного віку". А серйозна праця, як вказує великий педагог, завжди важка.

Ушинський був прихильником класно-урочної системи навчання і багато зробив для її вдосконалення. З урахуванням дидактичної мети він виділив такі типи уроків:

1. Змішаний урок (містить повторення пройденого і пояснення нового);

2. Урок усних і практичних вправ (повторення і закріплення матеріалу);

3. Урок письмових вправ (розвиток навичок писемної мови);

4. Урок оцінки знань;

5. Урок повідомлення нових знань.

Структуру уроку Ушинський виводив із загальних ступенів навчання і пізнання. Таких ступенів він встановив три:

1. Чуттєве сприймання;

2. Розумова переробка;

3. Закріплення у пам’яті та звичках.

На основі цього виділив три послідовно пов’язані між собою структурні частини уроку:

1. Здійснення свідомого переходу від пройденого до нового і створення в учнів цілеспрямованості на інтенсивне сприймання матеріалу;

2. Розв’язання основного завдання уроку;

3. Підведення підсумків та закріплення набутих знань і умінь.

Погляди на виховання. У педагогічній системі Ушинського важливе місце займають питання виховання, у яких він спирався на ідею гармонійного розвитку особистості. Гармонійно розвинутою вважав людину, у якої поєднані розумова зрілість, моральна досконаліть, фізична і естетична розвиненість. Головним вважав моральне виховання: "Ми сміливо висловлюємо переконання, що вплив моральний складає головне завдання виховання, більш важливе, ніж розвиток розуму і наповнення голови знаннями".

Ушинський вважав, що засобами морального впливу є: сім`я, школа і середовище.

Основним фактором і засобом виховання Ушинський називає працю. Праця є джерелом не лише фізичного, розумового і морального удосконалення, але й існуванням людини взагалі. Вказує, що розумова праця – один із найважчих видів людської праці: "Мріяти легко, приємно, але думати важко". Праця є основним видом діяльності дитини у школі, тому школа покликана привчити дитину до розумової праці і сформувати серйозне ставлення до неї.

Засобами естетичного виховання за К.Д. Ушинським є: праця, природа, мистецтво і зміст шкільної освіти.

Ушинський вважав, що для естетичного розвитку дитини важливо залучати її до: народної поезії, народних традицій і звичайно ж проводити у школі свята. У зв'язку з цим ставив питання про необхідність художньої освіти вчителів і вихователів.

Стосовно фізичного виховання Ушинський стверджував, що оскільки у дітей існує природна потреба до рухів, її потрібно задовольняти. Звертав увагу на необхідність для дітей частої зміни діяльності. Дитина втомлюється не діяльністю, а її одноманітністю і однобічністю. Пропонував застосовувати під час навчання: фізкультпаузи, гімнастику, прогулянки на свіжому повітрі та фізичні вправи.

Ушинський про вчителя і його підготовку. Особистість вчителя, на думку Ушинського, означає все у справі виховання, тому він повинен бути всебічно підготовленим до вчительської роботи.

"Готувати уми! Сіяти ідеї!... Ось наше призначення. Ми живемо не в ті роки, щоб могли діяти самі. Відкиньмо егоїзм, працюймо для нащадків! Збудімо вимоги, вкажемо розумну мету, відкриймо засоби, розбурхаймо енергію, – справи з'являться самі...", писав К. Д. Ушинський.

Головні праці К.Д. Ушинського: "Дитячий світ"; "Людина як предмет виховання"; "Праця в її психічному і виховному значенні"; "Про народність у громадському вихованні"; "Педагогічна антропологія"; "Про користь педагогічної літератури"; "Три елементи школи"; "Рідне слово" та ін.

Список використаних джерел:

1. Гончаров Н. К. Педагогическая система К. Д. Ушинского / Н. К. Гончаров. – М.: Педагогика, 1974. – 272 с.

2. Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні // Його ж. Вибрані праці: в 4 кн. М.. 2005. Кн. 1. С. 127.

3. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. – Т. 1: О народности в общественном воспитании. / Педагогика. – М., – 1988. – 416 с.

4. Ушинський К.Д. Твори: В 6 т./ Радянська школа, – К., 1952. – Т.2: Звіт про відрядження для огляду закордонних жіночих закладів колезького радника К.Ушинського. – 560 с.

5. Ушинський К.Д. Там само. Т. 2: Методичні посібники та матеріали до "Родного слова". – 560 с.

6. Ушинський К.Д. Там само. – Т. 4: – Людина як предмет виховання. – 518 с. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. М., 2004. С. 15.

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Маслак Алла, студентка факультету психології та соціальної роботи.
Науковий керівник: **Коваленко Є.І.,** кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Актуальність. На сьогоднішній день проблема морального виховання дітей дошкільного віку займає важливе місце на сучасному етапі розвитку суспільства. Стосовно дітей старшого дошкільного віку, то неодмінно потрібно зазначити, що саме на даному

віковому періоді моральні цінності несуть неоднозначний характер, а такі поняття як: добро, щирість, повага один до одного і доброзичливість різко змінюються та нівелюються.

Моральні цінності – це різноманітні форми вираження людських моральних вимог: поняття добра, честі, гідності, справедливості, обов'язку людини, моральні якості особистості, моральні характеристики вчинків, дій; норми і принципи моралі, моральні ідеали, тощо. Поняття моральних цінностей у науковій літературі розглядається як зчленування двох дефініцій: конкретизованої – моральної і загальноприйнятої – ціннісні орієнтації [3]. Саме через це батьки та вихователі зіштовхуються із проблемою всебічного та гармонійного виховання і розвитку дитини. Це, в свою чергу, може призвести до появи у дитини негативізму, агресивності, жорстокості, пихатості та інших негативних якостей особистості.

Відзначимо, що моделювання основного процесу формування моральних ціннісних орієнтацій у старших дошкільників передбачає врахування індивідуальних, вікових особливостей; виділення та подальшої розробки змістової структури моральних ціннісних орієнтацій дітей даного вікового періоду.

Тому в умовах сьогодення, одним із головних завдань із формування моральних цінностей є добір методів, прийомів та засобів навчально-виховної діяльності, які сприятимуть формуванню моральної свідомості у дошкільників та стимулюватимуть до моральної поведінки як у близькому колі людей, так і в громадських місцях. Також обов'язково залучити батьків щодо проблеми морального виховання. Головним при цьому вважатиметься також використання різноманітних засобів навчання, з допомогою яких дитина змогла б пересвідчитися у правильній моральній поведінці, у наданні оцінки вчинкам людей, персонажів із художніх творів. Через що, варто звернутися до засобів народної педагогіки як невичерпного джерела, наділеного досвідом народу. Перевагою засобів українського фольклору є формування у дошкільників позитивного ставлення до спадщини народу, здобутків його культури. Цей процес включає в себе набуття дитиною усіх необхідних загальнолюдських рис, так як в наш час це питання постає все більш гостріше.

Мета даної статті полягає в характеристиці особливостей морального виховання старших дошкільників засобами народної педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Враховуючи стан освіти на сучасному етапі розвитку нашої держави, не варто забувати про засоби народної педагогіки, не дивлячись на неймовірно масштабний розквіт інноваційних технологій. Сучасні мультфільми та інші телевізійні програми у більшості випадків не несуть у собі морального сенсу, а просто розраховані на звертання уваги дітей з допомогою яскравих кольорів та неординарних персонажів. У результаті цього дитина не тільки псує собі здоров'я, особливо зір, але й засвоює недопустиму поведінку, у неї формуються негативні риси особистості, вона обирає для себе неправильний ідеал, дивлячись на різних персонажів. Багато видатних українських науковців вважають народну педагогіку неосяжним джерелом засобів, методів та прийомів виховання. А. М. Богуш, С. Ф. Русова, В. О. Сухомлинський, М. Г. Стельмахович, В. Г. Бойко та інші вчені вважають, що застосування українського фольклору є провідним та ефективним засобом морального виховання дошкільників. Не дивлячись на роки існування елементів виховання народної педагогіки, вони все одно залишаються актуальними і в даний час. У них немає нудних моралізувань, вони емоційно насичені, містять яскравих персонажів та орієнтовані на формування усвідомлення та засвоєння у дітей моральних норм, правил, моральної поведінки та морального ідеалу. Завдання народної моралі також полягає у викоріненні людських вад, засу¬дженні підступних, нещирих, хитрих, сварливих, байдужих людей [5].

Учений Генріх Ріккерт зазначав у своїй праці, що моральні ціннісні орієнтації є похідними від соціальних цінностей, тобто вони з'явилися не самі по собі. Це означає, що крім моральних потреб вони ще й задовольняють духовні. Особистість являє собою

носія моральних цінностей, сферою яких є виявлення стосунків між людьми. Виявлятися вони можуть у діях, вчинках, які спрямовані на оточуючих людей, але обов'язково є безкорисливими [6]. Моральні цінності не можуть існувати індивідуально, вони складаються із національних, сімейних та громадських цінностей, які містять у собі: приклад дорослих (батьків, членів родини, близьких людей); громадську думку; обряди, традиції, звичаї, ігри, одяг, прикраси народу [5].

Особливості розвитку дітей старшого дошкільного віку характеризуються не тільки фізичними аспектами, але й визначаються вихованням у дітей соціально – моральних положень у процесі формування специфічних моральних ціннісних орієнтацій. Зміст даного процесу полягає в становленні та розширенні морального досвіду старших дошкільників на основі виховання базових моральних суджень і якостей. Стосовно процесу комунікації із дорослими, то в дошкільників розвивається здатність усвідомлювати, розуміти, аналізувати, та порівнювати моральні норми поведінки, дотримуватися їх та розуміти наслідки при їх недотриманні [3]. Тому в умовах закладів дошкільної освіти, будь-яка навчально-виховна діяльність повинна мати моральне спрямування. Так, на думку К. Ушинського, педагогічний процес всебічно має грунтуватися на засадах народності, в основу якої покладено принципи гуманності та моралі. Даний комплекс, який складається із трьох складових, на думку педагога, має обов'язкове місце в педагогічній діяльності ЗДО та повинен містити народну культуру. Саме вона являє собою єдине ціле бачень усього народу, що впливає на формування моральних цінностей, базових якостей особистості згідно національного характеру народу [1].

Старші дошкільники уже здатні зрозуміти головну суть моралі, яку несе в собі казка, стати над героями, критично розглядати їхні вчинки з авторської позиції. Та це не відбувається миттєво і спонтанно. Така здатність у дітей може бути вироблена тільки системно, послідовно, при планомірному педагогічному втручанні. Основою його є емоційні враження, які запам'ятовуються і накладають свій відбиток. Як правило, дитячі емоції при слуханні казки яскраві, відверті, супроводжували рухами, оплесками, сміхом, схвальними чи з осудом поглядами, вигуками. Велика роль надається у народній педагогіці саме моральним переконанням, осудливим застереженням, здоровому жарту, формуванню моральної свідомості та моральних почуттів. Враховуючи складність людської психіки, завданням народної педагогіки завжди був пошук оптимальних шляхів процесу морального виховання дітей [5].

Тому у процесі розвитку всіх пізнавальних сфер старших дошкільників доцільно використовувати різноманітні засоби, методи та прийоми народної педагогіки, такі як: народні звичаї, свята, традиції, пісні, думи; етичні бесіди за українським фольклором; позитивний моральний приклад та вправляння у правильній моральній поведінці. Різноманітність народного досвіду надає можливість дошкільнику засвоїти моральну істину на основі емоцій, переживань, емоцій. У результаті такої морально-педагогічної діяльності, моральні цінності дітей будуть втілюватися у вчинках та діях, переважно позитивних, гуманних та благородних. У народній педагогіці велика роль відводиться здоровому жарту, позитивним та негативним моральним переконанням, формуванню осудливих застережень, які мають пряме відношення до формування моральних цінностей у дітей [5].

Опрацювавши психолого-педагогічну літературу, ми визначили засоби народної педагогіки, які поділяються на три групи:

• фольклор (малі фольклорні жанри; народні казки; народні пісні)

• ігри народного характеру (хороводні, рухливі, обрядові, звичаєві, ігри мовленнєвої спрямованості, із відображенням трудових процесів);

• традиції (звичаї, обряди, національні свята).

Варто відзначити, що кожен елемент даних груп містить у собі особливості, які не можна розглядати окремо, так як вони всі пов'язані між собою і тому їх недоцільно розглядати поодинці [1]. На думку науковця А. Р. Бунятової, фольклор, народні обряди,

прикмети, ігри, відображають у собі особливості розуміння людьми природи, а це допомагає дітям зрозуміти механізми ввзаємодії живої та неживої природи загалом, дбайливого відношення до людей і до навколишнього середовища, що передається з покоління в покоління. Це слугує системою людських установок та стилів спілкування, що містить у собі усі можливі засоби народної педагогіки та, які повинні бути обов'язково включені в систему дошкільної освіти. Завдяки використанню у навчально-виховному процесі українського фольклору, різноманітних народних свят та інших засобів народної педагогіки, старші дошкільники комунікативно розвиваються, збагачуються культурними цінностями свого народу [4].

Значну увагу ми б хотіли звернути на роль народної казки у процесі морального виховання старших дошкільників. Слід відзначити, що вона природно відповідає усім вимогам дитячого розуму, а також містить зрозумілі для дошкільників сюжети із відповідною мораллю. Результатом цього є: розуміння людських відносин, усвідомлення та розрізнення позитивних і негативних рис особистості, формування моральних ціннісних орієнтацій, свідоме розуміння правди і неправди. У старшому дошкільному віці доцільно після прочитання української народної казки проводити бесіди. Моральні бесіди проводяться у дошкільному закладі як самостійне заняття з дітьми старшого дошкільного віку та як прийом навчання після читання художнього твору морального змісту в усіх вікових групах [2].

Висновок. Таким чином, забезпечення у старших дошкільників у процесі виховання і навчання повноцінного і гармонійного розвитку на основі формування моральних цінностей і високих загальнолюдських ідеалів є важливим аспектом виховання. Дана проблема простежувалася ще на ранніх етапах розвитку цивілізації та включала розуміння необхідності формування моральних ціннісних орієнтацій у становленні особистості. Це спричинило потребу у правильному доборі засобів, методів та форм морального виховання, через що виникло поняття народної педагогіки. Важко переоцінити роль усіх засобів народної педагогіки у вихованні та становленні особистості дитини дошкільного віку. Вони допомогають встановити емоційний контакт з дитиною, розширити її кругозір, сформувати ставлення до навколишнього світу, збагатити мову дитини. Казки, приказки, загадки сприяють розвитку уваги, мислення, уяви, кмітливості, розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку. Усі перераховані засоби народної педагогіки навчають дітей знаходити альтернативні рішення, допомагають знайти вихід із складних ситуацій, формують моделі моральної поведінки. Їх потрібно використовувати в роботі з дітьми дошкільного віку як на заняттях з розвитку мовлення, ознайомлення з навколишнім світом, музичної та образотворчої діяльності так і під час повсякденної діяльності. Моральне виховання дошкільника вимагає особливого підбору педагогом форм, методів та засобів виховання та навчання. Це легко можна здійснити з допомогою народної педагогіки, бо народ споконвічно закладав мораль у зміст та сюжети творів, ігор та різних традицій. Засоби народної педагогіки сприяють формуванню у дошкільників чітких морально-гуманістичних уявлень, які зачаровують дітей образністю рідного слова, персонажів та рис їх характеру та сприяють формуванню загальнолюдських моральних цінностей.

Список використаних джерел:

1. Бабій, Інна. Засоби народної педагогіки та шляхи їх використання у моральному вихованні старших дошкільників / І. Бабій // Імідж сучасного педагога: наук.-практ. освіт.-популяр. часопис. – 2010. – № 6/7. – С. 124-126.

2. Гавриш Н. В. Художнє слово і дитяче мовлення / Н. В. Гавриш. – К., 2005. – 128 с.

3. Голубков В. О., Кузнецова А. В., Ушков М. Ю. Ценностные ориентации детей старшего дошкольного возраста как фактор нравственного воспитания // Вопросы дошкольной педагогики. – 2016. – №3. – С. 14-17.

4. Гостар А. И. Сказка как средство развития социокультурных ценностей у детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2016. – №8. – С. 916-918.

5. Мосіяшенко В. А. Українська етнопедагогіка: Навч. посіб. – 2-ге вид., стер. – Суми: ВТД "Університетська книга", 2008. – 174 с.

6. Риккерт Г. Философия жизни / Г.Риккерт. – Киев: Ника-Центр, 1998. – 512 с.

ПОНЯТТЯ ПРО ДИСЦИПЛІНУ В РАДЯНСЬКІ ТА В НАШІ ЧАСИ

Міланець Діана, студентка 3 курсу факультету іноземних мов.
Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Питання про дисципліну глибоко розроблене Макаренком. Він розкриває нове розуміння дисципліни і нові шляхи її виховання.

В наш час дисципліна розуміється набагато ширше, ніж до революції. У дореволюційному суспільстві дисципліна була лише зовнішнім явищем, "певною мірою це був метод владарювання, метод приведення особи до покірності".

У Радянській державі розуміння дисципліни як явища зовнішнього порядку – найзгубніша помилка, яка тільки може бути у виховній установі. "У нашому суспільстві... недисциплінована людина – це людина, виступаюча проти суспільства, і таку людину ми розглядаємо не тільки з погляду зовнішньої технічної зручності, але з погляду політичної і етичної". Тому і дисципліна в нашому суспільстві "стає не технічною, а обов'язково етичною категорією"

При такій дисципліні від вихованця фактично нічого не вимагають, окрім найпримітивнішого гальмування, необхідного для зручності. Ми добиваємося, і то не завжди, щоб вихованець поводився тихо, але не ставимо перед собою ніяких цілей позитивного дисциплінування. Такою дисципліною порядку, вказував Макаренко, що говорить тільки про те, чого робити не можна – ми не маємо права пишатися. Це не радянська дисципліна. "Пишатися можна такою дисципліною, яка кудись веде, чогось вимагає від людини, чогось більшого, ніж стриманість".

При такій точці зору стає ясним, що можна говорити про дисципліну перш за все як про результат, який виявляється не тільки тоді, коли людина виконує чиюсь вимогу, але і тоді, коли вона, залишаючись наодинці, чинить правильно. У цьому закладено розуміння дисципліни як глибокого політичного явища, як того, що можна назвати "самопочуттям громадянина Радянського Союзу". Тому Макаренко підкреслював, що дисципліна – перш за все результат виховання[3. 187].

Погляд на дисципліну у різні часи змінювався. Великий педагог А.С. Макаренко втілював свої ідеї і принципи у часи Радянського Союзу. У Радянській державі дисципліна розумілася як явище зовнішнього порядку. При такій дисципліні від вихованця фактично нічого не вимагають, окрім найпримітивнішого гальмування, необхідного для зручності.

В наш час дисципліна розглядається дещо з іншої сторони. Абсолютно чужа для нашого суспільства дисципліна, яка зводиться тільки до заборонних норм.

Дисципліна в наш час "стає не технічною, а обов'язково етичною категорією". Проте загальні положення Макаренка залишаються і до цього часу актуальними.

Коли після однієї з лекцій Макаренко поставили питання "Які основні шляхи виховання свідомої дисципліни?", він відповів гранично коротко: "Основний шлях виховання дисципліни – це весь виховний процес", а "головні засоби виховання – це хороший колектив педагогів і добре організований, єдиний колектив учнів"

Дисципліна створюється "всією системою виховання", зусиллями всього колективу і педагогів і самих вихованців і всіма методами, вживаними, в колективі, тому і потрібно під дисципліною розуміти "широкий, загальний результат всієї виховної роботи". Дисципліна може бути вихована "тільки всією сумою правильних впливів, серед яких найвидніше місце повинні займати: широке політичне виховання, загальна освіта, книга, газета, праця, суспільна робота і навіть такі неначе другорядні речі, як гра, розвага, відпочинок".Розуміння дисципліни як підсумку виховної роботи витікає з розуміння її як явища політичного і етичного.

Розвиваючи свої погляди на виховання дисципліни, Макаренко приходить до висновку, що при визначених умовах вона є не тільки результатом, але одночасно і засобом виховання. Це важка справа ще і тому, що тут успіхи досягаються дуже поволі, поступово, майже неможливо відмітити руху вперед. Тут потрібно уміти більше бачити попереду, треба уміти бачити більше того, що є сьогодні".

Одним із способів виховання свідомої дисципліни Макаренко вважав розкриття вихованцям, як він називав, "теорії моралі", тобто теорії радянської поведінки. При цьому він жалкував, що в наших школах немає предмету "теорія моралі", але був переконаний що будуть створені спеціальні розробки для проведення бесід на моральні теми

Перш за все дисципліна – "форма нашого політичного і етичного благополуччя", вона повинна розглядатися колективом як необхідна умова його існування.

Другий пункт морального теоретичного твердження, яке повинне бути запропоноване колективу, – "дисципліна ставить кожну окрему особистість, кожної окремої людини в більш захищене, більш вільне положення". Це, здавалося б, парадоксальне твердження, що дисципліна є свобода, розуміється самими хлоп'ятами дуже легко, відзначав Макаренко. Дисципліна створює повну упевненість в своєму праві саме для кожної окремої особи.

Третій пункт морального теоретичного твердження – "інтереси колективу вище за інтереси особи". У цій перевазі інтересів колективу і полягає справжнє виховання і колективу, і окремої особи.

Вимога – принцип формування дисципліни

Розглядаючи питання про те, чи достатньо буде однієї свідомості, переконання в необхідності дотримувати дисципліну, Макаренко говорив: "Дисципліна, яка хоче спиратися тільки на одну свідомість, завжди зробиться розсудливою", постійно ставитиметься питання, як вчинити: так або не так. "Але, з іншого боку, дисципліна, заснована на технічній нормі, догмі, наказі, завжди має схильність звернутися в сліпу покору... Це не наша дисципліна. Наша дисципліна – це з'єднання повної свідомості, ясності, повного розуміння, загального для всіх розуміння, – як треба чинити, з ясною, абсолютно точною зовнішньою формою, яка не допускає суперечок, розбіжностей, заперечень, тяганини, базікання".

Вимога – не єдиний елемент дисциплінування. Існує ще, наприклад, залучення. Це теж вимога, але висловлені в іншій формі. Залучення, інакше заохочення, повинне випробовувати і деякий розвиток. "Одна справа – залучення подарунком, нагородою, премією або якими-небудь благами для окремої особи, і інша справа – залучення естетикою вчинку, його красивою внутрішньою суттю"[2.301]

Кожного вихованця за вчинки, які прославляють його в очах колективу, необхідно заохочувати можливими для установи заходами. Заохочення і схвалення стимулюють подальші зусилля вихованця, піднімають його віру у власні сили. Форми заохочення: похвала педагога, розповідь на загальних зборах про хороший вчинок, подяка в наказі. А наказ – "це вираз волі колективу, це колективне заохочення".

Дисципліна завжди виступає як форма суспільного добробуту людей. Такою вона може бути тільки в тому випадку, якщо будується за системою активізації особистості в найрізноманітніших галузях трудового і громадського життя. Отже, дисциплінованість – результат виховного процесу в цілому, результат насамперед зусиль самого колективу дітей, що виявляються в усіх сферах його життя. Але для того щоб дисципліна сприймалася як явище моральне і політичне, у кожному колективі дітей слід роз'яснювати її необхідність, забезпечувати додержання доцільного, точного режиму.

Список використаних джерел:

1. Любар О.О. Історія української педагогіки/ за ред. М.Г. Стельмаховича. – К.: ІЗНН. 2000.
2. Ніжинський М.П. Педагогическая система А.С. Макаренка. – М., 1973.
3. Павлова Н.П. А.С. Макаренко и педагогика школы. – К., 1976.

АНАЛІЗ РОЗДІЛУ "ТЕКСТ" НА ОСНОВІ ПІДРУЧНИКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 1–4 КЛАСІВ (АВТОР М.Д. ЗАХАРІЙЧУК) У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Насилівська Ірина, студентка ІІІ курсу факультету психології
та соціальної роботи групи ПА-31.
Науковий керівник: **Киричок І.І.,** кандидат пед. наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти та освітнього менеджменту.

У зв'язку з реформуванням системи освіти та початкової школи зокрема, одним з пріоритетних завдань учителя є розвиток зв'язного мовлення молодших школярів. Згідно з програмою з української мови основну увагу в навчанні слід приділяти розвитку вмінь здійснювати всі види мовленнєвої діяльності: слухання-розуміння (аудіювання), говоріння, читання, письмо. 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 [1, с.4].

Робота над текстом належить до наскрізних завдань початкового курсу мови і здійснюється в багатьох напрямах. Опираючись на тексти, учитель має можливість на всіх етапах формування мовних понять спостерігати, як взаємодіють фонетичні, лексичні, словотворчі, граматичні явища у зв'язних висловлюваннях, яка їх роль у вираженні думки, вчити дітей добирати слова, речення з огляду на мету та умови спілкування.

Формування уявлень про текст – не самоціль. Вони – основа для розвитку зв'язного мовлення школярів.

Усі ці знання, уміння і навички формуються протягом чотирьох років навчання як на спеціально відведених уроках – опрацювання теми "Текст" і уроках розвитку зв'язного мовлення, так і в процесі роботи зі зв'язним висловлюванням під час опрацювання інших тем програми на уроках мови і читання.

Програма з української мови передбачає у 2 класі такі види роботи з тестом: спостереження за побудовою тексту; спостереження за роллю абзаців у тексті; удосконалення тексту із часто повторюваними словами; робота з деформованим текстом: перестановка окремих речень, вилучення речення, що не відповідає темі; записування поновленого тексту [1, с. 23]. У цей період в учнів повинні удосконалюватися вміння добирати заголовок відповідно до змісту тексту; вміння дотримуватися абзаців, які відповідають трьом основним частинам висловлювання (зачин – основна частина – кінцівка).

У третьому класі учні проводжують роботу над текстом, оскільки у них розширюються уявлення про текст та його будову, уявлення про змістовий зв'язок між частинами тексту; спостерігають за найголовнішими ознаками художніх, науково-популярних та ділових текстів. Третьокласники повинні навчитися переказувати текст з опорою на поданий план або опорне сполучення слів; працювати з деформованим текстом – упорядковувати частини тексту, окремі речення, добирати заголовок; знаходити і виправляти у власному тексті помилки (орфографічні, граматичні і стилістичні), орієнтуючись на пам'ятку, підготовлену вчителем. Учні вчаться розрізняти типи текстів за їх характерними ознаками; визначати тему (про що цей текст) та мету (чого він вчить, для чого створений) у текстах різних типів; брати участь у колективному (під керівництвом учителя) складанні плану прочитаного тексту; впізнати і визначати кількість абзаців у тексті; дотримуватися абзаців при списуванні тексту, в оформленні творчих робіт, переказів; пояснювати зв'язок між абзацами та планом тексту; зв'язувати два сусідні речення в тексті за допомогою слів, використовути синоніми для зв'язку речень у тексті; складати і записувати художні і науково-популярні тексти за поданим зразком; есе складати усно (під керівництвом учителя) [1, с. 35-36].

У четвертому класі згідно з програмою продовжується закріплення поняття про будову текстів різних типів (опис, розповідь, есе); тему висловлювання та основну думку; про поділ тексту на частини, інтонаційне виділення у реченнях тексту (монологічного і діалогічного) слів, найважливіших для висловлення думки. Окрім того відбувається спостереження над засобами зв'язку речень у тексті, лексичними засобами для зв'язку речень у тексті. Учні повинні навчитися усно переказувати текст (детально або вибірково), що належить до художнього або науково-популярного стилю; висловлювати власну думку з приводу почутого, доповнювати почуте власними спостереженнями; відновлювати деформований з навчальною метою текст, удосконалювати його за настановами вчителя; створювати переказ розповідного тексту з елементами опису або міркування за колективно або самостійно складеним планом з опорою на допоміжні матеріали (подані зачин або кінцівку, ключові словосполучення та ін.) з дотриманням тричастинної структури висловлювання, використанням виражальних засобів мови; складати план з допомогою вчителя та самостійно; аналізувати в навчальній роботі тексти-міркування; виявляти в текстах-міркуваннях твердження, доказ та висновок; будувати в навчальній роботі тексти-міркування; брати участь у їх удосконаленні; аналізувати в навчальній роботі тексти-описи; виявляти слова, які характеризують істотні ознаки описуваних предметів, явищ; брати участь у порівнянні однотемних текстів-описів художнього і науково-популярного стилів [1, с. 49-52].

Важливим елементом під час вивчення даного розділу є доцільна наповнюваність матеріалу у посібниках, тому ми прагнемо здійснити аналіз підручників з української мови 1-4 класів автора – Захарійчук М.Д.

У підручнику для 1 класу з української мови (2012 р.) на вивчення розділу "Текст" відводиться 2 сторінки. Підручник вміщує таке правило: "Якщо два й більше речень поєднані за змістом, – це текст. Текст має заголовок" [2, с. 72-73]. Крім того у "Букварі" подані вправи на прочитання та створення тексту з поданих слів, речень. Наведемо приклад: вправа 1 "з поданих слів утворити речення та з'ясувати, чи можна назвати записане тестом"; вправа 2 "прочитати текст, і розповісти про слова ввічливості"; вправа 3 "потрібно прочитати вислови-вітання, та з'ясувати які з поданих висловів можна віднести до наведених листівок"; вправа 4 "скласти усно вітання"; вправа 5 "з'єднати частини речень" [2, с. 72-73].

У підручнику для 2 класу (2012 рік), матеріал про текст розміщено на сторінках 148-156. Подані змістовні та доцільні правила, де пояснюється що таке текст, що таке текст-опис та текст-розповідь. Також наведені різноманітні вправи для вивчення розділу "Текст", наприклад: у вправах 1-4 подані завдання, де "потрібно з'ясувати чи є прочитане текстом та обґрунтувати свою думку"; на сторінці 150, на основі вправи 1, в досить цікавій формі, пояснюється, що текст складається з трьох частин (зачин, основна частина, кінцівка); вправа 3 "необхідно знайти частини тексту"; у вправі 2 подано цікаве творче завдання "потрібно користуючись поданим планом та схемами речень, скласти продовження казки "Слонятко, що співає" (продовження вправи 1, сторінка 151-152)", таким чином пояснюється, що таке текст-розповідь; на основі вправи 2 пояснюється, що таке текст-опис; також на сторінках 154-156 подані вправи, де необхідно з'ясувати тип тексту [3, с. 148-156].

У підручнику для 3 класу (2013 рік) з української мови на вивчення розділу "Текст" відводяться з 10 по 26 сторінки. На сторінках підручника подано багато ґрунтовних правил, де висвітлено що таке текст, тема, основна думка, ідея, заголовок, абзац, план. Також наявне змістовне пояснення та наведені ознаки художнього, наукового, ділового тексту. Крім того більш детально розглядається тема "Типи текстів" (розповідь, опис, міркування), порівняно з другим класом, де чітко розписані правила. Вправ, присвячених цьому розділу, достатня кількість, вони різноманітні та цікаві, наприклад: вправа 13 "потрібно прочитати дві групи речень та з'ясувати чи є цей набір речень текстом"; вправа 14 "необхідно визначити тему, ідею тексту та дібрати заголовок"; на сторінках

11-14, подані вправи, де на основі прочитаного тексту потрібно визначити частини тексту (зачин, основна частина, кінцівка), довести що поданий набір речень є текстом, дібрати заголовки до тексту та визначити тему та ідею прочитаного; також наявні вправи, де потрібно з'ясувати де художній текст, а де науковий; вправа 27 "скласти художній текст про улюблену тваринку"; вправа 32 "скласти оголошення, де повідомляється про батьківські збори"; вправи 33-36 "потрібно з'ясувати чи підходить наведений план до текстів"; сторінки 21-23 присвячені тексту-розповіді, наведені вправи на побудову текстів, зокрема вправа 39 "потрібно створити текст-розповідь на основі малюнків"; вправи 41-43 відносяться до тексту-опису, де за планом чи за малюнками скласти твір; вправи 46-47 "скласти текст-міркування (за наведеним початком, за поданим прислів'ям)" [4, с. 10-26].

У підручнику "Українська мова" (4 клас) (2015 рік) розділ "Текст" розміщено на сторінках 11-26. Подані такі правила: "Речення в тексті зв'язуються за змістом. Щоб уникнути повторів тих самих слів, потрібно використовувати слова-синоніми, споріднені слова, сполучники"; також пояснюється, які слова слід використовувати у тексті-міркування та тлумачиться, що таке замітка.

Стосовно вправ, то у підручнику багато творчих завдань, що дає змогу розвивати мислення та мовлення дитини, наприклад: вправи 13-14 "потрібно пояснити, чи може прочитане бути текстом"; вправа 16 "скласти текст на тему: "Моя допомога в сім'ї""; вправи 17-19 "необхідно визначити тип тексту (опис, розповідь чи роздум)"; вправи 26-27 "потрібно скласти план до прочитаного"; вправа 28 "скласти текст-міркування на тему: "Дари лісу" за самостійно складеним планом"; вправа 33 "скласти текст-міркування, початком якого є подане твердження "У народі кажуть, що бджілка – домашній лікар""; на сторінці 21 запропонована цікава вправа 35 "потрібно переробити текст-опис на текст-міркування"; вправи 36-37 "скласти текст-міркування за поданим висловом та прислів'ям"; вправа 41 "скласти текст-опис улюбленої осінньої квітки; вправа 49 "потрібно написати замітку про подію, що запам'яталася" [5, с. 11-26].

Отже, проаналізувавши розділ "Текст" у підручниках з української мови для 1-4 класів автора Захарійчук М.Д., ми дійшли висновку, що даний розділ повністю розкритий та відповідає вимогам програми. Загалом підібрані вправи є доцільними та різнотипними, що дає змогу урізноманітнити роботу на уроках. Велика увага у розділі приділяється розвитку зв'язного мовлення учнів початкової школи, що відповідно є провідним завданням цього розділу. Єдиним недоліком, на мою думку, є недостатня кількість правил, зокрема у 4 класі, де учні самостійно не зможуть опрацювати тему та урізноманітнити види вправ творчими завданнями, що дасть змогу більше розвивати креативність та уяву молодшого школяра.

Список використаних джерел:

1. Українська мова. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1-4 класи (ОНОВЛЕНО) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: // mon.gov.ua›Освіта›Освітні програми›…dlya-pochatkovoyi-shkoli. – 66 с.

2. Українська мова. 1 клас: Післябукварна частина / М. Д. Захарійчук. – К.: Грамота, 2012. – 80 с.: іл.

3. Українська мова: підруч. для 2 кл. загальноосвітн. навч. закл. З навч. укр. мовою. – К: Грамота, 2012. – 176 с.: іл.

4. Українська мова: підручник для 3 кл. загальноосвітн. навч. закл. / М. Д. Захарійчук, А. І. Мовчун. – К: Грамота, 2013. – 176 с.: іл.

5. Українська мова: підручник для 4 кл. загальноосвітн. навч. закл. / М. Д. Захарійчук, А. І. Мовчун. – К: Грамота, 2015. – 192 с.: іл.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Науменко Анастасія, 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 кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Постановка проблеми. Одним із актуальних завдань сучасної початкової школи є створення сприятливих педагогічних передумов для прояву кожною дитиною своїх нахилів та здібностей до всіх видів діяльності. Тому вже у молодших школярів потрібно розвивати творчі здібності, нахили, інтереси. Бо якщо дитина ще в школі не навчиться щось самостійно творити, то такою ж безініціативною, пасивною вона буде в житті. У зв'язку з цим зростає вагомість розробки питань формування творчих здібностей учнів початкових класів.

Класиками педагогіки розкрита значущість і необхідність розвитку творчого потенціалу дітей (Я.-А.Коменський, Дж.Локк, Ж.Ж.Руссо, І.Г.Песталоцці, Ф.Фребель, П.Ф.Лесгафт, С.Ф.Русова та ін.). Педагоги визначали творчість як джерело інтелектуального, фізичного, психічного формування особистості.

У середині XX століття активізувались дослідження психолого-педагогічних аспектів творчості. Вченим вдалося з'ясувати механізм творчого процесу, а саме: творчі здібності реалізуються в діяльності; структура діяльності визначає структуру творчих здібностей; різні здібності зумовлені природженими, генетичними, середовищними факторами (Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, Н.С.Лейтес, С.Л.Рубінштейн, Б.М.Теплов та ін.).

На думку вчених, для творчості дитини важливим є не стільки результат, скільки сам процес творчої діяльності. Творча діяльність передбачає наявність комплексу складних особистісних якостей, які зумовлюють прояви потреби, ініціативи, активності дітей при створенні ними певного творчого "продукту" (І.П.Волков, В.О.Моляко).

Вітчизняними (Л.Богоявленська, О.Лук, В.Моляко та ін.) та зарубіжними (Дж.Гілфорд, А.Маслоу, Д.Томсон та ін.) дослідниками вивчалися різні аспекти проблеми творчих здібностей: їх природа, компоненти, критерії та показники розвитку, методи і прийоми формування. Більшість з цих питань все ж залишається дискусійними, що свідчить про складність та багатозначність досліджуваної проблеми.

Необхідно підкреслити важливе значення мистецтва, зокрема музичного у формуванні творчих здібностей молодших школярів. Воно формує в дітях універсальну здібність до позитивного перетворення світу, спонукає до творчості в різних видах музичної діяльності.

Мета статті – охарактеризувати психолого-педагогічні аспекти проблеми формування творчих здібностей.

Виклад основного матеріалу. Проблема здібностей є однією із важливих у психолого-педагогічних дослідженнях. Здібності належать до основних властивостей, що характеризують людину, як особистість, їх не можна спостерігати як зовнішні риси людини. Це внутрішні її властивості, про які судять, виходячи з життєвих фактів, в яких вони виступають назовні, це – істотні психічні властивості людської особистості, що виявляються в її цілеспрямованій діяльності і зумовлюють її успіх. Природні можливості розвитку здібностей кожної людини називають її задатками. Задатки – це не готові здібності, а тільки потенції їх розвитку. Людина не народжується поетом, музикантом, винахідником, а лише може стати тим чи іншим діячем в людському суспільстві. Природні задатки розвиваються в певних ситуаціях. Природа здібностей визначається тим, що саме кожна людина, народжуючись на світ, приносить із собою, ким вона буде в житті, в якій галузі людської діяльності виявить себе [6, с. 23].

Існує декілька підходів щодо визначення проблеми природи здібностей.

Природа здібностей вітчизняними вченими трактується з позиції діяльнісного, функціонально-генетичного та суб'єктного підходів. Представники діяльнісного підходу (Б.Ананьєв, Л.Виготський, О.Ковальов, В.М'ясищев, С.Рубінштейн, Б.Теплов та інші) розглядають здібності як властивості чи особливості особистості, що зумовлюють успішність виконання діяльності.

Представники функціонально-генетичного підходу (Є. Ільїн, Б. Русалов, В.Шадриков та ін.) розглядають здібності з позиції функціональних систем, а генезис здібностей – з позицій спадковості.

Особливість суб'єктного підходу (Т. Артем'єв, С. Науменко, М. Холодна та ін.) полягає в тому, що творчі здібності розглядаються не як ізольована, відносно самостійна якість людини, а як істотно необхідна складова її життєдіяльності. За таких умов якісні відмінності є наслідком певної якості життєдіяльності особистості від життєвих орієнтирів і цінностей до вирішення практичних завдань (навчальних, соціальних тощо) [10, с. 7].

Суспільні умови життя впливають на формування здібностей не прямо, не безпосередньо, а через діяльність людини. У діяльності її здібності не тільки виявляються, але й формуються, розвиваються. До діяльності вони існують тільки як задатки.

Основними видами діяльності людини є навчання і праця. Навчання передує праці. Щоб включитися в будь-який вид праці, людині спершу треба вчитися. Навчаючись, вона готується до самостійної творчої діяльності. Навчання необхідне для формування та розвитку здібностей особистості. Без нього їх розвиток взагалі не може відбуватися і не відбувається. Потреба в навчанні випливає з самої суті цього процесу. Природні потенції дитини реалізуються шляхом утворення нових нервових зв'язків, нових механізмів мозкової діяльності. Спочатку діти навчаються у процесі щоденного спілкування з дорослими, в ході ігрової діяльності. Згодом навчання виділяється в спеціальну діяльність, яка дедалі більше ускладнюється за своїми завданнями, змістом і формами. Для молодших школярів навчання є провідним видом діяльності. Між навчанням і формуванням здібностей учнів існує взаємний зв'язок. Внаслідок засвоювання учнями людських надбань підносяться на вищий ступінь їх здібності навчатися, а досягнення в розвитку здібностей уможливлюють перехід до вивчення нового, складнішого матеріалу.

Формування здібностей залежить не тільки від навчання, а й від інших видів діяльності, через які учні вступають у різноманітні зв'язки з об'єктивною дійсністю, зокрема через працю. Працюючи, учні навчаються того, чого вони не можуть навчитися в процесі навчальної розумової діяльності. Слід підкреслити, що не сама по собі, а поєднана з навчанням продуктивна праця вносить свій істотний вклад у розвиток та формування здібностей учнів. Поєднання навчання з працею створює сприятливі умови для зміцнення зв'язку навчання з життям, для внесення елементів творчості в процес засвоєння учнями людського досвіду, що має дуже важливе значення в їх підготовці до творчої діяльності [6, с. 58].

У психологічному словнику творчість розглядається як діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Вона припускає наявність в особистості здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, що відзначається новизною, оригінальністю, унікальністю. Вивчення цих властивостей особистості виявило важливу роль уяви, інтуїції, неусвідомлюваних компонентів розумової активності, а також потреби особистості в самореалізації, у розкритті й розширенні своїх творчих можливостей [9, с. 117].

З погляду педагогіки, можна сказати, що творчість – це " вихід, шлях, напрямок руху особистості в розвитку самостійності й активності. Це шлях розкриття власного потенціалу й самореалізації" [15, с. 298].

На сучасному етапі розвитку суспільства провідного значення набуває проблема залучення особистості до творчості.

У процесі формування творчого потенціалу в молодшому шкільному віці дитина наділена живою фантазією і потребою діяти.

Творчий потенціал являє собою об'єктивну передумову, можливість виявлення творчих властивостей та характеристик особистості.

Класиками педагогіки розкрита значущість і необхідність формування творчого потенціалу дітей (Я.-А.Коменський, П.Б.Лесгафт, Дж.Локк, І; І.Г.Песталоцці, С.Ф.Русова, Ж.-Ж.Руссо, Ф.Фребель та інші). Педагоги визначали творчість як джерело інтелектуального, фізичного, психічного розвитку особистості. Формування творчого потенціалу дитини є важливою умовою культурного прогресу суспільства і виховання людини в цілому [4, с. 1].

Особливої актуальності набуває проблема становлення творчої особистості у процесі навчальної діяльності. Працями Л.Божовича, Л.Венгера, В.Давидова, Д.Ельконіна, Н.Менчинської та іншими доведено, що періодом найінтенсивнішого креативного розвитку є молодший шкільний вік. Тому нагальною стає потреба створення на базі початкової школи якісно нової, інтегрованої дидактичної системи, яка б продуктивно і повною мірою використовувала потенційні можливості різних предметів для формування творчих здібностей дітей.

Продуктивна людська діяльність називається творчістю. Творчість – необхідна умова повноцінного життя людини, яка сприяє її становленню як творця і проектувальника власної долі, особистості з високим рівнем культури і духовності.

Творчість розглядається у багатьох аспектах: як продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності (С.Гончаренко); як діяльність, спрямована на самовираження і самоактуалізацію особистості (Д.Богоявленська, З.Калмикова); як взаємодія – джерело будь-якого розвитку (Я.Пономарьов) тощо. Синтез понять "здібності" і "творчість" зумовив робоче визначення творчих здібностей як комплексу індивідуально-психологічних властивостей особистості, що є суб'єктивними умовами успішного виконання творчої діяльності.

Творчі здібності були і залишаються предметом дослідження багатьох вчених, як вітчизняних (В.Моляко, В.Роменець, О.Савченко та ін.) так і зарубіжних (Дж.Гілфорд, І.Я.Лернер, Е.Торренс та ін.). Дослідниками аналізуються різні аспекти проблеми творчих здібностей: їх природа, компонентний склад, критерії та показники сформованості, методи та прийоми формування. Більшість з цих питань досі залишаються дискусійними, що свідчить про складність та багатозначність цього феномена [10, с. 8].

Значна частина психологів розглядає творчі здібності з позиції діяльності (Б.М.Теплов, В.О.Моляко та ін.). Вони вважають, що творчі здібності – це синтез властивостей та якостей особистості, що забезпечують успішність виконання того чи іншого виду діяльності.

Здібності поділяються на загальні, які притаманні в різній мірі кожній людині, та спеціальні, які притаманні не всім людям і передбачають певний вияв якісних сторін психічних процесів особистості. Загальні здібності лежать в основі спеціальних і є однією з умов розвитку останніх.

Творчі здібності відносяться до загальних, оскільки вони, як і інші види загальних здібностей, проявляються у будь-якій сфері життєдіяльності людини на тому чи іншому рівні. Вони мають складну структуру. У психологічній науці виділяють такі основні складові компоненти творчих здібностей: мотиваційні, інтелектуально-логічні, інтелектуально-евристичні, комунікативні та здібності до самоорганізації.

Мотиваційні здібності проявляються у допитливості, творчому інтересі, емоційному сплеску, прагненні до творчих досягнень, прагненні до отримання високої оцінки.

Інтелектуально-логічні здібності проявляються у здатності аналізували, порівнювати, виділяти головне, доводити свою думку, пояснювати.

Інтелектуально-евристичні здібності проявляються у здатності до висування ідеї розв'язання проблеми, здатності до самостійного перенесення знань та умінь у нову ситуацію, незалежності суджень, здатності до оцінки суджень.

Здібності до самоорганізації проявляються у здатності планувати та раціонально використовувати час, здатності до самоконтролю, старанності, здатності до вольових зусиль.

Комунікативні здібності проявляються у здатності до співробітництва, здатності уникати конфліктів та успішно розв'язувати їх.

Усі компоненти творчих здібностей тісно взаємопов'язані між собою і в процесі творчої діяльності відіграють певну роль [11, с. 118].

Психолого-педагогічні дослідження доводять, що творчі здібності людини особливо інтенсивно формуються у молодшому шкільному віці у процесі навчання, якщо воно організовано належним чином. Це підтверджують дослідження Л.С.Виготського, П.Я.Гальперіна, В.В.Давидова, Д.Б.Ельконіна, О.М.Леонтьєва та інших.

Творчість завжди інтелектуальна, і в ній переплітаються свідомі й несвідомі інтелектуальні й емоційні, пізнавальні й оцінювальні процеси.

На початковому етапі формування творчих здібностей (за В.О.Сухомлинським) залежить від таких творчих якостей молодшого школяра, як: спостережливість, здібність уявляти і фантазувати, здатність відчувати гумор, дотепність, вміння абстрагувати, наполегливість у доведенні справи до кінця, вміння зберегти в пам'яті знання, творчо застосовувати їх на практиці, місткість і гнучкість мислення, здатність аналізувати і синтезувати, критична оцінка своєї діяльності, здатність знаходити різноманітні спроби розв'язання творчого завдання, широта думки, відчуття краси.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що творчі здібності мають складну структуру. У педагогіці та психології компонентний склад творчих здібностей підлягає різнобічним дослідженням. Це питання розглядалось у контексті вивчення спеціальних творчих здібностей, визначають успішність у конкретних видах творчості: технічному (В.М.Моляко, Т.М.Якобсон), математичному (В.А.Крутецький), музичному (О.О.Апраксіна, Б.М.Теплов), образотворчому (В.І.Кірієнко, О.О.Мелік-Пашаєв), а також загальних творчих здібностей, від яких залежить успішність ; у багатьох видах діяльності (В.І.Андреєв, Д.Б.Богоявленська, Л.А.Венгер та інші).

Деякі вчені йдуть не шляхом виділення окремих компонентів творчих здібностей, а намагаються виділити їх інтегративні характеристики. Так, наприклад, Д.Б.Богоявленська виділяє пізнавальні та мотиваційні характеристики творчої особистості в їх єдності. Також вона за "одиницю дослідження" творчих здібностей пропонує розглядати інтелектуальну ініціативу, яка розуміється як продовження мисленнєвої діяльності за межами того, що вимагається [11, с. 106].

В.О.Моляко серед компонентів творчих здібностей називає такі:: оригінальність у рішеннях, пошуки нового, наполегливість у досягненні мети, самокритичність та критичність, гнучкість мислення, сміливість та міцність, енергійність.

Відрізняються повнотою аналізу компонентного складу творчих здібностей роботи В.І.Андреєва та О.Л.Яковлева. Творчі здібності. – вважають вони, – це якості й властивості особистості, які виявляються у синтезі мотиваційної, інтелектуальної, комунікативної сторін творчої діяльності [3, с. 44].

Інший підхід до виділення компонентного складу творчих здібностей у О.М.Лука. Він поділяє творчі здібності на дві групи: здібності, пов'язані з темпераментом; розумові здібності, а також вчений виділив складові творчої обдарованості: гнучкість мислення, швидкість мови, готовність пам'яті та інші [5, с. 101].

Тобто, здатність людини до творчості не характеризується якоюсь однією конкретною здібністю (за винятком музичної обдарованості, художньої тощо). Це інтегрована якість особистості, яка відображає її особливу внутрішню структуру: спрямованість, певні психічні процеси.

Дослідники проблеми творчості, як правило, під поняттям "творчі здібності" розуміють синтез властивостей, особливостей особистості, які характеризують ступінь н відповідності вимогам певного виду навчально-творчої діяльності.

Важливим шляхом формування творчих здібностей молодших школярів є залучення їх до мистецтва. Мистецтво з його могутньою силою емоційного впливу на свідомість індивіда має розглядатись не тільки як джерело художнього виховання, формування емоційно-естетичної культури, а також як універсальний механізм розвитку його творчого потенціалу та мислення.

Для того, щоб осягнути високі духовні цінності мистецтва, треба бути до цього підготовленим, відчувати потребу в повсякденному спілкуванні з ним, любити й розуміти його специфічну мову, вміти відрізняти справжні художні цінності від уявних.

Як один з видів мистецтва, музика своєрідно відображує дійсність через художній, музичний образ, сила якого полягає у глибокому емоційному змісті.

Специфіка музичного мистецтва полягає у тому, що воно гармонійно впливає на почуття, інтелект і волю дитини, сприяє формуванню творчої самобутньої особистості. Це пояснюється тим, що у процесі музичної діяльності діти молодшого шкільного віку отримують емоційно-почуттєві враження, необхідні для розвитку психічних процесів та природжених здібностей, які задовольняють потребу в активній діяльності, самовираженні і самоствердженні у навколишньому світі [7, с. 111].

Відомий психолог Б.М.Теплов виділив три основні творчі здібності, які складають структуру музичності.

Під музичністю розуміється сукупність здібностей, необхідних для успішної музичної діяльності. Основна ознака музичності – переживання музики як вираження певного змісту. Музичне переживання за своєю суттю є емоційним переживанням, оскільки поза емоційним шляхом зміст музики осягнути не можна.

Першою складовою музикальності Б.М.Теплов називає ладове почуття, тобто здатність емоційно розрізняти ладові функції звуків мелодії, відчувати емоційну виразність звуковисотного руху. Ладове почуття безпосередньо виявляється у сприйманні мелодії, її упізнаванні, у чутливості до точності інтонації. Його характерним виявом у дитячому віці є підвищений інтерес до слухання музики. Ладове почуття є емоційним (або перцептивним) компонентом музичного слуху [14, с. 53].

Другий компонент, це здатність до слухового уявлення, тобто здатність вільно оперувати слуховими уявленнями, що відображають звуковисотний рух. Вона безпосередньо виявляється у запам’ятовуванні і відтворенні по слуху мелодій, насамперед у співі, а далі – у внутрішньому слуху ("внутрішня музична мова"). Ця здібність є слуховим (або репродуктивним) компонентом музичного слуху [14, с. 54].

Третій компонент, це музично-ритмічне почуття, тобто здатність активно (рухомо) переживати музику, відчувати емоційну виразність музичного ритму і точно відтворювати його. Воно виявляється у тих рухових реакціях, які більш-менш точно передають ритм музики, що звучить. Музично-ритмічне почуття складає основу всіх проявів музичності, які пов’язані із сприйманням і відтворенням часової ходи "музичного руху". Разом з ладовим почуттям воно є основою емоційного відгуку на музику, тобто структуру музичності складають два провідні компоненти – емоційний і слуховий (відгук на музику і музичний слух). Тому й усі творчі здібності характеризуються синтезом цих компонентів у музичній діяльності [14, с. 55].

На базі єдності емоційного і слухового компонентів складаються й основні творчі здібності у процесі музичної діяльності. Якщо ладове почуття пов’язане з таким провідним музичним виражальним засобом, як звуковисотність, то музичне-ритмічне почуття – з ритмом. Музично-слухові уявлення відображають ці та інші елементи музичної мови, але поза реальним звучанням, незалежно від нього [14, с. 55].

Виділені творчі здібності музичності не можуть існувати одна без одної, оскільки у людини не може розвинутися одна здібність при повній відсутності інших. Усі вони

виникають і розвиваються в музичній діяльності, доповнюють або компенсують одна одну, по-різному проступаючи у процесі музичного розвитку дитини.

Раннє виявлення творчих здібностей у процесі музичної діяльності у дітей молодшого шкільного віку є показником їх музичної обдарованості. І це виявлення залежить не тільки від вроджених задатків, а й від культурного середовища, музичного оточення.

У молодших школярів музичність може характеризуватися різним поєднанням окремих здібностей. Одні діти помітно виділяються емоційним відгуком на музику, інші – руховими реакціями на неї, треті – серйозно зацікавлені певною музичною діяльністю, водночас маючи нерозвинений звуковисотний слух, у четвертих означені здібності більш-менш органічно поєднуються тощо [14, с. 57].

Аналіз теоретичних досліджень визначив розуміння інтегративного характеру творчих здібностей, в якому переплітаються мотиваційні, когнітивні, евристичні, операційні та інші чинники.

Для визначення суті і компонентів творчих здібностей у процесі музичної діяльності необхідним був розгляд цієї проблеми у музикознавчому контексті.

Музична діяльність має три основні різновиди: сприймання, виконання і творення. Наскрізне пронизування творчістю всіх компонентів музичної діяльності визначає особливість власного підходу до музичного навчання, яке розглядається як творчий пошуковий процес, спрямований на стимулювання творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку у процесі музичного пізнання [10, с. 8].

Залежно від конкретної музичної діяльності, якою займаються молодші школярі (сприймання, виконання, творчість), їм необхідні й інші здібності, які складають структуру творчих здібностей до музичної діяльності. Наприклад, здатність до сприймання музики включає, крім основних творчих здібностей, здібність до цілісного й диференційованого сприймання. Виконавська діяльність теж вимагає відповідних здібностей: чистоти співацьких інтонацій, якості звукоутворення у співі, пластичності моторного апарату, витонченості ритмічних рухів, узгодженості рухів рук під час гри на музичних інструментах. Творча діяльність потребує здібностей до пісенної, музично-ігрової, танцювальної творчості, до імпровізації на музичних інструментах, до творчих уявлень при сприйманні музики.

Здібність цілісного сприймання передбачає тотожну емоційну реакцію на загальний настрій п’єси чи пісні. Кількаразове прослуховування твору дозволяє сприймати його диференційовано, виділяючи дедалі більше характерних рис. Не можна сприймати музику, не диференціювавши тих елементів звучання, які є носіями музичної виразності, так само як не можна їх почути [14, с. 123].

Музично-творча діяльність молодших школярів виявляється в імпровізації пісенних мелодій, придумуванні нескладних мотивів, інсценуванні сюжетів пісень, пластичному інтонуванні музики, складанні елементарних танців, створенні ігр-драматизацій, темброво-ритмічних супроводів тощо. Музикальність дітей значною мірою визначається розвитком музичного слуху, під яким розуміється здатність до такого сприймання звучань, яке відповідає специфічним особливостям музики як особливого виду людської діяльності [14, с. 122].

Існує взаємозв’язок між формуванням мотивації дитини й ефективністю її пізнавальної діяльності. Мотивація музично-творчої діяльності, як один із складових творчих здібностей, зумовлена природою і специфікою музики як мистецтва, основним мотивом якої є естетична потреба, що спрямовує на глибоке, творче оволодіння мистецтвом. У молодшому шкільному віці активно формується пізнавальний інтерес до музики, оскільки мотиваційний аспект структури здібностей відіграє важливу роль у пізнавальному процесі (О.Матюшкін), є пусковим механізмом творчої діяльності (О.Лук), і важливішим компонентом структури здібностей (В.Андреєв), стійкою схильністю (Б.Теплов). Пізнавальний інтерес до музики переростає в музично-пізнавальну потребу,

що проявляється в прагненні учнів до нової музичної інформації, бажанні експериментувати зі звуками, тобто до власних імпровізацій.

Абстрактні, багатозначні музичні образи породжують у суб'єкта асоціації, завдяки яким образ набуває особистісного смислу, що співвідноситься з індивідуальним життєвим та художнім досвідом дитини відповідно до особливостей її сприймання, образно-асоціативного мислення, домінуючого способу пізнання музичного мистецтва, в процесі вирішення і пошукових завдань, тобто когнітивних складових творчих здібностей.

Зусилля традиційної музичної педагогіки спрямовуються переважно на формування художньо-образних асоціацій загального типу, що засвоюються як суспільно-історичний досвід. У сучасному педагогічному контексті пріоритетнішим стає спрямованість на формування художньо-асоціативного фонду "індивідуального типу", що пов'язаний з багатьма індивідуальними чинниками і проявляється у власному музичному образі (Б.Мелайхе), створенні варіанту осмислення (В.Медушевський), відчутті в музичному творі не тільки музично-жанрових і стильових ознак, а й насамперед, глибокого особистісного змісту, тобто в інтерпретуванні музичного образу, що вже саме по собі є творчою діяльністю, а отже діяльнішою складовою творчих здібностей. Таке розуміння зумовлює шляхи формування творчих здібностей не тільки в продуктивних видах музичної діяльності, а й у діяльності сприймання і мислення. Унікальність індивідуального пізнання розкривається в музичній імпровізації, наявність і особливо образна виразність якої є результатом розвитку цілісної структури творчих здібностей [10, с. 8-9].

У музичній педагогіці й психології надається важливе значення проблемі формування творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної діяльності. Багато вчених і музикознавців займалися цією проблемою. Великий внесок у методику розвитку творчих здібностей зробили дослідники: О.О.Апраксіна, Б.В.Асаф'єв, Н.Я.Брюсова, Н.О.Вєтлугіна, І.Г.Дмитрієва, Б.М.Теплов, Б.Л.Яворський та інші.

Головною проблемою педагогічної діяльності Б.Л.Яворського є проблема знаходження шляхів формування творчих здібностей дитини. Накопичення і розвиток різноманітних груп асоціацій (зорові, рухові, літературно-мовні, музичні) відбувалися в певній послідовності, в процесі постійної музичної діяльності, в яку Б.Яворський включав не тільки хоровий спів, слухання музики, рух, гру на дитячих музичних інструментах, але й малювання і розповідь і т.д. Головним для педагога в цьому процесі було поєднання і упорядкування паралелі між різноманітними видами мистецтва для виконання головного завдання – музично-творчого розвитку дітей. Б.Л.Яворський писав: " У процесі дитячого розвитку всі форми виявлення творчої ініціативи надзвичайно цінні. Але... особливо цінна музична творчість. Бо цінність її – в процесі оволодіння музичною мовою. Саме музична творчість зрозуміліше й показовіше за інших розкриває процес розвитку музичного мислення" [16, с. 211].

Формування творчих здібностей, на думку Б.Л.Яворського, характеризується прагненням учнів передати своє розуміння художнього образу доступними їм засобами вираження, наприклад, в малюнку, що відображає загальний характер музичного твору. Джерело творчості можуть бути дитячі казки, вірші, невеличкі оповідання, на сюжети яких діти створюють музичні твори.

Жанрові джерела музичних творів є основою для рухових імпровізацій.

Головними жанрами для цього виду діяльності служать: танок (часто народний), марш, пісня. Для творчих завдань, які підбирав В.Л.Яворський для учнів, була характерна певна сюжетність, що пов'язана з літературними, руховими й зоровими асоціаціями. В основному Б.Л.Яворський використовував такі творчі завдання: озвучування імені у формі запитання і відповіді, створення мелодій на тексти народних пісень, різноманітні імпровізації та інші [16, с. 34].

Проблемою формування творчих здібностей у процесі музичної діяльності широко займався академік Б.В.Асаф'єв. Він високо оцінював розвиток творчості у дітей, вважав, що формування творчих здібностей є найнеобхіднішим етапом еволюції і, мабуть, найдієвішим.

Б.В.Асаф'єв розглядає музичну творчість, як один з видів музичної діяльності. Він підкреслює, що розвиток музичної творчості не передбачає підготовку композиторів і зазначає: " Кожний, хто хоч трохи відчув у якій-небудь сфері мистецтва радість творчості, буде спроможний сприймати й цінувати все гарне, що робить в цій сфері, й з більшою інтенсивністю, ніж, той, хто тільки пасивно сприймає". Ця особливість творчості, яка виходить за межі власне творчої практики збагачує сферу творчого стану дитини. У цьому багатогранному процесі криються великі можливості не тільки для формування творчих здібностей, а й для загального розвитку дитини [2, с. 107].

Загальні проблеми художнього виховання і розвитку творчих здібностей експериментально вивчав у 40-х роках XX століття Б.М.Теплов. Він підкреслював, що основою творчих здібностей у музиці є емоційний відгук людини на музику. Хоча сучасні психологи вважають природні задатки важливим складником структури творчих здібностей у музичній діяльності. та вирішальною у їх формуванні, як доведено вченим, є діяльність.

Б.М.Теплов займався проблемою дитячої творчості. На його думку, раннє залучення дітей до творчості дуже корисне для загального розвитку і цілком природне для дитини. Розкриття поняття здібностей педагог поєднує із (становленням співвідношення між нахилами, здібностями та обдарованістю. Вчений підкреслює, що у багатьох дітей молодшого шкільного віку творчі здібності починають формуватися тільки після того, як з ними буде проведено відповідну педагогічну роботу. Для правильного спрямування цього процесу особливо важливі слова Б.М.Теплова: "... ми не маємо зараз цих знань, які б дозволяли поставити негативний діагноз про творчі здібності дитини у музиці до початку систематичного й кваліфікованого музичного виховання і навчання" [13, с. 17].

Не менш цікаві рекомендації про необхідність включення в урок музики дитячої творчості дає професор, доктор педагогічних наук Ольга Олександрівна Апраксіна.

Шляхи формування творчих здібностей учнів у процесі музичної діяльності, які пропонує О.О.Апраксіна, досить різноманітні: це і створення дітьми варіантів (ритмічних і мелодичних) пісень на засвоєну інтонацію з двох-трьох звуків; це і створення мелодії яка б виражала засобами музики характер поетичного образу із запропонованого учителем тексту. " Творчі імпровізації повинні бути складовою частиною майже кожного уроку, – пише О.Апраксіна. На початковому етапі оволодіння імпровізацією не варто вимагати від дітей виконання повного обсягу завдань, тоді учні охоче беруть участь у створенні імпровізацій, виступають в ролі " композиторів" [1, с. 8].

Актуальним питанням активізації творчої діяльності учнів у практичній роботі О.О.Апраксіної було використання ігор, проведення конкурсів на краще виконання пісні, знання музичної грамоти, швидке запам'ятовування ритмічних малюнків у диктанті.

Питання формування творчих здібностей в різних видах музичної діяльності займалися такі музикознавці і педагоги: Н.О.Ветлугіна, Л.Г.Дмитрієва та інші.

У дослідженнях Н.О.Ветлугіна зосереджувала увагу на формуванні у молодших школярів елементів творчості на музичних заняттях (імпровізація нескладних мелодій, створення поспівок, гра на дитячих музичних інструментах тощо).

Л.Г.Дмитрієва наголошувала на тому, що найдоцільніше використовувати на заняттях найпростіші музичні інструменти. Це буде сприяти ефективному формуванню творчих здібностей учнів, якщо вводитиметься в процес навчання систематично.

Велика увага формуванню творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної діяльності надається не тільки в нашій країні, але й за кордоном – в США і багатьох країнах Західної Європи, де отримали визнання системи і методи Карла Орфа,

Еміля Жак-Далькроза, Золтана Кодая та інших. Важливою музичною діяльністю в системі Карла Орфа є гра на елементарних музичних інструментах. Його відома праця – "Шульверк"- п'ятитомний збірник п'єс для хорового виконання в супроводі інструментів, вправ у вимові, ритмічних вправ, театралізованих сценок. Також збірник містить матеріали для практичного музикування.

На думку Карла Орфа, завдання музичного виховання – стимулювати і направляти творчу фантазію, вміння імпровізувати, складати ритмічні вправи у процесі індивідуального і колективного музикування. Причому розвиток творчих здібностей учнів в одній області, вважає Карл Орф, обов'язково відобразиться і на іншій. Якщо дитина і не стане музикантом, творча ініціатива все одно виявиться в подальшому житті: " Ким би не стала у майбутньому дитина – музикантом чи лікарем, вченим чи робітником, завдання педагогів – виховувати в ній творче начало, творче мислення. В індустріальному світі людина інстинктивно хоче творити, і цьому треба допомогти" [8, с. 48].

Багато уваги питанню формування творчих здібностей у музичній діяльності приділяв швейцарський педагог Еміль Жак-Далькроз. Працюючу з учнями молодшого шкільного віку, Жак-Далькроз дійшов висновку, що саме ритмічне виховання, яке ґрунтувалося на імпровізації як методі музичного виховання значно впливає на творчий розвиток дітей. У системі імпровізація виконувала головну функцію осягнення музики. Педагог прагнув до виховання музичності як першооснови музики, до відновлення триєдності музики, слова і руху як засобу формування творчої особистості.

Жак-Далькроз помітив, що діти значно легше запам'ятовують пісню, якщо спів супроводжується рухами. Узгодженість рухів із ритмом викликає у них особливу радість, естетичне задоволення, відчуття розкутості і свободи [12, с. 103].

Відомий угорський педагог Золтан Кодай створив свою власну систему у галузі дитячого музичного виховання. Для формування творчих здібностей він розробив цілий комплекс методів: релятивна сольмізація, ручні знаки, хоровий спів без супроводу та ін. Система З.Кодая ґрунтується на принципі загальності дитячого музичного виховання [12, с. 105].

На основі вище викладених фактів, треба відмітити, що в сучасних умовах формування творчих здібностей залишається важливою проблемою у педагогіці, психології, мистецтвознавстві.

Основою творчості є розуміння того, що кожна дитина має в собі живий паросток, який пробивається до пізнання світу, а умовою творчості є велика повага до цього паростка.

З перших кроків навчання потрібно залучати молодших школярів до творчої діяльності, бо творча діяльність доставляє дітям незрівнянну радість, естетичну насолоду, інтенсивно формує їх творчі здібності, робить більш гуманними, духовно багатшими, сприяє самовираженню учнів у всіх видах діяльності.

Головною ознакою творчої особистості вважаються її творчі якості, тобто індивідуально-психологічні особливості людини, які відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання.

Висновки. У результаті аналізу педагогічної, психологічної, мистецтвознавчої літератури було визначено, що для розвитку творчого потенціалу молодших школярів у музичній діяльності необхідно формувати такі творчі здібності: пізнавальний інтерес до музики, творчу уяву і образно-асоціативне мислення, хист до інтерпретації та імпровізації.

Аналіз теоретичних джерел з проблеми творчих здібностей дозволив зробити висновок про багатоаспектність поглядів учених на їх природу, структуру, шляхи формування та недостатню розробку питання про творчі здібності в діяльності художнього спрямування.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці методики з формування творчих здібностей молодших школярів на уроках музичного мистецтва.

Список використаних джерел:

1. Апраксина О.А. Музика в воспитании творческой личности // Музыкальное воспитание в школе. Вып.10. – М.: Музыка, 1975. – С.5-11.
2. Асафьев Б. Хрестоматия: О музыкально-творческих навыках детей / Б.Асафьев. – М.: Из истории музыкального воспитания, 1990. – С.106-107.
3. Беземчук Л.О. Творчий розвиток школярів засобами музичного мистецтва // Мистецтво та освіта. – 2001. – №1. – С.43-48.
4. Кворган Н.М. Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами музичної ритміки: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук: 13 00 01 / Надія Михайлівна Кворган. – Луганськ, 1998. – 22 с.
5. Ковалева Г.В. Исследование креативности в науке и искусстве // Вопросы психологии. – 1999. – №2. – С.250.
6. Коваль П.М. Формування творчої особистості засобами музично- ритмічного виховання / Музика в системі художньо-естетичної освіти молоді / П.М.Коваль.: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / Упорядник Б.В. Стасько, ред. кол. О.В. Ткачук та ін. – Івано-Франківськ: Плай, 1995.- 149 с.
7. Науменко С.І. Основи вікової музичної психології / С.І. Науменко. – К.: Логос,1995. – 184 с.
8. Орф К. Шульверк. Итоги и задачи / Из истории музикального воспитания: Хрестоматия / Сост. О.А. Апраксина / К.Орф. – М.: Просвещение, 1990.- 181с.
9. Психологічний словник / За ред. В.І.Войтенка. – К.: Вища школа, 1982. – 215 с.
10. Рагозіна В.В. Формування творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук: 13 00 01 / Вікторія Валентинівна Рагозіна. – Вінниця, 1999.- 18 с.
11. Роменець В.А. Психологія творчості: навч.посібник. / В.А. Роменець. – 2-е вид., доп. – К.:Либідь, 2001. – 288 с.
12. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початкових класах: навч.-метод. посібник / О.Я.Ростовський. – К.: ІЗМН, 1997. – 204 с.
13. Теплов Б.Н. Психологические вопросы художественного воспитания // Известие АПН РСФСР. – М., 1987. – №11. – С.17.
14. Теплов Б.Н. Психология музыкальных способностей / Избранные труды в 2-х т / Б.Н.Теплов. – М., 1985. – Т.1 – 222 с.
15. Український педагогічний словник / С.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
16. Яворський Б.Л. Статьи, воспоминания, переписка / Б.Л.Яворский. – М.: Педагогика, 1974. – Т.1. – 265 с.

ТЕХНІКА МОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Науменко Інна, студентка факультету психології та соціальної роботи групи По-11.
Науковий керівник: **Киричок І.І.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Постановка проблеми. Актуальність статті представлена тим, що мовлення відіграє значну роль в житті кожної людини. Особливу увагу ця тема зосереджує на професійності, тобто культурі мовлення саме вчителя початкових класів. Адже педагог повинен керуватися функціями, мати навички самоконтролю, розвиток умінь виразного мовлення, мати форми удосконалення свого мовлення, щоб зосередити увагу маленьких школярів. Працюючи з учнями свого класу протягом усього періоду, коли здійснюється їхня початкова освіта, він формує у них знання і навички, без яких неможливий інтелектуальний і моральний розвиток. Система знань і навичок, яку має сформувати вчитель початкових класів, досить широка і вимагає від нього відповідної широти інтересів, культури, глибоких і різнобічних знань – високої загальної ерудиції і культури. Від рівня культури і техніки мовлення вчителя значною мірою залежить не тільки мовленнєвий розвиток учнів його класу, а й їхня успішність у цілому, бо чим

досконаліше мовлення школярів, тим краще вони виражають свої думки і сприймають висловлювання інших.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці активно обговорюють проблему формування культури ділового мовлення фахівців різних галузей (Л. Барановська, Л. Златів, Н. Кострица, О. Любашенко, В.Михайлюк, Т. Рукас, Н. Тоцька та ін.), а також вдосконалення системи (В.Болотов, Б. Ельконін, І. Зімняя, А. Маркова, Л. Мітіна, Т. Олійник, О.Пометун, В. Серіков, Ю. Татур, О. Колодич, О. Лурія, Л. Мацько, Л.Паламар, М. Пентилюк, Г. Сагач). Слову, мовленню у процесі пізнання надавали великого значення Я.А. Коменський, К.Д. Ушинський, В.О. Сухомлинський, ряд інших вітчизняних та зарубіжних педагогів і психологів: Л.І. Айдарова, Л.О. Варзацька, М.С. Вашуленко, Н.Я. Грипас, І.П. Ґудзик, А.Б. Добрович, І.А.Зязюн, В.Я. Мельничайко, М.Я. Плющ, Г.М. Сагач, Т.О. Синиця, Н.Ф.Скрипченко, М.Г. Стельмахович, О.Н. Хорошковська, В.Р. Щербина.

Мета статті – розкрити основні складові техніки мовлення вчителя, визначити її місце в системі педагогічної майстерності.

Виклад основного матеріалу. Техніка мовлення – комплекс навичок у мовленнєвому диханні, голосотворенні й дикції, що дає вчителеві можливість донести до учня все багатство змісту свого слова [1, с. 228]. На думку сучасних методистів основними проблемами, з якими зустрічається сучасна школа, є такі:

– недостатнє усвідомлення вчителями того, що виразне читання, мовлення має бути невід'ємною складовою загального процесу навчання й виховання учнів;

- низький рівень оволодіння майбутніми вчителями педагогічною технікою, яка б допомогла змінити ставлення до виховання емоційної культури учнів, їхнього внутрішнього світу й впливати словом не лише на розум, а й на емоційну сферу життя школярів;

- недостатня увага до техніки мовлення, яка дає вчителеві можливість донести до учня все багатство змісту свого слова.

Необхідною умовою досягнення високої професійної підготовки, педагогічної техніки, майстерності педагога є володіння основами теорії та практики мистецтва слова, культури мовлення й виразного читання. Необхідність засвоєння й практичного використання вчителем положень культури мовлення й виразного читання пояснюється, по-перше, недостатньою вивченістю й розробкою теоретичних положень виразного читання. По-друге, не вистачає фахівців виразного читання в педагогічних навчальних закладах. Найгострішим та найактуальнішим питанням сьогодення залишається питання професійного вдосконалення мовлення фахівців усіх галузей освіти, підготовка науково-педагогічних кадрів з урахуванням вимог, що висуваються перед Україною у зв'язку з підписанням Болонської конвенції. Сучасний педагог має стати справжнім майстром своєї справи з високим рівнем знань і умінь у сфері педагогічної діяльності. Віддаючи належне сучасній ідеї технологізації освіти, ми не можемо погодитися з думкою, що вона усуває проблему педагогічної майстерності, зокрема суспільної значущості вчителя, який володіє мистецтвом впливати, спонукати, будити думку, "заражати". Завдання вчителя – примусити слово заграти всіма барвами, розкрити через слово все багатство думок і почуттів людини. Та, на жаль, серед учителів ще можна спостерігати приклади мовлення безбарвного, монотонного. Воно не викликає в учнів емоційного ставлення до того, про що говорить або читає вчитель, не збуджує їхньої думки. Педагог просто інформує про ті чи інші явища, предмети, а учні залишаються пасивними слухачами, які мусять механічно сприймати й відтворювати цю інформацію.

Володіти мовною технікою – це значить домогтися інтонаційної рухливості і виразності, м'якого, вільного, чіткого звучання; уміти користатися нюансами тембру.

Отже, володіння технікою мовлення є не тільки елементом культури педагогічної діяльності вчителя, а й передумовою позитивного сприйняття його дітьми, батьками,

колегами. Учителю початкової школи потрібно добре знати техніку мовлення в єдності її елементів як необхідну передумову словесної дії й правильно нею послуговуватися (управляти диханням у процесі мовлення, читання, володіти правильною та чіткою дикцією, силою, чистотою й висотою голосу, орфоепічними нормами вимови). За Г. Олійником, техніка мовлення складається з таких елементів:

– дихання – фізіологічна основа мовлення;

– голос – головний інструмент читця;

– дикція – чітке вимовляння звуків, слів, виразів;

– орфоепія – правильна літературна вимови [3, с. 14]

Мовний апарат людини, що складається з чотирьох частин: дихальних органів, вібраторів, резонаторів, артикуляторів. Усі частини мовного апарату беруть участь у створенні акустичних характеристик: темпу, голосності, висоти, тембру, ясності і чіткості вимови. Темп – швидкість говоріння – може бути швидким, середнім, повільним.

Дихання – це один з головних життєдіяльних актів людського організму. Його виконує людина постійно, у певному ритмі, незалежно від мисленнєвої діяльності. В процесі дихання активну участь беруть: носоглотка, бронхи, легені, грудна клітка, діафрагма. Дихання є енергетичною базою мовлення: звучання, “голос" мовлення починається з вдихання повітря у легені. Розрізняють чотири типи дихання в залежності від того, які м’язи беруть участь в процесі дихання: верхнє дихання, грудне дихання, діафрагмальне дихання, діафрагмально-реберне дихання (таке дихання вважається правильним і його застосовують як основу для мовленнєвого дихання). Правильне дихання забезпечує чистоту, красу, різноманітність відтінків людського голосу. Мовленнєве дихання називають фонаційним (від гр. “звук") [2, с. 5].

Правильно дихати – це вміти користуватися всіма м’язами дихального апарату, щоб розширення легень, яке веде за собою наповнення їх повітрям, змушувало працювати м’язи діафрагми. Правильно дихати – це не лише утримувати чи видихати повітря, але й досконало володіти ним, раціонально використовувати його в процесі мовлення. Головне для читця – уміти керувати своїм диханням, тобто підпорядковувати його потребам відтворення змісту читаного твору чи висловлювання власної думки, особливо настроїв, переживань. Логічна й емоційна сторони мовлення потребують від мовця певної організації цього процесу: швидкого вдихання і повільного видихання, уміння керувати витратою повітря. Кожен читець повинен керувати диханням під час читання так, щоб воно не заважало йому читати, а слухачеві – слухати. Оволодіння правильним диханням відіграє важливу роль у формуванні чистоти, правильності й краси всіх голосових змін тону, у вмінні оберігати голосові зв’язки, що є важливим у роботі вчителя.

Правильне дихання відіграє суттєву роль у зміні якостей голосу людини. Голос – це основне знаряддя роботи вчителя. Розмовному голосу будь-якої людини властиві такі якості: сила – певний ступінь гучності його звучання; висота – тональні можливості або діапазон (його звуковий обсяг); тембр – певне забарвлення, яке залежить від складу обертонів. Природних даних цих якостей голосу для читця без постановки голосу замало. Навіть коли сила голосу й від природи забезпечує добру гучність, то не завжди зможе забезпечити довготривалої словесної дії [1, с. 86].

Забезпечити рухливість голосу (підвищення, пониження), якої вимагає експресивність художнього тексту в процесі читання, може лише поставлений голос. Поставити голос – це значить настільки розвинути, удосконалити його природні якості, щоб вони легко підкорялися творчій волі читця відповідно до завдань художнього твору чи іншого характеру мовлення.

Якщо голос розвинений, то його якості набувають нових відтінків. Сила голосу дає читцю можливість посилати його на далеку відстань без особливого напруження голосових зв’язок, довго не втомлюватися, тобто значно зростають гучність і тривалість голосу. Висота голосу характеризується розширенням діапазону, дає можливість читцю

вільно й легко користуватися тональними змінами в межах півтори й більше октави. Тембр голосу позбавляється вад (гугнявості, хриплості, верескливості), набуває чистого, дзвінкого, приємного звучання. Окрім цього, поставлений голос відзначається гнучкістю, рухливістю – читець може легко сповільнювати чи прискорювати темп мовлення, змінювати силу, висоту, тембр (гучніше-тихіше, сильніше-слабше, нижче-вище, різкіше-м'якше, ніжніше). Порушення голосу вчителя може бути спричинене надмірним щоденним мовленнєвим навантаженням, невмінням користуватися голосовим апаратом, недотриманням правил гігієни голосу, уродженою слабкістю голосового апарату [1, с. 86].

Гігієна голосу полягає в дотриманні педагогом певних умов роботи в школі: забезпеченні режиму мовчання, виділенні часу для голосового спокою (через 3-4 години роботи), уникненні монотонного мовлення, дотриманні висоти голосу в межах виробленого, установленого, можливого діапазону, використанні засобів виразності, збереженні голосу від застуди, проведенні вологого прибирання в класах, дотриманні режиму харчування тощо [6, с. 24].

Дикція – одна із складових культури усного мовлення. Це чітка вимова звуків, слів, фраз, що є фундаментом професійного звучання мовлення вчителя. Її роль – допомагати учням правильно сприймати мовлення педагога, слугувати прикладом мовлення для учнів, забезпечувати створення позитивного іміджу вчителя. Неправильна дикція стоїть на заваді сприйняття слів, а неправильна вимова слів нерідко обезсмислює цілі фрази. Усе це в результаті відволікає увагу дітей від слухання. Часто замість сприйняття змісту прочитаного чи прослуханого вони слідкують за мовними огріхами вчителя. Недоліки дикції можуть бути органічного походження: вади язика, надто високе піднебіння, великі щілини між зубами. Неорганічні вади вимови можуть мати той самий характер вимови, що й органічні (шепелявість, млявість або неясність мовлення, гугнявість, гаркавість, сюсюкання, вимова "крізь зуби" тощо). Однак причини їх пояснюються насамперед неправильним засвоєнням засобів артикуляції окремих звуків або недбалим користуванням мовним апаратом внаслідок неуважності батьків та педагогів до мовлення дітей удома й у школі. Неорганічні вади вимови можна ліквідувати за допомогою певного комплексу тренувальних вправ. У роботі з удосконалення дикції важливо знати будову мовного апарату й особливості функціонування окремих його органів. Удосконалення дикції пов'язане передусім із відпрацюванням артикуляції – руху органів мовлення [1, с. 88].

Артикуляція – дія мовного апарату, унаслідок якої утворюються членороздільні звуки. Узгоджена й енергійна робота всіх м'язів, що беруть участь у мовленнєвому процесі, забезпечує якість і чистоту мовлення. Існує спеціальна система вправ для розминки мовного апарату й для відпрацювання артикуляції кожного голосного та приголосного. Її називають артикуляційною гімнастикою або артикуляційною зарядкою. Вона допоможе розвинути мовний апарат.

Орфоепія – це розділ мовознавчої науки, що вивчає сукупність правил про літературну вимову. Предметом орфоепії є звукові особливості мовлення, однак усне мовлення розглядається в цьому випадку не взагалі, а тільки з погляду його відповідності сучасним літературним нормам [2, с. 6].

Під орфоепією часто розуміють взагалі вимову літературної мови і говорять про "добру" та "погану" орфоепію. У науці про мову орфоепія означає розділ, присвячений вимовним нормам. Нормувати дозволено тільки літературні твори, що необхідно для радіомовлення, театру і естради, школи і ораторського мистецтва. Спираючись на знання фонетики даної мови, в тому числі на знання складу фонем і знаків розподілу їх за позиціями, що виходять в слабких позиціях варіаціями і варіантами, орфоепія дає індивідуальні норми для різних ситуацій і вибирає з існуючих варіантів вимови той, що більш за все підходить до прийнятих традицій, тенденцій розвитку мови та послідовності в системі.

Кодексом орфоепічних норм є орфоепічний словник, у якому зафіксовані норми літературної вимови за допомогою спеціальних транскрипційних знаків [5, с. 1].

Учитель початкової школи має відзначати і контролювати динаміку формування новоутворень, що виникають і розвиваються у молодших школярів відповідно до навчальної діяльності. Це довільність психічних процесів, яка виявляється в умінні свідомо ставити цілі, шукати і знаходити засоби їх досягнення, долати труднощі та перешкоди, керувати своєю поведінкою; внутрішній план дій та уміння молодшого школяра організувати навчальну діяльність, які передбачає пошук і вибір варіантів дій, планування їх порядку і засобів реалізації (самоорганізації), необхідність контролю і самоконтролю, словесного звіту; рефлексія – осмислення своїх суджень і вчинків з точки зору їх відповідності задуму та умовам діяльності; самоаналіз, що змінює пізнавальну діяльність молодших школярів, їхнє ставлення до себе й до оточення, погляд на світ, змушує не просто приймати на віру знання від дорослих, а й виробляти власну думку, власні погляди, уявлення про цінності, значущість учіння. Тому вчитель початкових класів у своїй педагогічній діяльності повинен керуватися висловом В. Сухомлинського: “Щоб не перетворити дитину в сховище знань, комору істин, правил і формул, треба вчити її думати"[4, с. 20].

Висновок: Педагогічне мовлення вчителя початкової школи є інструментом його професійно-педагогічної діяльності, за допомогою якого можна розв’язати різні педагогічні задачі. Педагогічна ефективність мовлення учителя багато в чому залежить від рівня володіння мовою, вміння здійснити раціональний вибір мовленнєвих засобів, створення індивідуального стилю спілкування з учнями. Оволодіння технікою мовлення є не тільки елементом культури педагогічної діяльності класовода, а й передумовою позитивного сприйняття його дітьми, батьками, колегами. Учителю початкової школи потрібно добре знати техніку мовлення в єдності її елементів як необхідну передумову словесної дії й правильно нею послуговуватися (управляти диханням у процесі мовлення, читання, володіти правильною та чіткою дикцією, силою, чистотою й висотою голосу, орфоепічними нормами вимови).

Список використаних джерел:

1. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: Підручник /, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; [за ред. І.А. Зязюна]. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
2. Капська А. Й. Виразне читання / А.Й. Капська. – Київ: "Вища школа", 1986.
3. Олійник Г.А. Виразне читання. Основи теорії. Посібник для вчителів /Г.А. Олійник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. – 224 с
4. Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский; сост. и авт. вступит. очерков С.Соловейчик ; 4-е изд. – М.: Политиздат, 1982. – 270 с.

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ТРУДОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Новик Ірина, магістрантка факультету психології та соціальної роботи.
Науковий керівник: **Шевчук М.О,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Побудова нової незалежної держави та шлях України до європейської інтеграції зумовили потребу країни в обдарованих, талановитих, креативних особистостях, здатних самоактуалізувати свій творчий потенціал, вирішувати складні професійні та особистісні проблеми, генерувати нові ідеї, втілювати у дійсність задуми, знаходити рішення в постійно змінюваних умовах, визначати стратегічні маршрути саморозвитку та соціального руху.

Формування суспільства творців починається зі школи, яка виступає благодатним простором розвитку креативності, впевненості у власних можливостях. Розвиток творчого потенціалу школяра трактується сьогодні як основне завдання школи, для реалізації якого потрібно насамперед сприймати учня не як суму зовнішніх впливів, а як цілісну, активну, діяльну істоту, здатну засвоїти широкий спектр сучасних технологій та самостійно конструювати систему пізнавальних спрямувань.

Період навчання в початковій школі визнається вченими та педагогами-практиками як найбільш сприятливий для розвитку творчого потенціалу учня молодшого шкільного віку. Адже саме в цей час не тільки закладається фундамент подальшого оволодіння молодшими школярами продуктивними уміннями та навичками, розгорнутою рефлексією, але й відбувається формування емоційно-ціннісного ставлення до світу, до навчальної та трудової діяльності, здатності самостійно діяти у різноманітних життєвих ситуаціях.

Таємниці творчості завжди активізували наукову думку. Психолого-педагогічним аспектам даної проблеми присвячені праці Ш. Амонашвілі, Б.Ананьєва, Л. Виготського, І. Волкова, Дж. Піаже, С. Рубінштейна, С.Сисоєвої, Т. Шамової, Г. Щукіної. Теорію особистісно-діяльнісного підходу до творчого розвитку школяра розробляли В. Андрєєв, І. Зязюн, Є. Басін, Б.Богоявленська, Г. Заїченко. Розвитком творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку займаються Н. Бібік, С. Пальчевський, К. Приходченко, О.Савченко, І. Теплицький, В. Тименко, Л. Шпак. Велика увага данному питанню приділяється такими сучасними українськими вченими як М. Боришевський, В. Доротнюк, О. Кульчицька, В. Моляко, С. Максименко, Є. Чорний. Особливостями впливу трудового навчання на розвиток творчої особистості опікуються В. Аронов, М. Волков, М. Кириченко.

Розгляд проблеми розвитку творчого потенціалу молодших школярів потребує визначення термінологічного апарату теми.

Термін потенціал запозичений з фізики (з лат. potentia – сила), де він розглядається у зв’язку з описом характеристик електричного, гравітаційного полів. У соціальному плані даний термін трактується енциклопедичним словником як 1) джерела, можливості, засоби, запаси, які можуть бути використані для рішення будь-яких задач, досягнення певної мети; 2) можливості окремої людини, суспільства, держави в певній області [11, с. 1043].

Тлумачний словник економіста розглядає дане поняття як можливості,, ресурси, запаси, засоби, що можуть бути використані для досягнення, здійснення чогось [3, с. 216].

Аналіз визначень дослідників щодо даного терміну дає змогу зробити висновок, що всі вони пов’язані з певними можливостями особистості, суспільства, які можуть реалізуватися певним чином і забезпечити досягнення мети. Наприклад, потенціал – це продуктивні сили для використання в перспективі (І. Джаін) [4, с.8]; це запаси, які можуть бути приведеними в дію для вирішення якоїсь задачі (В.І. Хомяков, І.В. Бакулін) [14, с.11]; це інтеграція в просторі й часі процесів трансформації всіх видів ресурсів (І. Отенко) [8, с.11].

Отже, сутність терміну "потенціал" можна визначити як латентні або наявні можливості особистості (суспільства), які за певних умов можуть бути активовані та реалізовані з метою ефективного виконання поставлених завдань.

Для з’ясування сутності дефініції "творчий потенціал" необхідно визначити поняття "творчість".

У довідковій літературі знаходимо наступні тлумачення: "форма діяльності людини, спрямована на створення якісно нових для неї цінностей, що мають суспільне значення, тобто важливі для формування особистості як суспільного суб’єкта" [9, с. 286], "мислення в його вищій формі, яке проявляється як уява і яке виходить за межі відомих способів вирішення поставленого завдання" [10, с. 142], продуктивна форма активності

й самостійності людини, результатом якої є відкриття, винаходи, створення нових музичних, художніх витворів, розв'язання нових завдань у праці лікаря, вчителя, художника, інженера [5, с. 282].

Таким чином, у наведених визначеннях творчість тлумачиться і як форма діяльності, і як процес мислення, і як активність людини. Але при цьому, важливою характеристикою творчості вказується новизна (нові цінності, нові способи, нові витвори тощо).

Широко представлені погляди на поняття "творчість" і у працях науковців. Зокрема, С. Гольдентрихт вважає, що творчість – це діяльність людини, яка створює нові матеріальні й духовні цінності, що мають суспільну значущість [2].

О. Туриніна розглядає даний термін як діяльність особистості, і створені нею цінності, які з фактів її персональної долі стають фактами культури [13, с. 156-157].

За словами А. Спіркін, "творчість – це розумова і практична діяльність, результатом якої є створення оригінальних, неповторних цінностей, встановлення нових фактів, властивостей, закономірностей, а також методів дослідження і перетворення матеріального світу й духовної культури" [12, с. 322].

Дослідник В. Андрєєв у творчості виділяє характерологічні риси: а) наявність протиріччя, проблемної ситуації або творчого завдання; б) соціальна і особиста значущість і прогресивність; в) наявність об'єктивних (соціальних, матеріальних) передумов; г) наявність суб'єктивних передумов (особистісних якостей, знань, умінь, особливо позитивної мотивації, творчих здібностей особистості); д) новизна і оригінальність процесу або результату [1].

Отже, можна зробити висновок, що творчість виявляється у діяльності (інтелектуальній або практичній) і характеризується новизною (процесу або результату) даної діяльності.

Враховуючи вищезазначене розуміння термінів "потенціал" та "творчість", визначимо поняття "творчий потенціал".

Думки дослідників у трактуванні даної дефініції мають певні розбіжності: 1) сукупність можливостей (фонд) реалізації нових напрямів діяльності (І. Мартинюк); інтегративна властивість особистості для здійснення творчої діяльності (В. Моляко); 3) системна характеристика особистості для знаходження нового, оригінального, нестандартного (О. Попель); 4) інтегруюча якість особистості для вирішення нових завдань у сфері її діяльності (В. Лихвар, В. Овчинніков).

Спільним у наведених поглядах є те, що всі науковці визнають сутність творчого потенціалу як певні джерела особистості для створення чогось нового, нестандартного, неординарного.

Отже, творчий потенціал, на нашу думку, можна розглядати як наявні або латентні ресурси особистості, які виступають передумовою створення нового інтелектуального, матеріального, художнього, діяльнісного продукту, який має суспільне та особистісне значення.

В. Овчинніков вважає, що творчий потенціал перебуває у сфері якісної динаміки властивостей особистості в її співвідношенні з конкретною діяльністю [7]. Тобто творчий потенціал виявляється і розкривається в конкретній діяльності.

Крім того, у діяльності відбувається і якісна зміна ресурсів творчості особистості, оскільки, як вважає Л.Овсянець, актуальний стан творчого потенціалу залежить не тільки від спадкових даних, особистісної активності та внутрішніх зусиль людини, а й від зовнішніх впливів [6].

Отже, в діяльності не тільки відбувається розкриття та реалізація творчого потенціалу особистості, але й проходить його динамічний розвиток, що стає запорукою майбутнього інноваційного суспільного та особистісного руху. У такому разі трудова діяльність як вид перетворювальної діяльності виступає засобом розвитку творчого потенціалу молодших школярів і включення учнів початкової школи у трудову діяльність позитивно впливає на розвиток їх творчого потенціалу.

Список використаних джерел:

1. Андреев В. И. Эвристика для творческого саморазвития: учеб. пособ. для вузов / В. И. Андреев. – Казань, 1994. – 247 с.
2. Гольдентрихт С. С. Творчество как философская проблема / С.С. Гольдентрихт // Творчество и социальное познание. – Москва: МГУ, 2000. – Т. 3. – С. 39–61.
3. Гончаров С. М. Тлумачний словник економіста / С. М. Гончаров, Н.Б.Кушнір // за ред. проф. С. М. Гончарова. – Київ: Центр учбової літератури, 2009. – 264 с.
4. Джаин И.О. Оценка трудового потенциала: [монография] / И.О. Джаин. – Сумы: ИТД "Университетская книга", 2002.-250 с.
5. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / [М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович]. – Мн.: Хэлтон, 1998. – 399 с.
6. Овсянецька Л. Творчий потенціал людини: соціально-психологічна парадигма // Соціальна психологія. – 2004. – № 2. – С. 140-145
7. Овчинников В.Ф. Научно-технический прогресс и развитие творческого потенциала работника производства / В.Ф. Овчинников. – Л., 1974. – 279с.
8. Отенко И.П. Методологические основы управления потенциалом предприятия / И.П. Отенко.– Харьков: Изд. ХНЭУ, 2004 – 216 с.
9. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. БимБад ; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
10. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Межериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – Москва: Сфера, 2009. – 448 с.
11. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров – 4-еизд. – Москва: Советская энциклопедия, 1985.- 1600 с.
12. Спиркин А. Г. О творческой силе человеческого разума. Послесловие / А. Г. Спиркин; под. ред. Г. Гиргинова. – Москва: Прогресс, 1979. – 588 с.
13. Туриніна О.Л. Психологія творчості: Навч. посіб. – Київ: МАУП, 2007. – 160 с.
14. Хомяков В.І. Управління потенціалом підприємства / В.І. Хомяков, І.В.Бакулін. – Київ: Кондор, 2007 – 400 с.

ЗАВДАННЯ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ У ТВОРЧИЙ СПАДЩИНІ В. СУХОМЛИНСЬКОГО

Оксимець Тетяна, студентка 3 крсу групи МІ 31 Інституту точних наук та економіки.
Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Завдання трудового виховання зумовлені загальнолюдськими потребами життя людини в суспільстві та природному середовищі:

1. Сформувати в людині любов до праці як її природної потреби і необхідності активної життєдіяльності.
2. Забезпечити соціально-психологічні умови для підтримання і розвитку фізичного та психічного напруження особистості, аби підтримувати членів суспільства на достатньому рівні працездатності.
3. Сформувати у вихованців уміння і навички у певних видах продуктивної праці.
4. Виховати повагу до людей праці та бережливе ставлення до результатів такої праці.

Трудове виховання ґрунтується на певних принципах. В. Сухомлинський сформулював їх досить вдало. Принципи трудового виховання:

1. Єдність трудового виховання і загального розвитку – морального, інтелектуального, естетичного, фізичного.
2. Розкриття, виявлення, розвиток індивідуальності в праці.
3. Висока моральність праці, її суспільне корисна спрямованість.
4. Раннє залучення до продуктивної праці.

5. Різноманітність видів праці.
6. Постійність, безперервність праці.
7. Наявність рис продуктивної праці дорослих у дитячій праці.
8. Творчий характер праці, поєднання зусиль розуму і рук.
9. Наступність змісту трудової діяльності, умінь і навичок.
10. Загальний характер продуктивної праці.
11. Посильність трудової діяльності.
12. Єдність праці і багатогранного життя.

Трудове виховання є практичною підготовкою молодого покоління до участі в суспільному виробництві і разом з тим найважливішим елементом морального, інтелектуального та естетичного виховання. Слід працювати над створенням такої системи трудового виховання, у якій праця формує моральний і інтелектуальний вигляд особистості. Ми бачимо свою виховну задачу в тому, щоб праця ввійшла в духовне життя людини, що виховується нами, у життя колективу, щоб захоплення працею уже в роки отроцтва і ранньої юності стало одним з його найважливіших інтересів.

Робота з трудового виховання ґрунтується на наступних принципах:

1. Єдність трудового виховання і загального розвитку – морального, інтелектуального, естетичного, фізичного.

Праця лише тоді стає силою, що виховує, коли вона збагачує інтелектуальне життя, наповняє багатогранним змістом розумові, творчі інтереси, одухотворяє моральну цілісність і виховує естетичну красу особистості і колективу.

Гармонійний всебічний розвиток людини, освіченість, духовне багатство, моральна чистота – усе це досягається тільки за тієї умові, коли поряд з інтелектуальною, моральною, естетичною і фізичною культурою людина досягає високого ступеню культури праці, трудового творчості. У поняття "трудова культура" ми включаємо не тільки досконаліть практичних умінь і навичок, майстерність, досягнуту завдяки виучці, умілому керівництву з боку старших. Це лише одна сторона праці. Сутність трудової культури – роль, місце трудової діяльності в духовному житті людини, інтелектуальна насиченість і повнота, моральне багатство, цивільна цілеспрямованість трудової творчості. Трудова культура – це така ступінь духовного розвитку, коли людина не може жити без праці, коли праця наповнює її життя високим моральним натхненням, духовно збагачує життя колективу.

2. Розкриття, виявлення, розвиток індивідуальності в праці. Праця може стати джерелом радості лише тоді, коли людина бачить у ній щось більш значне, чим одержання засобів, для задоволення матеріальних потреб, – духовну творчість, розкриття своїх здібностей, таланту. Наш ідеал трудового виховання полягає в тому, щоб кожна людина знайшла ту працю, у якій найбільш повно і яскраво розкривалися б її природні задатки, яка давала б їй щастя духовної творчості. Аналізуючи готовність учня до трудового життя, ми думаємо про те, що він уміє робити для суспільства і що дає йому праця для його особистого духовного життя, якою мірою в трудових успіхах розкриваються його сили, здібності.

3. Висока моральність праці, її суспільно корисна спрямованість. Ми домагаємося того, щоб дитину надихало на працю бажання принести користь суспільству. Тому ми залучаємо дітей, насамперед у роботу, що створює всенародне багатство. Така праця для суспільства, для майбутнього стає для дітей школою морального загартування. У того, хто в дитинстві й отроцтві близько приймає до серця суспільні інтереси, виховується почуття обов'язку, честі. Совість не дозволяє йому бути байдужим, коли мова йде про суспільні цінності. У роки дитинства, отроцтва, ранньої юності ми розкриваємо перед людиною вищу красу життя – служіння суспільству своєю працею. Високий моральний зміст праці ми бачимо також у тому, що людина втілює у матеріальні результати праці свій розум, майстерність, безкорисливу закоханість у

справу, готовність передати свій досвід товаришам. Слід домагатися того, щоб у своїй праці дитина переживала, почувала свою честь, гідність, пишалася своїми успіхами.

4. Раннє включення в продуктивну працю. Перш ніж зрозуміти суспільне значення праці, дитина повинна відчути, що без праці неможливо жити, що праця дає радість, повноту духовного життя. Прагнути того, щоб праця увійшла в духовне життя вже в молодшому віці. Аналізуючи трудові процеси нашого виробничого оточення, ми знаходимо в ньому те, що яскраво, наочно, зрозуміло для дітей розкриває суспільну і творчу значимість праці, переконує їх у тім, що вони беруть участь у створенні матеріальних цінностей для суспільства. Ця найпростіша праця має величезне виховне значення.

5. Різноманіття видів праці.

Природі дитини властиве прагнення до змін, чергування, сполучення двох, трьох видів трудової діяльності, що мають свої помітні риси, специфіку операцій, умінь. У розмаїтті діяльності, у новизні справи дитина знаходить задоволення.

Займаючись одночасно двома чи трьома видами праці, кожен учень здобуває різні уміння і навички. Розмаїття праці – дуже важлива передумова підготовки до свідомого вибору спеціальності.

Чим різноманітніше буде праця, тим більш свідомо учні оберуть спеціальність, тим яскравіше розкриються їхні індивідуальні нахили.

6. Постійність, безперервність праці.

Ми не допускаємо, щоб виконання трудового завдання відкладалося на якийсь час року, чи місяця тижня. Тільки повсякденна, постійна праця збагачує духовне життя. Творчий характер трудової діяльності розкривається перед дитиною лише тоді, коли вона зайнята тривалою працею, що вимагає повсякденної думки, турботи.

7. Риси продуктивної праці дорослих у дитячій праці.

Праця дітей повинна мати якнайбільше спільного з продуктивною працею дорослих і по суспільній значимості, і по техніці, і по технології трудових процесів. Чим більше схожа праця дітей на працю дорослих, тим сильніше її виховний вплив.

Ми переконалися, що не можна затримувати розвиток дітей; вони повинні якомога раніше використовувати такі ж знаряддя праці, що і дорослі. Звичайно, машини, механізми, інструменти для дітей повинні відповідати віковим особливостям, правилам шкільної гігієни і техніки безпеки.

8. Творчий характер праці, сполучення зусиль розуму і рук.

Одним з найдужчих спонукань до фізичної праці є значущість задуму цієї праці, сполучення зусиль розуму і рук. Чим значніший задум, тим з більшим інтересом виконується найпростіша робота. Оволодіння майстерністю, дослідження, експериментування, використання даних науки в праці – усе це усвідомлюється і переварюється дитиною як моральна гідність.

9. Наступність змісту трудової діяльності, умінь і навичок.

Усе, що робить дитина, слід намагатися розвивати, поглиблювати, застосовувати на більш широкій основі.

Дуже важливо, щоб праця, наприклад, в роки отроцтва полегшувала оволодіння новими уміннями і навичками в роки юності.

10. Загальний характер продуктивної праці.

До яких би видів інтелектуальної чи художньої діяльності не виявляв учень нахили, його участь у продуктивній праці в роки отроцтва і ранньої юності обов’язкова. Фізична праця, яка пов’язана з непривабливими і неприємними операціями, носить у нас загальний характер – у ній беруть участь всі учні.

11. Посильністъ трудової діяльності.

У будь-якій праці ми допускаємо здорову втому, але аж ніяк не виснаження фізичних сил і нервової системи. Посильність дитячої праці визначається не тільки

відповідністю фізичного навантаження силам дитини, але і правильним чергуванням розумової і фізичної праці, а також розмаїттям видів трудової діяльності.

Досвід переконує також, що сили і можливості дітей набагато зростають, коли їхня праця не розрізнені операції, а тривала діяльність, заснована на цікавому задумі. Кожну фізичну працю дитини треба розглядати в тісному зв'язку з усім її духовним життям.

12. Єдність праці і багатогранного духовного життя.

Людина живе не однією працею. Радощі праці відкриваються перед нею лише тоді, коли їй доступні також і інші радості, культурні цінності і духовні блага – художня література, музика, живопис, спорт, подорожі. Ці блага і цінності допомагають глибше осмислити і пережити радість творчості, створення. Чим більше джерел людської культури відкрито перед розумом і серцем, тим у більшій мірі праця облагороджує людину. Треба домагатися того, щоб у колективі ніколи не припинялося багатогранне духовне життя.

У процесі трудового виховання в сім'ї, в загальноосвітніх навчально – виховних закладах важливо творчо підходити до реалізації вимог цих принципів.

Список використаних джерел:

1. Омельчук В. Педагогіка В. Сухомлинського – педагогіка гуманізму / В. Омельчук// Рідна школа. – 2013. – № 8–9 – С. 28–30.

2. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги / А. М. Бойко, В. Д. Бардінова та ін.; [Під заг. ред. А. М. Бойко]. – К.: ВД"Професіонал", 2004. – 576с.

3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. / Сухомлинський В. О. – К.: Радянська школа, 1977. – Т.4. – 640с.

4. Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн / [За ред. О.В. Сухомлинської]. – К.: Либідь, 2005. – Кн. 2. – 552 с.

СУТНІСТЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: ЗНАЧЕННЯ, МЕТА, ФУНКЦІЇ, ОСОБЛИВОСТІ

Олабіна Ірина, студентка IV курсу спеціальності "Початкова освіта"
факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Науковий керівник: **Гордієнко Т.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

В сучасних умовах становлення України, створення нової української школи важливе значення має формування критично мислячих учнів. Безперечно, формування вміння особистості бути спроможною вчасно й доречно відповідати викликам сучасності є одним із основних завдань виховання та освіти. У нестійких умовах становлення особистості, виявлення і розвиток її обдарованості має низку особливостей. Сучасний контент феномена мислення з необхідністю апелює до критичності – здатності особистості долати схильність до однозначно догматичного сприйняття світу, вміння аналізувати ту чи ту проблему з різних боків, користуватися інформацією з багатьох джерел, відокремлюючи об'єктивний факт від суб'єктивної думки про нього, логічну умову від будь якого припущення.. Це вміння людини адекватно визначати причини й передумови наявних в її житті проблем, готовність докласти зусиль для їх практичного (а не лиш риторичного) подолання [2, с.38].

Сучасний школяр не може бути успішним, затребуваним у суспільстві, якщо йому не властиві такі риси критичного мислення, як усвідомленість, відповідальність, цілеспрямованість, обґрунтованість, контрольованість, самостійність, самоаналіз, самоорганізованість, дисципліна тощо.

Мислення є складним психологічним і соціально-історичним феноменом, предметом комплексних, міждисциплінарних досліджень. Мислення, на відміну від інших процесів життєдіяльності індивіда, відбувається відповідно до певної логіки й виникає в проблемній ситуації. У структурі мислення можна виділити такі розумові операції: порівняння, аналіз, синтез, абстракцію, узагальнення, конкретизацію, класифікацію, систематизацію тощо [1, с. 40].

Критичне мислення – складне, багаторівневе, цілеспрямоване, обґрунтоване, контрольоване та самоорганізоване явище. Мислити критично означає вільно використовувати розумові стратегії та операції високого рівня для формулювання обґрунтованих висновків і оцінок, прийняття рішень.

Учні повинні мати достатньо свободи, щоб мислити і самостійно вирішувати найскладніші питання.

Критичне мислення є досить складним процесом творчої переробки інформації, пов’язаної з її усвідомленням, переосмисленням такої діяльності. Вміння критично просіювати інформацію, перевіряти її на предмет достовірності та вагомості, необхідні сучасній людині для досягнення успіху в житті. Розвиток критичного мислення допомагає учням не лише під час роботи з інформацією в школі, але й стає основою для формування логічного мислення та розмірковування..

Більше того, цей процес має бути постійним. На кожному уроці, при виконанні будь-яких видів робіт ми можемо і маємо розвивати критичне мислення учнів. І чим раніше ми почнемо це робити – тим краще! Бо чим дорослішою стає людина, тим складніше їй сприймати нове й відмовлятися від засвоєних і роками перевірених способів поведінки, особливо піддавати їх сумніву.

Критичне мислення допомагає учням усвідомити і набути таких умінь як поваги до думок інших, уміння уважно слухати, уміння і навички викладати матеріал у формі повідомлення. Робота школярів на уроці в групах чи в парах заохочує до спілкування між дітьми, уважного ставлення один до одного, допомоги один одному.

Критичне мислення має такі характеристики:

1. Самостійність. Ніхто не може мислити за людину, висловлювати її думки, переконання, ідеї тощо. Мислення стає критичним тільки якщо носить індивідуальний характер.

2. Постановка проблеми. Критичне мислення досить часто починається з постановки проблеми, бо її розв’язання стимулює людину мислити критично. Початок розв’язання проблеми – це збирання інформації за нею, бо роздумувати "на порожньому місці" фактично неможливо.

3. Прийняття рішення. Закінчення процесу критичного мислення – це прийняття рішення, яке дозволить оптимально розв’язувати поставлену проблему.

4. Чітка аргументованість. Людина, яка мислить критично, повинна усвідомлювати, що часто одна і та ж проблема може мати декілька розв’язань, тому вона повинна підкріпити прийняте нею рішення вагомими, переконливими, власними аргументами, які б доводили, що її рішення є найкращим, оптимальним.

5. Соціальність. Людина живе в соціумі. Тому доводити свою позицію людина повинна в спілкуванні. У результаті спілкування, диспуту, дискусії людина поглиблює свою позицію або може щось змінити в ній.

З педагогічної точки зору критичне мислення – це комплекс мисленнєвих операцій, що характеризується здатністю людини:

• аналізувати, порівнювати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел;

• бачити проблеми, ставити запитання;

• висувати гіпотези та оцінювати альтернативи;

• робити свідомий вибір, приймати рішення та обґрунтовувати його.

Ознаки людини, яка мислить критично:

• Відкритість до інших думок;
• Компетентність;
• Інтелектуальна активність;
• Допитливість;
• Незалежність мислення;
• Вміння дискутувати;
• Проникливість;
• Самокритичність.

Людина, яка мислить критично, вмітиме:
• визначати проблему;
• перевіряти використану інформацію;
• проаналізувати твердження, що лежить в основі інформації;
• враховувати альтернативні точки зору;
• визначати наявність підтексту в інформації;
• синтезувати здобуті знання;
• зробити висновки;
• прийняти оптимальне рішення.

Характерні ознаки критичного мислення учнів початкових класів:
• Пошукова спрямованість мислення;
• Незалежність мислення;
• Опорність до навіювання думок;
• Критичне ставлення до себе;
• Вміння брати участь у діалоговій взаємодії;
• Критичне мислення завжди діалогічне, передбачає дискусії передовсім між тими, хто навчається.

У чому полягають особливості навчання критичного мислення?

Щоб зрозуміти це, треба проаналізувати сучасний навчально-виховний процес в загальноосвітній школі. У більшості випадків можна спостерігати, що він заснований на накопиченні знань, що у процесі відповідного навчання і викладання мимовільно знищує в учнів мотивацію на мислення і міркування. На більшості уроків переважно говорять і активно діють учителі, тоді як учні залишаються пасивними слухачами. Багато вчителів приділяють увагу своїм висловлюванням, які є твердженнями, але не запитання. Проблемою є те, що вчителі ставлять запитання та зазвичай дають декілька секунд на відповідь, а після цього починають самі відповідати на свої запитання. Оволодівання знаннями сприймається вчителем як предмет запам’ятовування, тому більшість учнів вважає, що, якщо вони повторюють сказане вчителем або щось прочитане в підручнику, то вже мають знання. Вчителі у спробі зводити складне до простого, дають учням формули, процедури, короткі відповіді та алгоритми для запа м’ятовування і практики, сподіваючись, що в такий спосіб учні зрозуміють те, що вивчають. Проте інструкції та подібна практика не акцентують увагу на розумінні проблеми. Однією з центральних у такому навчанні для вчителів є ідея, що головне – усе розповісти учням. Але навіть гарне пояснення не гарантує розуміння і мислення учнів. Тому ця думка вчителів є неправильною, щоб розвивати критичне мислення, треба налаштовувати учнів на самостійне мислення, давати їм достатньо часу подумати, а не декілька секунд. Необхідно використовувати певну методику розвитку критичного мислення в учнів початкової школу.

Список використаних джерел:

1. Бєлкіна-Ковальчук О. В. Критичне мислення учнів початкових класів / О. В. Бєлкіна-Ковальчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 4. – С. 37–42.

2. Вукіна Н. В. Критичне мислення: як цього навчати / Н. В. Вукіна, Н. П. Дементієвська – Х.: Основа, 2007. – 108 с.

3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підруч. / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2012. – 352 с.

ІДЕЯ ФОРМУВАННЯ КОЛЕКТИВУ ЧЕРЕЗ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В. СУХОМЛИНСЬКОГО

Олексієнко Юлія, студентка 3 курсу, групи МІ 31, Інституту точних наук та економіки.
Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Володіючи неабияким даром слова, Василь Олександрович розповів про свої педагогічні пошуки, ідеї і знахідки в статтях, брошурах і книгах, присвячених найрізноманітнішим питанням педагогічної теорії і практики. У своїй сукупності вони дають уяву про цілу педагогічну систему, на формування якої впливали філософські і поетичні традиції українського народу. За 34 роки напруженої роботи його погляди еволюціонували від окремих сторін навчально-виховного процесу до створення цілісної педагогічної системи формування всебічно розвиненої особистості.

Наприкінці 40-х – на початку 50-х рр. він шукав нові підходи до підвищення грамотності і успішності учнів та вдосконалення форм навчання, досліджував взаємозв'язок умов і результатів навчання ("Головне – якість уроку", "Педагогічні причини відсіву учнів", "Наш план проведення екзаменів", "Інтерес до навчання – важливий стимул навчальної діяльності"). У той же час його хвилювали і проблеми організації керівництва навчальною і виховною роботою ("Замітки директора", "Наша робота з батьками", "З практики директора школи", "Директор на уроці" та інші).

У 50-х – на початку 60-х років з'являються монографічні роботи В. Сухомлинського. Особливої уваги він надає трудовому вихованню, політехнічній освіті школярів ("Виховання колективізму у школярів", "Підготовка учнів до трудової діяльності" та ін.). Виховання постає педагогічно організованою працею учнів і одночасно виступає одним із важливих шляхів формування всебічно розвиненої особистості.

Найважливішим етапом у творчості Василя Олександровича стали 60—70 рр. Одна за одною виходять його монографічні роботи – "Духовний світ школяра", "Формування моральних переконань молодого покоління", "Людина неповторна", "Моральний ідеал молодого покоління", "Народження громадянина". Він концентрує свою увагу на розумовому і моральному вихованні.

Уже після його смерті, у 80-і рр., продовжують виходити нові твори – "Методика виховання колективу", "Розмова з молодим директором школи", "Батьківщина і серце", "Книга про любов". Ці книги збагачують його концепцію виховання новими напрямами: педагогічна етика; шкільне, сімейне і статеве виховання; активізація і оптимізація навчального процесу; керівництво духовним життям школярів; виховання громадянськості. В.О. Сухомлинський видав декілька збірок художніх мініатюр. Твори В.О. Сухомлинського перекладені на різні мови, видані в Болгарії, Румунії, Югославії, Китаї, Польщі, Японії, Таїланді. їх тираж становить 12 млн. примірників.

Головна мета його педагогічної творчості – формування всебічно розвиненої особистості. Василь Олександрович створив реальний зразок особистості з живими думками і почуттями, визначив її вчинки і дії. При цьому він обґрунтував шляхи, засоби і методи формування людини відповідно до цілей суспільства з урахуванням індивідуальних і вікових особистостей розвитку дитини.

В.О. Сухомлинський всебічно розкрив роль і значення школи як об'єктивного фактору виховання особистості. Школа – це місце, де дитина повинна відчувати щастя, повноцінність свого духовного життя, радість праці і творчості. До школи він підходить діалектично – від "школи під голубим небом", школи природи, чуттєвого, емоційно-конкретного сприйняття світу до школи як джерела духовності, культури, моральних цінностей, місця розв'язання протиріч і конфліктів.

Василь Олександрович ставив високі вимоги до вчителя, вимагав, щоб він був авторитетом для дітей. Під авторитетом він розумів не зверхність і відокремлення від дітей ерудицією, вимогами і формальним управлінням дитиною. Як видно з книги

"Серце віддаю дітям", важливе значення мають, багатогранні емоційні стосунки з дітьми в дружному колективі, де вчитель не лише наставник, а друг і товариш.

Він включив до числа активних педагогічних впливів на підростаюче покоління сім'ю і громадськість, школу для батьків, не забував про реальні трудові відносини дітей з виробництвом. У його педагогічній системі виховання особистості здійснюється через тріаду: школа – сім'я – громадськість, які органічно взаємопов'язані.

Процес пізнання В.О. Сухомлинський розглядав як керовану школою і суспільством діяльність підростаючого покоління щодо оволодіння знаннями. Він досліджував мотиви, емоції, стимули і включив їх у систему активного педагогічного впливу. Результати різних форм впливу на процес пізнання він ставив у залежність від пробудженого почуття подиву, радості відкриття, емоційної сприятливості і тісного зв'язку з практикою, життям. Він вважав емоційну насиченість процесу навчання законом щодо розвитку дитячого мислення.

У багатьох працях Василь Олександрович всебічно проаналізував процес спілкування як закономірність виховання, він виділив усі типи педагогічного спілкування, розглядав його в тісному зв'язку з діяльністю людини.

Колектив він розумів як багатство індивідуальностей, у якому дозріває особистість. Василь Олександрович збагатив і систематизував теорію і методику виховання шкільного колективу, розробив форми його організації, мету і мотиви діяльності. У своїй практиці він застосовував індивідуальне виховання, у якому враховувалися співвідношення суспільних, колективних і особистих інтересів.

У його педагогічній системі категорія особистості займає центральне місце. Дитина – це активний і самодіяльний індивід, який не "вчиться на дорослого", а живе повноцінним і цікавим життям. Дитина – це розвиваюча система індивідуального характеру, темпераменту, розуму, інтересів, бажань, почуттів, якостей в єдності з соціально економічними відношеннями, тобто через школу, сім'ю, вулицю, село, друзів, працю. Кожна дитина – це цілий світ, світ, що не відкритий і не досліджений.

Величезного виховного значення Василь Олександрович надавав слову, його ролі в духовному світі дитини. Мову, слово він трактував широко – це і слово вчителя, і книга, і мова природи, і мова музики, живопису. Усі вони покликані розбудити допитливість дитини, сприяти прояву творчості, показати зв'язок з Батьківщиною, з народом. Книга – важливий засіб формування інтересів особистості. Василь Олександрович склав рекомендований список книг, куди ввійшли скарби світової культури.

П'ять променів пронизують систему В.О. Сухомлинського: продуктивна праця, творчість, довіра, співпереживання, краса. "Краса сама собою впливає на душу і не вимагає роз'яснень", – писав Василь Олександрович. Виховувати красою – це вести дітей від тонких спостережень над оточуючою природою до глибокого і емоційного проникнення в шедеври літератури, музики, живопису, розуміння і усвідомлення людських дій, вчинків, відносин і до намагання творити прекрасне руками. В. О. Сухомлинський намагався виховати у дітей творче ставлення до будь-яких видів діяльності.

Через "уроки мислення", "уроки творчості" він підводив виховання до усвідомлення необхідності самовдосконалення. Казку, гру, вигадку, красу природи, мистецтво він вважав могутніми стимулами творчості. Василь Олександрович пов'язував творчість з розвитком волі, емоцій, почуттів дитини, він об'єднував дитячу думку, фантазію і діяльність.

Великий педагог закликав культивувати красу людської любові, коли людина морально вдосконалюється, створює сім'ю, продовжує людський рід, творить людське "Я" в самому собі. Цінним є розвиток В.О. Сухомлинським теорії виховання дітей шестирічного віку, методики навчання учнів читати і писати на основі емоційно-естетичного сприйняття світу в умовах активної розумової діяльності. Актуальними є його, підходи до системи заохочень і покарань учнів, використання оцінки, її ролі і значення, оптимальність домашніх завдань.

Список використаних джерел:

1. Сухомлинський В. О. Колектив як знаряддя виховання. Як створюється колектив, на чому він тримається / Василь Олександрович Сухомлинський. – Вибрані твори в 5-ти т. К.: "Радянська школа", 1976, – Т. 2. – С. 562–566.
2. Сухомлинський В. О. Принципи вbхования шкільного колективу / Василь Олександрович Сухомлинський. – Вибрані твори в 5-ти т. – К.: "Радянська школа", 1976, – Т. 1. – С. 406–411.
3. Сухомлинський В.О. Праця – основа всебічного розвитку людини / Василь Олександрович Сухомлинський. – Вибрані твори в 5–ти т. – К.: "Радянська школа", 1977, – Т. 5. – С. 145–159.
4. Чабанюк І. Вплив колективного виховання на формування особистості молодшого школяра. / Інна Чабанюк // Режим доступу: http://chabanukinna.blogspot.com/2015/11/blog-post_14.html.

РОЛЬ ПЕДАГОГА У ФОРМУВАННІ АДЕКВАТНОЇ САМООЦІНКИ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Пасічник Діана, студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи спеціальності "Початкова освіта"
Наук. керівник: **Коваленко Є. І.,** кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Формування адекватної самооцінки – найважливіший чинник розвитку особистості дитини. Відносно стійка самооцінка формується у дітей під впливом оцінок з боку оточуючих, насамперед найближчих дорослих й однолітків, а також у процесі власної діяльності дитини і самостійної оцінки її результатів. Так як, дитина молодшого шкільного віку багато часу проводить у школі, то основною її діяльністю є навчальна. Відповідно, потужним чинником впливу на самооцінку молодшого школяра виступає оцінка вчителя. Оцінюючи знання, вчитель одночасно оцінює особистість, її можливості та важливе місце серед інших.

Метою нашої статті є дослідження ролі педагога у формуванні адекватної самооцінки молодшого школяра.

Проблема самооцінки розглядається багатьма вітчизняними та зарубіжними авторами в психологічних та педагогічних дослідженнях. Інтерес до проблеми формування самооцінки зумовлений тим, що вона є провідним компонентом у структурі самосвідомості особистості. Свій внесок у дослідження проблематики самооцінки зробили: Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн, Бабаян Ю. [1]. Проблема впливу оцінних ставлень на самооцінку учня в різних своїх аспектах отримала відображення в працях багатьох дослідників проблем навчання (Б.Г.Ананьєв, Л. І. Божович, Касицина Н., Костылёв В та інші) [3, 4].

З вступом до школи у житті дитини починається новий період; провідною формою її діяльності стає навчальна діяльність із її особливим режимом, особливими вимогами до її нервово–психічної організації та особистісних якостей. Молодшому школяру у навчальній діяльності необхідне вміння ставити мету і контролювати свою поведінку, керувати собою. Щоб керувати собою, необхідні знання про себе та оцінка себе. Процес формування самоконтролю залежить від рівня розвитку самооцінки. Молодші школярі можуть здійснювати самоконтроль тільки під керівництвом дорослого й за участю однолітків. У цьому зв'язку, вважається, що потужним чинником впливу на самооцінку молодшого школяра виступає оцінка вчителя. Орієнтуючись на оцінки вчителя, діти самі поділяють себе і своїх товаришів на відмінників, середніх, слабких, старанних або нестаранних, відповідальних або безвідповідальних, дисциплінованих або недисциплінованих. Оцінна діяльність учителя звичайно здійснюється у формі оцінок у журналі й у вербальній формі. Між цими двома формами оцінок є істотна розбіжність. Оцінка, яку вчитель ставить у журнал, є офіційним документом. Тому вчитель ставить її на основі спеціально розроблених критеріїв і вимог суспільства. До вербальних же оцінних

суджень учителя суспільство пред'являє лише загальні, принципові вимоги, не контрольовані суворими показниками, вони повинні відповідати гуманістичним тенденціям народного утворення, сприяти розвитку учнів. Тому вербальна оцінка не менш відповідальна для вчителя, ніж оцінка у журналі. Вона дозволяє педагогові враховувати сформовану ситуацію, підкреслювати старанність учнів, яким важко дається навчання, і навпаки, виражати осуд здатних, але ледачих [1,с.27].

За твердженням Ф. В. Костильова, успіхи й невдачі у навчанні, оцінка вчителем результатів навчальної праці починають визначати і ставлення дитини до самої себе, тобто її самооцінку. В учня в освітньому процесі формується установка на оцінку своїх можливостей – один з основних компонентів самооцінки, у якій відбивається те, що дитина довідається про інших, і її зростаюча власна активність, спрямована на усвідомлення своїх дій й особистісних якостей [4].

Розвиток низької самооцінки у невстигаючих дітей сприяють так само формування ще більш низькі оцінки однокласників, які переносять неуспіхи невстигаючих дітей у навчанні на всі інші сфери їхньої діяльності. Варто зазначити, що у другому класі у відмінно встигаючих дітей формується завищена самооцінка, зневажливе ставлення до всіх тих, хто не є відмінником. У навчальній діяльності учнів є значна зростаюча диспропорція між обсягом і складністю наукової інформації, що їм слід засвоїти, і тими способами, які даються їм для цієї мети. Необхідність сформувати у дітей молодшого шкільного віку контроль і самооцінку не викликає ніяких сумнівів. Дослідження Г. Рейчлінд показують, що чим раніше зрозуміє молодший школяр необхідність постійного самоконтролю [5].Співвіднесення власної оцінки своєї навчальної діяльності з оцінкою оточуючих, виникнення цього двостороннього підходу – істотна віха на дорозі формування в учнів критичної самооцінки досягнутих результатів навчальної діяльності. Важлива як адекватна оцінка учителем об'єктивного результату навчальної діяльності [6].

Необхідно донести до свідомості молодшого школяра те, що повторюючи уроки для себе, товаришам, батькам, тобто показати контролюючу функцію повторення. Необхідно привчати дитину постійно, і під час роботи, і після закінчення, порівнювати свою роботу із зразком. За зразок для порівняння можна взяти або те, що демонстрував учитель у класі, або відповіді кращих учнів.

У ході освітнього процесу у школярів поступово зростає критичність, вимогливість до себе. Першокласники переважно позитивно оцінюють свою навчальну діяльність, а невдачі пов'язують тільки з об'єктивними обставинами. Другокласники й особливо третьокласники ставляться до себе вже більш критично, роблячи предметом оцінки не тільки гарні, але й погані вчинки, не тільки успіхи, але й невдачі у навчанні. Оцінні бали, які виставляє вчитель, повинні, безумовно, відповідати дійсним знанням дітей. Однак педагогічний досвід показує, що в оцінці знань учнів потрібен великий такт. Важливо не тільки, яку оцінку поставив учитель учневі, але й те, що він при цьому сказав. Дитина повинна знати, чого чекає від нього вчитель наступного разу. Не слід захвалювати гарних учнів, особливо тих дітей, які досягають високих результатів, але без особливої праці. Проте потрібно заохочувати у тій чи іншій формі найменше просування у навчанні, хоча й слабку, але працьовиту, старанну дитину. Головне, що повинно визначати ставлення кожного вчителя до кожного учня, за твердженням Н. В. Касіциної, незалежно від рівнів його знань й індивідуальних психологічних особливостей, – це глибока віра у зростаючу людину [3].

Поступово зростає й самостійність самооцінок. Якщо самооцінки першокласників майже зовсім залежить від оцінок їхньої поведінки та результатів діяльності учителем, батьками, то учні других, третіх і четвертих класів оцінюють досягнення більш самостійно, роблячи предметом критичної оцінки й оцінну діяльність самого вчителя (чи завжди він мав рацію, чи був об'єктивним [2, с. 41]

Для поліпшення умов формування адекватної самооцінки у дітей розроблено рекомендації вчителям і батькам для роботи з дітьми з недостатньо сформованим рівнем самооцінки.

Рекомендації для педагогів з формування адекватної самооцінки молодшого школяра:

- оцінка повинна слугувати головній меті;
- стимулювати й спрямовувати учбово-пізнавальну діяльність молодшого школяра;
- учитель повинен давати змістовну оцінку роботі молодшого школяра;
- оцінка повинна не завершувати учбово-пізнавальну діяльність, а супроводжувати її на всіх щаблях;
- у навчальній діяльності необхідно порівнювати дітей, які мають приблизно однакові здатності, але досягають різних результатів через різне ставлення до навчання;
- необхідно використовувати взаємне рецензування, при цьому відзначати достоїнства і недоліки, висловлюючи думки про оцінку;
- після рецензування робота повертається авторові, й учні самостійно аналізують свою роботу;
- пропонувати учневі з заниженою самооцінкою надавати допомогу слабко встигаючому молодшому школяру;
- необхідно включати ситуації, актуалізуючі самооцінку дитини, що ставлять перед нею завдання усвідомлення особливості своєї роботи, її сильних і слабких сторін і сприятливої спрямованості дитини на власні способи дії;
- необхідно вводити зошити, у яких учні за спеціальною схемою роблять записи, аналізуючи й оцінюючи свою роботу на уроці, визначаючи міру засвоєння матеріалу, ступінь його складності, виділяючи найбільш важкі моменти роботи;
- необхідно пропонувати дітям самостійно оцінювати класні і домашні завдання до того, як віддати на перевірку вчителеві, після того як роботи перевірив й оцінив учитель, необхідно обговорювати випадки розбіжності оцінок;
- необхідно використовувати похвалу у роботі з дітьми, що мають занижену самооцінку [1,с.29].

Варто зазначити, що допомогти молодшому школяру з перших днів навчання опанувати контроль, показати, що це таке і як він здійснюється, та поступово привчити її самостійно контролювати й оцінювати свої дії – ось така роль постає перед педагогом. До свідомості дитини необхідно довести, що саме собою початкове розуміння не забезпечує впевненої відповіді, якщо її викликають на уроці. Слід звернути особливу увагу на те, аби у школяра постійно складалися досить міцні, сталі й об’єктивні критерії оцінки себе і своїх знань.

Таким чином, вплив педагога на формування самооцінки школярів є незаперечним. Організовуючи навчальну роботу, вчитель має співвідносити те, що досягається дітьми у результаті їх розумових здібностей, самооцінку дитини, її власне уявлення про характер прогнозованого рівня реалізації своїх можливостей у різних навчальних ситуаціях. Від цих поглядів залежить впевненість учня у своїх силах, усвідомлення результату як успіху чи неуспіху, ставлення до зроблених помилок.

Список використаних джерел:

1. Бабаян Ю. Особливості формування самооцінки молодшого школяра // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського, 2014. 26–30 с.
2. Волков Б. С. Молодший школяр: Як допомогти йому вчитися. М: Академічний проект, 2005. 142 с.
3. Касицина Н. Тактики педагогики поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика / Н. Касицина, С. Юсфин. М.: Агенство образовательного сотрудничества, 2010.176 с.
4. Костылёв Ф. В. Учить по—новому. Нужны ли оценки, баллы. Книга для учителя / Ф. В. Костылёв. М.: Владос, 2005. 104 с.
5. Рейчлин Г. Карманный справочник для родителей / Г. Рейчлин, К. Винклер. М.: АСТ, 2007. 359 с.
6. Феннел М. Як підвищити самооцінку / М. Феннел. М.: АСТ, 2007. 287 с. 59.

ТВОРЧІ ВПРАВИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ З РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ (ЗА ПІДРУЧНИКОМ М.Д. ЗАХАРІЙЧУК)

Пасічник Діана, студентка факультету психології та соціальної роботи групи По-21 ск
Науковий керівник: **Киричок І.І.,** кандидат пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Основною метою навчання рідної мови є формування національно свідомої, духовно багатої мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися засобами рідної мови, формування мовленнєвої компетенції учнів, тобто таких особистісних утворень, що охоплюють: знання базових мовленнєвих понять; здатність до мовленнєвої творчості; уміння правильно будувати висловлювання, реалізовувати задум у процесі продуктивної мовленнєвої діяльності; здатність до асоціативної мовленнєво-мислительної діяльності; гнучке вміння використовувати мовні засоби залежно від типу, стилю мовлення; вимогливість до свого мовлення, навички самоконтролю результатів мовленнєвої діяльності.

Актуальність теми зумовлена новими завданнями, що поставлені перед НУШ, – формування в учнів умінь самостійно будувати усні й письмові висловлювання різних жанрів, які необхідні їм у процесі навчання і майбутньої діяльності. Передбачені програмою з рідної мови вимоги до мовленнєвої компетентності втілюються у перевірену на практиці систему вправ, яка має розвивальний характер і виразне практичне спрямування.

У Програмі з української мови для 1-4 класів зазначено, що навчальний предмет "українська мова" сприяє формуванню особистості, готової до активної, творчої діяльності в усіх сферах життя суспільства.

У процесі початкового навчання української мови постійно проводиться робота над формуванням компетентності уміння вчитися. Важливо навчити молодших школярів організовувати свою навчальну діяльність, сформувати в них почуття відповідальності за виконуване завдання, готовність самостійно працювати з новим, доступним за складністю навчальним матеріалом, мати власну думку з приводу обговорюваних питань, обґрунтовувати її.

Відповідно до освітньої галузі "Мови і літератури" Державного стандарту початкової загальної освіти навчальний предмет "Українська мова" будується за такими змістовими лініями: мовленнєвою, мовною, соціокультурною, діяльнісною [2].

Мовленнєва змістова лінія, яка є згідно з програмою основною, передбачає розвиток усного і писемного мовлення учнів, їхнє вміння користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання, впливу. З цією метою розвиваються, удосконалюються усні види мовленнєвої діяльності, якими учні певною мірою оволоділи у дошкільному віці (слухання-розуміння, говоріння), а також формуються, вдосконалюються види мовленнєвої діяльності, пов'язані з писемним мовленням (читання вголос і мовчки, робота з дитячою книжкою, письмові види робіт [2, с. 1].

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).

Ця робота виконується учнями самостійно або з опорою на різні допоміжні матеріали, пропоновані вчителем, – план, ключові словосполучення, речення, початок чи кінець майбутнього висловлювання, малюнок чи серія малюнків тощо. Характер, кількість допоміжного матеріалу залежать від ступеня підготовленості школярів, від мети роботи.

У 2 класі згідно з програмою молодший школяр повинен самостійно добирати назву і підписувати малюнок (серію малюнків) за його змістом; складати і записувати 2-3 зв'язаних між собою речення за змістом ілюстрації; створювати коротке (близько 20 слів) зв'язне висловлювання за ілюстрацією (серією малюнків), використовувати в ньому найпростіші виражальні засоби мови; складати тексти з метою письмового спілкування з батьками, вчителем, однокласниками з дотриманням формул мовленнєвого етикету; добирати і записувати заголовок до тексту; удосконалювати текст із часто повторювальними словами шляхом їх заміни лексичними синонімами; відновлювати і записувати навчальний деформований текст, який складається з 3-4 речень [2, с. 23].

У 3 класі згідно з програмою на всіх уроках розвитку зв'язного мовлення в учнів формуються вміння будувати письмові висловлювання. А саме: перекази текстів, власні зв'язні висловлювання з використанням певних допоміжних матеріалів – запитань, опорних слів, даного початку, плану тощо. Перед виконанням кожної письмової творчої роботи обов'язковим має бути підготовчий етап уроку. Він передбачає лексичну роботу (тлумачення значення окремих слів, добір синонімів, виражальних засобів мови, образних слів і словосполучень та ін.); складання плану майбутнього переказу чи твору; іншу підготовчу роботу (повторення правил пунктуації, правопису окремих слів, структури тексту тощо). У доборі тематики текстів для переказів і учнівських творів необхідно враховувати інтереси дітей, практичне спрямування та виховне значення текстів. Важливо навчити третьокласників письмово висловлювати своє ставлення до того, про що вони пишуть [2, с.24].

Робота на уроках розвитку мовлення в 4 класі передбачає формування в учнів умінь писати твори на основі своїх спостережень, вражень від екскурсії, з обґрунтуванням власної думки, аргументацією свого вибору, власною оцінкою героїв прочитаного тексту чи переглянутого фільму тощо. Значна частина уроків розвитку мовлення відводиться на формування умінь писати докладний переказ тексту, можливе також ознайомлення з іншими видами переказів: стислим, вибірковим, творчим. Складання плану і написання творчої роботи кожний учень здійснює самостійно. Колективно клас працює лише на підготовчому етапі уроку. Індивідуальна допомога вчителя у вигляді консультації, додаткової інструкції, поради можлива окремим учням, які цього потребують [2, с.25].

Відповідно до програми побудовані й підручники з рідної мови. Проаналізуємо підручник М.Д.Захарійчук.

Найдоцільнішими у розвитку зв'язного мовлення є творчі вправи, які спрямовані на розвиток творчих здібностей учнів.

Варто зазначити, що у названому підручнику автор репрезентував велику кількість творчих вправ, спрямованих на розвиток зв'язного мовлення учнів. Серед них найбільш вживаними є завдання на усний переказ тексту. Наприклад, "Прочитайте текст. Перекажіть" [1, с. 5]; "Складіть і запишіть текст розповідь на тему: "Мова – жива скарбниця історії народу" за змістом вправ 2 і 3" [там само, с.5]; "Прочитайте текст. Перекажіть" [там само, с. 6-7];"Прочитайте текст. Перекажіть" [там само, с. 9-10]; "Прочитайте. Перекажіть" [там само, с. 11].

Також є достатня кількість вправ на складання письмових текстів. Вони допомагать краще засвоїти даний матеріал на уроці. Наприклад, "Складіть записку матері, використовуючи слова ввічливості" [1, с. 10]; "Складіть і запишіть текст, заголовком якого є виділене речення" [там само, с.12]; "Складіть і запишіть текст на тему "Моя допомога в сім'ї" [там само, с.12]; "Складіть текст міркування на тему "Бджілка – корисна комаха" (вибір власний)" [там само, с. 14]; "Складіть і запишіть текст розповідь на тему "Ростуть кульбабки в лузі" [там само, с. 16]; "Складіть і запишіть текст розповідь на тему "Дари лісу" [там само, с. 17]; "Складіть і запишіть текст міркування, твердженням якого є виділене речення" [там само, с. 20]; "Складіть текст міркування, початком якого є подане твердження" [там само, с. 21]; "Складіть текст-міркування, початком якого є твердження" [там само, с. 21]; "Складіть текст-опис улюбленої осінньої квітки" [там само, с. 25];

"Складіть художній текст-опис птаха, ознаки якого ви прочитали" [там само, с. 26]; "Напишіть текст-розповідь "Корисні овочі" [там само, с. 54]; "Складіть текст-опис за змістом телеграми" [там само, с. 104]; "Складіть текст-розповідь (4 речення) за поданим початком, використовуючи прикметники"[там само, с. 106].

Важливими є також творчі вправи на розвиток зв'язного мовлення, які передбачають складання висловлювань. Таких у вказаному підручнику також достатня кількість. Наприклад, "Складіть 3 речення з новими й старими словами (на вибір)" [1, с. 8]; "Складіть за змістом вправи 52 по 2 питальних і спонукальних речення" [там само, с. 28]; "Складіть речення з поданих слів, щоб вони відповідали наведеним нижче схемам. Підкресліть однорідні члени речення [там само, с. 40]; "Складіть речення зі словами й схемами для створення початку казахської народної казки [там само, с. 41]; "Складіть речення з поданими словосполученнями, розкриваючи дужки" [там само, с. 71]; "Складіть 5 речень із словами вправи 158 (вибір власний)" [там само, с. 73]; "Складіть і запишіть 2 речення з антонімами кожної групи з вправи 176" [там само, с. 81].

Окрім того у підручнику М. Д. Захарійчук репрезентовано вправи на редагування та аналіз тексту, які спрямовані на розвиток зв'язного мовлення. Наприклад, "Упорядкуйте рядки вірша так, щоб римувалися виділені слова" [1, с. 15]; "Прочитайте відповіді на запитання. На їх основі відновіть питальні речення. Запишіть відновлені речення" [там само, с. 18]; "Переробіть речення інструкції, використовуючи слова спочатку, потім, тепер, тоді. Запишіть перероблений текст [там само, с. 22].

Найменше вправ у зазначеному підручнику на створення відповіді розгорнутого типу з метою розвитку зв'язного мовлення. Наприклад, "Спишіть, поширюючи речення прикметниками. Підкресліть прикметники, ужиті в місцевому відмінку множини" [1, с. 107].

Установлено, що найбільш різноманітних завдань на розвиток творчих умінь та розвитку зв'язного мовлення уміщено в розділах "Мова і мовлення" та "Текст". В цих розділах подано велику кількість вправ для розвитку мовлення дитини. Діти уже в 4 класі удосконалюють знання з попередніх класів.

Отже, як бачимо, автор підручника М.Захарійчук велику увагу звертає на редагування текстів, складання речень, усний переказ, проте менше уваги приділяє аналізу прочитаного. Усі ці завдання спрямовані на розвиток зв'язного мовлення учнів початкової школи.

Список використаних джерел:

1. Захарійчук М. Д. Українська мова: підруч. Для 3 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М.Д. Захарійчук, А. І. Мовчун. – К.: Грамота, 2013. – 176 с.
2. Українська мова. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1-4 класи (ОНОВЛЕНО) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: // mon.gov.ua›Освіта›Освітні програми›…dlya-pochatkovoyi-shkoli. – 66 с.

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Пелешук Ігор, магістрант 1 курсу, спеціальності "Менеджмент"
факультету психології та соціальної роботи.
Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** кандидат пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

У науковій літературі найбільш поширена наступна класифікація форм організації позаурочної роботи: масова (у деяких дослідженнях вона називається фронтальною), групова (або колективна) й індивідуальна. Масова робота характеризується певною епізодичністю кожного заходу і значною кількістю її учасників. Вони поділяються на заходи навчального характеру: олімпіади, огляди знань та шкільні предметні тижні

тощо, та виховного характеру: свята, ранки, збори, лінійки, паради, фестивалі, огляди, виставки, екскурсії, ігри-подорожі, конкурси, вікторини тощо. Групові форми – це об' єднання дітей за інтересами: факультативи, шкільні наукові товариства, гуртки, клуби, лялькові театри, патрулі, загони друзів птахів та ін. Особливою рисою групової форми є те, що вона створюється на тривалий час, має в основному постійний склад членів, працює за певним планом, у чітко визначені дні і години. Індивідуальна робота зі школярами буває різноманітна: учень може готувати доповідь або реферат, виготовляти якийсь саморобний посібник, вести спостереження за рослинами чи тваринами.

На нашу думку, основними формами позакласної роботи з природничих дисциплін є індивідуальні, групові та масові форми.

Факультатив – (фр. facultatif – від лат. facultas – "можливість") необов'язковий навчальний курс або предмет, що вивчається студентами чи учнями за бажанням для поглиблення й розширення науково-теоретичних знань [3].

На відміну від програми гуртка, яку самостійно, на свій власний розсуд і відповідно до своїх уподобань та зацікавлень учнів формує вчитель, програми факультативів повинні складатися та затверджуватися як обов'язкові Міністерством освіти і науки України. У зв'язку з цим, якщо організація роботи гуртка передбачає багато свободи, то робота факультативу є більш регламентованою. Інакше, зміст роботи гуртка є обмеженим лише віком учнів та рівнем їхньої підготовки, а зв'язок з навчальною програмою може бути досить опосередкованим. Щодо факультативних занять, то їх метою є розширення та поглиблення знань учнів із найбільш визначних явищ історико-літературного процесу, які (явища) вивчаються за програмами з предмета в межах уроків. Унаслідок цього факультативний курс будується та реалізується майже в тих самих формах, що й уроки: зокрема методикою організації факультативних занять передбачено вивчення монографічних, оглядових та підсумкових тем, але водночас більше уваги, ніж під час уроків, приділяється вивченню літературознавчих, критичних та інших додаткових джерел [4, с. 232].

Іншим видом дитячого об'єднання є клуб, що забезпечує поширення кола учнів, причетних до позакласної роботи. Робота клубу організовується за двома варіантами. За першим варіантом клубна діяльність реалізується передусім через його актив, що готує і проводить під керівництвом учителя чергові засідання клубу, в яких беруть участь менш активні члени клубу. Другий варіант передбачає відсутність у школі гуртка, а тому підготовка засідань здійснюється всіма членами клубу (з можливим ротаційним підходом) відповідно до їхніх нахилів.

Гурткова робота – це діяльність, яка передбачає роботу з учнями з метою поглиблення їхніх знань, умінь та навичок із предмета в прийнятних для них формах. Гурток об'єднує учнів, які через своє зацікавлення природничими дисциплінами та роботою в гуртку основу організаційного ядра щодо проведення масових позакласних заходів [7, с. 225].

У сучасних умовах зросла роль гурткової роботи як провідної форми позаурочної освіти, що зумовлено низкою чинників:

а) зменшенням інтересу учнів до природничих дисциплін, з одного боку, і відповідно зниження рівня їх природничої підготовки, з іншого. Для подолання цієї проблеми важливо шукати інші шляхи залучення школярів до вивчення природничих наук. Одним із них є гурткова робота, яка виходить за межі шкільної програми та має всі можливості для зацікавлення дітей і молоді;

б) необхідністю спрямування природничої освіти на повсякденне життя, що не завжди можна реалізувати в межах уроків географії, біології, але можна здійснити через гурткову роботу; в) важливістю врахування індивідуальних здібностей та потреб школярів, адже не всі вони в майбутньому прагнуть продовжити природничу освіту. Проте завдяки гуртковій роботі найбільш здібні та ті, хто прагне здобувати природничу освіту, мають змогу більш глибоко вивчати необхідні дисципліни, вийшовши далеко за межі шкільної програми [4, с. 271-280].

Екскурсія (від лат. excursio – поїздка, подорож, похід) – масова, епізодична форма позакласної роботи, яка виникла наприкінці XVIII – початку XIX століття і по сьогодні не втратила своєї актуальності у зв'язку із специфікою освітніх завдань, а саме: вивчення природних, антропогенних об'єктів за умов безпосереднього контакту; унаочнення, доказовість положень окремих наук (теорій, законів, концепцій); формування в учнів екологічної культури; виховання естетичного смаку у школярів; інтеграція знань учнів; формування в учнів практичних вмінь і навичок (опис різноманітних об'єктів за генезисом, функціонуванням, структурою, збирання, аналіз текстової, статистичної, візуальної, картографічної та іншої.

Аналіз наукової літератури показує, що науковці, які досліджують навчальні екскурсії, ще не досягли одностайності у визначенні цього поняття і трактують його так:

– "…перевірка, виправлення, уточнення у тих, хто вчиться, уявлень і знань, збагачення їх новим конкретним матеріалом після того, як вони вже отримали базові знання під час інших занять" [2, с. 378];

– "…форма організації навчання, при якій учні сприймають та засвоюють знання шляхом виходу до місця розташування об'єктів, що вивчаються" [5, с. 167];

– "…це можливість комплексного використання методів навчання, які збагачують знаннями учнів й самого вчителя, допомагають виявити практичну значимість занять, сприяють ознайомленню учнів з досягненнями науки та ефективним засобом виховання, зокрема їх емоційної сфери" [1, с.347];

– "…форма організації навчання в умовах виробництва з метою спостереження і вивчення учнями різних об'єктів та явищ" [6, с. 309].

Відвідуючи екскурсії, учні отримують уявлення про сучасне аграрне виробництво, місце майбутньої роботи, де невдовзі будуть працювати як суб'єкти фахової діяльності. Під час екскурсії розв'язується багато навчальних і виховних завдань, які можливо вирішити тільки в наочній формі природного середовища в умовах реального аграрного виробництва. Це пов'язано з тим, що не завжди в умовах навчальних лабораторій (майстерень) можна ознайомити студентів з приладами та обладнанням останніх досягнень науки і техніки, специфікою сучасного аграрного виробництва, особливостями професійної діяльності техніків-електриків.

Навчальна екскурсія – це позаурочна складна комплексна форма навчання студентів, що проводиться в реальних виробничих умовах за межами навчального закладу, аудиторії чи лабораторії з метою збагачення, розширення та поглиблення теоретичних і практичних знань, вирішення низки виховних завдань – підкріплення та розвитку мотивації навчальної та майбутньої професійної діяльності.

Екскурсії можна класифікувати за такими критеріями:

– за освітньо-виховними цілями – оглядові, тематичні та виховні;

– за часом – короткотермінові та тривалі;

– за місцем у структурі педагогічного процесу – ввідні чи передуючі (на початку вивчення теми, розділу програми), поточні чи супроводжуючі (в процесі вивчення навчального матеріалу), підсумкові чи завершальні (наприкінці вивчення теми, розділу).

Ефективність навчальної екскурсії значною мірою залежить від особистості педагога та його організаторських здібностей, наявності педагогічного такту, вміння підтримувати увагу учнів, підготовленості педагога та учнів до проведення екскурсії [3, с. 169].

Навчальна екскурсія потребує системної та комплексної підготовчої роботи, яка включає вирішення таких дидактичних, виховних та організаційних завдань з боку педагога:

1) чіткого визначенні навчальних і виховних цілей кожної екскурсії;

2) визначення педагогом навчального матеріалу, який доцільно вивчити та закріпити на екскурсії (відповідно до робочої навчальної програми дисципліни);

3) вибір об’єкта проведення навчальної екскурсії (сільськогосподарські та виробничі підприємства, лабораторії НДІ тощо);

4) попереднє ознайомлення (відвідування) педагогом місця проведення екскурсії;

5) складання педагогом плану проведення екскурсії, визначення фронтальних та індивідуальних завдань для учнів;

6) виховна робота з учнями щодо усвідомлення та сприйняття ними цілей, процесу та результатів екскурсії;

7) вирішення управлінських та організаційних завдань щодо організації та проведення екскурсії.

Під час екскурсій, окрім спостереження, обов’язково використовується розповідь, бесіда, демонстрація та інші дидактичні методи, прийоми та засоби.

Практика проведення навчальних екскурсій включає такі етапи:

– підготовка до екскурсії;

– проведення екскурсії (хід екскурсії);

– підведення підсумків екскурсії (післяекскурсійна робота).

Своєчасне проведення екскурсії підвищує інтерес студентів до навчального матеріалу, що вивчається, сприяє закріпленню теоретичних знань та їх переводу в площину практичних знань.

Однією з найдавніших та найпоширеніших форм позакласної діяльності є читацькі конференції. Означена форма має багато спільного з уроками позакласного читання, проте, на відміну від останніх, таке заняття проводиться поза межами уроку, і учні беруть у ньому участь добровільно. Читацькі конференції можуть проводитись у форматі бесіди (для середніх класів) або диспуту (для старших класів). Предметом обговорення на читацькій конференції найчастіше стає певна тема чи проблема, яка виникає у зв’язку з конкретною темою. До того ж, ураховуючи вікову категорію учнів, необхідно передбачити, аби вони заздалегідь отримали питання, за якими готуватимуть доповіді та повідомлення [Шевчук О. Б. с. 223–229].

Таким чином, розглянути нами форми організації позакласної роботи з природничих дисциплін у сучасній школі, вказують на широкий спектр, неодностайність поглядів науковців і потребують подальшого дослідження та удосконалення.

Список використаних джерел:

1. Волкова Н.П. Педагогіка: [посібник для студентів ВНЗ] / Наталія Павлівна Волкова. – К.: Академія, 2001. – 576 с.

2. Основы дидактики: [текст] / [под ред. д-ра пед. наук проф. Б.П. Есипова]. – М.: Просвещение, 1967. – 472 с.

3. Педагогічний словник: [текст] / [за заг. ред. Ярмаченка М. Д.]. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.

4. Салань Н. Сучасний стан підготовки майбутнього вчителя фізико-математичних дисциплін до гурткової роботи у закладах освіти. Людинознавчі студії. Серія "Педагогіка". 2015. Випуск 31. С.271-280.

5. Харламов И.Ф. Педагогика: [учеб. пособ.] / Иван Фёдорович Харламов.— 4-е изд., переробл. и доп. – М.: Гардарики, 1999. – 519 с.

6. Хуторской А.В. Современная дидактика: [учеб. пособ.] / Андрей Викторович Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

7. Шевчук О. Б. Формування готовності майбутнього вчителя-словесника до організації позакласної роботи з обдарованими учнями / О. Б. Шевчук // Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань: ФОП Жовтий О.О., 2013. – Вип. 7. – С. 223–229.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДБАЙЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ

Петрик Мар'яна, магістрантка 1 курсу факультету психології та соціальної роботи спеціальності 013 Початкова освіта.
Науковий керівник: **Турчин Т. М.,** доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Актуальність дослідження. В умовах сьогодення проблема формування людини, спроможної ставитися з розумінням до оточуючого средовища розглядається як одна з головних.

На формування дитини як суспільної особистості, індивіда та добросовісної людини, виховання любові до природи та бережливого ставлення до неї з молодшого шкільного віку дає позитивний вплив. Виховання любові до природи виховує різнобічно розвинену особистість, здатну гідно відстояти свої права та захистити братів наших менших. Бо, природа – найцінніший скарб, і якщо дитина змалку усвідомлює це, можна сказати, що з неї виросте приємний громадянин своєї країни.

Одне з основних завдань педагогів – перетворити природу на об'єкт духовних потреб, тобто бажань, намірів, спрямувань, вільних від корисливості, шкідливості. Гуманістичним кроком від знань про природу до дбайливого ставлення є почуття любові до неї. Адже відомо, що дитина чи доросла людина не зашкодить тому, кого (чи що) любить. Саме ця психологічна особливість є "потаємним кодом", знаючи який можна відчинити дверцята до дитячих сердець, виховувати дбайливе ставлення до природи, живих істот, інших людей.

В початковій школі питанням виховання дбайливого ставлення до природи займається вчитель. Але для успішного формування цієї компетентності перед педагогом повинні стояти відповідні умови.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. 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, М.Голубцю, О.Дорошко, М.Мойсєєву, В.Нестеренку, Г.Платонову, І.Сафонову, І.Фролову та ін. Психолого-педагогічні аспекти взаємодії особистості та природи в контексті формування ставлення до навколишнього середовища розкриті в дослідженнях А.Ананьєва, І.Беха, Л.Божович, Л.Виготського, С.Рубінштейна, В.Ясвіна та ін. Теоретико-методичні засади початкової освіти, зокрема, екологічної, досліджено у працях Н.Бібік, В.Ільченко, Н.Коваль, О.Крюкової, Л.Нарочної, Г.Пустовіта, Н.Пустовіт, О.Савченко, Г.Тарасенко та ін.

Актуальними в контексті зазначеної проблеми є дослідження В.Анучина, Л.Архангельського, В.Вербицького, М.Вєрогіліна, А.Захлєбного, І.Звєрєва, О.Плахотник, З.Плохій, А.Степанюк, І.Суравегіної, В.Червонецького та ін., в яких проблема екологічної освіти та виховання проаналізована з урахуванням нормативних, ціннісних та діяльнісних аспектів взаємодії учнів різних вікових груп з природою. Психолого-педагогічний та організаційно-методичний потенціали позаурочної виховної роботи у початковій школі знайшли висвітлення у дослідженнях О.Біди, С.Гончаренка, О.Докукіної, І.Казанжи, С.Карпенчук, Б.Кобзаря, та ін.

Мета статті: Формування педагогічних умов у дбайливому ставленні до природи у дітей молодшого шкільного віку в позаурочній виховній роботі.

Виклад матеріалу. Формування в учнів гуманістичної складової духовності і, зокрема, емпатійності як риси особистості доцільно розпочинати з виховання дбайливого ставлення до природного довкілля, яке є зрозумілішим для школярів цього віку.

Виникає закономірне запитання: які саме поточні утворення становлять основу дбайливого ставлення до природи?

Пізнавальним підґрунтям цього поняття є:

• уявлення про природу як Всесвіт у нескінченному розмаїтті його форм;

• усвідомлення себе як невід'ємної частини природи;

• розуміння того, що будь-яка форма життя є такою ж невід'ємною складовою природи, як і людина, та існує на рівних правах з нею.

Гуманістичною складовою дбайливого ставлення до природи є:

• емпатійність як властивість особистості;

• розвинена потреба в доброчинності;

• орієнтованість людини у своїй життєдіяльності на такі загальнолюдські цінності, як добро, краса, любов, істина [3, с.27].

Почуттєво-емоційну основу дбайливого ставлення до природи становлять [4, с.158]:

• розвинені гуманістичні почуття (співчуття, співпереживання тощо);

• здатність переживати духовні стани;

• розвинені естетичні почуття (захоплення, замилування, піднесення тощо).

Нарешті, дбайливе ставлення до природи виявляється у діях та вчинках [3, с. 28]:

• здатність до духовного вчинку, тобто безкорисливої дії, що спрямована на підтримку (або збереження) життя;

• екоохоронний тип поведінки.

Одне з основних завдань педагогів – перетворити природу на об'єкт духовних потреб, тобто бажань, намірів, спрямувань, вільних від корисливості, шкідливості. Гуманістичним кроком від знань про природу до дбайливого ставлення є почуття любові до неї. Адже відомо, що дитина чи доросла людина не зашкодить тому, кого (чи що) любить. Саме ця психологічна особливість є "потаємним кодом", знаючи який можна відчинити дверцята до дитячих сердець, виховувати дбайливе ставлення до природи, живих істот, інших людей.

Яка ж особливість природи здатна викликати почуття любові до неї. Безперечно, її краса. На жаль, більшість учителів не надають необхідного значення цієї найпедагогічнішої властивості природи, оскільки на першому плані їхньої уваги – навчальний процес [1, с.114].

Проте естетичність природних об'єктів та явищ зумовлена, з одного боку, єдністю та гармонією, з іншого – унікальністю, неповторністю форм, сполучення кольорів. Усе це, впливаючи на органи чуття, викликає різноманітні приємні емоції, почуття, переживання. Крім того, споглядання краси природи – це момент безкорисливого милування, отримання суто естетичної насолоди, духовна сутність якого не лише в задоволенні духовної потреби, а й у зародженні справді людського почуття відповідальності за те, щоб естетичне явище було збережене та приносило радість пізнання прекрасного іншим людям.

Для виховання духовного ставлення учнів до природи педагогам вкрай необхідно [1, с.125]:

• знати психологічні особливості сприймання довкілля дітьми молодшого шкільного віку;

• чітко сформулювати виховні завдання;

• спланувати систему відповідних форм та методів організації виховних впливів.

Добираючи методику роботи, слід орієнтуватися на вікові особливості сприймання школярами природи, які визначаються рівнем розвитку сенсорних процесів, почуттєво-емоційної сфери, інтелекту [5, с.20].

Для учнів молодших класів природа – це дещо цілісне, єдине, що викликає яскраві позитивні емоції. У їхньому життєвому досвіді триває процес накопичення перших вражень, отриманих від спілкування з природою. Для кожного вона відкривається в

особливих особистісно значущих життєвих обставинах: дехто запам'ятав на все життя квітучий травневий бабусин садок, хтось відчув непереборний потяг до природи після першої мандрівки до осіннього лісу, для когось наближенням до природи стало безпорадне цуценя, яке чуйна матуся дозволила прихистити.

У молодших школярів засвоєння знань відбувається через процеси аналізу, систематизації, узагальнення, формування понять та суджень про природні явища, їх взаємозв'язки та естетичні властивості. З'являються інтелектуальні почуття здивування та задоволення від самого процесу пізнання таємниць природи. Отже, природні явища поступово набувають значення джерела позитивних вражень, що згодом усвідомлюється самим учнем [5, с.21].

З огляду на ці вікові особливості, можна стверджувати, що молодший шкільний вік, є оптимальним у психологічному аспекті для виховання любові до природи, дбайливого ставлення до неї.

Основним вихідним положенням у розробці педагогічних завдань є те, що природа має бути представлена у виховному процесі не лише як матеріальне середовище людського існування, а і як духовний, живий естетичний об'єкт почуттєво-емоційного пізнання.

Отже, визначимо головні завдання формування духовного ставлення до природи:

1. Розвивати уявлення про цілісну картину світу природи. Сприяти усвідомленню учнем себе однією з інших рівноцінних складових природи.

2. Стимулювати бажання сприймати й оцінювати естетичні властивості природних явищ; розвивати естетичні почуття та здатність переживати духовні стани в процесі споглядання об'єктів природи.

3. Формувати ставлення до природи в єдності естетичного та розумно-практичного її використання.

4. Виховувати прагнення до дій та вчинків, спрямованих на підтримку або збереження об'єктів природи.

Особливе значення у формуванні гуманного ставлення до природи має приклад учителя. Інтерес педагога, його щире емоційне захоплення красою природи, дбайливе ставлення до її об'єктів неодмінно передаються вихованцям.

Дослідження свідчать, що значна частина молодших учнів не усвідомлює негуманну сутність протиприродних дій, не оцінює їх як недобрі, неестетичні, бездушні. Тому важливим аспектом змісту виховання дбайливого ставлення до природи є цілеспрямоване оцінювання вчителем фактів безглуздого руйнування об'єктів природи, порушення їх краси, гармонії. Це оцінювання має спиратися на емоційно-образні характеристики негативних явищ, а також співвідноситися з естетичними поняттями потворного, жахливого, навіть драматичного, трагічного для людини. Досить згадати відомі факти нещадного ставлення до дерев, дрібних тварин, птахів. Нерідко вони трапляються перед очима молодших школярів. Проте далеко не завжди такі дії викликають обурення, осуд. І саме тому втручання педагога необхідне. Традиційна естетика навряд чи оцінила б факт безжального знущання з маленької живої істоти з позиції високих категорій трагічного. Проте з погляду духовності, де підкреслюється єдність усього живого, унікальна цінність будь-якого життя, це розглядається саме так [11, с.225].

Такий підхід дає змогу вчителеві через оцінювання драматичності фактів знищення чи понівечення живої природи, через особисте позитивно-емоційне ставлення, а також через приклад дієвої турботи про збереження цілісності природи розвивати гуманні почуття у дітей.

Проте й цього недостатньо. Щоб виховна робота досягла своєї мети, необхідно використовувати найрізноманітніші форми й методи.

Систематизувати роботу з учнями, спрямовану на виховання гуманного ставлення до природи, розвиток чутливості до її краси, можна за допомогою таких психолого-педагогічних напрямів, які є основою формуючої методики [7, с.122]:

• створення в учнів позитивно-емоційної спрямованості на об'єкт природи за допомогою виразного демонстрування педагогом відповідного особистого ставлення до нього;

• активізація сенсорної сфери учнів, тобто включення якомога більшої кількості аналізаторів у процес сприймання природного явища (уважно роздивитися, доторкнутися, погладити, понюхати тощо);

• вправляння учнів у доборі словесних позначень якостей та властивостей об'єкта природи, які підкреслюють його сутність та естетичну значущість (епітети, метафори, порівняння тощо);

• створення умов для активізації в пам'яті учня образу об'єкта природи, який сприймався раніше (унаочнення, оповідання, бесіди тощо);

• моделювання ситуацій ототожнення себе з об'єктом живої природи (ігрові вправи, ігри-драматизації);

• вправляння у гуманних діях та вчинках щодо об'єктів природи.

Методи та форми взаємодії з учнями, метою яких є формування дбайливого ставлення до природи, зазвичай визначає вчитель. Проте результати педагогічної роботи будуть значно успішнішими, якщо учні залучатимуться до тих видів діяльності, яким вони самі надають перевагу. Недооцінювання цього моменту може істотно знизити ефективність виховних впливів.

Методичний інструментарій (форми, методи, засоби, прийоми роботи) має бути досить різноманітним і сприяти розв'язанню таких завдань [6,с.17]:

• формування естетичної спостережливості та здатності до концентрації уваги під час сприймання об'єктів і явищ природи;

• сприяння розвитку судження, тобто вміння висловити думку щодо суттєвих та естетичних властивостей природних об'єктів;

• виховання естетичних почуттів, співчутливого ставлення до об'єктів живої природи;

• сприяння розвитку допитливості та творчої уяви.

Пошукові пізнавальні завдання перетворюють красу природного довкілля на одне з найпривабливіших для школярів явищ, активізують їхнє прагнення до пізнання нових об'єктів, їх суттєвих та естетичних властивостей. При цьому в учнів виникають запитання "Чим відрізняються красиві явища від некрасивих? Чи боляче рослинам? Як можна допомогти тваринкам?"

Буденну прогулянку можна перетворити на захоплюючу гру-змагання: "Хто більше помітить красивого в природі" або "Хто більше помітить живих об'єктів". Під час перебування на свіжому повітрі у сквері, парку варто запропонувати ігрові завдання, які стимулюють обмін знаннями, враженнями, думками, оцінками, судженнями: "На що схожі хмари?", "Який танок у сніжинок?", "Як співає соловейко?", "Знайди відмінності" (на матеріалі порівняння форми, кольору квіток, листя тощо).

Зарекомендували себе як ефективні такі форми художньо-трудової діяльності, як виготовлення та прикрашення годівничок або будиночків для птахів. Проте дуже важливо, щоб змайстровані учнями предмети не залишалися у класній шафі, а були урочисто пристосовані за призначенням. Доцільно періодично спостерігати за пташиними домівками – чи оселилися там мешканці. Бажано нагадувати учням, що корм до годівничок слід класти щодня. Можна призначити відповідальних чергових, які будуть розповідати іншим учням, чи прилітав хтось до годівничок. Якщо "відвідувачів" не було кілька днів, потрібно повісити годівничку ближче до місця перебування дрібних птахів.

Значний інтерес учнів викликають міні-конкурси на кращий художній опис рослини (дерева, куща, квітки) на пришкільній ділянці, у парку чи в сквері. Такі заходи сприяють розвитку спостережливості, тренують мовну творчість, збагачують словниковий запас естетичними поняттями. До речі, творчість завжди гальмує руйнівні тенденції, зміцнює прагнення зберігати красу.

Захоплення школярами фантастикою можна використати у виховному процесі, запропонувавши їм простежити, як письменники-фантасти уявляють собі природу інших планет, як вони описують "взаємини" людей майбутнього з природою Землі, якими бачать наслідки сьогоднішнього недбалого ставлення людства до природи.

Щиру зацікавленість виявляють учні до змагань на кращий твір, розповідь, живописне зображення на тему "Люба моя природа". Проведенню таких заходів мають передувати позашкільні індивідуальні завдання, які містять вимогу виконання естетично та гуманістично акцентованих видів робіт:

• спостереження за певними об’єктами (явищами) природи згідно з планом, запропонованим учителем, з подальшим обговоренням та порівнянням вражень;

• фотографування, малювання фактів гуманного ставлення дітей та дорослих до природи;

• заготівля матеріалу для виготовлення сухих букетів, коренепластики, аплікацій.

Завдання такого типу викликають у більшості учнів емоційне піднесення, пов’язане з очікуванням зустрічі з природою, творчим натхненням, інтересом до результатів виконання завдань однолітками.

Психологічною основою гуманних вчинків щодо живої природи є співчуття, що спонукає допомогти, захистити. Ефективним методом формування співчуття є ігрові вправи-перевтілення. Сутність їх полягає в тому, щоб дитина, взявши на себе уявну роль певного об’єкта живої природи, усвідомила його основні потреби, відчуття, почуття.

Під час виконання таких ігрових вправ учні переконуються, що у них та у живої істоти, у яку вони "перевтілюються", є багато спільного. Розуміння того, що хтось відчуває, переживає так само, ототожнення із власним почуттєвим досвідом сприяє формуванню найпростішого співчуття.

Коли вчитель вперше пропонує учням вправу-перевтілення, він пояснює її правила. Школярам пропонуються зображення (картинки, фотографії) знайомих рослин та тварин. Кожний із гравців вибирає один образ за уподобанням і має "перевтілитися" в нього. Для цього гравцю необхідно зосередитись і пригадати, що йому відомо про цю рослину або тварину (де вона живе росте), що їй необхідно для життя, яким чином вона продовжує своє життя тощо. Далі вчитель дає зразок розповіді. Наприклад, учень "перевтілюється" у квітку ромашку. Розповідь квітки: "Я квіточка тендітна. Звуть мене ромашка. У мене золотава голівка і білий віночок-пелюсточки. Я люблю сонечко. А ще люблю водичку. Без вологи я можу загинути. Коли спекотно – мучить спрага. Коли обривають мої пелюсточки, мені боляче. Любі діти, бережіть мої квіточки, дайте водички в спеку, і я буду милувати вас своєю красою!".

Ще одним методом для розвитку здатності ототожнювати себе з об’єктами живої природи є ігри-драматизації. Виконуючи ролі різних істот, учні психологічно наближаються до їх способу життя, відчувають симпатію до створених ними образів, і це переноситься на справжніх представників світу тварин.

У становленні емоційно-ціннісного, відповідального ставлення молодшого школяра до природи важливу роль відіграє гра. Найважливішим результатом гри є глибока емоційна задоволеність дитини її процесом, що найбільшою мірою відповідає потребам і можливостям пізнання навколишнього світу та побудові гармонійних стосунків з природою.

У розробленні змісту та форм ігрової діяльності, сприятливої для формування емоційного сприйняття об’єктів природи, доцільно спиратися на дані екологічної психології про вплив психологічних релізерів. Тому, добираючи об’єкти та явища

природи для ігрових завдань, тренінгів, слід брати до уваги те, що ставлення дитини до природи загалом формується крізь призму й ставлення до об'єктів найближчого оточення.

Розуміння естетичної своєрідності об'єктів природи народжується із зовнішнього образу, що сприймається чуттєво (зором, слухом, на дотик, нюх, смак) як цілісна форма у гармонійному співвідношенні зі змістом. Це сукупність інформативно насичених ознак, ключових стимулів (релізерів), що класифікуються за сенсорними системами, на які вони впливають. Серед природних психологічних релізерів виділяють візуальні, аудіальні, тактильні, нюхово-смакові, поведінкові.

Зміст ігрових завдань має коректувати ставлення до деяких природних об'єктів, що внаслідок дії природних релізерів виступають для дітей у ролі "піддослідних" (жаби, мурахи). Причиною такого ставлення є відсутність емоційного потягу до природного об'єкта та природна допитливість дітей. "Піддослідними" найчастіше виступають ті об'єкти, що викликають негативні емоції та до яких у дітей склалося байдуже чи негативне ставлення в результаті попереднього досвіду спілкування з ними. Таке ставлення викликане емоціями огиди, гніву, презирства, що становлять комплекс ворожості, та характеризується проявами агресії. Тому ігрові завдання повинні стимулювати сприйняття дітьми природних об'єктів як таких, що належать до сфери "людського", рівного їм у своїй самоцінності. Природні об'єкти мають виступати в іграх як повноправні партнери зі спілкування та діяльності.

Емоційний тон відчуття та емоційна оцінка, що виникають у результаті дії природних психологічних релізерів, сприяють виникненню в учнів потягу до природних об'єктів.

Одним із найефективніших методів екологічної освіти молодших школярів взагалі вважається ігровий, що не так давно з'явився в педагогіці.

Специфічною особливістю гри як форми організації навчання є можливість створення емоційного настрою, що підвищує інтерес до вивчення проблеми, ситуації, явища, активізує творчу ініціативу, забезпечує високий рівень засвоєння, закріплення і застосування теоретичних знань та професійних умінь. Ігровий метод навчання в екологічній освіті є порівняно новим, але він одразу зарекомендував себе в процесі навчання як інтерактивний, тобто заснований на взаємодії. При використанні цього методу активність учнів часто перевищує активність педагога.

Особливо слід відзначити роль імітаційних ігор в екологічній педагогіці. На думку Н.Н. Лєтошенко, "в основі екологічної гри знаходиться система міжпредметних знань про єдність людини і природи, які частіше за все мають абстрактний, неконкретний, теоретичний характер і часто бувають складними для засвоєння учнями. Більш успішному засвоєнню і формуванню теоретичних знань повинен сприяти принцип моделювання". Навчальні моделі дозволяють розкрити суть і подати в наочній формі зв'язок між об'єктами природи і суспільства, показати головні тенденції їхнього розвитку, матеріалізувати протиріччя між людиною і природою. Усе це робить навчальні програми незамінним засобом екологічної освіти [1, с. 110].

Одне з визначень імітаційної гри – це групове вправляння у виробленні послідовних рішень у штучно створених умовах, що імітують реальну ситуацію.

Імітаційні ігри дозволяють охопити одночасно процеси, що відбуваються в природі протягом десятиріччя, стиснути їх в масштабі ігрового часу, моделювати сукупний відгук природного середовища на вплив людини, одержуючи повну картину можливих природних і соціальних процесів.

Наведемо деякі особливості імітаційної гри:

1. Вчитель, що очолює гру, не має авторитетної ролі, він виконує тільки функції організатора гри.

2. У процесі гри взаємодією учасників створюється навчальна ситуація.

3. Здійснюється персоналізація ігрового навчання.

4. Обстановка гри створює найбільш сприятливі можливості для активності учнів.

5. У процесі гри проявляється винахідливість, кмітливість, працездатність її учасників.

6. В учасників гри спільне завдання – аналіз ситуації, прийняття рішень відповідно до призначеної кожному ролі.

7. Гра як форма навчання характеризується гнучкістю: можна вирішувати завдання різної складності.

Дуже важливо правильно вибрати час, режим проведення гри, оскільки від цього залежатиме обсяг та характер інформації, що підлягає засвоєнню й закріпленню, а саме: буде це складна, розгорнута, тривала за часом проведення гра чи це буде тільки імітаційна ситуація.

Перспективними методами формування любові до природи є змагання "знайок". Тому варто організовувати конкурси, вікторини на теми: хто краще знає рослини лісу, садові, кімнатні квіти, хто може розпізнати дерево (кущ, рослину) за її листям, плодами, хто більше знає про життя тварин, виховання ними дитинчат.

Використовуючи формуючі методи, слід пам’ятати: їх ефективність значною мірою визначає узгодженість дій педагогів та батьків. Тому до системи виховних впливів доцільно ввести різноманітної форми роботи з сім’єю відповідної спрямованості. Так, з батьками бажано провести цикл консультацій, під час яких акцентувати увагу на значенні виховання здатності до естетичного сприймання природи для духовного розвитку дитини. Батьків важливо ознайомити з доступними методами, прийомами збагачення естетичних вражень учнів про природу, виховання гуманного ставлення до неї.

Робота з батьками може проводитися у формі семінарів-практикумів, під час яких членів родини навчають процедури проведення з дітьми ігор, завдань тощо.

Ефективними формами роботи з сім’єю є організація "Майстерні краси", у якій батьки разом з учнями можуть виготовляти естетичні предмети, що будуть представлені на конкурси. Тематика конкурсів має бути різноманітною на кращу композицію з сухих квітів, на кращу спільну з батьками розповідь про домашніх тварин, на краще сімейне фото на фоні природи, на кращу домашню квітку тощо.

Будь-яка форма роботи з батьками має проходити в атмосфері позитивно-емоційного настрою, з використанням приємного музичного супроводу. Поставлені виховні завдання можна з успіхом розв’язувати, періодично організовуючи спільні (учні, вчителі, батьки) виїзди до мальовничих куточків природи. У невимушених умовах неформального спілкування можна досягти значно більшого виховного ефекту.

Естетичні знання, почуття, оцінки, які систематично формуються на уроках різних шкільних курсів, у позашкільні години врешті-решт з’єднаються у розгорнутий, багатогранний естетично забарвлений образ світу. Усе це сприяє гармонізації, а іноді – відновленню порушеної рівноваги у стосунках юної особистості з природою. А це і є одним із завдань духовного розвитку.

Висновки. Перед сучасною початковою школою гостро стоїть питання про таку організацію навчально-виховного процесу, який був би більш особистісно-орієнтованим на екологічну підготовку школярів, їхній цілісний і гармонійний розвиток та особисте зростання.

Водночас практика свідчить, що вчитель не завжди використовує можливості навчальних занять для екологічного виховання, формування екологічної культури учнів, їхньої самостійності, ініціативи у природоохоронній діяльності.

Значно кращі успіхи у навчанні досягаються там, де процес навчання і виховання у процесі учбової діяльності будується на основі проблемно-пошукової діяльності молодших школярів.

Список використаних джерел:

1. Букин А.П. В дружбе с людьми и природой / А.П. Букин // – М.: Просвещение, 2004. – С. 114.
2. Грошовенко О.П. Формування дбайливого ставлення молодших школярів до природи у процесі позаурочної еколого-виховної роботи / О.П. Грошовенко // Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів: Збірник матеріалів ІІІ регіональної науково-практичної конференції. – Бар: БГПК ім. М.Грушевського, 2006. – С. 223-226.
3. Дерев'яненко В.О. Екологічне виховання учнів / В.О. Дерев'яненко // Поч. школа. – 1989. – № 11. – С. 27-29.
4. Кисельов М. Методологія екологічного синтезу./ М. Кисельов, В. С. Крисаченко, Т. В. Гардашук // – Київ: Наукова думка, 1995. – С. 158.
5. Кондратюк О. Методика екологічного виховання у початковій школі / О. Кондратюк // Початкова освіта. – 2003. – № 6. – С. 18-22
6. Пустовіт Г.П. Екологічна освіта в позашкільних закладах / Г.П. Пустовіт // Шлях освіти. – 1999. – № 3. – С. 14–17.
7. Маценко Ж. Основи дбайливого ставлення до природи у молодших школярів / Ж. Маценко // Рідна школа. – 2004. – № 8. – С. 121-124.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ "Я У СВІТІ"

Подобна Неля, студентка IV курсу спеціальності "Початкова освіта" факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Науковий керівник: **Гордієнко Т.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Навчальний предмет "Я у світі" спрямовується на соціалізацію особистості молодшого школяра, його патріотичне і громадянське виховання. Метою предмета є особистісний розвиток учня, формування його соціальної і життєвої компетентностей.

У процесі навчання в учнів формуються уявлення і поняття про цілісність світу; природне і соціальне оточення як середовище життєдіяльності людини, її належність до природи і суспільства; засвоюються уявлення і поняття, що відображають основні властивості і закономірності реального світу, розширюють і впорядковують соціальний та пізнавальний досвід. [1]

Урок "Я у світі" необхідно будувати так, щоб на ньому учні мали можливість розмірковувати, досліджувати, аналізувати різні життєві ситуації, пропонувати різні шляхи вирішення проблемних питань, робити висновки. Вчитель повинен допомогти учням отримати досвід толерантної поведінки, співпереживання, співпраці, зрозуміти значення життя як найвищої цінності. Для реалізації зазначених положень необхідно, застосовуючи практичні методи навчання, театралізацію, проблемне навчання тощо, залучати учнів до активної пізнавальної діяльності, дискусій, роботи над проектами.

Найважливіше у початковій школі – створення умов для атмосфери успіху та творчого співробітництва.

Сьогоднішнім учням потрібні навички: думати, розуміти сутність речей. Саме цьому і сприяє проблемне навчання. Використання проблемного навчання – це шлях до самостійності учнів.

Використовуючи проблемне навчання на уроках "Я у світі" воно допомагає:

- зацікавити дітей;
- формуванню активну життєву позицію;
- розвивати творчі здібності, уяву;
- удосконалювати мовлення і розумові навички;
- навчити дітей доводити свою думку та не боятися труднощів;

- формуванню уважності та допитливості, ініціативності;

- формуванню критичного мислення;

- розвивають уміння міркувати, аналізувати, шукати власні відповіді, робити висновки.

Проблемне навчання передбачає систематичну пошукову діяльність учнів та засвоєння ними елементів науки. Організація навчальних занять передбачає створення під керівництвом вчителя проблемних ситуацій та активну самостійну діяльність учнів по їх розв'язуванню, при цьому йде розвиток мислення.

Запитання стає проблемним тільки при таких умовах:

- воно повинно мати логічний зв'язок як з попередньо засвоєними поняттями так і з тими, які підлягають засвоєнню в певній проблемній ситуації;

- містить в собі пізнавальну трудність і видимі кордони відомого і невідомого;

- викликає відчуття здивування при співставленні з раніше відомим, незадоволення тим запасом знань, умінь і навичок, які є. Ця сторона запитання дуже важлива, тому що зв'язує пізнавальні затруднення з зацікавленістю і емоційним сприйняттям.

Однією з особливостей роботи на уроках "Я у світі" є використання зв'язку навчання з життям, який забезпечує метод проблемного навчання у поєднанні різних джерел знань тощо. Проблемне навчання – один із засобів розумових сил учнів, їх самостійності та активності, творчого мислення. Воно забезпечує міцне засвоєння знань, робить навчальну діяльність захоплюючою, оскільки вчить долати труднощі самостійно. Проблемна ситуація виникає в тому випадку, коли учень зіткнувся з чимось невідомим, незрозумілим. Вона має три складові частини: потребу в нових знаннях; невідомі знання, які потрібно засвоїти; засвоєння в попередньому навчанні знань та умінь. [2, с.28]

Щодо способів розв'язання виділяють такі проблеми: фронтальна – проблема, яку ставлять перед усім класом і вирішують зусиллями всіх учнів; групова – вирішується окремою групою учнів. Групи можуть розв'язувати одну загальну або кожна свою окрему проблему; індивідуальна – проблема, яку ставить сам учень або вчитель, але, як правило, вирішує учень самостійно. Важливими компонентами проблемного навчання є проблемна ситуація, завдання, запитання, тобто ситуація (завдання, запитання), для оволодіння якою учень або колектив мають знайти й застосувати нові для себе знання чи способи дій. [2, с.30].

Нестандартні ситуації – один із дійових засобів через певну проблемність вийти на справжній інтерес до вивчення предмету "Я у світі". При цьому вчитель може йти двома шляхами: перший – це організація нестандартних форм уроку (уроки-дослідження, уроки-вистави, уроки в формі дидактичної гри), а другий – створення нестандартності через використання самого навчального матеріалу. Вчитель, що організовує свідомо нестандартну ситуацію на уроці, є господарем становища, а тому може успішно розв'язувати будь-які завдання. Щоб зацікавити, треба здивувати, адже мислення дитини, як зазначав В. О. Сухомлинський, починається із здивування, звідси й вимога створення "емоційної комфортності". Оці маленькі дива і можуть творитися на уроках "Я у світі"; завдяки їм ми формуємо у дитячій свідомості потребу знати більше, потребу праці, пошуку, формуємо адекватну самооцінку мовленнєвої вади, корегуємо її.

Проблемне навчання на уроках " Я у світі" має високу ефективність у роботі з дітьми молодших школярів. Тому, що проблемне навчання дає змогу набагато легше засвоїти навчальний матеріал. Уроки проводяться у цікавій, часто ігровій формі, що мають за мету зацікавити учня.

На уроках "Я у світі" з використанням проблемного навчання ми маємо концентрацію вольових, інтелектуальних, емоційних зусиль учнів, як під час уроку, так і при його проведенні. У зв'язку з цим можна виділити значну пізнавально-організаційну і творчу активність учнів.

Урок "Я у світі" в початковій школі – це ідеальний матеріал для створення проблемних ситуацій. Саме на цих уроках у дітей виникає дуже багато питань: "Чому?", "Як?", "Звідки?". Вчитель разом з дітьми може розв'язувати проблемні ситуації різними можливими шляхами.

Проблемне навчання на уроках "Я у світі" полягає в тому, що воно забезпечує міцність знань і особливого типу мислення – логічного, друга – глибину переконань, третя – творче використання знань в житті.

Під час практичної чи творчої самореалізації учня на уроках "Я у світі", доцільно використовувати прийоми типу: навчи мене. Лише через подолання пізнавальних труднощів, проблем, учень набуває соціального досвіду через власні дії. Проблематизація навчального матеріалу через систему задач-ситуацій допомагає учням ув'язати розрізнені явища-деталі в широку картину уявлень про світ, життя людини, а моральні висновки і особистісні цінності перетворити на соціально значущі. [3, с.30]

Важливо всіляко заохочувати звернення учня до власного "Я", до використання життєвого досвіду, до проб, подолання труднощів, творення нового знання.

Урок "Я у світі" необхідно будувати так, щоб на ньому учні мали можливість розмірковувати, досліджувати, аналізувати різні життєві ситуації, пропонувати різні шляхи розв'язання проблемних питань, робити висновки. Вчитель повинен допомогти учням отримати досвід толерантної поведінки, співпереживання, співпраці, зрозуміти значення життя як найвищої цінності. Для реалізації зазначених положень необхідно, застосовуючи практичні методи навчання, театралізацію, ділові ігри залучати учнів до активної пізнавальної діяльності, дискусій, роботи над проектами.

Отже, вчитель, який активно застосовує технологію проблемного навчання, цілеспрямовано розвиває проблемну активність учнів. А це, як відомо, одна із центральних проблем педагогіки. І не випадково, оскільки сам процес людського пізнання носить активний, творчий характер, а здібності людські, в тому числі і пізнавальні, розвиваються лише в активній самостійній діяльності. Тож, потрібно створювати необхідні умови для того, щоб учні постійно відчували, що вони вчаться, а не лише, що їх навчають.

Застосування проблемного навчання на уроках "Я у світі" слугує своєрідним "квитком" у середні та старші класи. Адже воно допомагає виховувати в учнів самостійність у прийнятті рішень, колективне вирішення питань, активізувати розумову діяльність учнів.

Список використаних джерел:

1. Топузов О. Проблемна ситуація в теорії проблемного навчання / Топузов О. // Шлях освіти. – 2007. – № 1. – С. 12-16.

2. Топузов О. Реалізація проблемного підходу на уроках / Топузов О. // Рідна школа. – 2005. – № 12. – С. 28-30.

3. Фурман А.В. Проблемна ситуація в пізнавальній діяльності школярів.- Рад.шка. – 1985. – № 8. – С.28-34.

СТРУКТУРА ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Полуда Валентина, магістрантка 1 курсу, спеціальності "Менеджмент" факультету психології та соціальної роботи.
Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

У сучасній літературі з проблем інноватики відсутній загальноприйнятий підхід до визначення структурних елементів інноваційного потенціалу навчального закладу.

Зокрема, в економічній літературі інноваційний потенціал на макро-, мезо- та мікрорівнях найчастіше розглядають як єдність трьох основних складових: ресурсної, внутрішньої (структурної) та результативної.

Ресурсна складова інноваційного потенціалу є основою його формування і відображає можливості суб'єкта господарювання в інноваційній сфері.

Внутрішня (структурна) складова характеризує існуючі можливості щодо забезпечення трансформації ресурсів у кінцевий інноваційний продукт, визначальна роль у цьому процесі належить людині.

Результативна складова відображає кінцевий результат реалізації існуючих ресурсних можливостей суб'єкта господарювання в інноваційній сфері, тобто інноваційний продукт, який отриманий у процесі використання інноваційного потенціалу.

Ашмаріна С.І. та Плаксіна І.А. у структурі інноваційного потенціалу навчального закладу виділяють два типи компонентів [1]:

- ресурсні компоненти, які характеризують види ресурсів, що використовуються для здійснення інноваційної діяльності закладу (кадрові, інтелектуальні, матеріально-технічні, фінансові, інфраструктурні, іміджеві);

- функціональні компоненти (потенціал інноваційного освітнього процесу, потенціал науково-дослідного процесу, потенціал інноваційного управлінського процесу), які характеризують напрямки використання інноваційних ресурсів у внутрішніх процесах.

На думку О.В. Васюхіна та О.А. Павлової, доцільно розрізняти інноваційний потенціал освітньої діяльності та інноваційний потенціал науково-дослідної діяльності [2, с. 94–96.].

При використанні розширеного підходу в структурі інноваційного потенціалу навчального закладу поряд із ресурсною складовою виокремлюють наявні можливості щодо її використання з метою підвищення ефективності інноваційних процесів. Зокрема, Т.В. Лу зазначає, що інноваційний потенціал навчального закладу складається з наступних блоків (потенціалів):

- продуктового (інноваційна діяльність, освітня діяльність, науково-дослідницька діяльність, підготовка кадрів для інноваційної діяльності);

- ресурсного (персонал для інноваційної діяльності, матеріально-технічне забезпечення, фінанси (інвестиції, бюджети), (інформаційна база інноваційної діяльності);

- функціонального (об'єкти інтелектуальної власності, маркетингове забезпечення інноваційної діяльності, податковий супровід інноваційної діяльності, правовий супровід інноваційної діяльності);

- управлінського (адміністративна діяльність, управлінська діяльність, соціальне забезпечення);

- організаційного (організаційні структури, інноваційна інфраструктура (навчального закладу і регіону) [5, с. 45–51].

В.Є. Сафонова пропонує у структурі інноваційного потенціалу навчального закладу виділяти такі складові, як:

- інституціональну (рівень розвитку ринкових НЗ);

- кадрову (освітній рівень трудових ресурсів);

- інвестиційну (ефективність здійснення інвестицій в інноваційні проекти);

- досягнутий рівень науково-технічного розвитку (наявність науково-технічної бази, власних і придбаних розробок і винаходів, а також можливість і здатність впровадження результатів наукової діяльності у виробництво);

- умови внутрішнього та зовнішнього середовища, що відображають взаємодію інноваційного потенціалу з іншими підсистемами загального потенціалу НЗ [7, с. 177–183]:

Враховуючи результати сучасних наукових досліджень та використовуючи системний підхід до визначення структури інноваційного потенціалу організації, А.А. Глушенкова пропонує розподілити складові інноваційного потенціалу на 4 групи:

- інформаційно-інтелектуальні: інформація, кваліфікований персонал, об'єкти інтелектуальної власності, досвід у проектній діяльності;
- фінансово-економічні: фінансові ресурси організації, інвестиційні та ринкові можливості;
- матеріально-технічні: наявні технології, матеріально-технічне забезпечення, інфраструктура інноваційної діяльності;
- організаційно-управлінські: система управління інноваційною діяльністю, система мотивації інноваційної діяльності, комунікаційний інтерфейс [3, с. 102].

На думку В.В. Гурочкіної складовими інноваційного потенціалу являються:

- інтелектуально-кадрова, визначає можливості генерації і сприйняття ідей і задумів новацій і доведення їх до рівня нових технологій, конструкцій, організаційних і управлінських рішень;
- фінансова, відповідає за наявність різноманітних коштів, необхідних для виконання інноваційних процесів "власні, кредитні, бюджетні, інвестиційні";
- матеріально-технічна, характеризує наявність засобів та предметів праці які розподіляються на такі елементи: сировина, матеріали, паливо та енергія; площі та робочі місця; устаткування та інструменти;
- виробничо-технологічна, відображає здатність підприємств оперативно перебудовуватися, переорієнтовувати виробничі потужності й налагодити економічно ефективне виробництво нових продуктів, які відповідають запитам споживачів;
- інформаційна, відображає інформаційну оснащеність підприємства, ступінь повноти, точності і суперечливості інформації;
- маркетингова, характеризується можливість підприємства до систематизованого та планомірного спрямування всіх його функцій на задоволення потреб споживачів і використання потенційних ринків збуту;
- інтерфейсна, характеризує можливість приведення у відповідність і узгодження різноспрямованих інтересів суб'єктів інноваційного процесу;
- науково-дослідна, визначає наявність заділу результатів науково-дослідних робіт достатнього для генерації нових знань, здатність проведення досліджень з метою перевірки ідей новацій і можливості використання новацій у виробництві нової продукції;
- управлінська, розуміється чи ефективно здійснюється свідомий цілеспрямований вплив з боку керівництва на персонал з метою спрямувати його дії у потрібному напрямку та отримати бажані результати [4, с. 53].

Найбільш повна за складом структура інноваційного потенціалу подана Л.І. Федуловою [8, с. 22]:

1) ресурсну, до складу якої входять підсистеми: матеріальних ресурсів трудових ресурсів, інформаційних ресурсів, фінансових ресурсів;

2) продуктову – комплекс товарів, що випускається на харчовому підприємстві;

3) техніко-технологічну – комплекс технічного та технологічного оснащення виробництва за такими характеристиками: обладнання та інструменти; технології; прогресивність використовуваних технологій і методів; рівень автоматизації виробництва;

4) організаційно-управлінську, яку належить розглядати як комплексну систему, до якої входять дві підсистеми: організаційна та управлінська.

Узагальнюючи дослідження науковців, будемо розглядати структуру інноваційного потенціалу закладу дошкільної освіти як взаємодію наступних блоків: управлінський, ресурсний, організаційний та функціональний (рис.1).

Рис. 1. ***Структура інноваційного потенціалу закладу дошкільної освіти***

Управлінський блок – забезпечує керівництво закладом освіти та систему й стиль управління.

Ресурсний блок – це складові кадрових, фінансових, матеріально-технічних, інформаційних та інтелектуальних ресурсів.

Фінансові ресурси відображають відповідність фінансового стану, інвестиційної привабливості, кредитоспроможності і системи ефективного управління фінансами закладу щодо забезпечення стійкої інноваційної діяльності на усіх етапах інноваційного.

Матеріально-технічні ресурси (засоби та предмети праці) характеризують відповідність матеріально-технічного стану закладу освіти, наявність резервів чи можливості їхнього швидкого отримання, гнучкість обладнання і технологій.

Інформаційні ресурси відображають інформаційну забезпеченість закладу, ступінь повноту і точність інформації, необхідної для прийняття ефективних інноваційних рішень.

До нематеріальних ресурсів відносяться інтелектуальний капітал та інтелектуальна власність. Інтелектуальна власність – це об'єкти авторського та винахідницького права. Інтелектуальний капітал – це кваліфікація, освіта, знання та досвід персоналу закладу.

Організаційних блок – забезпечує технологічний процес для всіх функцій та проектів та організаційну структуру.

Функціональний блок – забезпечує управління перетворення ресурсів в процесі трудової діяльності працівників закладу освіти в продукти та послуги.

Узагальнюючи все вищевикладене, інноваційний потенціал закладу дошкільної освіти можна визначити як складну динамічну систему генерування та трансформування наукових ідей в інноваційні продукти; сукупність ресурсів та можливостей їх використання для реалізації інновацій, що дозволяє досягти стратегічних цілей закладу.

Список використаних джерел:

1. Ашмарина С.И. Оценка инновационного потенциала высших учебных заведений / С.И. Ашмарина, И.А. Плаксина // Управление экономическими системами. – 2013. – № 11 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.uecs.ru/marketing/ item/2527-2013-11-14-07-38-08.

2. Васюхин О.В. Управление развитием инновационного потенциала вуза / О.В. Васюхин, Е.А. Павлова // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 6. – С. 94–96.

3. Глушенкова А.А. Структура інноваційного потенціалу підприємств сфери телекомунікацій та інформатизації // Економіка. Менеджмент. Бізнес. 2016. № 4 (18). С.100-106.

4. Гурочкіна В.В. Інноваційний потенціал підприємства: сутність та система захисту // Теорія і практика економіки та управління промисловими підприємствами. 2015. №5 (21). С. 51-57.

5. Лу Т.В. К анализу инновационного потенциала и конкурентоспособности вуза / Т.В. Лу // Вестник ВЭГУ. – 2012. – № 1(57). – С. 45–51.

6. Маслак О. І., Безручко О. О., Маслак М. В. Управління інноваційним потенціалом підприємства в умовах циклічності // Економіка і організація управління. 2014. № 1 (17) 2 (18). С. 166–173.

7. Сафонова В.Є. Проблеми розвитку інноваційного потенціалу вищої школи в умовах розбудови національної інноваційної системи України / В.Є. Сафонова // Стратегія розвитку України. Економіка, соціологія, право. – 2011. – № 2. С. 177–183.

8. Фарат О.В., Русин-Гриник Р.Р. Формування структури інноваційного потенціалу підприємства та особливості управління його розвитком // Lviv Polytechnic National University Institutional Repository http://ena.lp.edu.ua. С.273–278.

9. Федулова Л.І. Обґрунтування напрямів інноваційного розвитку підприємств хлібопекарної галузі: [монографія] / Л.І. Федулова. – К.: НУХТ, 2009. – 512 с.

ЛИЦАРСТВО ЯК ОСОБЛИВИЙ ТИП СЕРЕДНЬОВІЧНОГО ВИХОВАННЯ

Постол Анастасія, студентка 3 курсу, групи БП 31,
природничо-географічного факультету.
Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Протягом XI–XII століть на всю Західну Європу поширився інститут лицарів. Подаровані королем маєтки могли передаватися в спадщину, і лицарське походження стало необхідною умовою приналежності до лицарського ордена. Тих, хто не мав лицарського походження, могли присвятити в лицарі тільки королі.

Лицарство – соціальна категорія в країнах Західної та Центральної Європи в епоху середньовіччя, яка складалася з світських феодалів або їх частини – дрібних феодалів.

Перші згадки про лицарство відносяться до кінця 10 ст. У цей час під лицарство мали на увазі категорію військових слуг (переважно кінних), були васалами знаті. У міру зростання феодальної роздробленості, що сприяли розширенню прав дрібних лицарів, грань між лицарством і знаттю поступово стиралася. Вже в 11-12 ст. під лицарством все частіше починають розуміти всіх світських феодалів-воїнів, а з утворенням в 12 ст. духовно-лицарських орденів лицарство стало охоплювати і частина духовних феодалів.

Лицарі це люди, в будь-якому випадку, вельможні, інша справа, що ступінь вельможності може бути різною. Були королі, які самі були лицарями, і які посвячували в лицарі, були вельможні люди, які також посвячували в лицарі, і були ті, хто стояв на найнижчій сходинці феодальної драбини – прості лицарі (могли мати дуже малу кількість землі, або їх феод – це взагалі не земля, а грошовий внесок, який регулярно виплачувався сеньйором як плата за особисту вірність). Зрозуміло, що існувала достатньо значима дистанція: не потрібно думати, що лицар – це обов'язково власник замку, ні в якому разі ні.

Лицарське аристократичне виховання було розраховано на людей чоловічої статі від народження до смерті. До 21 річного віку хлопець здобував лицарські чесноти, а потім лицарський кодекс честі відігравав роль соціально-виховного взірця і контролю за поведінкою лицаря до кінця життя. Цей кодекс мав соціально-визначальний, "статусний" характер.

Виховання лицарів зводилося до оволодіння ними семи "лицарськими чеснотами". Їх навчали: 1) їздити верхи, 2) плавати, 3) полювати, 4) стріляти з луку, 5) боротися, 6) розважальним іграм на площадках і грі з м'ячем для служби при дворі, а також 7) мистецтву читання віршів, необхідному для придворного з гарними манерами, і основним танцювальним рухам.

Виховання майбутніх лицарів було диференційовано за віком. До 7 років практикувалося сімейне виховання. З 7 до 14 років майбутній лицар був у служінні господарки будинку, виконував роль пажа при дамі знатного феодала. Юні аристократи оволодівали "основами любові", які складалися з виховання витривалості, доброти, добрих манер, вміння утримуватися від гніву, заздрощів, розвитку приємної мови, здібності складати вірші і співати їх, навчання гри на музичних інструментах і в шахи тощо. З 14 до 21 року юнак – зброєносець сюзерена і навчається "основ війни". Турнірні бої на списах були головною підготовчою вправою до війни. У 21 рік відбувалася своєрідна ініціація – ритуал посвяти у лицарі.

Виховання особи, призначеного у лицарське звання, починалося з дитинства; ігри і заняття дитини повинні були розвивати в ньому войовничий дух. Озброєний колом, що імітує спис, і уявляючи кожне дерево ворогом, він бився з ним, і відчував таким чином силу для майбутніх військових успіхів. Зима особливо сприяла подібним забавам: зібравши товаришів-однолітків, він споруджував зі снігу башти, обороняв їх, і під рукою його розсипалися снігові огорожі.

Після прибуття в замок свого сюзерена, він отримував звання пажа або валета. Обов'язки цього звання не містили в собі в ті часи нічого принизливого: це була послуга за послугу, хоча паж, власне, виконував обов'язки нинішнього слуги. Пажі супроводжували сюзерена і його дружину на полюванні, в подорожах, в гостях, на прогулянках.

Предметом перших уроків пажа була релігія, статути якої він не тільки повинен був дотримуватись, як і кожен християнин, але і охороняти їх ціною життя і смерті. Викладачем цього важливого предмета юним пажам звичайно була одна з найбільш благородних, побожних і доброчесних дам замку. Уроки релігії вселяли їм до священних предметів повагу, лагідність, люб'язність і гідності викладачок породжували в серцях слухачів увагу і шанобливість до прекрасної статі, що становило прикметну рису лицарства.

Слідом за релігією йшли розмови про війну, про полювання, про мистецтво і дресирування собак. Іноді вчили молодого пажа грати в шахи чи співати під акомпанемент ліри пісню любові або військової слави. Нарешті, змагання, настільки необхідне в усіх віках і станах, воно посилювалося з кожним днем, або з бажання перейти на службу до іншого, більш знаменитого і більше шановного лицаря, або з бажання потрапити в зброєносці того ж будинку: це був останній крок в лицарі.

У званні зброєносців, якого звичайно досягали в 14 років, молоді вихованці ближче допускалися до своїх сеньйорів і вільніше брали участь у їх розмовах, тому краще могли вивчати зразки, за якими мали виховуватися. Вони з великою увагою спостерігали за ними, намагаючись заслужити їх прихильність і догоджаючи благородним іноземцям та придворним свого сюзерена; вони прагнули придбати грацію рухів, привітність, ввічливість, скромність, розсудливість, стриманість у розмовах і розв'язність, коли вона була потрібна.

Релігійне виховання виходило на перший план наприкінці служби зброєносця. При посвяті майбутній лицар проходив обряд очищення, його меч благословлявся священиком. Лицар присягався "захищати церков, боротися з нечестивцями, шанувати священство, захищати жінок і бідних, піклуватися про збереження спокою в країні і проливати свою кров за своїх братів"

Лицарське виховання одержували діти світських феодалів. Його метою було виробити у майбутніх лицарів кріпосницьку мораль, навчити вести себе у "вищому

товаристві" і дати військово-фізичну підготовку через часті озброєні сутички між феодалами.

Середньовічне лицарство ставилося з презирством до всіх видів праці, включаючи і розумову. Навіть елементарна грамотність аж до XII ст. не вважалася обов'язковою. Тому багато представників лицарського стану у період раннього середньовіччя були неграмотними.

Список використаних джерел:

1. Волкова Н.П. Педагогіка. – К., 2003. – С. 536-540.
2. Історія педагогіки / За ред. М.В. Левківського, О.А. Дубасенюк. – Житомир, 1999.
3. Кравець В. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва. -Тернопіль, 1996.
4. Левківський М.В. Історія педагогіки. – К., 2003.
5. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М., 1981.
6. Фіцула М.М. Педагогіка. – К., 2000. – С. 462-464.

КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Путря Вікторія, студентка І курсу спеціальності "Початкова освіта"
факультету психології та соціальної роботи Ніжинського
державного університету імені Миколи Гоголя.
Науковий керівник: **Киричок І.І.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти та освітнього менеджменту.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми культури совлення вчителя початкової школи зумовлена тим, що мовленнєва культура є важливим складником його професіограми. Вона передбачає свідоме сприйняття мови як засобу комунікації, пізнання, вираження емоцій і думок мовця. Культура мовлення вчителя початкової школи, насамперед, передбачає високий рівень діалогічного і монологічного мовлення. Оволодіння мовленнєвою культурою означає засвоєння граматичних, синтаксичних, морфологічних, стилістичних, пунктуаційних мовних норм, що забезпечують мовне оформлення у професійній діяльності. У сучасному світі дуже цінуються кваліфіковані і комунікативно компетентні вчителі початкової школи, які володіють культурою мовлення і, крім цього професійно компетентні у процесі розвитку мовленнєвої культури молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підготовка вчителів сучасної початкової школи є однією з актуальних проблем вищої освіти в Україні, тому формувати мовленнєву обізнаність школярів може тільки той учитель, який має високу культуру мовлення. Питання формування мовленнєвої культури особистості порушувало чимало дослідників: Н.Бабич, А. Богуш, С. Єрмоленко, Л. Мацько, М. Пентилюк, Л. Паламар, О.Сербенська, С. Шевчук та інші. Також досліджували цю проблему такі відомі мовознавці: Б. Антоненко-Давидович, Р. Будагов, С. Єрмоленко, В.Коломієць, П. Одарченко, В. Пасинок, М. Пилинський, О. Пономарів, О.Синявський, І. Чередниченко.

Мета статті – визначення поняття "культура мовлення", з'ясування комунікативних якостей професійного мовлення майбутніх педагогів, аналізі шляхів удосконалення професійного мовлення вчителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Культура мовлення як складова загальної культури особистості є одним із найважливіших показників цивілізованості суспільства. Процес опанування мови та її культури пов'язаний зі здобуттям навичок правильно розмовляти й писати, точно висловлювати свою думку, активно використовувати мовні знання, грамотно застосовувати їх. Досконале володіння мовою стає важливим компонентом загальної культури особистості, сприяє грамотній підготовці фахівців у різних сферах,

оскільки саме творче використання засобів мовлення повною мірою виявляє професійні обдарування особистості, сприяє її самотворенню та самовираженню. [2, с. 30]. Під терміном "культура мови" розуміють відповідність її не тільки сучасним літературним нормам, а й іншим якостям, що свідчать про її комунікативну досконалість: точність, логічність, чистота, виразність, багатство, доцільність тощо [5, с. 272].

Культура професійного мовлення – упорядкована сукупність нормативних мовленнєвих засобів, вироблених практикою людського спілкування, які оптимально виражають зміст професійного мовлення і задовольняють умови і мету професійного спілкування. Культура професійного мовлення визначає стан і статус(критерії, типологія) норм сучасної української літературної мови в конкретну епоху та рівень лінгвістичної компетентності сучасних мовців – фахівців, соціальний та особистісний аспекти їхньої культуромовної діяльності [1, с. 38].

Сучасний учитель повинен мати високу особистісну культуру, яка передусім виявляється в його мовленнєвій культурі. Культура поведінки фахівця з початкової освіти, його мовленнєва культура впливають на формування особистості учня. Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії повинен демонструвати високу культуру свого мовлення, адже вона є складником загальної культури педагога. Учитель завжди повинен бути належним прикладом для вихованців, а тому мати високу культуру, зокрема мовленнєву, адже з особою вчителя, його загальною культурою проходить процес формування нової особистості – дитини, учня, який бере все від свого наставника. Учитель – головна особа в управлінні педагогічним процесом, а від того, який педагог прийде в навчальний заклад, залежить якість громадянської освіти [8, с.164].

Реалізація навчально-виховної взаємодії, педагогічного впливу педагога на інших суб'єктів спілкування здійснюється за допомогою мовлення, тому його специфіка істотно впливає на ефективність комунікативного процесу. Через це сформованість культури мовлення є важливим показником загальної культури та професіоналізму педагога. Схиляючись до думок й тверджень науковців, мовлення вчителя початкової школи повинно бути:

- правильним;
- чистим;
- змістовним та доречним;
- послідовним;
- точним;
- багатим та різноманітним;
-виразним та естетичним;
- позбавленим лексичних штампів [8,с. 165].

Деталізуємо основні комунікативні якості майбутнього педагога початкової школи.

Правильність – комунікативна якість професійного мовлення, яка передбачає дотримання закріплених у літературній мові норм. Під літературною нормою розуміють прийняті в суспільно-мовленнєвій практиці освічених людей правила вимови звуків, наголошення слів, словотворення і слововживання, будови синтаксичних конструкцій [3, с.25].

Змістовність – комунікативна ознака професійного мовлення, пов'язана з когнітивною діяльністю мовця (адресанта). Беручи до уваги найважливіші принципи спілкування, мовець повинен кожне положення розкрити з тією мірою повноти, яка необхідна конкретному адресату (конкретній аудиторії) [7, с. 240].

Логічність – комунікативна якість професійного мовлення, яка є характеристикою структури тексту, його організації. Вона передбачає взаємодію "трьох логік": логіки дійсності, логіки думки, логіки мовного вираження.

Точність – комунікативна якість професійного мовлення, яка є необхідною умовою його адекватного і повного розуміння. Точним вважають таке мовлення, у якому

значення слів і словосполучень, ужитих у ньому, повністю співвідносяться зі смисловою і предметною сторонами мовлення. Прагнучи до точності мовлення, учитель турбується про те, щоб його завжди розуміли правильно [4, с. 315].

Доречність – комунікативна ознака професійного мовлення, яка організує його точність, логічність, виразність, чистоту, вимагає такого добору мовних засобів, що відповідають меті, змісту, умовам, характеру повідомлення і ситуації спілкування.

Доступність – комунікативна якість професійного мовлення, яка означає здатність даної форми мови бути зрозумілою комунікантам, полегшувати сприйняття вираженої інформації.

Чистота – комунікативна якість професійного мовлення, яка виявляється у трьох основних аспектах: в орфоепії – правильна літературно-нормативна вимова; у слововживанні – відсутність позалітературних елементів: діалектизмів, вульгаризмів, канцеляризмів, штампів, слів-паразитів; в інтонаційному аспекті – відповідність інтонації змісту та експресії висловлення, відсутність брутальних, лайливих, лицемірних ноток.

Багатство – комунікативна якість професійного мовлення, яка свідчить про певний рівень мовленнєвої майстерності особистості, про свідоме прагнення урізноманітнити своє мовлення використанням різних мовних і мовленнєвих засобів.

Виразність – комунікативна якість професійного мовлення, яка привертає увагу слухача своєю формою, логічним або емоційним підкресленням. Виразним є таке мовлення, у якому вираження власного ставлення до предмету чи явища відповідає комунікативній ситуації, а мова в цілому оцінюється як вдала й ефективна.

Деталізуючи основні комунікативні ознаки мовлення педагога, можна зробити висновок, що лише дотримуючись усіх цих критеріїв можна забезпечити цілеспрямований і багатогранний процес навчання. Навчаючи і виховуючи учнів початкових класів, кожен вчитель своїм прикладом має стверджувати, що мовна культура кожної людини, і школярів зокрема, має стати їх надійною опорою у вираженні незалежності думки, розвиненості людських почуттів.

І для того, щоб стати прикладом, кожен учитель має постійно дбати і вдосконалювати свою мовленнєву культуру. Для цього можна використовувати тренінги, вправи та методики. Це підвищить професійне мовлення педагога та комунікацію [6]. Пропонуємо такі вправи для прикладу:

Вправа 1. Спробуйте намалювати очима величезну пласку цифру 8, на рівні очей аудиторії, коли ви виступаєте на уроці. У присутніх має створитися враження, що ви зустрілись з кожним із них [6].

Вправа 2.Спробуйте прочитати невеликий текст перед дзеркалом. Скільки разів ви відірвались від тексту, аби зазирнути самому собі в очі? Повторіть цю вправу із живим співбесідником.

Вправа 3. Перевірте ваш звичайний темп мовлення: візьміть будь-який текст і порахуйте з годинником в руках, скільки слів за хвилину ви вимовляєте. Співвіднесіть це з нормою (120-150 слів за хвилину). Зробіть належні висновки.

Вправа 4. Запишіть на диктофон та прослухайте промовлений вами текст. Відзначте недоліки (вимови, темпу, тембру, інтонації тощо).

Висновок. Культура професійного мовлення вчителя початкової школи розглядається нами як важливий складник загальної культури педагога початкової школи. Мовленнєва культура вчителя є передумовою формування його духовної культури, досягнення успіху в кар'єрному зростанні, збагачення власної культури спілкування і розвитку комунікативних якостей мовлення. Як наслідок, вдосконалення культури мовлення майбутніх фахівців з початкової освіти є невід'ємною частиною формування професійних і ділових якостей майбутнього та суспільства загалом. Необхідною умовою високої мовленнєвої культури особистості є дотримання норм, що стосуються насамперед усного мовлення, яке повинно бути позбавленим лексичних штампів.

Список використаних джерел:

1.Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. К.: Видавничий центр, 2004. 342 с.

2. Будаєва І. Г. Культура мовлення як вагомий компонент загальної культури особистості та її духовно морального образу. Духовність особистості: методологія, теорія і практика, № 3 (50), 2012. С. 29-33.

3.Дубовик С.Г. Формування культури професійного мовлення майбутніх учителів початкової школи. Молодий вчений, № (10.2). С. 23-27.

4. Єрмоленко С.Я., Дзюбишина-Мельник Н.Я., Ленець К.В. Культура української мови. К.: Либідь, 1990. 315 с.

5. Львов М.Р. Риторика. Культура речи: [учеб. пособие для студентов гуманитарных факультетов вузов]. М.: ИЦ Академия, 2003. 272 с.

6. Мовчан Ю. М. Мовлення вчителя як засіб педагогічної праці. Суми, 2008. 47 с.

7. Пономарів О.Д. Культура слова: Мовностилістичні поради: навч. посіб. К.: Либідь, 2001. 240 с.

8. Стамбульська Т. І. Культура мовлення в контексті загальної культури майбутніх фахівців з початкової освіти. Гірська школа українських Карпат, № 15, (2016). С.163-165.

ФОРМУВАННЯ МОТИВІВ НА ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Рибець Є., магістрантка І 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.

Постановка проблеми. Осмислення потреби у збереженні та зміцненні власного здоров'я має для людини важливе значення. Від здоров'я дитини залежатиме подальше майбутнє країни. Вивчення спадщини видатних педагогів дозволяє поліпшити сучасні підходи до виховання людини у новий час з новими потребами, новими поглядами.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. До питання здорового способу життя та самого здоров'я люди почали звертатися давно. Вивченням даних питань займалися такі педагоги, як Сухомлинський В.О., Русова С.Ф., Ушинський К.Д., Песталоцці Й.Г., Локк Д., сучасні дослідники Амосов М.М., Громбах С.М., Сухарєва А.Г. та ін..

Мета статті. Розглянути і виявити шляхи формування здорового способу життя учнів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. "Здоров'я – не все, але все без здоров'я – ніщо." Сократ. Які гарні слова. Здоров'я – це те, що не купиш за гроші, без чого немає щастя. Із давніх-давен здоров'я цінували як дорогоцінний скарб, тому й берегли. Геніальний лікар і філософ Авіценна стверджував: "Головний скарб життя на землі, що ти завоював – не багатство, що в тебе в скринях... Головним скарбом життя є здоров'я, і щоб його зберегти, потрібно багато знати".

Як не прикро, природа дарує здоров'я з однією умовою – його потрібно належним чином підтримувати, зміцнювати та тренувати. Якщо людина порушує цю умову, то Природа відбирає здоров'я і дарує його комусь іншому з тією самою умовою. Збереження і зміцнення здоров'я молодого покоління – найважливіша функція шкільної освіти.

Аналіз літературних джерел дав змогу виявити, що визначення терміну здоров'я ще у 1949 р. затвердила Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ): "Здоров'я – це стан повного фізичного, духовного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб або фізичних вад" (ВООЗ, 1948) [6].

В народі існує безліч приказок та прислів'їв про здоров'я:

• Без здоров’я нема щастя.
• Без здоров’я ніщо людині не миле.
• Здоров’я – всьому голова.
• Здоров’я – найдорожчий скарб та багато інших.

Щоосені поріг школи переступають першокласники. Всі вони різні: дехто з задоволенням крокує до навчання, а дехто нерішуче переступає поріг класу, до якого мама заводить за руку. Початок навчання у школі є складним етапом у житті кожної дитини, тому для батьків головним завданням є те, щоб дитина зростала здоровою. Цього року батьки довірили мені своїх дітей. Переді мною постало завдання, щоб поряд з навчанням зміцнити та зберегти здоров’я своїх вихованців, сформувати навички здорового способу життя.

Конституція України зазначає, що здоров’я людини є одним із найвищих соціальних цінностей. Від стану здоров’я нового покоління значною мірою залежить стан продуктивних сил країни. Тому перед школою постає завдання виховання свідомого ставлення до власного здоров’я та здоров’я інших, формування гігієнічних навичок, здорового способу життя.

Згадаємо слова видатного педагога України В.О.Сухомлинського, який зазначав: "Здоров’я – найцінніший скарб". Він стверджував, що "педагог не має права не знати, що робиться з дитиною, чому вона не здорова, як стан здоров’я позначається на її розумовому і моральному розвитку" [4].

Тому свою роботу з класом я почала зі знайомства з даними медичних обстежень, співбесідами з батьками. Системна робота над цим питанням потребує залучення батьків, бо взаємодія школи і сім’ї є одним із головних принципів виховання. Сім’я – є основним осередком формування особистості дитини. В.О.Сухомлинський стверджував, що: "У сім’ї, образно кажучи, закладається коріння, з якого виростають потім і гілка, і квітка, і плоди" [1]. Так як вчитель навчає своїх учнів на уроці піклуватися про своє здоров’я, доглядати за ним, так і батьки мають допомагати в цьому вчителю в позаурочний час, коли учень перебуває вдома.

Одним із пріоритетних напрямів реформування виховання учнів, є забезпечення повноцінного фізичного розвитку дітей, охорона та зміцнення їхнього здоров’я. Отже, потрібно створити позитивну ауру, культ здоров’я в класі, в школі і в сім’ї. Безперечно – головним завданням школи є: підготовка дитини до самостійного життя, даючи йому для цього необхідну освіту.

Спостерігаючи багато років за розумовою працею учнів початкових класів, В.О.Сухомлинський зробив такий висновок, що центром педагогічних зусиль має бути дитина, її інтереси, потреби. Тому, щоб краще зрозуміти своїх вихованців і їх потреби, я, перш за все, спілкуюсь з учнями індивідуально, проводжу анкетування.

Видатний педагог В. О. Сухомлинський у своїх працях говорив про необхідність всебічного і гармонійного розвитку особистості і постійно підкреслював, що: "... турбота про здоров’я – це найважливіша праця вихователя". На думку В. О. Сухомлинського, поганий стан здоров’я, наявність яких-небудь захворювань є причиною неуспішності, уповільненого мислення, поганої роботи на уроці і вдома, і ліквідувати ці причини можливо тільки "спільними зусиллями матері, батька, лікаря і вчителя". В. О. Сухомлинський писав: "Турбота про людське здоров’я... – це не просто комплекс санітарно-гігієнічних норм і правил... Це, насамперед, турбота про гармонію повноти всіх фізичних і духовних сил". Головна умова багатогранного фізичного, інтелектуального, естетичного виховання дитини автор бачив у попередженні хвороб і схильностей до захворювань, у всебічному зміцненні здоров’я [4,с. 618].

Зазначимо, що цінною є думка С.Русової про роль природних вправ у фізичному розвитку дітей. Такі види фізичних вправ, як бігання, стрибання, купання в річці,

прогулянки в лісі, різного роду рухливі ігри, – доступні всім дітям і не вимагають організації з боку батьків. Батьки не можуть перебувати осторонь фізичного виховання дитини. Позитивний вплив, як правило, має їх особистий приклад [3, с.144].

Отже, завдання батьків і педагогів полягає лише в тому, щоб не забороняти дітям займатися різними вправами, а навпаки заохочувати їх. В шкільний період вирішальна роль в організації фізичного виховання належить учителю.

Велику роль в здоров'ї дитини має фізичне виховання. В систему фізичного виховання, на думку С.Русової, необхідно включати безліч різноманітних вправ: рухливі ігри, танці, біг, стрибки, купання і плавання, а взимку – катання на санях, лижах, ковзанах на льоду. Всі ці вправи учні можуть виконувати як на уроках та перервах так і в позаурочний час. С.Русова довела, що завдяки фізичним вправам "душевні і тілесні сили, чистота, охайність, чудово розвиваються" [3, с.145]

На уроках я постійно використовую фізкультхвилинки, фізкультпаузи. Рухові вправи на уроках є метою переключення уваги дітей з одного виду діяльності на інший, зумовлює позитивний вплив на засвоєння нової інформації. Рухові вправи підвищують адаптаційні можливості організму. Систематична рухова активність робить важливий вплив на емоційний стан дитини.

Піклування про здоров'я учнів починається саме зі школи. Якраз в школі під "наглядом" учителів, учні проводять більшу частину часу, і тому на вчителя і на школу покладається завдання вплинути на формування, зберегти й зміцнити здоров'я своїх вихованців. Тому, головна особа, яка турбується про здоров'я учнів у школі – учитель та вихователь. Саме робота вчителя початкових класів направлена на те, щоб допомогти дітям усвідомити, що здоров'я – це прекрасний дарунок, тому потрібно його берегти.

Уроки основ здоров'я дають широкі можливості для формування мотивації на здоровий спосіб життя. Велику увагу я приділяю практичним роботам на уроках з цього предмету, яке позв'язане з профілактикою захворювань. У вересні я провела практичну роботу, на якій ми з учнями склали правила здорового способу життя. Провела низку виховних заходів, бесід, тренінгів, навчальних і розвивальних ігор, рольових ігор, практичних робіт з теми здорового способу життя та збереження здоров'я.

Позакласна робота – це продовження навчальних занять. Вона поглиблює, розширює знання, підвищує інтерес. Зміст позакласних занять я намагаюсь підібрати цікавий (ігри – змагання, екскурсії до лісу, парку, озера).

В.О.Сухомлинський писав: " Дитинство – найважливіший період людського життя. Це не підготовка до майбутнього життя, а справжнє, яскраве, самобутнє, неповторне життя. І від того, яким було дитинство, хто вів дитину за руку в дитячі роки, що ввійшло у її розум і серце із навколишнього світу,- від цього значною мірою залежить, якою людиною стане сьогоднішній малюк" [5].

Отже, освіта в галузі здоров'я має поєднувати засвоєння необхідних знань, формування певного ставлення та конкретних навичок, необхідних для позитивної поведінки, збереження та розвитку здоров'я [2.с.12-14].

Протягом останніх років було видано низку наказів, законів, які були спрямованні на збереження, покращення, охорону та відновлення здоров'я нації, в тому числі, і дітей.

Міністерство освіти України традиційно реалізує багаторічну цілеспрямовану діяльність щодо формування здорового способу життя дітей, керуючись законами України "Про освіту", "Про дошкільну освіту", "Про охорону дитинства", а також багатьма нормативно-правовими актами останніх років, які спеціально спрямовані на розв'язання проблем здоров'я молоді, що навчається. Наявний досвід дозволяє стверджувати про значні напрацювання як на рівні окремих шкіл, областей, так і на рівні національному. Низка наказів Міністерства освіти свідчить про постійну увагу галузі до формування здорового способу життя та розвитку життєвих навичок учнів.

Особливого значення Міністерство освіти надає підвищенню рівня інформованості дітей і молоді, формуванню мотивації до здорового способу життя.

Отже, перед нами постає завдання формувати у дітей:

• Світогляд, спрямований на збереження власного здоров'я, активну мотивацію щодо його зміцнення.

• Знання, вміння і навички безпечної поведінки.

• Здатність передбачати наслідки своїх вчинків, вчити самостійно приймати рішення.

Висновки. Таким чином, вчитель має все необхідне, щоб створити оптимальні умови для формування в учнів певних переконань щодо здорового способу життя, для стимулювання в них самостійного і свідомого вибору життєвої позиції. Збереження здоров'я дітей, формування в них свідомого вибору здорового способу життя є актуальною проблемою сьогодення. Вирішення цієї проблеми передбачає пошук та розробку здоров'язбережувальних освітніх технологій, під якими розуміється сукупність засобів, методів, форм, прийомів організації та управління навчально-виховним процесом, які сприяють здоров'ю у всіх сферах їх життєдіяльності.

Список використаних джерел:

1. http://zosh12.com.ua/pochatkova_shkola/22-vprovadzhennya-novih-tehnology-v-proces-formuvannya-zdorovogo-sposobu-zhittya-v-pochatkovy-shkol.html
2. Бондаренко Світлана. Виховання відповідального ставлення до свого здоров'я // Початкова школа. – 2007. – №6. -С.12-14.
3. Коваленко Є.І., Пінчук І.М. Освітня діяльність і педагогічні погляди С.Русової. – Н., 1998. С.145
4. Сухомлинський В.О. Сто порад учителеві. – К.: Рад. шк., 1988. – 618 с.
5. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. – К.: Рад. шк., 1972.
6. http://school2barvincom.klasna.com/uk/article/batkivski-zboriformuvannya-zdorovogo-sposobu-zhitt-2.html.

ЕВРИСТИЧНА БЕСІДА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ ЯК МЕТОД ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ

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.

Навчання – це особлива форма пізнання об'єктивної дійсності. Як відомо, сучасне навчання передбачає оволодіння учнями певного досвіду, який засвоєний попередніми поколіннями. Досягнення цієї важливої мети сучасна початкова школа реалізує за допомогою повної взаємодії вчителя і учнів, результатом якої є інтенсивне формування знань учня та швидкий розвиток їх індивідуальних здібностей.

Це передбачає те, що, працюючи з навчальним змістом, учень і вчитель мають виявляти взаємодоповнюючу пізнавальну активність, інакше навчання буде малоефективним. Важливо зазначити, що якість навчального процесу залежить і від того, як розгортається пізнавальна активність учня та які пізнавальні процеси домінують в навчанні – научіння чи учіння, тобто з'ясування проблеми, процес свідомого заучування матеріалу чи розумове осмислення його фактів [3, с. 44].

Зміна змісту освіти на сучасному етапі розвитку школи веде до зміни її технологій, надає їй особистісної спрямованості. Сьогодні навчання розглядається як багатогранний процес. Педагог О. Я. Савченко зазначає, що "акцент на цьому виключно важливий

для подолання авторитарної парадигми навчання, де панує монофункціональний підхід до дитини, яка розглядається і оцінюється лише з боку навчальних досягненень.

Як відомо, проблемно-розвивальне навчання пов'язане з обміном інформацією та бесідою між вчителем та учнем. У педагогічній науці виділяють декілька видів методу бесіди, і тому потрібно чітко виокремити місце евристичної бесіди серед них.

Провідні методисти доводять, що типовими для використання на уроках української мови є такі види бесід: евристична, репродуктивна, узагальнююча, контрольно-корекційна, аналітико-синтетична.

Евристична бесіда має за мету спрямування учнів на активні роздуми, самостійне просування їх у засвоєнні нових знань, висловлювання припущень про причини явищ, про зв'язки між поняттями на основі порівнянь, логічних роздумів. Вона застосовується для розвитку самостійності мислення, дослідницьких умінь, творчого підходу до справи [1, с. 3].

Отже, евристична бесіда – діалогічний метод двохсторонньої взаємодії вчителя та учнів початкових класів, що базується на розв'язанні проблемного завдання за допомогою основних і додаткових запитань пошукового характеру. Така робота призводить до активізації учнів самостійного пошуку правильної відповіді.

У методичній літературі виділяють таку орієнтовну структуру евристичної бесіди:

• Актуалізація опорних знань.

• Створення проблемно-пошукових ситуацій.

• Спонукання учнів висловити припущення про вирішення проблеми. Вимога довести свою точку зору.

• Спрямування розумової діяльності учнів, коректування відповідей.

• Узагальнення і систематизація знань [8].

Використання евристичної бесіди на уроках української мови у початкових класах передбачає послідовну і цілеспрямовану постановку перед учнями пізнавальних завдань, які вони вирішують під керівництвом учителя і при цьому активно засвоюють нові знання.

Перед використанням евристичної бесіди на уроках української мови у початкових класах учителю необхідно звернути увагу на таке:

– на якому навчальному матеріалі бесіда розгортатиметься;

– визначити, які знання, попередні відомості, спостереження можуть бути використані в бесіді;

– продумати мету бесіди та висновки, "відкриття", до яких необхідно підвести учнів;

– намічає попередньо основні запитання по темі бесіди і для розгляду наочних посібників, прикладів та інших додаткових джерел;

– попередньо визначає учнів, на відповіді яких спиратиметься [5, с. 2].

Запропоновані запитання і відповіді на них формують в учнів науковий світогляд. Учителям пропонується добирати для евристичної бесіди такі тексти, які б несли в собі як навчальне, так і виховне навантаження.

Можна використовувати як мовний матеріал прислів'я, приказки, цікаві оповідання, невеликі літературні твори. Важливе значення має евристична бесіда, під час якої учні вчаться усвідомлювати науковий зміст явищ самої мови: матеріальна природа звука; відмирання в мові слів, граматичних форм, які вже віджили, виникнення нових як показник того, що мова – явище, яке розвивається історично; єдність форми і змісту мовних явищ; розкриття глибокої єдності мови і мислення тощо.

Це можуть бути такі запитання:

1. Послухайте звуки природи. Чи схожі вони зі звуками мови?

2. Поєднайте звуки природи. Що ви чуєте? А звуки мови? Які звуки можна поєднувати?

3. Чи можемо ми казати, що мова старіє?

Треба зазначити, що учні початкових класів з великим задоволенням підтримують бесіду між учителем і учнем, учнем і учнем. Тому використання евристичної бесіди є доцільним і виправданим методом. Особливо велике значення в евристичній бесіді має вміння вчителя ставити учням запитання. Запитання відіграють роль збудників, словесних подразників думки. Однак цю роль вони відіграватимуть лише тоді, коли збуджують в учнів певні образи асоціації, створюючи відповідні умовні рефлекси, за якими при постановці питань учень рефлекторно починає мислити, шукати відповіді на поставлене запитання без додаткового спонукання [6, с. 65].

Постійне застосування такого стимулу в бесіді дає позитивні наслідки, тому відкидання його, на нашу думку, не можна визнати правильним. Звичайно, позитивних наслідків досягають тільки тоді, коли вчитель уміло спрямовує здорове змагання між дітьми і не дає йому перерости в суперництво.

З четвертокласниками на уроках української мови можна запропонувати евристичні бесіди, завданням яких є спонукати учнів думати.

Так, під час вивчення теми "Мовна скарбниця історії народу" можна провести таку евристичну бесіду: "Мова – це здатність людини говорити, висловлювати свої думки. Кожна людина, що живе на землі, користується мовою, від маленької дитини до старенької бабусі чи дідуся. З допомогою мови ми передаємо один одному свої думки, почуття, розповідаємо про різні події".

Учням пропонується відповісти на такі запитання:

1. Чому українську мову називають ще рідною мовою?
2. Як можна передати думки?
3. Як можна поєднати мову і почуття?
4. Де народилася українська мова?
5. Чому мову називають скарбом народу?

Під час вивчення теми "Усне і писемне мовлення" запропоновано прослухати такий уривок: "Листя на осиках та березах уже взялося багряними і золотавими кольорами. Як же гарно світилося воно в ласкавих променях сонця! Ледь шуміли високими верхів`ями сосни, шептала побурілою кроною розлога липа, тонко видзвонював цупким листям дуб. І дивно: все те ніскілечки не порушувало благословенної лісової тиші…".

Запитання:

1. Ви прослухали уривок. Як Ви думаєте, що таке усне мовлення?
2. Чи можете Ви сказати, що таке писемне мовлення?
3. Що таке словник? Чи можемо ми почуті слова внести до словника? Ще можна провести урок на тему "Яким має бути мовлення?"

На початку уроку для актуалізації опорних знань пропонуємо використати евристичну бесіду: "Немає такої сфери діяльності людини, в якій би не знадобилося знання мови. Важливо при цьому навчитися говорити не тільки грамотно, а й змістовно, правильно, влучно, переконливо.

Мовлення людини – це мистецтво "слухати" та "чути".

Запитання:

1. Що таке мовлення?
2. Що означає говорити змістовно і переконливо?
3. Як ви розумієте поняття жести, міміка, інтонація?
4. Чому мовлення поєднують з мистецтвом?

Методисти вважають, що евристична бесіда матиме успіх тоді, коли вчитель уміло здійснюватиме індивідуальний підхід, розподіляючи запитання залежно від індивідуальних особливостей учнів і їх загальної підготовки. Учитель, нарешті, аналізуючи матеріал, по можливості передбачає, які запитання можуть виникнути в учнів і як він відповідатиме на них [7, с. 126].

Вчителям необхідно слідкувати, щоб відповіді учнів були точними, становили закінчену самостійну думку, розкривали сутність поставленого запитання, щоб у відповідях наводився конкретний, фактичний матеріал.

Дуже важливо стежити за правильністю мовлення молодших школярів, логічною послідовністю суджень, висновків.

Отже, використання евристичної бесіди на уроках з рідної мови дає змогу: активізувати пізнавальну діяльність учнів початкових класів; підвищити рівень мотивації; розвинути вміння самостійно і творчо мислити та застосовувати здобуті знання у практичній діяльності; пожвавити мовленнєву активність молодших школярів; забезпечити міцність набутих знань та вмінь.

Список використаних джерел:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 374 с.

2. Данилова Г. С. Професіоналізм педагога на порозі третього тисячоліття / Г. С. Данилова // Освітянські відомості. – 2002. – № 4. – С. 2–5.

3. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання: навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів / В. І. Лозова, Г. В. Троцко // Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. – 2. вид., виправлене і доповнене. – Х.: ОВС, 2002. – 400 с.

4. Момот Л. Л. Проблемне навчання – один із засобів формування в учнів готовності до творчої діяльності / Л. Л. Момот // Радянська школа. – 1976. – № 6. – С. 12–17.

5. Савченко О. Я. Академія пед. наук звітує / О. Я. Савченко // Інформаційний бюлетень АПНУ. – Вип. 1. – 1994. – С. 2–4.

6. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К.: Ґенеза, 1999. – 368 с.

7. Фіцула М. М. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – К.: Академія, 2000. – С. 126–141.

8. Використання евристичної бесіди на уроках української мов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://shkola.ostriv.in.ua/ publication/code-103948DAA1F78.

ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА У ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сущенко Вікторія, студентка ІІІ курсу факультету психології
та соціальної роботи групи ПА-31.
Науковий керівник: **Філоненко О.С.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

У сучасних умовах розвитку демократичного суспільства триває новий етап модернізації освітньої системи, який супроводжується суттєвими змінами у педагогічній теорії та практиці.

Вчитель покликаний створювати педагогічні умови, за яких розкривається позитивний потенціал навчання, виховання і розвитку особистості. Він повинен забезпечувати перспективне становлення дитячої особистості, її інтелектуальний, фізичний і соціальний розвиток в умовах масової класно-урочної системи. Успішне розв'язання цих функцій професійної діяльності вчителя безпосередньо пов'язане з володінням ним педагогічною діагностикою.

Для розвитку діагностичного мислення педагогів, зростання їх професіоналізму в педагогічній діагностиці, слід не тільки опановувати діагностування, але й розуміти його джерела, тенденції розвитку, що можливо реалізувати шляхом вивчення та засвоєння її історії, збереження накопиченого досвіду діагностичних підходів та методів [2; с. 312].

Педагогічна діагностика покликана, по-перше, оптимізувати процес індивідуального навчання, по-друге, у сфері суспільства забезпечити правильне встановлення

результатів навчання дітей. За допомогою педагогічної діагностики аналізується навчальний процес і визначаються результати навчання.

Вибір засобу аналізу педагогічного явища залежить від того, який результат хоче отримати вчитель-предметник. В одних ситуаціях потрібна експрес-діагностика педагогічної ситуації, яка виникла у класі, в інших необхідно провести довготривале спостереження за змінами стосунків між учнями, в третіх – виникає необхідність, використовуючи методи прогнозування, представити можливу результативність всієї виховної роботи з учнями [4; с. 88].

Педагогічна діагностика як цілісна педагогічна система виконує специфічні функції (здоров'язбережувальну, інформаційну, оцінювальну, прогностичну, управлінську) [2; с. 89].

Здоров'язбережувальна функція забезпечує збереження фізичного здоров'я (раціональне харчування, оптимальна рухова активність, санітарно-гігієнічні навички, режим праці та відпочинку). Її важливість обумовлюється, передусім, низьким станом здоров'я учнів [1; с. 13].

Потрібно зауважити, що розвиток пов'язаний із певними труднощами. До нашого часу не розроблені методичні основи об'єктивної діагностики здоров'я. Більше того, аналіз спеціальної літератури дає підстави констатувати, що, вивчаючи ті або інші аспекти здоров'я, науковці, спираючись на різні методологічні підходи та критерії, по-різному визначають це поняття.

Інформаційна функція являє собою зібрання, систематизацію й накопичення інформації, одержаної в результаті дослідження. Педагогічна інформація – найбільш оперативний вид інформації.

Нею можуть користуватися вчителі, психологи та керівники навчальних закладів. Інформація про фізичну й функціональну підготовленість школяра, стан здоров'я, рівень засвоєння знань, швидкість формування рухових умінь і навичок, труднощі в навчанні забезпечують зворотний зв'язок щодо корекції засобів і методів навчання.

Оцінювальна функція дає змогу через порівняння з усталеними критеріями визначити відмінності досягнутого рівня розвитку об'єкта від запланованого чи бажаного. Діагностичний аналіз охоплює деталізоване виявлення ознак невідповідності фактичного запланованому станові об'єкта, якісну інтерпретацію отриманих результатів, визначення причин невідповідності й складання рекомендацій щодо доведення об'єкта до бажаного стану. У тих випадках, коли немає можливості нормалізувати функціонування об'єкта в межах раніше встановленої програми, виникає необхідність пошукового аналізу, покликаного в процесі цільового (тематичного) дослідження відшукати варіанти якісно нових рішень[2; с. 90].

Водночас оцінювання навчальних досягнень і вихованості школярів створює сприятливі умови для подальшого розвитку індивідуальних можливостей та потреб учнів, можливості допомогти їм подолати труднощі в навчанні. Для ефективного контролю успішності школярів важливо не лише виявити те, що знають і вміють учні, але й об'єктивно оцінити їхні знання й уміння. Оцінка – кількісний показник якості результатів навчально-пізнавальної діяльності школярів. Вона передбачає зіставлення того, що учні засвоюють, із тим, що вони повинні засвоїти відповідно до вимог навчальної програми.

Основними компонентами оцінювання є встановлення фактичного рівня знань, співвідношення виявлених знань з еталонними, оформлення результату навчальної діяльності учнів у вигляді оцінки − бала. Отже, оцінка – це не тільки результат перевірки знань учнів (виставлення бала), а й процес його виявлення. Вона може бути виражена у формі якісної словесної характеристики ("правильно", "неправильно", "погано", "добре", "досконало" та ін.), числового бала (12-бальна система)[3; с. 103].

Оцінка опосередковано характеризує розвиток учня, його здібності, ставлення до навчання. Вона є важливим засобом стимулювання школярів до навчання тоді, коли сприймається як нагорода за наполегливу й сумлінну працю.

Прогностична функція (визначається діапазоном можливостей і вірогідностей, пропонуються кілька сценаріїв подальшого розвитку подій). У сучасних умовах педагогічне дослідження завершується не просто рекомендаціями щодо управління навчальним процесом, а виробленням обґрунтування прогнозу (короткострокового або довгострокового) щодо досліджуваного об'єкта [1; с. 17].

Короткостроковий прогноз спирається на встановлені тенденції розвитку явища, довгостроковий – на зафіксовані закономірності та відкриті чинники, що вирішальним чином впливають на прогнозований об'єкт. Виявлення таких чинників і наступне моделювання досліджуваного процесу – один із найскладніших видів наукової праці.

Знання суті й логіки педагогічного процесу, закономірностей вікового та індивідуального розвитку учнів дають змогу прогнозувати, як школярі сприйматимуть матеріал, перебуваючи під впливом життєвих уявлень, який учнівський досвід сприятиме глибшому проникненню в суть виучуваного явища, що саме учні зрозуміють неправильно. Педагогічне прогнозування передбачає також бачення тих якостей школярів, які можуть бути сформовані за певний проміжок часу. Ця функція педагогічної діагностики вимагає вміння вчителя прогнозувати розвиток особистості – розвиток її якостей, почуттів, волі та поведінки, ураховувати можливі відхилення в розвиткові, прогнозувати хід педагогічного процесу [4; с. 14].

Також сутність прогностичної функції полягає в конструюванні й проектуванні змісту навчально-виховної роботи, у доборі способів організації діяльності учнів, які найповніше реалізовують зміст і викликають захоплення школярів спільною діяльністю. Вона вимагає від учителя вмінь переорієнтовувати цілі та зміст освіти й виховання на конкретні педагогічні завдання; ураховувати потреби й інтереси учнів, можливості матеріальної бази, власний досвід.

Функція управління полягає в коригуванні дій учителя, внесенні змін у зміст навчально-виховного процесу, оптимізації педагогічного процесу. Вона спрямована на вивчення стану освіти й зовнішнього середовища, об'єктивне оцінювання результатів педагогічного процесу та вироблення на цій основі регулюючих механізмів подальшого функціонування або переведення системи в русло нового якісного стану. Аналіз інформації в структурі управлінського циклу займає особливе місце: із нього розпочинаються й ним закінчуються будь-які управлінські дії, що складаються з послідовно взаємопов'язаних функцій. Виключення аналізу із загального ланцюга управлінської діяльності призводить до її розпаду, оскільки функції планування, організації, контролю не одержують у своєму розвитку логічного обґрунтування та завершення. Непрофесійно проведений аналіз призводить (на етапі вироблення мети й формування завдань) до неконкретності, розпливчастості, а інколи й до необґрунтованості прийнятих рішень [2; с. 91].

Отже, діагностика має велике значення для цілеспрямованого і ефективного здійснення освітнього процесу. Вона дозволяє шляхом контролю (моніторингу) і корекції всієї системи виховання і навчання дітей і складових її компонентів вдосконалювати процесс виховання, навчання й розвитку дітей. Педагогічна діагностика як цілісна педагогічна система виконує здоров'язбережувальну, інформаційну, оцінювальну, прогностичну, управлінську функції.

Список використаних джерел:

1. Булах І.Є. Поняття та категорії педагогічної діагностики / І.Є. Булах // Програма Європейської Комісії TEMPUS/TACIS. – К., 2005. – С. 15-21.

2. Гац Г.О. Функції педагогічної діагностики / Г.О. Гац // Молодіжний науковий вісник. – Луцьк, 2012. – Вип. 8. – С. 88-92.

3. Горностаева Н.В. История становления педагогической диагностики в России /Н.В. Горностаева // Молодой ученый. – 2016 – №20. – С. 675-678.
4. Григор'єв А.Й. Психолого-педагогічнадіагностика /А.Й. Григор'єв, В.І. Завіна. – К.:ПресаУкраїна, 2005. – 448 с.
5. Левченко И. Ю. Психолого-педагогическая діагностика / И.Ю. Левченко, С.Д.Забрамная // – М.: Академия, 2003. – 320 с.
6. Методическое пособие / за ред. И. Ю. Дробининой. – Вологда: Издательский центр ВИРО, 2006. – 80 с.
7. Мешко О.І. Історіяукраїнськоїшколи і педагогіки / О.І. Мешко, О.І. Янкович, Г.М. Мешко.– Тернопіль, 1999. – 200 с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ПОНЯТЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

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.

Професія учителя початкової школи є унікальною в педагогічному середовищі. Від рівня фахової підготовки вчителя початкових класів, високого професіоналізму майбутніх фахівців, становлення в них нового мислення, формування умінь демонструвати індивідуальний стиль педагогічної діяльності, готовності творчо працювати, самовдосконалюватися, упроваджувати нові підходи до організації і здійснення навчального процесу в молодших класах залежить ефективність навчально-виховного процесу в початковій школі.

Сучасні дослідники приділяють значну увагу різним аспектам професійної підготовки майбутнього вчителя. Зокрема проблемі формування і розвитку педагогічних умінь майбутніх учителів А. Алексюка, Н. Бібік, О. Біди, Л. Коваль, С. Лисенкової, С. Мартиненко, Н. Ничкало, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Хомич, Л. Хоружи, І. Шапошнікової.

Аналіз наукових праць сучасних дослідників свідчить, що питання про вимоги до вчителя як провідної, керуючої ланки навчально-виховним процесом не є новим і тісно пов'язане з визначенням ролі вчителя в суспільстві та його соціальною функцією.

Актуальність проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування природничих понять у молодших школярів підкреслюється затвердженням Державного стандарту початкової загальної освіти Державний стандарт початкової загальної освіти визначає її зміст, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави; базується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, що зумовлюють чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти.

Мета полягає в розкритті аспектів підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування природничих понять у молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування природничих понять у молодших школярів не може здійснюватися без урахування нової навчальної програми, яка має інтегрований зміст, поєднує пропедевтику біології та екології, географії, фізики, астрономії, хімії.

Під поняттям "природознавча компетентність" слід розуміти особистісне утворення, що характеризує здатність учня розв'язувати доступні соціально й особистісно значущі практичні та пізнавальні проблемні задачі, пов'язані з реальними об'єктами природи у сфері відносин "людина – природа".

Досягнення зазначеної мети передбачає вирішення таких основних завдань:

- формування базових, загальнопредметних і предметних компетентностей;
- формування цілісної природничо-наукової картини світу, що охоплює систему знань, уявлень про закономірності у природі та місце людини в ній;
- формування елементарних уявлень і понять про об'єкти та явища природи, їхні взаємозв'язки у системі "жива – нежива природа", "природа – людина", усвідомлення свого місця в навколишньому світі;
- формування дослідницьких умінь та умінь учнів спостерігати за об'єктами та явищами живої і неживої природи;
- формування досвіду навчально-пізнавальної й практичної природоохоронної діяльності учнів;
- формування способів навчально-пізнавальної діяльності учнів; мисленнєвих дій та операцій шляхом аналізу, порівняння, узагальнення й класифікації природних об'єктів; вироблення уміння розкривати причинно-наслідкові зв'язки у природі;
- формування навиків самостійної роботи учнів з інформацією;
- засвоєння норм етичного, естетичного, морального ставлення людини до природи [3, с. 186].

Майбутній учитель початкових класів повинен знати, що навчально-пізнавальний процес у початковій школі базується на компетентнісно орієнтованих завданнях з використанням сучасних освітніх технологій (розвиток критичного мислення та креативності, проблемний підхід, проектні технології). Учителям варто використовувати місцевий природознавчий та краєзнавчий матеріал, проводити регулярні екскурсії у природу, населеним пунктом, у краєзнавчий або природничий музей, будинок природи, планетарій, обсерваторію.

Важливе значення для емоційно-естетичного сприйняття природи відіграватимуть спостереження за природою, дидактичні ігри, уроки, проведені у формі подорожі, усного журналу, репортажу з місця подій, святкування дня Землі, космонавтики, прильоту птахів, власні дослідження, творчі завдання, екологічні акції тощо. Тому майбутній учитель повинен володіти методикою проведення таких навчальних занять.

Поряд із фронтальними та індивідуальними формами роботи програмою пропонується упровадження колективної діяльності молодших школярів (парна, групова). Варто застосовувати інноваційні методики, використовувати інформаційно-комунікаційні засоби (наприклад, електронний планетарій, короткотривалі ролики про тіла Сонячної системи, Всесвіт).

Урізноманітнюючи методи, прийоми і засоби навчання, першорядне значення учитель повинен надавати спостереженням у природі, власним дослідженням учнів, практичним роботам, демонстраційним і фронтальним дослідам, виготовленню моделей явищ природи та вмінням користуватися ними, екологічному моделюванню та прогнозуванню, вирішенню ситуативних завдань, роботі з інформаційними джерелами, а також практичній діяльності з охорони природи [3].

Значна увага у новій навчальній програмі приділяється проектній технології, упровадження якої спрямоване на стимулювання інтересу учнів до нових знань, розвиток дитини шляхом вирішення проблем і застосування здобутих знань у конкретній практичній діяльності [3, с.187].

Таким чином, аналіз навчальної програми виявив, що вчитель початкових класів повинен бути готовим до формування природничих понять у молодших школярів. Ураховуючи вище сказане, переконуємося в тому, що дидактична та методична підготовка майбутніх учителів початкових класів потребує удосконалення.

Ефективними формами та методами на теоретичному етапі підготовки студентів можуть бути читання лекцій за опорними конспектами у вигляді текстів, таблиць, схем та ін. Це дає можливість майбутнім фахівцям здобути теоретичні знання з курсу "Методика навчання освітньої галузі "Природознавство". Практично-лабораторний етап характеризується формуванням готовності майбутніх учителів початкових класів до організації та проведення уроків природознавства.

Тематика практичних занять дозволяє студентам удосконалити, розширити, закріпити та навчитися творчо відтворювати здобуті теоретичні знання щодо формування природничих понять у молодших школярів. На лабораторних заняттях студенти здійснюють наукове обґрунтування навчальної програми з природознавства та підручників; розробляють календарне планування уроків природознавства; учаться підбирати ефективні методи та засоби наочності, враховуючи тему та мету уроків; розроблять розгорнуті конспекти уроків з природознавства, при цьому вміло виділяють природничі поняття, які будуть формуватися в молодших школярів; у процесі підбору методичного матеріалу до уроків звертають увагу на підібрану інформацію, яка допоможе сформувати те чи інше природниче поняття; оволодівають знаннями щодо інноваційних підходів викладання природознавства в початковій школі (особистісно орієнтовані, ігрові, проектні технології, інформаційно-комунікаційні засоби, індивідуальна та колективна форми діяльності, інтерактивні вправи, дискусії, дослідницькі практикуми, мініпроекти, творчі проекти, демонстраційні досліди, проблемний підхід, критичне мислення та креативність).

Самостійно-творча робота проводиться з метою стимулювання й зацікавленості студентів у результатах навчання та об’єктивної оцінки знань з методики природознавства; здійснюється самоконтроль та перевірка власних знань через виконання завдань у модульному середовищі. Студенти самостійно складають методичну папку, яка вміщує навчальнометодичний матеріал до уроків природознавства (легенди, загадки, прислів’я, приказки, розповіді, цікаві відомості з енциклопедій, цікава та невідома інформація щодо цифрового матеріалу про об’єкти живої і неживої природи тощо).

Процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів неможливий без вивчення у вищих педагогічних закладах курсів психолого-педагогічних дисциплін. Адже вони відіграють важливу роль у цілеспрямованому формуванні професійно важливих якостей майбутнього вчителя, його професійної свідомості й поведінки, а також сприяють розвитку індивідуальності.

Важливим напрямком підготовки вчителя початкової школи є теоретична та методологічна основи педагогічної освіти у вищих навчальних закладах. Майбутньому вчителю початкових класів необхідно мати теоретичні та практичні знання; знати зміст програм та підручників; володіти інноваційними підходами; знати сутність, можливість і доцільність застосування нових технологій у навчальному процесі при формуванні природничих понять у молодших школярів.

Список використаних джерел:

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования: [учебник для пед. спец. высш. учебн. зав.] / О.А. Абдуллина. – 2-ге изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.

2. Біда О.А. Підготовка майбутніх вчителів до здійснення природознавчої освіти у початковій школі: Теоретико-методичні засади: [монографія] / О.А. Біда. – К.: Науковий світ, 2002. – 322 с.

3. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Хомич Л.О. – К.: Магістр-S, 1998. – 201 с.

АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА

Унгуряну 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.

Різні аспекти проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів виступають предметом посиленої уваги науковців. Так, теоретичні аспекти проблеми розвитку пізнавальної діяльності учнів висвітлено у науковому доробку Л. Аристової, Н. Бібік, П. Підкасистого, І. Харламова, Г. Щукіної та ін. У дослідженнях В. В. Давидова, П. Я. Гальперіна, Л. В. Занкова, Д. Б. Ельконіна містяться конструктивні ідеї щодо шляхів і засобів підвищення активності саме молодших школярів у навчально-пізнавальній діяльності.

Проблема управління навчально-пізнавальною діяльністю стала предметом дослідження П. Атаманчука, Б. Коротяєва, В. Лозової, В. Онищука, Т. Шамової та інших. Основні положення сучасної теорії розвитку пізнавального інтересу як вагомого мотиву учіння відображено в працях В. Вергасова, Г. Щукіної, О. Савченко.

На думку дидактів, пізнавальна діяльність – це складний процес, що включає такі взаємопов'язані компоненти як: пізнавальний інтерес, пізнавальну активність, пізнавальну самостійність і пізнавальні здібності. Активізація ж пізнавальної діяльності учнів відбувається за умови розвитку і вдосконалення всіх її компонентів. Науковці розкривають вікові особливості розвитку пізнавальної діяльності. До того ж доведено, що розвиток психологічних чинників навчальної успішності, внутрішні функціональні зміни в структурі пізнавальної сфери учня, динаміка інформаційної ваги психічних функцій навчальної успішності молодших школярів залежать від ефективності розвитку їх пізнавальних інтересів (О. Балл, О. Нестерова, В. Семиченко та ін.).

Пізнавальна діяльність молодших школярів на уроках природознавства проявляється перш за все у ставленні учня до предмету. Це зумовлено тим, що його вивчення ґрунтується на засвоєнні системи інтегрованих знань про природу і людину, безпосередніх дитячих спостереженнях за навколишніми явищами та об'єктами природи, елементарних дослідженнях, які проводять учні, опанування способів навчально-пізнавальної і природоохоронної діяльності.

Сучасний підхід до педагогічного процесу початкової школи спрямований на те, що вчитель не лише виховує й навчає, але й активізує, стимулює прагнення учнів до саморозвитку, створює йому умови до самовдосконалення. У зв'язку з цим перед вчителем стоїть проблема вибору ефективних методів активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, що забезпечують теоретичну та практичну діяльність учнів.

Як переконливо засвідчує аналіз практичної діяльності творчих учителів, використання методів активізації навчально-пізнавальної діяльності сприяє впровадженню в дидактичний процес технології особистісно орієнтованого навчання та забезпечує особистісну спрямованість кожного навчального заходу. Натомість, під час проведення особистісно орієнтованого уроку вчитель повинен з повагою ставитися до будь-якого висловлювання учня з обговорюваної навчальної теми. За таких умов учні прагнутимуть бути "почутими", без вагань висловлюватимуть свої думки, пропонуватимуть, не боячись помилитися, свої варіанти для обговорення.

Отже, сучасна дидактика вимагає від суб'єктів учіння не тільки зрозуміти, запам'ятати й відтворити отримані знання, але й, найголовніше, – вміти ними оперувати, ефективно застосовувати в професійній діяльності й творчо розвивати.

Досягненню цієї мети сприяють методи активізації навчально-пізнавальної діяльності, спрямовані на розвиток в учнів творчого самостійного мислення і здатності кваліфіковано розв'язувати професійні завдання.

Використання цих методів забезпечує тісний зв'язок теорії з практикою, розвиток нестандартного стилю мислення, рефлексивної сфери мислення (самосвідомості й саморегуляції розумової діяльності), створення атмосфери співробітництва, розвиток навичок спілкування. Зауважимо на тому, що деякі науковці, зокрема, Ю. К. Бабанський визначають методи активізації навчально-пізнавальної діяльності як сукупність прийомів і способів психолого-педагогічного впливу на учнів, що спрямовані на розвиток у них вмінь та навичок нестандартного розв'язання певних проблем [11].

Визначимо низку методів формування предметних, ключових та міжпредметних компетентностей, які передбачають активну пізнавальну діяльність молодших школярів.

Так, на наше переконання, до ефективних методів активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках природознавства доцільно відносити насамперед метод сюжетнорольових ігор, метод проектів, використання комп'ютерних технологій.

Принагідно зазначимо, що проблемі застосування дидактичної гри в процесі активізації пізнавальної діяльності молодших школярів присвячено чимало наукових досліджень (Л.І. Божович, А.С. Макаренко, Є.І. Тихеєва, К.Д. Ушинського та ін.).

Учені здебільшого єдині у трактуванні даного поняття як активної навчально-пізнавальної діяльності. Численні дидактичні дослідження свідчать, що ігрова діяльність для дітей початкової школи продовжує посідати значне місце в житті дитини і не втрачає для неї привабливості. Дійсно, ігрові технології сприяють активізації пізнавальної діяльності молодших школярів, бо відповідають їх потребам і можливостям.

У сучасній педагогічній літературі навіть виділяють певні види пізнавальних ігор для молодших школярів, а саме: ігри-вправи, ігри-загадки, ігри-змагання, сюжетно-рольові ігри та ігри-мандрівки. Дидактичні ігри, які використовуються в початковій школі, виконують різні функції: активізують інтерес та увагу дітей, розвивають пізнавальні здібності, кмітливість, уяву, закріплюють знання, вміння і навички, тренують сенсорні вміння, навички. Крім того, дидактична гра дозволяє максимально залучити інтелектуальний потенціал у пізнанні світу [6, с. 521].

Як переконує досвід творчих учителів, дидактичні ігри на уроках природознавства можуть застосовуватись по-різному: весь урок може бути побудований у вигляді сюжетно-рольової гри, як структурний елемент уроку, під час уроку кілька разів створюються ігрові ситуації.

Молодші школярі дуже добре сприймають ігри на природничу тематику, наприклад: гра-подорож "У світі тварин", супер-гра "Кіт в мішку", гра-драматизація "Ображена тварина", пізнавальні ігри "Що спочатку, а що потім?", "Хто де живе?", "Знайти дерево за насінням" та ін.

Натомість, використовуючи дидактичні ігри на уроках природознавства, доцільно прагнути давати учням такі завдання, розв'язання яких потребує певних розумових зусиль, активізації думки, зосередження уваги. Так, застосування ігор під час екскурсій у природу дає можливості розкрити перед дітьми різноманітність і красу навколишньої дійсності, привернути увагу до малопомітних, але істотних ознак рослинного і тваринного світу.

Не менш суттєвим, нам видається, ще й таке зауваження: дидактичні ігри природничого змісту вимагають від молодших школярів здійснювати пізнавальну діяльність, яка готує їх до більш усвідомленого сприйняття нового матеріалу. Отже, заняття будують таким чином, щоб вони здебільш ґрунтувались на цікавих логічних іграх-діях, стимулювали інтерес у дітей до пізнання навколишнього світу.

З метою активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, сучасні вчителіпрактики досить продуктивно застосовують ще й метод проектів. Доведено, що

метод проектів – це освітня технологія, націлена на придбання учнями нових знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, формування в них специфічних умінь і навичок за допомогою системної організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку [7]. До того ж на уроках природознавства робота над проектом сприяє не тільки формуванню природодослідницьких умінь, але й вимагає від учнів засвоєння нових знань, спираючись на засвоєний раніше матеріал; виробляє вміння діяти і приймати рішення самостійно чи в складі групи та розв'язувати конфліктні ситуації; шукати, застосовувати нову інформацію з різноманітних джерел у її практичній діяльності з урахуванням дитячих інтересів, потреб, бажань; розвивати критичне мислення, формувати бажання самостійно вчитися, шукати оптимальні шляхи вирішення проблем, що виникають на уроці. Зазначимо, що проектування в початковій школі має свою специфіку.

Слід враховувати вікові та психологічні особливості учнів, бо зрозуміло, що бачити, як роблять інші і робити самому – речі абсолютно різні. Отож усі етапи проектної діяльності учнів початкових класів ретельно контролюються вчителем.

Активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів на уроках природознавства сприяє використання комп'ютерних технологій навчання. Як відомо, згідно Державним стандартом початкової освіти, молодші школярі вже з другого класу вивчають навчальний курс "Сходинки до інформатики". Інтегрування традиційного уроку природознавства з комп'ютерними технологіями дозволяє вчителю "перекласти" частину власної технічної роботи на персональний комп'ютер, роблячи при цьому процес навчання більш цікавим, різноманітним, інтенсивним, а відтак, ефективним. Використання комп'ютерних технологій активізує пізнавальну діяльність учнів через розвиток емоційної сфери дитини та збагачення її інтелектуальних почуттів. При цьому підвищується працездатність школярів, зацікавленість різними видами діяльності.

Отже, активізація навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів залежить від ефективності використання як традиційних, так й інноваційних методів навчання. Перспективи подальшого наукового пошуку ми пов'язуємо з поглибленням наукових уявлень про активізацію пізнавальної діяльності учнів початкових класів через педагогічно доцільне використання місцевого природознавчого і краєзнавчого навчального матеріалу.

Список використаних джерел:

1. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України ; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2011. – 342 с.

2. Блажко В. Г. Використання дидактичних ігор у початкових класах / В. Г. Блажко // Вісник Черкаського університету: [зб. наук. ст.]. – Вип. 199. – Ч. 1. – Черкаси: Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького. – С. 101-106. Серія: Педагогічні науки.

3. Державний стандарт початкової освіти

4. Карасик А. Р. Активізація пізнавальних процесів / А. Р. Карасик // Початкова освіта. – 2002. – № 14. – С. 6. ВІСНИК №122 66

5. Лупаренко С. Є. Специфіка розвитку пізнавальної активності учнів молодшого шкільного віку / С. Є. Лупаренко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – Запоріжжя: [б. в.], 2009. – Вип. 54. – С. 282-286.

6. Мартусь А. В. Використання дидактичних ігор на уроках природознавства / А. В. Мартусь // "Біологічні дослідження – 2014": збірник наукових праць V Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених і студентів. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 520-523.

7. Онопрієнко О. В. Інноваційна діяльність вчителя початкових класів: з досвіду застосування методу проектів / О. В. Онопрієнко // Шлях освіти. – 2004. – № 1. – С. 35-38.

8. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник / О. Я. Савченко. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.

9. Паніна М. Проектне навчання у початковій школі / М. Паніна // Початкова школа. – 2014. – № 9. – С. 35-38.

10. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учебное пособие для студентов пед. институтов / Г. И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
11. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібник / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2003. – 559 с.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ТА ВИРАЗНОГО ЧИТАННЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Устимчук Суламіта, студентка факультету психології та соціальної роботи групи По-11.
Науковий керівник: **Киричок І.І,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

У систему цінностей людини входить мова. Без неї навряд чи було б те, що ми зараз маємо. Мова відкриває перед нами можливості: висловлювати свої думки; почуття злості, суму, радості чи кохання; спілкуватися з важливими нам людьми. Але, на жаль, люди часто псують нашу мову, засмічують її різними словами – русизмами, тавтологією, вульгарними та словами-паразитами тощо. У наш час ми не можемо і не повинні залишатися байдужими до нашої словесності та до Батьківщини.

У кожній професії важливо гарно орієнтуватися, знати культуру предмету, країни, а найважливіше в теперешній час – це вміти говорити правильно. Як кажуть в народі: "В правильному місці, в правильний час". Слушно і логічно висловлювати свої думки можна навчитися. Ця якість набувається роками. Не можливо її вивчити за один раз. Недарма ми вчимося все життя, удосконалюючи свої знання мови, в науці відкриваються нові досягнення, складаються різні пісні. Мова нашої нації на початку ХХ ст. на Паризькій конференції увійшла у першу 5 найгарніших і наймилозвучніших мов світу. Вона зайняла 2 місце серед багатьох країн. На сучасному етапі, згідно з рейтингом голосів (проголосувало більш ніж 150 країн), українська мова посіла 8-е місце.

Педагогічна діяльність потребує оволодіння культурою мовлення та її технікою. В сучасності володіння мовою, відіграє важливу роль у професіограмі вчителя, оскільки завдяки їй викладач може проявити себе, зацікавити учнів, забезпечувати взаємозв’язок в колективі.

Проблему культури мови вчителів досліджували відомі науковці: О.Біляєв, Л. Варзацька, І. Вихованець, О. Голік, Р. Непийвода, Г. Сагач тощо. А також цим питанням були зацікавленні відомі мовознавці: С. Єрмоленко, В.Коломієць, О. Синявський тощо. Вчитель покликаний навчити дітей та молодь етиці, виховати в них любов та повагу до культури, виховати відповідальність. Під час підготовки вчителя, слід уважити його особливості професійної діяльності такі, як: володіння професійним мовленням, досягати цілей у навчанні, знати норми поведінки мовлення, які забезпечують ефективність роботи педагога.

На нашу думку, щоб вирішити проблему оволодіння культурою мовлення, потрібно опановувати курс "Ділова українська мова", а також "Культура та техніка мовлення", які будуть спрямованими на оволодіння навичками усного та писемного мовлення майбутніх учителів початкової школи.

Метою цієї статті є проаналізувати теоретичні вимоги культури мовлення та виразного читання вчителів, які будуть працювати з учнями в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі мова та мовлення займає важливе значення в різних сферах суспільної діяльності. Мова відіграє велику роль у професійній підготовці вчителя як початкових класів, так і середніх та старших. Адже, щоб дізнатися про талант учня, його схильність до певної діяльності, можна завдяки засобам мовлення.

Культура мовлення – упорядкована сукупність нормативних, мовленнєвих засобів, вироблених практикою людського спілкування, які оптимально виражають зміст мовлення і задовольняють умови і мету спілкування [3].

Вчитель початкових класів повинен володіти культурою мовлення тому, що від цього буде залежати майбутнє учнів, яких він навчає. Але для того, щоб оволодіти культурою мовлення, треба знати мову нашого народу. Це є основа педагогічної культури мовлення. Тому, що чому вчитель зможе навчити, зацікавити або навіть просто зрозуміти учня, якщо не знатиме рідної мови?

В школах дітей вивчають мову, але не завжди вміють володіти нею, вони не вміють застосовувати знання у певних мовленнєвих ситуаціях. Знати мову – ще не означає володіти нею [8].

Культура мовлення – це поняття є багатозначним. По-перше, його можна зрозуміти, як широкий сенс цього слова та коли він має синонім "культура мови". По-друге, у вузькому значенні словосполучення, коли воно має конкретне відтворення всіх якостей мови та коли має можливість використовуватися в умовах повсякденного спілкування з людьми в будь-якій форми висловлювання (усна або письмова). По-третє, культура мовлення є окремою дисципліною в лінгвістичній науці [1, с. 116].

Мова – система знаків, а мовлення – форма передачі та існування мови. Ці два поняття є дуже поєднаними між собою. Культура мовлення – це здатність змістовно, доречно та грамотно висловлювати свої думки [1, с. 115].

Мовлення вчителя є показником його педагогічної культури, засобом самовираження і самоутвердження його особистості.

Науковці виділяють чотири основних аспекти виявлення культури мовлення, а саме:

• нормативність;
• адекватність;
• естетичність;
• поліфункціональність.

Функціями мовлення вчителя називають такі чотири складові:

1) комунікативна (формування стосунків між учителем та учнями, які спрямовані на гуманістичний розвиток дітей молодшого шкільного віку);

2) пізнавальна (забезпечення пізнання для учнів нових знань через навколишній світ або через суспільний досвід);

3) організаційна (формування організаційної дисципліни у навчально-практичній діяльності учнів початкової школи);

4) психологічна (створення умов для успішної навчальної діяльності учнів без психологічних натисків, забезпечення психологічної свободи дитини).

У сучасності лексика дітей та молоді насичена: жаргонами, нецензурними та грубими словами. Це призводить до знищення мови, через це робота вчителя початкових класів полягає в тому, щоб навчити та виховати культуру мовлення в молодшого покоління.

Педагоги мають оволодіти правилами мовного етикету та бути ознайомленими зі створенням документів та їх редагуванням. Кожен учитель повинен оволодіти комунікативною компетенцією. Тобто мати здатність вступити в розмову; бути зрозумілим та говорити невимушено; вміти орієнтуватися у будь-яких мовних ситуаціях, адже учні початкової школи наслідують класовода, в тому числі й його мовлення, яке для них повинно стати зразком.

Легко спілкуватися з людиною вихованою. Розмова з нею буде непримушеною та щирою. Кожен учитель має стежити за змінами, які відбуваються у нормах наголошення, правопису та вимові школярів

Вміти користуватися різновидами мови, спокійно переходити від одної мови до іншою – якість культури мови. Цим носій літературної мови відрізняється від інших носіїв

мови тим, що він в кожній ситуації говорить по-іншому. Тому володіння мовленням і є запорукою успіху в будь-якій діяльності.

Окрім комунікативної компетенції, мовлення вчителя має бути:

- змістовним (передбачає глибоке розуміння теми висловлювання);
- доречним (передбачає враховувати ситуації в мовленні);
- правильним (реалізується на вільному володінні літературними нормами);
- логічним (передбачає правильне, послідовне розуміння теми та відповідає всім законам логіки);
- точним (передбачає уміння оформляти свої думки ясно, адекватно предметові або явищу дійсності);
- чистим (вживання літературно-нормативних слів та словосполучень);
- виразним (забезпечує мовлення чіткою дикцією та вимовою, вміння застосовувати виражальні засобі);
- образним (передбачає вживання слів або словосполучень у метафоричному значенні, що надає тексту художнього відтінку).

Логічне мовлення вчителя формується на основі:

1) навичок логічного мислення, спрямованого і на нагромадження нових знань, і на передачу цих знань співрозмовникові;

2) через знання мовних засобів можна оформити чудове висловлювання;

3) володіння технікою логічного виступу завдяки яким не виникає жодної суперечки у межах тексту [1, с. 105-109].

- Багатим (зображує показник активного словникового запасу людини, вживання різних конструкцій). Щоб зрозуміти людину вистачить 3 тис. слів. В сучасних словниках зафіксовано більше ніж 130 тис. слів.

Проблемою зниженням рівня багатства мовлення є те, що люди мало читають літературу художньої тематики, а особливо рідною мовою та наукові дослідження. Дуже часто через це виникає низький рівень швидкого читання та повне осмислення теми.

Для підвищення рівня активного лексичного словника людини потрібно читати тексти різних стилів, користуватися вправами та виконувати завдання з будь-яких предметів.

Мова народу – багата й різноманітна, а мовлення індивідуальне може бути багатим або бідним, одноманітним або різноманітним [1, с. 116].

Розвитку майстерності мовленнєвої культури впливають не лише вербальні засоби спілкування, а й невербальні.

Невербальні засоби спілкування – це система несловесних знаків, які використовуються під час передачі інформації іншому співрозмовнику. Немовні засоби поділяються на такі частини: поза, жести, міміка, погляду та навіть почуттів. Техніка мовлення використовує паузи, швидкість темпу та силу тембру голосу як інтонаційний елемент висловлювання думки.

Вербальні та невербальні засоби вони є важливим компонентом у мовленні вчителя, взагалі всіх людей, але професійна культура мовлення не є повноцінною, якщо там немає дуже важливого комунікаційного вміння – уміння слухати співрозмовника. Здатність розуміти та оцінювати ситуацію та знати як нею керувати – це по-справжньому є найважливішим компонентом у професійній культурі мовлення вчителя. В чому воно реалізується? В тому, який тон мовлення має педагог, які в нього манери спілкування, міміка, жести.

Виразне читання розповсюджене в шкільній та вузівській практиці. У початковій школі вчитель повинен ще з перших днів навчання показувати та вчити виразному читанню учнів, робити відповідно до змісту сказаного потрібні жести, міміку, інтонувати тощо.

Виразне читання – це мистецтво відтворення в живому слові думок і почуттів (якими насичений художній твір), а також наміру виконавця і його ставлення до виконуваного твору [2].

Для вчителя читання твору – це і прийом для розкриття його ідейно-художнього змісту, для збудження відповідних почуттів, естетичного виховання дітей. Водночас це і спосіб навчити учнів: аналізувати літературний текст, пізнати характер дійових осіб, сприймати його художні і жанрові особливості, виявити ставлення до зображуваного. Виразне читання вчителя – це і засіб прищеплення дітям навичок читати виразно [10].

Учитель повинен володіти закономірностями виразного читання, чітко і зрозуміло відтворювати текст твору. Для того, щоб читання стало виразним, потрібно практикуватися і читати вголос. Виразне читання допомагає краще осмислити зміст тексту. Воно розвиває любов до поезії, до творів художньої літератури.

Успішному виразному відтворенню тексту сприятиме:

а) осмислення його авторського задуму;

б) розмітка тексту позначками пауз, логічних наголосів, підвищень і знижень голосу тощо, завдяки яким створюється, образно кажучи, партитура прочитуваного;

в) кількаразове читання вголос [10].

У школі вчитель повинен контролювати все сказане, щоб воно було логічним, правильно наголошеним тому, що, чим виразніше педагог буде подавати матеріал, тим міцніші будуть знання учнів.

Високий рівень культури мовлення та виразного читання вчителя початкової школи може забезпечуватися його організаторськими вміннями (те, як організувати спілкування, зрозуміти співбесідника, мотив розмови); інформативними (викладати матеріал у різних формах: монологічно або діалогом); контрольно-стимулюючим умінням (проаналізувати розмовну діяльність співрозмовника та свою; підвищити бажання спілкуватися далі) та ін.

Важливим аспектом у формуванні культури мовлення та його техніці є критика. Щоб гарно говорити треба оцінити свою вимову слів, речень та покритикувати себе, тому що мало хто тобі підкаже як правильно, як краще. В одному з віршів Ліни Костенко було сказано: "Шукайте цензора в собі".

Отже, ми можемо зробити такі висновок, що теоретичною основою культури мовлення є пізнання й осмислення мовних норм, особливостей функціонування стилів літературної мови, усвідомлення взаємозв’язків системи мови, структури мовлення й екстралінгвістичних структур; практичною – систематична увага мовця до мови і рівня власного мовлення, прагнення досягти мовленнєвої майстерності [3].

Сформувати загальнонародну мовленнєву культуру визначають найефективніший спосіб – зразкове мовлення.

Щоб сформувати в учнях мовленнєву культуру, можна проводити безліч різних дидактичних ігор, в яких головним завданням є перевтілення в певного героя.

Досягнення високого рівня культури мовлення та виразного читання у майбутніх вчителів відбувається тільки тоді, коли ми знаємо і любимо нашу рідну мову; завдяки знанням різних функціональних стилів мовлення; маємо критичне ставлення до того, що ми пишемо, що ми говоримо; не йдемо за "модними" тенденціями у вживанні іншомовних слів; читаємо різні твори, які ми розуміємо.

Вчитель повинен володіти достатнім або вищим рівнем знань культури мовлення та технікою виразного читання у початковій школі. Якщо в нього немає такого рівня знань, то він не може бути задоволений собою, що негативно впливає на його педагогічну діяльність і навіть на особисте життя.

Слідкуйте за тим, чи правильно говорите, чи доречно сказано. "Слово – не горобець, випустиш – не впіймаєш".

Список використаних джерел:

1. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення / Н.Д. Бабич. – Л.: Світ, 1990. – 232 с.
2. Виразне читання. Електронний ресурс: http://www.ukr.verhovyna.info/literaturoznavstvo-vurazne_chutannya.php.
3. Культура мови і культура мовлення вчителя. Електронний ресурс: https://studopedia.org/10-106654.html
4. Мовлення вчителя як засіб педагогічної праці. Електронний ресурс: https://studfiles.net/preview/6489102/
5. Підготовка вчителя початкових класів до виразного читання твору на уроках і в позакласній роботі. Електронний ресурс: https://studfiles.net/preview/5462535/page:3/.
6. Теоретичні основи засобів використання логіко-емоційної виразності читання. Електронний ресурс: http://www.educationua.net/silovs-1149-1.html.
7. Усанова О.Г. Культура речи – основа коммуникативной компетентности педагога вуза / О.Г. Усанова // Вестник ОГУ. – январь 2008. – №80. – С. 43-47.
8. Формування культури мовлення у майбутніх учителів початкової школи Електронний ресурс: https://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00204822_0.html#text.
9. Функції мовлення вчителя. Електронний ресурс: https://studfiles.net/preview/2298880/page:5/.
10. Що таке "виразне читання" вчителя? Електронний ресурс: https://studopedia.com.ua/1_21573_shcho-take--virazne-chitannya--vchitelya.html.

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОСТІ

Хантіль Аліна, студентка 4 курсу факультету психології та соціальної роботи, групи ПО ск-21.
Науковий керівник: **Філоненко О. С.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

У сучасних умовах школа має відігравати важливу роль, допомагаючи молодим людям стати поінформованими, активними, самостійними і творчими особистостями, здатними адаптуватися до стрімких змін у світі. Формування такої особистості вимагає нових підходів до навчання. Тому оновлення форм організації освітнього процесу у Національній доктрині розвитку освіти визначено одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти [5].

Очевидним є те, що знання можуть застарівати досить швидко. У Концепції розвитку загальної середньої освіти підкреслюється, що самоцінність знань переосмислюється, натомість зростає роль умінь здобувати, переробляти інформацію, одержану з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку та самовдосконалення людини [2].

Сьогодні залишається актуальним твердження видатного американського мислителя минулого століття Джона Дьюї, що фундаментальна мета сучасної освіти полягає не в наданні інформації учням, а у тому, щоб розвивати критичний спосіб мислення, навички мислення, котрі дають змогу адекватно оцінювати нові обставини й формувати стратегію подолання проблем, які у них криються [1].

Метою статті є відображення значення критичного мислення для сучасної особистості та вивчення загальних положень методології розвитку критичного мислення.

Під критичним мисленням розуміємо науковий тип мислення, направлений на розв’язання неординарних практичних завдань. Критичне мислення є спільним центром для загального та предметного мислення, характеризується усвідомленістю, самостійністю, рефлективністю, цілеспрямованістю, обґрунтованістю, контрольованістю та само- організованістю [3, с. 90].

Методика критичного мислення бередбачає організацію навчального процесу згідно з положенням, запропонованим С.О. Терно, в якому під теорією розвитку критичного мислення розуміється система взаємопов'язаних тверджень і доказів про властивості, склад, функцію, виникнення, розвиток та використання критичного мислення, а також його значення в житті людини [6; с. 92-94].

Розвиток критичного мислення передбачає формулювання цілей навчання шляхом моделювання проблемних ситуацій. Для цього мають використовуватись дидактичні матеріали, за допомогою яких учні мають змогу ознайомитись із принципами, стратегіями та процедурами критичного мислення. Навчальний зміст в межах розвитку критичного мислення подається у вигляді проблемних завдань, тобто спершу поставлена мета досягається шляхом перетворення умов, які задані. Будь-яке завдання має містити суперечність. А тому розв'язування такого проблемного завдання унеможливлюється із залученням лише вже отриманих знань. Учень повинен розмірковувати, шукати зв'язки та докази [4].

Таким чином, проблемні методи, які використовуються, мають створювати ситуацію вибору. Заняття, що проводяться, мають бути інтерактивними та передбачати діалог у процесі розв'язування проблемних завдань, а також проходити винятково у демократичному стилі, надаючи учням право на помилку та моделювати ситуації виправлення помилок. У рамках такого уроку контроль знань відбувається шляхом письмового викладання розв'язку із подальшою рефлексією.

Дж. Дьюі визначив послідовність розв'язування проблемних завдань, а саме:

1. Потрібно виокремити необхідну для розв'язування інформацію та порівняти її з тією, якою учень вже володіє.

2. Вчитель має створити план, за яким поступово зможе поєднати наявну та невідому інформацію, взявши до уваги наступні рекомендації:

- проблему необхідно ділити на частини;
- спершу мають бути розв'язані простіші проблеми, які відбивають певні аспекти основної проблеми;
- для всебічного розгляду проблеми використовуються графічні зображення;
- проблему необхідно "відчути", а тому розглянути її поодинокі випадки.

3. План дослідження виконується поетапно.

4. Кінцевий результат має привести до остаточного переконання в тому, що завдання є розв'язаним і відповідає наявній інформації [1, с. 106].

Погоджуючись із твердженнями С.О. Терно, основною структурною одиницею навчання визначаємо тему програми, а не окремих уроків. Кожна нова тема має розпочинатись зі стадії мотивації, а, відповідно, формулювання проблемного завдання контроверсійного характеру. Враховуючи умови та особливості певного класу, повинно обиратись декілька проблемних завдань, що є магістральною метою вивчення теми, якій підпорядковується певне коло уроків [6, с. 3-11]. Методичні прийоми вчитель обирає самостійно. Це можуть бути:

1. Дискусії;
2. Ділові ігри;
3. Імітаційні ігри та ін.

Результати роботи формуються за допомогою графічної інформації, виписок, порівняльних таблиць, таблиці "Плюс-мінус-цікаво" та ін.

Тематичне оцінювання в межах розвитку критичного мислення здійснюється шляхом написання есе-відповіді на проблемні завдання, які були сформульовані на стадії мотивації. Проте, тематичне оцінювання не виключає перевірку знань з фактичної інформації, отриманої раніше, хоча запам'ятовування фактичних подробиць не належить до головних критеріїв оцінювання.

Оцінювання відповіді на проблемне завдання супроводжується аналізом і самоаналізом, за допомогою чого учень визнає допущені помилки та проігноровані

принципи та правила логіки. Обов'язковою умовою оцінювання є доброзичлива порада на перспективу, в якій розкриваються підходи, які варто врахувати в майбутньому. Методика розвитку критичного мислення базується на тісній співпраці учня і вчителя та орієнтується на постановку проблеми і пошук шляхів її вирішення, а не на запам'ятовування фактичного матеріалу.

Розглянемо три стадії навчання в межах розвитку критичного мислення:

1. Стадія виклику (мотивації) актуалізує здобуті знання та пробуджує інтерес до нової теми. На цій стадії вчитель може використати різноманітні прийоми, такі як:

- мозковий штурм;
- висування різних версій стосовно досліджуваного матеріалу тощо.

Попередньо отримані знання дозволяють учням будувати власні прогнози, визначати цілі пізнавальної діяльності. Результат, який необхідно досягти на цьому етапі – це підвищення мотиваційної, інформаційної та комунікаційної складової особистості.

2. Стадія осмислення полягає в усвідомленні нового матеріалу. На цій стадії відбувається реалізація змісту. Головна мета цього етапу – розвинути творче критичне мислення, навички самостійної та колективної роботи, пошукової та продуктивної евристичної діяльності. На стадії осмислення учень знайомиться з текстом. Відмітимо, що поняття текст у даному випадку розуміємо в широкому плані:

- інформаційне джерело книг, статей та ін;
- розповідь вчителя;
- відеоматеріал та ін.

До прийомів, які має використовувати вчитель на цій стадії належать: читання тексту з зупинками, маркування тексту символами, складання таблиць, графічне подання інформації і т.п.

3. Стадія рефлексії (міркування) має на меті персоналізацію знань, забезпечення міцності та глибини знань, усвідомлення та осмислення актуальних знань та способів пізнавальної діяльності. На цій стадії учень має не лише осмислити представлений матеріал, але й сформулювати особисту думку, власне ставлення. Серед методичних прийомів стадії рефлексії є:

- проведення дискусій;
- складання схем;
- графічна побудова матеріалу та ін [7, с. 7-8].

Результатом етапу міркування виступає усвідомлення способів набуття та обробки інформації, корекції установок, дій, розмірковувань.

Отже, методика розвитку критичного мислення відображає процес засвоєння знань наступним чином: сприйняття – осмислення – застосування.

Висновки. Розвиток критичного мислення сприяє набуттю вмінь ставити та розв'язувати завдання, що наразі в добу інтелектуалізації праці є одним з актуальних питань. Освітній процес, який націлений на потреби дитини та відштовхується від цих потреб, виховує особистість, здатну розв'язувати проблемні завдання, використовуючи різні методи, сполучаючи вже отримані знання та досвід з новою інформацією. Інтелектуальна діяльність людини забезпечує технічний і суспільний прогрес, розвиток міст, країн, світу, а тому майбутнє залежить від рівня розвитку розумового потенціалу людства. Головне завдання, яке має поставити собі кожен сучасний вчитель – навчити критично мислити, а отже, розв'язувати неординарні, творчі, складні завдання, мислити самостійно та працювати в колективі, чути думку оточуючих та бути почутим, тобто розвивати мислення другого (вищого) порядку, яке називається критичним мисленням.

Список використаних джерел:

1. Дьюі Дж. Психологія і педагогіка мислення. (Як ми мислимо) / Дьюі Дж. ; [пер. з англ. Н. М. Нікольською] ; ред. Ю. С. Рассказова. – М.: Лабіринт, 1999. – С. 106.

2. Концепція розвитку загальної середньої освіти //Освіта України. – 2000. – №31. – С.8.

3. Корінько Л.М. Роль критичного мислення у формуванні учнівських компетенцій. – Х.: Вид. група "Основа", 2010. – С. 90.

4. Максименко С. Д. Мислення // Загальна психологія: [підручник для студентів вищ. навч. закладів] / С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко, В. О. Соловієнко ; за загальною ред. акад. С. Д. Максименка. – К.: Форум, 2000. – С. 217.

5. Національна доктрина розвитку освіти //Дошкільне виховання. – 2002. – №7. – С.4.

6. Терно С.О. Методика розвитку критичного мислення: досвід експериментального дослідження // Історія в школах України. – 2007. – № 9-10. – С. 3-11.

7. Терно С.О. Теорія розвитку критичного мислення – сучасна методологічна основа історичної освіти / С.О. Терно // Особистість в єдиному освітньому просторі. Збірник наукових тез / наук. редактори В.В. Пашков, В. В. Савін, А. І. Павленко. – Запоріжжя: ТОВ "Фінвей", 2012. – С. 92-94.

СИСТЕМА ПРИНЦИПІВ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ В. СУХОМЛИНСЬКОГО

Харченко Вікторія, студентка 3 курсу, групи АН 31 факультету іноземних мов.
Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Василь Олександрович Сухомлинський дуже любив дітей, тому і став педагогом. Це справді людина з полум'яним серцем, видатний педагог сучасності. 35 років свого життя він віддав школі. Сухомлинський – заслужений вчитель України, лауреат Державної премії імені Т. Г. Шевченка. З його ім'ям пов'язані збагачення і піднесення педагогічної науки XX століття. Велика, самобутня спадщина вченого з плином часу привертає все більше уваги.

Значне місце в педагогічній системі В. Сухомлинського відведено проблемам трудового виховання школярів. На його думку, учні мають брати участь у найрізноманітніших видах праці: навчальній, продуктивній, ручній, механічній, індивідуальній, колективній, у майстернях і в полі.

У праці "Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості" В.О. Сухомлинський пише: "Праця і тільки праця – основа всебічного розвитку особистості. Не може бути й мови про всебічний розвиток, якщо людина не пізнала радості праці". Заслугою вченого є розроблення ним, у книзі "Павлиська середня школа", принципів трудового виховання: єдність трудовою виховання і загального розвитку особистості – морального, інтелектуального, естетичного, фізичного.

За думкою В.О. Сухомлинського, в праці розкриваються здібності, моральні та інтелектуальні сили молодої людини, формується її особистість. Тільки в процесі трудової діяльності виникає потреба в спілкуванні, у становленні соціаль-них і психологічних відносин, ділових взаємин між людьми, взаємодопомоги, взаєморозуміння, дисциплінованості, погодже-ності дій і вчинків тощо. Потреба в праці, звичка і відповідальне ставлення до праці можуть сформуватися лише при наявності посильних і постійних трудових доручень, у праці радісній, без примусу і покарань, са-мостійній і творчій, корисній як для особистості, так і для суспільства.

Через усі педагогічні праці В.О. Сухомлинський проводить основну ідею – ідею самоутвердження і становлення особистості громадянина у творчій праці на благо суспільства. Дати дитині радість творення, радість праці, праці на благо людей – це і є справжня мудрість батьківської любові до дітей.

Василь Олександрович писав, що творчий характер трудової діяльності розкривається перед дитиною тоді, коли вона зайнята тривалою працею, яка потребує щоденної думки, піклування. І однією з найсильніших спонукань до фізичної праці є важливість задуму цієї праці, поєднання зусиль розуму і рук. Чим важливіший задум, тим з більшим інтересом виконується найпростіша робота. Оволодіння майстерністю

дослідження, експериментування, використання даних науки у праці – все це дитина усвідомлює і переживає як моральну гідність.

Список використаних джерел:

1. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа. Розмова з молодим директором: вибрані твори в 5-ти т. Т. 4 / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1976. – 640 с.
2. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу: вибрані твори в 5-ти т. Т. 1 / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1976. – 654 с.

МУЗИЧНО-ТЕАТРАЛІЗОВАНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ЗБАГАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Харченко Катерина, магістрантка факультету психології та соціальної роботи спеціальності "Дошкільна освіта".
Науковий керівник: **Матвієнко С.І.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується кардинальними перетвореннями в усіх структурах, зміною освітньої парадигми, згідно якої домінантою стає розвиток соціально-адаптивної особистості, яка вміє гарно орієнтуватися в різних життєвих обставинах, пристосуватися до них або визначати необхідний вплив, а також набувати необхідного соціального досвіду.

Соціальний досвід, за визначенням О. Кононко, є сукупністю набутих соціальними суб'єктами знань, умінь, навичок, звичок, норм, традицій тощо, які є підґрунтям їхнього практичного життя в суспільстві; сукупність усього того, що відбувається з людиною у її житті та що вона усвідомлює [4, с. 51].

Джерелом соціального досвіду є власні дії людини в різних життєвих ситуаціях і переживання цих ситуацій, роздуми над вчинками інших, що спостерігаються людиною, а також досвід, закладений в творах художньої літератури, зображувального мистецтва, кіно, перероблений та привласнений. Головною складовою психолого-педагогічного механізму соціального досвіду особистості виступає діяльність. Важливу роль щодо набуття дитиною соціального досвіду відіграє музично-театралізована діяльність, яка є специфічним видом дитячої активності й одним із улюблених видів творчості. Цей вид діяльності реалізує потреби дітей у самовираженні, спілкуванні, пізнанні себе через відтворення різних образів.

Проте, нині реалізація завдань, пов'язаних із соціалізацією дитини гальмується обмеженістю наукових і методичних робіт щодо обґрунтування використанням у роботі з дітьми ефективних засобів набуття соціального досвіду, до яких відноситься й музично-театралізована діяльність, чим обумовлюється актуальність статті.

Метою статті є обґрунтування ролі музично-театралізованої діяльності в збагаченні соціального досвіду дітей старшого дошкільного віку.

Аналіз останніх публікацій. Проблемі театралізованої діяльності як засобу розвитку й виховання особистості присвячені наукові праці О. Акулової, Л. Артемової, Т. Караманенко, С. Машевської, А. Петрової, Б. Юсова та ін. Засоби формування соціального досвіду дітей досліджувалися С. Верещагіною, О. Кононко, С. Матвієнко, І. Недришкіною, О. Поповою, І. Рогальською, О. Сурначєвою, Н. Саяпіною, М. Соколовою, Л. Тарасовою та ін. Різноманітні аспекти художнього розвитку особистості з огляду на формування соціально-комунікативного досвіду розкрито у працях А. Богуш, В. Бутенка, В. Кардашова, С. Курінною, Т. Науменко, Б. Неменського, Т. Поніманської та ін.

Виклад основного матеріалу. За І. Кисельовою, соціальний досвід є результатом пізнавальної та практичної діяльності, що визначається сукупністю знань про соціальну

дійсність, соціальних умінь та навичок поведінки, єдності позитивного ставлення до дійсності та здатності перетворювати зазначене й висловити це відношення в практиці повсякденного життя. Сутнісною характеристикою соціального досвіду є те, що він несе в собі не тільки те, що особистість присвоює із матеріальної та духовної культури, але і те, як вона співвідносить себе з дійсністю, тобто певні соціальні відносини [3, с. 14].

С. Матвієнко зазначає, що "у формуванні соціального досвіду дитини дошкільного віку відіграють роль ряд чинників, серед яких: діяльність (ігрова, комунікативна, трудова та навчальна); культура, мистецтво наука; досвід минулих поколінь; трудова діяльність дошкільників (самообслуговування, господарсько-побутова, художня праця та праця в природі); соціальне середовище; спілкування з дорослими та однолітками" [7, с. 75].

Соціальний розвиток особистості відбувається протягом усього життя людини, проте його основи закладаються в дитинстві. У період старшого дошкільного дитинства знання дітей стосовно соціальної дійсності знаходяться на різному рівні глибини й повноти, конкретизації й узагальнення, усвідомленості й міцності, що обумовлено особливостями їхнього життя, виховання в родині тощо.

Джерелами соціального досвіду дітей є їхні власні дії в різних життєвих ситуаціях, переживання цих ситуацій, розмірковування (логічні осмислення) над вчинками інших людей, що спостерігаються прямо або опосередковано. Останні передують осмисленню соціального впливу. Способи діяльності та поведінки для дітей 6-7 років життя регламентуються дорослим. Продовжується збагачення досвіду емоційних відношень дитини. На 7-му році життя у дитини з’являється усвідомлення себе як соціальної особи [там само].

Старший дошкільний вік – період початкової соціалізації особистості, залучення до світу культури, загальнолюдських цінностей, час встановлення початкових відносин з провідними сферами буття. Соціалізуючись, дитина не тільки збагачується досвідом, проте й реалізує себе як особистість. У старшому дошкільному віці у дитини виникає потреба в самостійній діяльності. бути дорослим – найголовніша потреба дитини. Завдяки виниклим потребам, малюк включається в діяльність, завдяки якій він пізнає себе, близьких людей, навколишній світ, починає засвоювати соціальні ролі, які сприяють формуванню якостей особистості, набуттю ним соціальної компетентності, збагаченню соціального досвіду [8, с. 183].

Віковий період від 6-7 років пов’язаний із опанування дитиною тією діяльністю, в якій вона виходить за рамки гри. У дітей починають розвиватися основи творчого відношення до дійсності. Набуття дитиною 6-7 років знань про соціальні явища допомагають подолати обмеженість особистого досвіду в спілкуванні з людьми. Саме таким чином, набуваючи соціальний досвід прямо чи опосередковано, дитина готується до різних соціальних поведінкових визначень, у тому числі – в ситуаціях, з якими вона ще не зі стикалася в житті.

Діти цього віку можуть виявляти соціальні знання на рівні соціальних уявлень, які можуть бути більш чи менш глибокими. Засвоєння соціальних уявлень дітей здійснюється в складній єдності розумової діяльності, моральної поведінки та емоційних переживань.

Театральне мистецтво, суть якого – живий зв’язок глядача та виконавців, творча співпраця, взаємовплив, багатогранність емоційної аури завдяки синтетичній розмаїтості видів мистецтва, зібраних у театрі в єдине ціле, розвиває естетичні орієнтації особистості, її потребу в самопізнанні та самовдосконаленні [3, с. 52].

Традиційно в дошкільній педагогіці театралізовану діяльність визначають як один із видів сюжетно-рольової гри, що побудована на матеріалі літературних текстів, спеціально підготовлена та розіграна для глядачів (Л. Артемова, Р. Жуковська, Ю. Косенко, Т. Маркова, В. Ядешко та ін.). Ключовими поняттями театралізованої діяльності є: сюжет, сценарій, гра з сюжетом літературного твору, театралізація тощо.

Особливостями сприйняття театралізованої дії дітьми дошкільного віку є: відкритий контакт і обмін почуттями з героями, потреба індивідуального самовираження, прагнення дитини відтворювати улюбленого героя та наслідувати його у власній поведінці. Основна проблематика пов'язана з використанням літературного матеріалу для дитячого театру в дошкільному закладі. твори є скарбницею образів і сюжетів життя людей, за всією суттю вони доступні для розуміння дітьми та передання обрізів героїв на сцені.

Реалізація засад театралізованої діяльності стосовно набуття дітьми знань про навколишнє, про світ людей, про можливості взаємодії з однолітками та дорослими, про норми й правила людського життя визначена у змісті чинних програм дошкільної освіти. Достатньо ґрунтовно питання створення умов для занять старших дошкільників театралізованою діяльністю висвітлено у змісті програми розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі". У розділі "Світ театрального мистецтва", в освітній лінії "Дитина у світі культури". У ній зазначено про необхідність створення повноцінного середовища задля проведення театралізованих ігор усіх видів, надано характеристику вікового розвитку дітей 6-го та 7-го років життя з огляду на можливість особистісного зростання дитини, розвитку її інтелектуальні можливостей, досягнення певної зрілості її почуттєвої та соціально-моральної сфери [8].

І. Кисельова, розкриваючи педагогічні умови становлення соціокультурного досвіду дитини в театралізованій діяльності, серед найбільш суттєвих називає створення театрального середовища. Дослідниця зазначає, що театральне середовище є особливим в силу його синтезованого характеру, що, в свою чергу, є потужним фактором впливу на особистість [3, с. 132].

Музично-театралізовані діяльність є синкретичною за своєю природою, оскільки вона заснована на синтезу слова, співу, хореографії, руху, образу, зображувальної діяльності. Музичний театр, що акумулює широкий спектр художніх засобів виразності різноманітних мистецтв, містить значні можливості естетичного випливу на особистість. Через те цей різновид художньо-виховної роботи відіграє особливо суттєву роль у сучасному закладі дошкільної освіти [10].

Музично-театралізована діяльність має позитивний вплив на формування уявлень діти про навколишній світ, зокрема – світ соціальних відносин людей. Велику роль щодо цього відіграє музичний матеріал, який збуджує естетичні почуття дітей, посилює їхні емоції відносно характеристики героїв тощо. У дітей розвивається почуття простору (мізансцени), а потребу висловити стан душі персонажу передається через рухи (міміка, пантоміма, жести), що вимагає від дітей уміння відтворення характеру герою, його соціальних рис ("добрий", "злий", "жадібний", "задерикуватий" тощо).

Розроблена І. Кисельовою модель освітньо-театралізованого середовища являє собою цілісну систему, інтегровану в освітній процес дошкільного закладу, яка відображатиме цінності способу життя людей та їх соціокультурний досвід. Означена система складається з компонентів: змістовно-цільового (інтеграція цінностей культури в зміст театралізованої діяльності), технологічного (інтеграція художньо-пізнавальної, художньо-естетичної та театралізованої діяльності), предметно-середовищного [3, с. 187].

Ми поділяємо думку С. Матвієнко стосовно того, що спеціально організована музично-театралізована діяльність старших дошкільників слугує своєрідним середовищем переконування, який є "достатньо поширеним варіантом взаємодії дорослого з дитиною (наприклад, вихователь звертається до вихованців, прагнучи переконати їх у чомусь, погодитися з його твердженням, пропозицією виконати певну дію)" [5, с. 18]

І. Вечканова вказує на те, що в музично-театралізованій діяльності у дітей відбуваються зміни емоційної регуляції, удосконалюються довільні емпатійні емоції, з'являються уміння відтворювати почуття в стани інших людей, формується почуття симпатії до дорослого, що сприяє емоційному благополуччю дитини [2].

У низці досліджень театралізована діяльність визначається в межах художньо-мовленнєвої діяльності як засіб розвитку красивого, образного, літературного мовлення, що дозволяє дитині висловити своє ставлення до літературного образу, емоції, увійти в роль казкового персонажу, самостійно будувати зв'язне висловлювання; як засіб сприяння більш глибокому засвоєнню художніх образів, усвідомлення змісту, ідеї художнього твору через сприймання театру, показаного вихователями або акторами.

На думку С. Рубінштейна, соціокультурний досвід у дітей формується в реальному постійному співвіднесенні себе з образами інших людей. Образ дорослого у дітей змінюється в залежності від їх вікових особливостей, його спілкування в систем "Я" і "Ти". Для театралізованої діяльності ця позиція є досить суттєвою і важливою для розвитку особистості у цілому [9]. Для побудови власного образу поведінки необхідно розуміння особистістю іншої людини, її позиції і визначення свого ставлення до нього, яке інтеріоризується засобами спілкування та діалогу.

Особистий досвід людини складається на основі сприйняття досвіду інших людей відбитого в літературному творі. Для того щоб формувався соціокультурний досвід у театралізованої діяльності, необхідно знати особливості сприйняття художнього твору, тому що воно визначає первинну основу становлення досвіду дитини. Сприйняття художнього твору передбачає не лише здатність впізнавати, розуміти зображене, але необхідною умовою художнього сприйняття є емоційна забарвленість реакції глядача, вираження ставлення до нього (О. Запорожець, Б. Теплов, П. Якобсон та ін.).

Засобами дитячого музичного театру вирішуються питання розвитку соціально-комунікативних здібностей дитини. Нам прийнятна думка С. Батуєвої стосовно того, що "музично-театралізована діяльність допомагає дитині легко входити в колективну роботу, виховує почуття партнерства та товаристськості, взаємоповаги, що закладає основи соціалізованості дитини [1, с. 14]. Так, у розігруванні багатьох казок або літературних творів діти навчаються ввічливого, турботливого ставлення один до одного, у них формується бажання приносити користь іншим людям.

Висновок Важливим засобом набуття дитиною старшого дошкільного віку соціального досвіду є музично-театралізована діяльність. Літературна основа твору, що розігрується, знайомить дитину з накопиченим досвідом комунікацій, взаємодій, поведінки, а театралізована діяльність перетворює цей досвід, який стає індивідуальним, соціокультурним. Твори музичної театралізації є скарбницею образів і сюжетів життя людей, за всією суттю вони доступні для розуміння дітьми та передання обрізів героїв на сцені. Театралізація є таким соціальним оточенням, що презентує дитині норми, звичаї та особливості життя людей, де розгортаються образи того чи іншого поведінки персонажів, що служать для дитини певним еталоном для наслідування.

Список використаних джерел:

1. Батуева С. В. Социально-личностное развитие дошкольника в условиях детской театральной студии: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.07 "Теория и методика дошкольного образования" / С. В. Батуева. – Екатеринбург, 2007. – 23 с.

2. Вечканова И. Г. Театрализованные игры в реабилитации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. – СПб.: КАРО, 2006. – 144с.

3. Киселева И. Е. Педагогические условия становления социокультурного опыта ребенка – дошкольника в театральной деятельности: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.07 "Теория и методика дошкольного образования" / И. Е. Киселева – Ростов-наДону, 2005. – 192 с.

4. Кононко О. Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника: навч. посіб. до Базової програми "Я у Світі" / О. Л. Кононко. – К.: Освіта, 1998. – 255 с.

5. Матвієнко С. І. Методика формування у дошкільників соціальної компетентності: навч.-метод. посіб. / С. І. Матвієнко. – Ніжин: Вид-во НДУ імені М. Гоголя, 2012. – 106 с.

6. Матвієнко С. І. Теорія та методика музичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб. / С. І. Матвієнко. – Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2017. – 298 с.

7. Матвієнко С. І. Фольклор як засіб формування соціального досвіду дитини старшого дошкільного віку / С. І. Матвієнко // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – №2. – 2016. – С. 73-78.
8. Програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі": у 2 ч. упоряд. О. Л. Кононко. – К.: МЦФЕР-Україна, 2014. – Ч. ІІ. – 2014. – 300 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2-х т. АПН СССР / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 485с. Педагогика, 1989. – 365 с.
10. Семенюк Н. М. Интегративные основы музыкально-театральной деятельности детей старшего дошкольного возраста / Н. М. Семенюк // Научные аспекты инновационных исследований: Материалы III Международной научно-практической конференции, (г. Самара, 11–13 сентября 2013г.) – Самара: Изд-во ООО "Инсома-пресс", 2013.

СИСТЕМА ШКІЛЬНО-СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ В. СУХОМЛИНСЬКОГО

Щербіна Вікторія, студентка 3 курсу факультету іноземних мов.
Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Василь Сухомлинський – один з найвідоміших педагогів ХХ століття, який увійшов в історію педагогіки як педагог – гуманіст, творець педагогічної системи, в центрі якої перебуває дитина, як унікальна особистість. Він створив цілісну і досить ефективну методику виховання Людини і Громадянина, яка спрямована на всебічний розвиток особистості, показав зразки педагогічної майстерності, запропонував ряд оптимальних методів навчання та виховання, розробив численні рекомендації та поради практичним працівникам, за що завоював вдячність сотень тисяч людей (1918-1970).

Сімейна педагогіка завжди хвилювала В.О. Сухомлинського, який не відділяв шкільне виховання від сімейного і вважав, що "немає складнішої мудрості, ніж батьківська і материнська мудрість вихователів людини". Звертаючись до молодих батьків, В.О. Сухомлинський писав: "Я переконаний твердо в тому, що сім'я – це та казкова піна морська, з якої народжується краса, і якщо немає таємничих сил, що народжують цю людську красу, функція школи завжди зводитиметься до перевихо-вання". Василь Олександрович Сухомлинський, 1968 р. "Усі шкільні проблеми стоять і перед сім'єю, усі труднощі, які виникають у складному процесі шкільного виховання, сягають своїм корінням у сім'ю".

Етнічні засади родинного виховання В.О. Сухомлинський першим у вітчизняній педагогіці 50-х років розпочав організацію педагогічного просвітництва батьків. Як вважав педагог, батьки мають вчитися стільки ж років (у батьківській школі), скільки й діти.

Загалом у педагогічній системі В. Сухомлинського утвердилася певна система родинно-шкільного виховання, за якою батьки повинні були стати активними помічниками вчителів. Цьому сприяло не лише навчання батьків, але й спільне проведення свят, різноманітних суспільно-корисних справ.

У "Батьківській педагогіці" вчений кардинально, по-новому осмислює взаємозв'язки родини і школи. Головним у цьому зв'язку виступає глибоке народне підґрунтя. За Сухомлинським, кожен народ продукує свою систему етнічних цінностей, яка найповніше відображає його ментальність, особливості національної свідомості. Ці цінності народ відтворює і розвиває через мову, літературу, мистецтво, фольклор, виробничі відносини, побут, а також через звичаї і традиції. Тому-то у зазначеній вище книзі автор доступно, яскраво й образно показує зразки родинного виховання дітей та молоді з урахуванням етнічних засад нашого народу.

Етнічні засади родинного виховання У праці "Як виховати справжню людину" він радить майбутнім матерям і батькам вивчати історію свого народу, виробляти

шанобливе ставлення до близьких, оскільки святими, за його переконанням, є слова: народ, мати, батько, син. У "Листах до сина" й "Листах до дочки" вчений підтверджує своє переконання і дає конкретні поради щодо підготовки молоді до родинного життя.

Основне завданням сім'ї та школи педагог бачив у формуванні у вихованців моральної готовності до батьківства. Із цього приводу директор Павлиської школи пише: "Виховує, звичайно, сім'я в цілому – її загальний дух, культура людських стосунків. Але хто творить цей дух, цю культуру? Звичайно ж батьки. Без батьківської мудрості немає виховуючої сили сім'ї. Батьківська мудрість стає надбанням дітей; сімейні стосунки, побудовані на громадському обов'язку, відповідальності, мудрій любові й вимогливій мудрості батька й матері, самі стають величезною виховуючою силою. Але ця сила йде від батьків, у них її коріння і джерело".

Список використаних джерел:

1. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О.В. Скрипченко., Л. В. Волинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
2. Макаренко А. С. Твори: в 7 т. / А. С. Макаренко. – К.: Рад. школа, 1954. – Т. 4.: Книга для батьків. Лекції про виховання дітей. Виступи з питань сімейного виховання. – 1954. – 523 с.
3. Стельмахович М. Г. Новітні перспективи родинного виховання / М. Г. Стельмахович // Рідна школа. – 1998. – № 7-8. – С. 3-5.
4. Сухомлинский В. А. Мы продолжаем себя в детях // В.А. Сухомлинский. Мудрость родительской любви / сост. А. И. Сухомлинская. – М.: Мол. гвардия – С. 99-148.
5. Сухомлинский В. А. Родительская педагогика // В.А. Сухомлинский. Мудрость родительской любви / сост. А.И. Сухомлинская. – М.: Мол. гвардия – С. 5-32.
6. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В.О. Сухомлинський / Упоряд. і авт. вступ. ст. В. Ф. Шморгун. – К.: Радян. Школа, 1978. – 263 с.
7. Сухомлинський В. О. Моральні цінності сім'ї / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори. У 5 т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 5. – С. 436-440.

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИТЯЧОГО ХУДОЖНЬОГО КОНСТРУЮВАННЯ

Юрчук Юлія, магістрантка факультету психології та соціальної роботи
спеціальності "Дошкільна освіта".
Науковий керівник: **Матвієнко С.І.,** кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти

Постановка проблеми. Перетворення у всіх сферах суспільства, прискорення темпів науково-технічного та соціального прогресу актуалізують потребу в людях ініціативних, творчих, незалежних від штампів і стереотипів мислення. Разом з тим креативний потенціал особистості не формується сам по собі, спонтанно; розвиток його має бути перманентним і починатися вже з перших днів життя дитини. Все більше у практику роботи з дітьми входять різноманітні види діяльності, які сприяють їхньому особистісному та творчому розвитку.

В останні роки активно запроваджуються засади художнього конструювання, яке ототожнюється з дитячим дизайном, хоча, стосовно дітей старшого дошкільного віку, воно більшою мірою все ж таки пов'язано з конструювальною діяльністю.

Дизайнерська діяльність дошкільників безпосередньо пов'язана із художньою діяльність в таких аспектах як: конструювання, композиція, колір. Основи дитячої художньої діяльності в означених параметрах вивчалися дослідниками Е. Бєлкіною, Г. Підкурганною, Т. Комаровою, В. Мухіною, Т. Дороновою, Є. Ігнать'євим, Т. Козаковою, В. Котляром, Н. Сакуліною, Є. Фльоріною та ін. У працях зазначених учених художня діяльність дітей розглядалася, переважно, у контексті зображувальної діяльності щодо навчання їх основам композиції та колороведення.

Зазначимо, що на сьогодні виконано незначну кількість наукових робіт стосовно використання елементів художнього конструювання у роботі з дошкільниками. Серед дисертаційних досліджень українських науковців, проблема навчання дошкільників 6-7 років основам дизайну частково розглянута в працях А. Івершинь, Н. Луцан, Н. Голоти.

Аналіз матеріалів досліджень вказує на існування об'єктивного протиріччя між високим виховно-освітнім потенціалом художнього конструювання та недостатньою розробленістю даної проблеми, у тому числі – в його методичному визначенні, чим і обумовлюється актуальність статті.

Мета статті – коротко розкрити методичні засади організації художнього конструювання дошкільників у закладі дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. За визначенням енциклопедичного довідника, художнє конструювання або дизайн є своєрідним методом проектування предметного середовища [2, с. 24]. Дизайнерська та декоративно-оздоблювальна діяльність дитини старшого дошкільного віку безпосередньо пов'язана із формуванням іншої стратегічної лінії розвитку дошкільника – творчості.

Заняття дитячим дизайном розвивають у дітей інтелект, культуру мови і спілкування, здібності до аналізу й узагальнення, творчі здібності – просторову уяву, проектно-образне мислення. Діти починають усвідомлювати своє співавторство, авторську компетентність, беручи участь в створенні об'єктів краси, вчаться упорядковувати побут, використовуючи набутий досвід дизайну в просторі закладу дошкільної освіти [1, с. 5].

Навчання дітей дошкільного віку основа художнього конструювання повинно базуватися на відповідних методичних основах, перш за все – урахування принципів організації даного процесу, а також добору ефективних форм, методів роботи.

Дослідниця Л. Парамонова, з опорою на загальну стратегію формування творчого конструювання дошкільників, а також на результати власного експериментального дослідження, надає наступні загальні методичні принципи організації навчання дітей конструюванню [8, с. 41]:

1. Формування в дітей узагальнених знань, умінь, способів діяльності як спільних засобів виконання різних завдань відбувається найбільш ефективно в навчанні, побудованому за принципом від загального до конкретного. Специфіка реалізації такого принципу в дошкільному віці полягає насамперед у тому, щоб уникати жорстких рамок дидактики, насиченої всілякого роду конкретикою, проте все ж необхідно вчити дітей, створюючи різноманітні конструкції за зразком.

2. Використання різних форм організації навчання (за зразком, за умовами, за темою, за задумом тощо) може мати різну ступінь представленості та здійснюватися в різній послідовності, створення якої залежить від виду конструювання. Дітям старшого віку відразу дають завдання на перетворення зразка, потім – на конструювання за темою, що поетапно ускладнюється умовами й далі – на конструювання за задумом.

3. В організації конструювання насамперед забезпечується самостійне широке експериментування з новим матеріалом, а потім даються проблемне завдання на "добудовування" заданої основи конструювання за умовами, за власним задумом, за темою.

Організація роботи з художнього конструювання спирається на загально дидактичні принципи (наочності, єдність виховання та освітньої мети, активність та самостійність, міцність засвоєння знань, умінь та навичок, систематичність та послідовність, урахування індивідуальних особливостей дитини).

О. Пухначева визначає, що зазначені принципи універсальні для будь-якого педагогічного процесу, однак, стосовно змісту мистецької освіти, він повинна включати наступні компоненти: знання в сфері теорії та практики даного виду художньої діяльності; уміння та навички в зображувальній, декоративній та конструктивній діяльності; досвід творчої діяльності; досвід морально-етичної оцінки навколишнього та творів мистецтва [9, с. 37].

Оскільки художнє конструювання належить до видів мистецької діяльності, доцільно розглянути класифікацію принципів навчання мистецьких дисциплін, визначену в теорії навчання мистецтву, запропоновану Б. Неменським.

Основа думка означеної теорії полягає в тому, що принципи навчання мистецтву мають йти "від мистецтва", витікати із законів його розвитку. Головним завдання навчання мистецтву Б. Неменський вважав вчити переживанню. Автор формулює наступні принципи навчання: закон художнього наближення, принцип засвоєння "вживанням", принцип постійності зв'язку яз життям, принцип опори на апогей явища в мистецтві, принцип єдності форми та змісту в процесі навчання, принцип створення потреби в набутті знань та навичок художньої діяльності [6, с. 41-42].

С. Матвієнко розглядає такі форми організації роботи з художнього конструювання: як елемент занять дітей художньою працею та в позазаняттєвій діяльності, зокрема – у повсякденному житті, у часи, відведені в організації життєдіяльності дітей для самостійної роботи, що виникає за ініціативи самих дітей. Проведення самостійної художньої діяльності дітей, поглиблення роботи з ними в додаткових формах роботи (гуртках, дитячих дизайн-студіях тощо) вимагає від педагогічного колективу реалізації зусиль щодо забезпечення необхідних умов художнього виховання дітей. З цією метою у дошкільному навчальному закладі доречно мати спеціально обладнане приміщення – на кшталт дитячої художньої студії або дизайн-студії [5, с. 137].

Г. Пантелєєв визначає такі форми навчання дітей конструюванню (у контексті дитячого дизайну): за зразком та моделлю, за кресленнями й схемами, за умовами, за темою та задумом тощо. Дослідник вказує та те, що усі ці форми роботи орієнтовані на наслідувальні дії дитини, з ускладненнями завдань типу "дороби", "до оформи" тощо. Умови завдання в цьому випадку й сприяють активізації інтелекту та творчих здібностей дитини [7, с. 121].

Методами навчання дітей художньому конструюванню є: за наслідуванням, за "наочним орієнтиром" (за схемою, каркасом), метод художньо-аналітичних порівнянь, метод свободи в системі обмежень, метод діалогічності в обговоренні замислу твору, метод колективних та групових робіт тощо. Педагогічне керівництво дизайнерською діяльністю вимагає від вихователя знань про загальні основи художньо-естетичного виховання, особливості формування творчих здібностей дітей дошкільного віку та старших дошкільників, зокрема. Педагог повинен володіти методикою навчання зображувальній діяльності, художньому конструюванню та декоруванню. Майстерність вихователя щодо навчання основам дизайну залежить від спектру методів та форм роботи, які він використовує.

О. Пухначева зазначає, що на заняттях для розвитку уяви дітей вихователь може застосовувати такі методи:

- правильно організоване художнє спостереження, розглядання мистецьких творів та сприймання природи;
- створення ситуації-аналогії (по дизайну інтер'єру);
- творчий акцент на варіацію та імпровізацію в роботі;
- вправи, що не фіксують увагу дитини (з метою розвитку довільної художньої уваги);
- ігрові методи, які активізують художню та зорову пам'ять, аналітичне мислення, увагу [9, с. 35].

Найголовніше в творчих завданнях – щоб дошкільнята розуміли сенс внесених у виріб змін і покращень (тобто щоб в роботі було настільки необхідне цілепокладання, творча динаміка). Наведемо такий приклад. Дана конструкція записної книжки, але її можна вдосконалити: додатково розробити кишеньку для записок або утримувач для олівця. Або детально представлена конструкція ляльковоі ліжка – але можна змінити його розміри (під розміри певної ляльки або іграшкової спальні), розписати і модернізувати каркас тощо.

Ускладнення технічних умінь і навичок у процесі художнього конструювання йде в двох напрямках:

1) виготовлення виробів дітьми з готових деталей з постійним ускладненням конструкції;

2) самостійне виготовлення деталей і пошук найбільш раціональних способів їх з'єднання в майбутній виріб.

Аналіз даних літератури свідчить, що в теорії і практиці дошкільної освіти стосовно до самобутньої діяльності дошкільнят широко вживається поняття "творчі завдання" (О. Дибіна, Т. Казакова, В. Копцев, О. Радинова та ін.) Даний термін використовується для характеристики дитячої творчості як не повністю самостійній діяльності дитини, а здійснюється під безпосереднім керівництвом дорослого, який організовує обстановку, умови, матеріали, спонукає дитину до творчих дій.

На думку В. Єзікєєвої, Ю. Максимова, О. Ушакової та ін., творчі завдання доцільно підбирати так, щоб вони були спрямовані на вирішення певної задачі. Наприклад, дітям можна запропонувати придумати порівняння та епітети, відшукати синоніми та антоніми, порівняти різні колорит, вибрати колірне рішення, висловити своє ставлення до зображуваного, визначити найкращого виконавця, скласти загальну композицію виробу, розучити вірш, передати мелодійну інтонацію тощо.

Вихователь повинен заздалегідь вибрати джерела інформації для ознайомлення дітей з тим колом предметів і явищ, який передбачений об'ємом теми (оточуюча дійсність, твір образотворчого мистецтва, художня література, діафільми), визначити форми організації процесу ознайомлення (екскурсія, прогулянка, зустріч з учасниками подій, ранок, групове заняття, творча гра, трудова діяльність), відібрати методи ознайомлення (спостереження, обстеження, бесіда, розповідь).

Окремо слід зупинитися на необхідності організації цілеспрямованих спостережень різних об'єктів (на вулиці, на ділянці, в природному оточенні), що є важливим етапом, який ініціює розвиток дитячих задумів. Творчому заняттю повинні передувати підготовчі заняття, які в своїй сукупності направлені на накопичення уявлень по вибраній темі і на рішення учбових завдань: оволодіння способами обстеження об'єктів зображення, ознайомлення з елементами зображувальної грамоти, вдосконалення техніки зображення тощо.

Кількість таких підготовчих занять визначається змістом теми і ступенем готовності дітей до її творчого втілення. Зрозуміло, об'єм теми, а отже, підготовчий період слід збільшувати поступово. Не слід проводити багато підготовчих занять, оскільки у дітей може зникнути інтерес до теми. Скороченню підготовчого періоду сприяє встановлення смислового взаємозв'язку між передуючими і наступними творчими завданнями [4, с. 26].

Важливий професіоналізм педагога як творчої особистості: він не слід наслідувальної і жорстко регламентованої основі навчання дітей і не навчає їх робити конкретні вироби, а здатний прийняти головну мету навчання – опанування умінь конструювання як універсальної здатності до створення різних оригінальних конструкцій. Оволодівши загальними принципами та закономірностями формування такої діяльності, педагоги зможуть побудувати свою практику у співтворчості з дітьми.

Висновок Художнє конструювання або дизайн все активніше входить практику роботи з дітьми. В організації занять дітей художнім конструюванням важливим визначається забезпечення загальних методичних основ даного процесу. У даній статті нами було надано класифікації та коротко схарактеризовано принципи, форми, методи організації художньо-конструювальної діяльності дітей, що буде сприяти розвитку їхньої творчої активності.

Список використаних джерел:

1. Дизайн и дети: метод. рекомендации / авт.-сост. Л. А. Липина. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 96 с.

2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Куцакова Л. В. Занятия с дошкольниками по конструированию и ручному труду: авторская программа / Л. В. Куцакова. – М.: Изд-во "Совершенство", 1999. – 240 с.: ил.
4. Максименко О. А. Дизайн и дети / О. А. Максименко. – Николаев, 2000. – 160 с.
5. Матвієнко С. І. Художня праця та основи дизайну: навч. посіб. / С. І. Матвієнко. – Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2016. – 201 с.
6. Неменский Б. М. Мудрость красоты / Б. М. Неменский. – М.: Просвещение, 1987. – С. 109–124.
7. Пантелеев Г. Н. Детский дизайн / Г. Н. Пантелеев. – М.: Карапуз-дидактика, 2006. – 192 с.
8. Парамонова Л. А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду: уч. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Л. А. Парамонова. – М.: Академия, 2002. – 192 с.
9. Пухначева Е. Ю. Методика преподавания народного декоративно-прикладного искусства: Учебное пособие / Е. Ю. Пухначева. – М.: МГУКИ, 2000. – Ч. І. Педагогические основы. – М.: МГУКИ, 2000. – 128 с.

НАВЧАЛЬНИЙ ДІАЛОГ У ПРАЦЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ ВЧЕНИХ

Яременко Інна, магістрантка 1 курсу факультету психології та соціальної роботи спеціальності 013 Початкова освіта.
Науковий керівник: **Киричок І.І.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Актуальність теми дослідження. Проблеми демократизації сучасного суспільства, гуманізації відносин у суспільному житті не можуть бути успішно вирішені без модернізації всієї системи шкільної освіти України. У державних документах, що визначають перспективи розвитку загальноосвітньої школи, розроблено стратегію перебудови – через демократизацію та гуманізацію до нової якості педагогічної роботи, до школи розвитку, творчості, диференціації й індивідуалізації навчання, реалізації особистісно орієнтованого підходу до його організації.

Як показує педагогічна дійсність, у відносинах учителя та учня все ще домінує вчитель. Систематичне придушення особистості учня призводить до того, що учень не може набути досвіду активного діяча, здатного до самостійних дій та думок, і врешті виховується пасивна до соціальних проблем людина, нездатна до самоорганізації, критичного мислення, вияву самостійності, ініціативи і творчості.

Професійний стандарт "Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти" (2018 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), Державна програма "Вчитель" (2002 р.), Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013 р.), Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року (2016 р.) проголошують необхідність допомогти кожному школяреві розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості на основі партнерства між учителем, учнем і батьками.

НУШ сьогодні згідно з освітніми документами працюватиме на засадах "педагогіки партнерства". Основні принципи цього підходу передбачають повагу до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіру у стосунках; діалог – взаємодію – взаємоповагу; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [11].

Уже з давніх часів існують різні підходи до використання діалогу в спілкуванні, підготовці людини до життя, до самостійної діяльності. Діалог як спосіб взаємодії,

спілкування, духовного єднання і самоствердження особистості цікавив Сократа, Платона, Арістотеля, Теофаста.

Аналіз останніх досліджень та публікацій На сьогоднішній день, поняття "діалог" досліджують в багатьох площинах: в загальній психології (В.П. Зінченко, С.М. Морозов та ін.), соціальній психології (А.У. Хараш [25], А.А. Бодальов, С.Л. Братченко, Г.В. Дьяконов та ін.), клінічній психології (Н.С. Бурлакова, Є.П. Чичельницький і ін.), віковій та педагогічній психології (Є. Ісеніна, З.Г. Кісарчук, О.С. Орлова та ін.); у мовознавстві (Л.В.Щерба, Л.П.Якубинський); у філософії (М.М.Бахтін [3], С.Л.Франк, М.Бубер); у педагогіці (Л.Г.Дмитрієва) та ін.

Вагоме значення в розробці окресленої проблеми мають роботи Б. Г. Ананьєва, Л. І. Божович, О. В. Запорожця, О. М. Леонтьєва, Х. Й. Лійметса, Б. Ф. Ломова, А. В. Мудрика, В. М. М'ясищева, де розкриваються теоретичні положення спілкування, конкретизуються різні його форми (у тому числі й діалогічне), вивчається їх продуктивність у навчальному процесі.

Проблемам діалогічного спілкування присвячені роботи А. С. Александрової, Н. П. Волкової, О. І. Головахи, В. О. Лісичкина, Є. О. Ножина, А. Б. Попова, С. Л. Рубінштейна, Н. М. Тарасевич, Т. О. Флоренської, О. А. Шеїна та ін. Діалог як форма спілкування та взаєморозуміння людей розглядається В. С. Біблером, [5] А. В. Петровським, Ю. Г. Сенько, М. Я. Ярошевським. Ідея діалогічного підходу до навчання отримала розвиток у дослідженнях З. Абасова, Г. А. Ковальова, Л. В. Кондрашової, О. М. Матюшкіна, Ю. М. Кулюткіна та ін.

Можливості діалогічного навчання у вирішенні навчально-пізнавальних задач перебували в колі досліджень О. О. Бодальова, С. Ю. Курганова, Т. К. Мухіної, Л. Г. Павлової, Є. І. Пасова, В. Л. Скалкіна, В. О. Ямпольського та ін. Діалог як механізм дії на особистість того, хто навчає, і того, хто навчається, досліджувався Ф. Н. Гоноболіним, В. О. Кан-Каліком, Н. В. Кузьміною, В. О. Сластьоніним та ін.

Виклад матеріалу Діалог як природна форма спілкування знаходиться в точці перетину дослідницьких інтересів представників багатьох суспільних наук, що вивчають різні аспекти людської діяльності, так чи інакше пов'язаних з реальною комунікацією. Діалог між учителем та учнями повинен бути осмисленим, сфокусованим на спонуканні та прояві розуміння, що дає можливість учням розпочати мислити та виражати свої думки.

У наукових джерелах ми можемо спостерігати, як формується поняття діалогу, зокрема у філософському словнику діалог трактується так (грец. – розмова, бесіда) – форма мовно-мислительної комунікації, в якій схрещується два чи більше різноспрямованих потоки думок з метою з'ясувати спільні точки взаєморозуміння та окреслити розбіжності, що в кінцевому підсумку має сприяти виявленню істини. У лінгвістиці діалог – це вид мови, що характеризується ситуативністю, контектуальністю та довільністю, має організовану структуру. В літературознавстві діалог – драматизовано форма розповіді, пов'язана з розвитком сюжету та виявленням конфліктних відношень [8; с. 308].

Філософія діалогу як засіб аналізу понять становить літературну основу формування діалектичного мислення, яке спочатку виступає як мистецтво спору, вміння доводити та спростовувати, пізніше використовується філософами для більш аргументованого викладу ідей та положень свого вчення (Дж. Бруно, Г. Галілей, Г.В. Лейбніц, Г.С. Сковорода, М.І. Гулак та ін.) [24; с. 145].

Діалог як багатогранне явище тлумачать з різних позицій філософи та педагоги. Наведемо деякі з них у таблиці 1.

Таблиця 1

Діалог у розумінні окремих філософі та педагогів

№ зп	Автор	Точка зору на розуміння поняття "діалог"
1	М. М. Бахтін – російський філософ, культуролог, творець концепції поліфонізму (багато-голосся, багатополярності, плюралізму) літературного твору.	Діалогічність – це "активність того, хто пізнає і активність того, що відкривається. Уміння пізнати і вміння виразити себе" [3, с.409].
2	В. С. Біблер – радянський і російський філософ, культуролог, історик культури. Творець вчення про діалог культур, керівник проекту і дослідних колективів "Школа діалогу культур"	"... Розуміння іншої людини передбачає взаєморозуміння "я-ти" як онтологічно різних особистостей, що володіють – актуально чи потенційно різними культурами, логіками мислення, різними смислами істини, краси, добра... Діалог, який розуміється в ідеї культури, – це не діалог різних думок або уявлень, це – завжди діалог різних культур..."[5, с. 299].
3	А. М. Лобок – сучасний філософ і психолог, автор багатьох оригінальних психолого-педагогічних книг і моделі імовірнісної освіти, який розкриває творчий потенціал дитини	"... справжній діалог принципово є там і тоді, де і коли його учасники не "утворюють" один одного, а взаємно розгортають свої позиції. І ці взаємні позиції вимагають взаємного вслухання один в одного, але ніяк не взаємної корекції. Корекція позиції в діалозі – це тільки аутокорекція, самокорекція" [16, с. 678].
4	В. В. Сєріков – член-кор. Російської академії освіти, один з провідних авторів особистісно-орієнтованого підходу в сучасній освіті	"Елементарної технологічної одиницею гуманістично орієнтованої освіти і виховання виступає діалог як специфічна форма обміну духовно-особистісними потенціалами, як спосіб узгодженого взаєморозвитку і взаємної діяльності педагогів і вихованців" [19, с. 63]
5	А. М. Сидоркін – автор книги "Освіта: самість і діалог" (США, 1999), керівник інноваційних проектів в освіті.	Діалог покликаний допомогти "... прислухатися до багатоголосся зовнішнього світу" [20, с.11]

А от у психологічному словнику діалог тлумачать як вид усного мовлення, в якому беруть участь двоє або більше учасників, що почергово обмінюються репліками; це мовлення згорнуте, мимовільне і недостатньо організоване, воно ситуативне, тобто пов’язане з обстановкою, в якій відбувається, і контекстуальне, бо кожне висловлювання значною мірою обумовлене попереднім [18, с. 103-104].

Доповнюючи вищенаведені точки зору на діалог, звернемося до психологічних аспектів трактування. так, Т. А. Топольською була досліджена дефініція "діалог" і виділені основні способи розуміння діалогу як міжособистісної взаємодії в контексті психології [23] (табл. 2).

Таблиця 2

Аналіз розуміння діалогу в психологічному контексті (за Т. А. Топольською) [23]

№ зп	Розуміння діалогу	Характерні ознаки
1	Діалог як форма мовного взаємодії (як інформаційне явище)	Чергування процесів слухання і говоріння; активність співрозмовників; розуміння співрозмовниками сенсу повідомлень один одного; приріст, розвиток інформації; наявність зворотного зв'язку між суб'єктами
2	Діалог як спільний розумовий процес (як когнітивний процес)	Мовний характер взаємодії; спільність теми; наявність у співрозмовників різних точок зору з загального питання, які озвучуються і розвиваються; прояв здатності до розуміння позиції партнера і поясненню власної; знаходження рішення, зрушення у вирішенні проблеми
3	Діалог як спільна діяльність співрозмовників щодо подолання протиріч між ними (Як рух в бік співпраці)	Взаємодія смислових позицій; наявність у кожного співрозмовника можливості її вираження; симетрична взаємодія; здійснення співрозмовниками діяльності з подолання суперечності. Спілкування може набувати характеру спору, полеміки, головне, щоб була присутня спрямованість на досягнення згоди
4	Діалог як спілкування на рівні дійсних мотивів діяльності (як відкрите спілкування)	Суб'єкт-суб'єктний характер відносин партнерів; наявність установки на відвертість, щирість; розкриття в повідомленні дійсних мотивів своєї діяльності; зустріч особистісних позицій, смислів; відносини довіри, творчої співпраці, взаємної підтримки, взаємодопомоги
5	Діалог як спілкування, яке ґрунтується на особистісному характері відносин (як спілкування, засноване на гуманістичних цінностях)	Особистісне ставлення партнерів один до одного (визнання рівності позицій, безоцінне прийняття, ставлення до людини як до цінності, як до вільної особистості); взаємоповага, дотримання комунікативних прав один одного; розуміння партнерами комунікативних цілей один одного і згоду їх задовольнити; емоційна відкритість і щире саморозкриття партнерів; довіра один одному; позитивний емоційний фон взаємодії; взаємодія за типом співпраці

В словнику української мови, ми можемо знайти таке визначення: "Діалог – це розмова між двома або кількома особами. Мова в реальному житті набирає форми діалогу – обмін репліками, що ми звемо в побуті розмовою. Частина літературного твору, в якій відбувається розмова двох осіб" [21; с. 295].

Навчальний діалог – своєрідна форма спілкування. Це взаємодія між людьми в умовах навчальної ситуації, що здійснюється у формі мовлення, в ході якого відбувається інформаційний обмін між партнерами і регулюються відносини між ними. Специфіка навчального діалогу визначається цілями його учасників, умовами та обставинами їх взаємодії [18; с. 401].

Навчальний діалог у діяльності школяра представлений в основному двома його видами: вчитель – учень і учень – учень. Тривалий діалог між учнем і вчителем в класі при традиційній організації навчання відбувається нечасто: у класі рідко трапляється можливість багатократного обміну репліками з учнем. Навіть якщо це спостерігається, то такий діалог орієнтований в основному на клас у цілому, та на середнього учня для отримання колективного результату [12; с. 34]. Найпоширенішими є різноманітні форми діалогу вчитель – учні, найтиповішою з яких є кероване вчителем сумісне обговорення рішення навчального завдання всім класом, а також інші форми фронтальної роботи (бесіди) під час уроку.

"Особистісно розвивальна функція мовленнєвого спілкування у виховному процесі є домінуючою, тому його називають педагогічним спілкуванням, або педагогічним діалогом" [2; с. 221].

У навчальному діалозі, спрямованому на вирішення навчального завдання, ця мета конкретизується у низці підцілей: з'ясування незрозумілих моментів шляхом отримання додаткової інформації, вироблення та обґрунтування своєї точки зору, зміні позиції для того, щоб партнер її зрозумів, отримання його оцінки, коректування результатів рішення.

Проблема діалогу не нова. Уже з давніх часів існують різні підходи до використання діалогу в спілкуванні, підготовці людини до життя, до самостійної діяльності. Діалог як спосіб взаємодії, спілкування, духовного єднання і самоствердження особистості цікавив Сократа, Платона, Арістотеля, Теофаста.

Водночас, у науковій та методичній літературі недостатньо обґрунтовані функції діалогу в здійсненні особистісно-орієнтованого навчання учнів на уроках літературного читання, у становленні творчої індивідуальності особистості учня.

Стосовно появи думки в навчальному діалозі доцільно висвітлити погляди С.Ю. Курганова [13; с. 69], який зазначає, що первісно незрозуміла, звернена до себе гіпотеза дитини під час діалогу з іншими дітьми та вчителем натикається на різні заперечення, на основі процедури доказ-заперечення гіпотеза обростає аргументами, стає більш вираженою. Отже, в діалозі істина не лише народжується, а й виражається словом.

С.Ю. Курганов прослідкував основні етапи процесу "народження думки в слові" під час навчального діалогу. По-перше, думка дитини народжується тільки в тому разі, коли на уроці виникає дискусія, розглядаються невирішені проблеми. Саме наявність іншої точки зору дає змогу учневі сформувати свою власну. Якщо ж навчальна задача передбачає єдине правильне рішення, весь процес виникнення внутрішнього мовлення зводиться до прийняття загальної еталонної моделі розв'язання. По-друге, думка під час уроку-діалогу народжується як відповідь іншій людині, що в процесі реальної дискусії стала внутрішнім опонентом, або як нове запитання до співрозмовника. Ця перша репліка є ключем до розвитку діалогічного мислення. У цій першій репліці дитина акумулює своє особистісне бачення проблеми, що обговорюється на уроці. Те, що до уроку-діалогу існувало дифузно, розпливчато, тепер конденсується як деяка здібність судження про предмет діалогу [13; с. 76]. Аналогічне питання про співвідношення діалогічних структур і функцій, пов'язаних з мисленням, знаходимо у дослідженнях А. Брушлинського, А.Матюшкіна, В.Полікарпова. Вони вважають, що включення різних типів діалогічної взаємодії в дослідження як його моделі відкриває нові шляхи для вивчення можливостей діалогу в процесі розвитку мислення. У цих дослідженнях глибоко аналізується не лише мислення індивіда, але й процес спільного розв'язання

задач, учасниками експерименту в умовах безпосереднього мовленнєвого спілкування. Формування проблеми “мислення та спілкування" сприяло доповненню класичного для досліджень питання про взаємодію суб’єкта з новим предметом, що пізнається, новим, але фундаментальним питанням про взаємодію суб’єкта пізнання з іншими суб’єктами, тобто питанням про спілкування як необхідну умову спільного мислення.

А. Матюшкін діалогізацію навчання розглядає як дієвий чинник підвищення пізнавальної активності учнів, зазначаючи на те, що реалізація діалогічного принципу в розвитку мислення передбачає взаємну симетричну пізнавальну активність партнерів у спілкуванні та спільне вирішення мислительних задач. Розвиток пізнавальної активності у навчанні передбачає взаємну активність учителя та учня, одного учня з іншими, учителя і навчальної групи як основну психологічну умову. Дослідник вважає, що пізнавальна активність учня досягається за допомогою діалогічності процесу мислення вчителя та учня, і підкреслює, що у випадку монологічного втілення вказаних процесів реального розвитку пізнавальної активності та становлення більш високих форм мислення не відбувається [6; с. 103].

К. А. Альбуханова-Славська розглядає діалог як особливий спосіб мислення, при цьому вона підкреслює, що він розкриває сутність діалектичного мислення: за пропозицією йде заперечення, пропозиція включає декілька альтернатив, кожна з яких обдумується та розглядається. Автор зазначає, що діалогічність як характеристика мислення була втрачена сучасними психологами, але варіативність і альтернативність неможливі без діалогу. Дослідниця виділяє кілька характеристик діалогу. Перша: діалог є основною складовою інтелектуального центру саморегуляції особистості. Друга особливість полягає в тому, що у діалозі людина виражає своє ставлення до оточуючого. Третя характеристика – існує внутрішній діалог, що дає змогу людині жити своїм власним внутрішнім життям [1; с.273].

У діалозі відбувається продуктивна пізнавальна діяльність, результатом якої є особистісно цінне знання, в ньому, як компоненті особистісно-орієнтованого навчання, навчальні завдання даються у вигляді невирішених завдань, парадоксів; ці проблеми обговорюються під час дискусії з суб’єктом іншої культури. У контексті спільної навчальної діяльності відбувається об’єднання учнів у гурт дослідників для породження знання. Діалог як форма засвоєння знань орієнтований на формування діалогічного мислення. Отже, навчальний діалог є складною інтелектуально-емоційною взаємодією суб’єктів спілкування, носіїв різних сенсорних позицій. Розглянемо особливості навчального діалогу.

Діалог виникає тоді, коли учень шукає відповідь на проблемні запитання і намагається дізнатися про думку інших. Саме тому діалог допомагає краще пізнати і зрозуміти не лише себе, але й співрозмовника.

Зовнішня структура навчального діалогу є комплексом запитань і відповідей, у якому фіксується логіко-мовленнєве втілення розвитку учнівських думок про оточуючий світ. Одночасно відбувається цілеспрямована передача від одного учасника діалогу до іншого того знання, яке в момент трансляції постійно зростає. Початок діалогу в тому запитанні, яке ніби розриває замкненість, завершеність, статичність того, що пізнається. На відміну від запитань, що зазвичай використовуються учителем на уроці, запитання в діалозі носять емоційний, особистісний, риторичний характер. Учень-автор за допомогою запитань виражає свої сумніви, невизначеність, потяг до більш чіткого розуміння співрозмовника. Відповіді на поставлені запитання найчастіше намагається дати сам автор запитання. Відмінність “діалогічної відповіді" на відповідь учителя в тому, що він за основу своєї відповіді бере тільки що висловлену кимось думку. Початок діалогу – запитання до себе та до інших; а сам діалог – “перехрестя запитань", де кожна відповідь породжує нові й нові запитання [11].

Те, що урок-діалог – це особлива форма навчання, яка не зводиться ні до проблемного навчання, ні до інших видів навчання, показує порівняння традиційного і діалогічного підходів до розуміння навчання.

Основна увага – надбанню учнем “правильної" інформації, раз і назавжди заданої.

Основна увага на те, щоб “навчитися учитися", бути відкритим усьому новому, розвинути потребу в знаннях.

Навчання – лише результат, продукт. Навчання – процес, “подорож" у невідоме.

Просування вперед обмежене замкнутими етапами, зумовленими віковими межами. Гнучкість та інтеграція вікових груп. Особистість не обмежується у виборі певного змісту в зв’язку з віком.

Опора на навколишній світ. Внутрішній досвід часто сприймається як такий, що не відповідає шкільному навчанню. Внутрішній досвід – контекст навчання. Використання фантазії, вигадки, спонукання до вираження почуттів.

Не використовуються способи інтуїтивного мислення, не заохочується дивергентне мислення. Інтуїтивність заохочується, розглядається як частина творчого процесу

“Наклеювання ярликів": обдарований, посередній з мінімальними психічними відхиленнями й т. ін., залежно від формальних показників. Розподіл на категорії має місце лише в перспективному плані, без оцінювання особистості, що впливає на весь життєвий шлях

Основний наголос – на теоретичне, абстрактне, “книжкове" знання (беруться до уваги навчальні тексти). Теоретичні й абстрактні знання всіляко доповнюються та збагачуються есперимента льно-дослідними, отриманими як у школі, так і поза нею.

Учитель повідомляє знання: “однобічний рух". Учитель не тільки вчить, але й навчається сам у процесі навчання учнів.

Навчальний діалог – найважливіша сторона діяльності і вчителя, і учня. У зв’язку з цим відношення до нього є відповідальнішим, ніж, наприклад, до буденного повсякденного діалогу. Як вчитель, так і учень активно націлені на побудову адекватної моделі партнера як основи для орієнтації своєї діяльності.

Учень у ході навчального діалогу постійно уточнює модель вчителя для поліпшення прогнозу його поведінки, реакцій і т.п., що має для нього важливе значення.

Ефективність діалогового спілкування на уроці можлива, якщо сходяться дві позиції, стикаються дві точки зору на обговорювану проблему. Відмінність монологу від діалогу полягає в тому, що монолог виражає одну (вчителя, автора підручника) позицію. Незгода учня з цією позицією вчителем не приймається.

Взаємне пізнання вчителя і учня звичайно не обмежується рамками наочного спілкування на уроці. Особистість учителя, його унікальність і неповторність – найважливіший засіб повчальних і виховуючих дій у ситуації навчання, передумова педагогічно оптимального спілкування на уроці.

Істотною відмінністю навчального діалогу від повсякденного є велика довільність діяльності партнерів щодо спілкування: в останньому форма мови часто залишається поза увагою, а в навчальному – постійно знаходиться під контролем і того, хто висловлюється, і того, хто слухає, і розумова діяльність учнів набуває у зв’язку з цим вельми напруженого характеру.

Діалог у ситуації навчання є не тільки засобом навчання і виховання, він і полігон для вправи мовної здатності учнів і умова засвоєння ними законів людського спілкування. Засвоюючи знання, виробляючи навички та вміння в певній науковій області, учень одночасно засвоює правила мовної поведінки і, зокрема, правила діалогу, яких відноситься здатність ясно висловлювати свої думки (будувати повні та чіткі висловлювання, приводити до відповідності вербальні та невербальні засоби), розуміти партнера (слухати його, уловлювати не тільки безпосереднє значення його фраз, але й їх значення), досягти адекватного розуміння партнером значення вислову.

Навчальний діалог у діяльності школяра представлений в основному двома його видами: вчитель – учень і учень – учень. Тривалий діалог між учнем і вчителем в класі при традиційній організації навчання відбувається нечасто: у класі рідко трапляється можливість багатократного обміну репліками з учнем. Навіть якщо це спостерігається, то такий діалог орієнтований в основному на клас у цілому, та на середнього учня для отримання колективного результату [5; 21]. Найпоширенішими є різноманітні форми діалогу вчитель – учні, найтиповішою з яких є кероване вчителем сумісне обговорення рішення навчального завдання всім класом, а також інші форми фронтальної роботи (бесіди) під час уроку.

У навчальному діалозі, спрямованому на вирішення навчального завдання, ця мета конкретизується у низці підцілей: з'ясування незрозумілих моментів шляхом отримання додаткової інформації, вироблення та обґрунтування своєї точки зору, зміні позиції для того, щоб партнер її зрозумів, отримання його оцінки, коректування результатів рішення.

Навчальний діалог розглядається авторами як основний засіб духовного пробудження особистості учня (Т. О. Флоренська); засіб духовного спілкування, обміну духовними цінностями та пробудження взаємного інтересу вчителя та учнів (В. О. Сухомлинський); форма розвитку індивідуально-неповторного мислення учня, засіб побудови суб'єкт-суб'єктних відносин у дидактичному процесі (С. Ю. Курганов); засіб формулювання учнями висловлювань і постановки питань, спільна словесна творчість учителя й учнів (В. Ф. Литовський) [1; 16].

У діалозі відбувається продуктивна пізнавальна діяльність, результатом якої є особистісно цінне знання, в ньому, як компоненті особистісно-орієнтованого навчання, навчальні завдання даються у вигляді невирішених завдань, парадоксів; ці проблеми обговорюються під час дискусії з суб'єктом іншої культури. У контексті спільної навчальної діяльності відбувається об'єднання учнів у гурт дослідників для породження знання. Діалог як форма засвоєння знань орієнтований на формування діалогічного мислення. Отже, навчальний діалог є складною інтелектуально-емоційною взаємодією суб'єктів спілкування, носіїв різних сенсорних позицій. Розглянемо особливості навчального діалогу.

Ефективність діалогового спілкування на уроці можлива, якщо сходяться дві позиції, стикаються дві точки зору на обговорювану проблему. Відмінність монологу від діалогу полягає в тому, що монолог виражає одну (вчителя, автора підручника) позицію. Незгода учня з цією позицією вчителем не приймається [12; с. 38].

Взаємне пізнання вчителя і учня звичайно не обмежується спілкуванням на уроці. Особистість учителя, його унікальність і неповторність – найважливіший засіб повчальних і виховуючих дій у ситуації навчання, передумова педагогічно оптимального спілкування на уроці.

Істотною відмінністю навчального діалогу від повсякденного є велика довільність діяльності партнерів щодо спілкування: в останньому форма мови часто залишається поза увагою, а в навчальному – постійно знаходиться під контролем і того, хто висловлюється, і того, хто слухає, і розумова діяльність учнів набуває у зв'язку з цим вельми напруженого характеру.

Діалог у ситуації навчання є не тільки засобом навчання і виховання, він і полігон для вправи мовної здатності учнів і умова засвоєння ними законів людського спілкування. Засвоюючи знання, виробляючи навички та вміння в певній науковій області, учень одночасно засвоює правила мовної поведінки і, зокрема, правила діалогу, яких відноситься здатність ясно висловлювати свої думки (будувати повні та чіткі висловлювання, приводити до відповідності вербальні та невербальні засоби), розуміти партнера (слухати його, уловлювати не тільки безпосереднє значення його фраз, але й їх значення), досягти адекватного розуміння партнером значення вислову [12; с. 41].

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження переконує в тому, що сучасна педагогіка розглядає учня як центральну фігуру в освітньому процесі та на перший план висуває завдання організації пізнавальної діяльності, яка неминуче пов'язана з діалогом (В. К. Дьяченко, С. Ю. Курганов, Г. А. Цукерман та ін.), який, в свою чергу, є основою мовленнєвого розвитку.

Водночас сучасна методика навчання тісно пов'язує навчальну діяльність з взаємодією учнів (Л. І. Айдарова, Ш.А. Амонашвілі, В. В. Давидов, В. В. Котов, В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман, Д. Б.Ельконін та ін.), одночасно визнаючи навчальну взаємодію необхідною умовою продуктивної навчальної діяльності (Л. С. Виготський, В. В. Котов, І. Круковський, Х. І. Лийметс та ін.). Групова робота як форма організації навчальної діяльності має принципове значення для створення діалогу. Вона обумовлює ту навчальну ситуацію, коли учні змушені вступити в діалог, висловлюючи самостійні судження і відповідаючи на питання один одного (або власні). Оскільки наше дослідження стосується діалогу у роботі з казками на уроках літературного читання, то групова форма роботи, на наш погляд, повинна бути педагогічним засобом для вибудовування діалогічного спілкування учнів в ході роботи над текстом художнього твору.

Діалог в професійній педагогічній освіті отримав найбільш повне висвітлення в докторській дисертації О.В. Бочкарьової "Дидактичний діалог в професійно-педагогічної підготовки учителя музики у вузі" (2009). Дослідниця пише: "Розуміння діалогу в педагогічних дослідженнях є неоднозначним. Він трактується по-різному: як особливий тип педагогічних відносин, що будуються на принципах довіри і співробітництва; як специфічна форма спілкування, яка передбачає інформаційний зв'язок між педагогом і учнями; як особлива форма педагогічної взаємодії, спрямована на вирішення педагогічних завдань; як принцип побудови навчально-пізнавальної діяльності; як спосіб діагностування особистості вчителя і учнів; як мета і результат навчально-виховної діяльності, адекватний гуманітарного пізнання; як умова гуманізації освіти; як ціннісно-смислова комунікація "учитель – учні" на соціокультурному, міжособистісному і внутрішньо-особистісних рівнях; як педагогічна творчість, яка долає стандартні педагогічні дії і шаблони та ін." [6, с. 25].

Останнім часом у педагогічній та психологічній літературі набули поширення такі поняття, як "розвивальний діалог", "педагогічний діалог", "діалогічна взаємодія", "освітній діалог", "дидактичний діалог". Ці поняття стали затребуваними в зв'язку зі створенням нових гуманістичних концепцій в шкільній та вищій освіті. Різноманітність визначень поняття "діалог" є на наш погляд, не стільки проявом педагогічного різнодумства про діалог, скільки проекцією потреби якомога ближче підійти до суті цього поняття.

Сутність будь-якого діалогу гуманістична, бо діалог передбачає унікальність суб'єктів і їх принципову рівність, орієнтацію кожного суб'єкта на сприйняття, розуміння та активну інтерпретацію його точки зору іншими суб'єктами. Гуманістична спрямованість об'єднує названі поняття, а уточнює і розводить їх психологічна природа діалогового навчання.

Поняття "педагогічний діалог" більшою мірою відповідає такому психологізованому розумінню. Педагогічний діалог – міжсуб'єктний обмін знаннями, переживаннями, способами діяльності й смислами – за своїм змістом міжособистісна взаємодія, метою якого є зміна позицій його учасників. Психологічна неготовність партнерів педагогічного спілкування до діалогу – головна проблема сучасної освітньої ситуації. Діалогічний тип діяльності вчителя, як певна психологічна технологія, практично не описаний в сучасній педагогічній літературі.

Поняття "освітній діалог" з'явилося в низці дисертаційних досліджень останнього десятиліття (Л.Л. Балакіна, О.В. Бочкарьова, Н.Г. Ускова), серед яких можна назвати роботу В.Д. Назарової "Педагогічне забезпечення інтерактивної взаємодії викладачів зі студентами середніх професійних освітніх установ" (2009). Автор дисертації пропонує

"освітній діалог розглядати, як форму інтерактивної взаємодії викладачів і студентів, що забезпечує взаємообмін навчальною інформацією, поглядами, позиціями і спрямовану на освоєння соціального досвіду в умовах рівності і співпраці" [17, с. 13].

Щоб зрозуміти глибше проблему діалогу та його ролі у взаємодії учасників навчального процесу, слід розглянути поняття "взаємодія" та діалогічна взаємодія".

"Взаємодія – філософська категорія, що відображає процеси впливу об'єктів один на одного, їх взаємну обумовленість і породження одним об'єктом іншого. Взаємодія – об'єктивна і універсальна форма руху, розвитку, визначає існування і структурну організацію будь-якої матеріальної системи" [24, с. 394].

Діалогічну взаємодію науковці розглядають переважно як комунікативну взаємодію, за допомогою якої соціальні суб'єкти здійснюють пошук істини, обмінюючись духовно-моральними цінностями. У діалогічній взаємодії суб'єкти викладають одна одній свої позиції, різного роду судження. Коли людина відносно оточуючих схильна до діалогічної форми взаємодії з ними, то зворотна реакція оточуючих буде містити в собі позитивне сприйняття її світогляду. В даному випадку у оточуючих виникає інтерес і схильність до розгляду суті питань діалогу. Зайняти діалогічну позицію – значить бути аргументованим в своїх судженнях і бути уважним до суджень співрозмовника. Діалогічне взаємодії дія являє собою рух до розуміння і взаєморозуміння. Мета діалогічного взаємодії – пошук істини в процесі вирішення різного роду завдань при збереженні почуття поваги в ставленні один до одного, при цьому без приниження почуття власної гідності.

Л.В. Стоянова тлумачить поняття діалогічної взаємодії: "складне інтегративне системне утворення, що включає в себе такі компоненти, як освоєння суб'єктами інформації, яка орієнтує на діалог; засвоєння ціннісно-значущих умінь і привласнення їх як системи позитивної установки на діалог, а також сходження до внутрішньої особистісної культури людини, що дає можливість кожній особистості вдосконалюватися і самоактуалізуватися" [22, с.5].

Вивчення й аналіз наукової літератури дозволяє говорити про різні думки щодо визначення сутності понять "діалог", "навчальний діалог", "діалогічна взаємодія". Діалог розглядається як спосіб вирішення навчально-виховних проблем і форма спілкування вчителя й учня на гуманістичних принципах (Сократ); спосіб самопізнання й самовдосконалення особистості (Ф. Шлейєрмахер); засіб духовного становлення особистості (М. М. Бахтін); спосіб вирішення розумових задач, які мають певну тематичну спрямованість (Г. М. Кучинський); засіб комунікації, у процесі якої мають місце відносини партнерства, рівності, відвертості, взаємоповаги; засіб спілкування, при якому стимулюється моральне й духовне становлення учасників спілкування (М. Бубер, Я. Ясперс); форму усного мовлення, розмову двох або більше осіб; основний спосіб зображення характерів і розвитку дії в драмі й один зі способів у прозі (РЕС); почерговий обмін репліками двох та більше людей (А. В. Петровський, М. Я. Ярошевський).

Т.А.Топольською виділено 5 основних способів розуміння діалогу як міжособистісної взаємодії: діалог як форма мовленнєвої взаємодії (Г.М.Андрєєва, В.Н.Панферов); діалог як спільний розумовий процес (Г.М. Кучинський, Є.С. Белова); діалог як спільна діяльність співрозмовників щодо подолання протиріч між ними (Н.В.Гришина); діалог як спілкування на рівні дійсних мотивів діяльності (А.У.Хараш); діалог як спілкування, яке ґрунтується на особистісному характері відносин (Г.А. Ковальов, А.А. Бодальов, С.Л. Братченко, І.І. Васильєва та ін.) [23].

Отже, відзначимо ті ознаки, які характеризують діалог як спілкування, яке ґрунтується на особистісному характері відносин: особистісне ставлення партнерів один до одного (визнання рівності позицій, безоцінне прийняття, ставлення до людини як до цінності, як до вільної особистості); взаємоповага, дотримання комунікативних прав один одного; розуміння партнерами комунікативних цілей друг друга і згоду їх задовольнити; емоційна відкритість та саморозкриття партнерів; довіру один одному;

налаштованість на актуальний стан партнера, співчуття, підтримка; освіта загального психологічного простору і часу партнерами; позитивний емоційний фон взаємодії; взаємодія з типу співробітництва.

Узагальнюючи все вищесказане, підкреслимо, що діалог науковці розуміють як інформаційне явище (істотна ознака – характер взаємодії як обмін), як когнітивний процес – напружена робота співрозмовників, яка виражена в розмові (ключова ознака – вираженість в мовленні смислових позицій співрозмовників), як рух в бік співпраці (головні ознаки – наявність можливості висловити свою позицію, прояв прагнення досягти згоди), як відкрите спілкування (ознака – відкрите пред'явлення дійсних мотивів своєї діяльності, обмін репліками діалогічного типу), як спілкування, засноване на гуманістичних цінностях (основні ознаки – прояв взаємоповаги, дотримання комунікативних прав один одного, без оціночне прийняття).

Навчальний діалог науковці розглядають як основний засіб духовного пробудження особистості учня (Т. О. Флоренська); засіб духовного спілкування, обміну духовними цінностями та пробудження взаємного інтересу вчителя та учнів (В. О. Сухомлинський); форма розвитку індивідуально-неповторного мислення учня, засіб побудови суб'єкт-суб'єктних відносин у дидактичному процесі (С. Ю. Курганов); засіб формулювання учнями висловлювань і постановки питань, спільна словесна творчість учителя й учнів (В. Ф. Литовський).

На підставі вивченої літератури ми дійшли висновку про те, що під навчальним діалогом слід розуміти діалог, який цілеспрямовано розгортається під час навчальних занять, що характеризується співробітництвом учасників навчального процесу, який є "пошуковим полем" істини, спрямований на досягнення поставленої учителем мети. При цьому кожен голос в класі сприймається рівноправним, а спонтанно виникаючі питання і репліки в процесі творчої діяльності не залишаються без уваги вчителя і учнів.

У дослідженні за базове обрано положення про те, що навчальний діалог – це процес взаємодії й обміну думками та емоціями в системі відносин "учитель – учень", обмін навчальною інформацією при безпосередньому міжособистісному контакті учасників навчального процесу. Діалогічне навчання є спільною діяльністю учителя й учнів при ситуативному моделюванні навчальної інформації у формі діалогу, що забезпечує створення образу-питання, образу-варіанту, які відображають індивідуальну точку зору, індивідуальне бачення навчальної проблеми і нестандартне її вирішення учасниками навчального процесу.

Діалогічна взаємодія – це система формування досвіду спілкування й розвитку практичних навичок співпраці та співтворчості на основі відвертості, духовного взаємозбагачення і доказу істинності знання, здобутого в дискусії, суперечці, діалозі.

Таким чином, діалогічна взаємодія між суб'єктами освіти створює умови, що сприяють учням:

- шукати різні способи для вираження своїх думок;
- вчитися розуміти себе і оточуючих, бути толерантними, переживати почуття радості, щастя і довіри;
- шанобливо ставитися до нової інформації і альтернативних точок зору;
- освоювати вміння щодо прийняття конструктивних рішень в групі;
- досліджувати навколишній світ;
- зберігати здоров'я за допомогою створення психологічно комфортного середовища спілкування.

Список використаних джерел:

1. Альбуханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К.А. Альбуханова-Славкская. – М., 1991. – 297 с.

2. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 363 с.

3. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.

4. Бех І.Д. Спілкування у розв'язанні соціально-педагогічної задачі /І.Д. Бех // Особистісно – орієнтований підхід: науково-практичні засади. – Виховання особистості: навчально-виховний посібник: У 2-х кн.- Кн.1 – К.: Либідь, 2003.- С.221-233.

5. Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в XXI век / В. С. Библер. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.

6. Бочкарева О. В. Дидактический диалог в профессионально-педагогической подготовке учителя музыки в вузе: диссертация... доктора педагогических наук: 13.00.08 / Бочкарева Ольга Васильевна; [Место защиты: ГОУВПО "Ярославский государственный педагогический университет"].- Ярославль, 2009. – 514 с.

7. Васильева И.И. Психологические особенности диалога: дисс. … канд. психол. наук. – М., 1984. – 181 с.

8. Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов // М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – С. 1312.

9. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина – СПб.: Питер, 2005. – 464 с.

10. Зверева Е.А. Роль ученого диалога в работе с художественным текстом в начальной школе: автореферат дис. …на соискание научнойстепени канд. пед. наук: спец.: 13.00.02. "Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)/ Зверева Елена Алексеевна. – М., 2009. – 19с.

11. Концепція нової школи України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://stepnezosh.ucoz.ua/load/koncepcija_novoji_shkoli_ukrajini/1-1-0-11.

12. Курганов С.Ю. Психология проблемы учебного диалога / С.Ю. Курганов // Вопросы психологии. – 1988. – №2. – С. 88 – 90.

13. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Книга для учителя. / С.Ю. Курганов. – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.

14. Курганов, С. Ю. Ребёнок и взрослый в учебном диалоге: кн. для учителя /С. Ю. Курганов. – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.

15. Кучинский Г.М. Диалог и мышление / Г.М. Кучинский. – Минск: Изд-во БГУ, 1983. – 190 с.

16. Лобок, А. М. Антропология мифа / А. М. Лобок. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 1997. – 688 с.

17. Назарова В.Д. Педагогическое обеспечение интерактивного взаимодействия преподавателей со студентами средних профессиональных образовательных учреждений: автореф. дис. кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Бурят. гос. ун-т. – Улан-Удэ, 2007. – 24 с.

18. Психологічна енциклопедія /автор-упорядник О.М. Степанов. – К.: "Академвидав", 2006. – 424 с.

19. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: поиск новой парадигмы[Электронный ресурс]: монография / В. В. Сериков. – URL: http://www.bim-bad.ru/docs/serikov_education_of_personality.pdf (дата обращения: 20.05.2016).

20. Сидоркин, А. М. Диалог в воспитании: к постановке проблемы / М. Сидоркин // Гуманизация образования. – 1995. – № 2. – С. 9–16.

21. Словарь украинского языка / за ред. Н.С. Васильева, М.М. Друченко, Л.В. Туник та ин. – У т. 2 (на украинском языке). – К.: Наукова думка, 1974. – 550 с.

22. Стоянова Л. В. Оптимизация диалогического взаимодействия преподавателей и студентов в условиях медицинского вуза: дис.... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Стоянова Лела Вахтанговна. – Иркутск, 2005. – 162 с.

23. Топольская, Т. А. О понятии "диалог" в психологических исследованиях общения и консультативной практике [Электронный ресурс] / Т. А. Топольская // Консультативная психология и психотерапия. – 2011. – №4. – С. 69–90. – URL: http://psyjournals.ru/mpj/2011/n4/49244_full.shtml (дата обращения: 20.05.2016).

24. Філософських словник /За ред. В.І. Шинкарука. – 2. вид., перероб. і доп. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

25. Хараш А.У. Социально-психологические механизмы коммуникативного воздействия: автореф. дисс. … канд. психол. наук. – М., 1983. – 33 с.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У СУЧАСНІЙ СІМ'Ї

Ярешко Вероніка, студентка III курсу факультету психології та соціальної роботи групи ПА-31.
Науковий керівник: **Філоненко О.С.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Сучасний світ переживає докорінну зміну підходів до питань освіти і виховання. Це зумовлено переорієнтацією освітньої системи на розвиток людини, її особистісних і моральних якостей. Державні документи з питань національної освітньої політики (Закон України "Про освіту", Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття) передбачають знання і розуміння учнями загальнолюдських та національних цінностей, цінностей сімейного життя, формування моральності, самостійності прийняття рішень, збереження репродуктивного, фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я нації. Розв'язання цих завдань актуалізує нагальну потребу підвищення ефективності всіх напрямів виховання, зокрема і сімейного, у сучасному навчально-виховному процесі школи, сім'ї та громадськості.

Серед питань, які становлять зміст сімейного виховання у сучасній сім'ї, таких, як поняття сім'ї, місце родини в суспільстві, права, обов'язки, взаємоповага членів сім'ї, спадкоємність поколінь, сімейні традиції, статеві відмінності у природі та людському суспільстві, бракує питання про розподіл обов'язків у сім'ї, їх взаємодоповнення відповідно до індивідуальних, вікових і статевих особливостей, бажань і нахилів членів обов'язків сім'ї.

Питання налагодження сімейного виховання та соціалізації дитини в сім'ї неодноразово ставали предметом наукових досліджень. Так, у численних роботах вітчизняних і зарубіжних учених (Т. Алексєєнко, Ю. Азарова, Ф. Байкова, В. Гурова, Т. Кравченко, М. Міщенка, Т. Поніманської, Л. Пономаренко, В. Постового, А. Харчева, Т. Шеляг, Р.Іремашвілі, Т.Кулікова, Л.Коваль., В. Костів, М. Стельмахович, Т.Яценко й ін.) розглядаються найрізноманітніші аспекти цієї проблеми: від теоретичних проблем сім'ї до основ психолого-педагогічної культури батьків та умов ефективного сімейно-родинного виховання. Моделі сімейного виховання визначено в наукових працях таких учених, як А. Адлер, Т. Гордон, В. Сатір та ін.

Сім'я – невелика соціальна група, до якої входять поєднані шлюбом чоловік і жінка, їхні діти (власні або усиновлені), кровні родичі, інші особи, пов'язані родинними зв'язками з подружжям.

Завдяки сім'ї відбувається зміна поколінь людей, у ній здійснюється виховання, первинна соціалізація людини, зрілості. Вона слугує ефективним засобом для відновлення, підтримки духовних і фізичних сил людини, включення її в суспільне життя [1; с. 12].

Сім'я є першоосновою духовного, економічного та соціального розвитку суспільства. В сім'ї найповніше зберігаються першоознаки давніх етносів та відображаються усі етапи історичного розвитку кожного народу. Разом з тим, вона не є чимось абсолютно сталим, незмінним. Сім'я акумулює в собі всі найважливіші ознаки суспільних процесів, економічного та культурного розвитку і одночасно ніби випромінює їх у суспільство та взаємодіє з ним [2; с. 2].

Метою сімейного виховання є формування таких якостей особистості, які допоможуть гідно подолати труднощі і перешкоди, що зустрічаються на життєвому шляху. Розвиток інтелекту і творчих здібностей, первинного досвіду трудової діяльності, моральне та естетичне виховання, емоційна культура і фізичне здоров'я дітей, їх щастя і благополуччя – все це залежить від родини, від батьків, і все це складає завдання сімейного виховання. Саме батьки – перші вихователі – мають найбільший вплив на дитину в перші роки його життя. Сімейному вихованню притаманні свої методи, а

точніше пріоритетне використання деяких з них. Це особистий приклад, обговорення, довіра, показ, прояв любові тощо [4; с. 25].

Сімейне виховання дітей відіграє головну роль у формуванні особистості дитини. Часто батьки стикаються з такими проблемами виховання дітей, як система заборон, покарань, заохочень, як прищепити повагу до старших. Від того, яким було сімейне виховання дітей від народження, багато в чому залежить їх характер і поведінка у дорослому житті. Ті цінності, які батькам вдасться прищепити дитині, сформують його як цілісну особистість [6; с. 51].

Під принципами родинного виховання розуміємо вихідні положення, що визначають вимоги до змісту, організації та методів виховного процесу в сім'ї. В них відображаються зв'язки та взаємини між батьками й дітьми. Вони ґрунтуються на узагальненому досвіді виховної діяльності батьків. Ефективність батьківського виховання в сім'ї забезпечується дотриманням таких принципів: народності, наступності й спадкоємності поколінь, участі у праці, природовідповідності, культуровідповідності, самодіяльності (активності й ініціативи), педагогічної компетентності батьків і єдності вимог і виховних напрямків [2; с. 3].

Під засобами виховання розуміємо той вид діяльності, явище чи предмет, які можуть впливати на особистість у певному напрямку. Їх поділяють на дві категорії – природні і надприродні. До природних засобів виховання належать: авторитет батьків, мікроклімат сім'ї, праця, навчання, навколишня природа, національні звичаї й традиції, громадська думка, література та мистецтво тощо. До надприродних засобів виховання відносять релігію [6; с. 51].

Важливою умовою виховання дітей у сім'ї є авторитет батьків. Тут авторитет батьків – це вплив батька й матері на дітей заснований на повазі і любові до батьків, довірі до їхнього життєвого досвіду, слів і вчинків. Любов до батьків і повага до них, визнання їх авторитету далеко не завжди збігаються [2; с. 3].

Поступово у молодшого школяра формується потреба ділитися з близькими своїми переживаннями, шукати в них поради і допомоги. Батьки повинні бути доброзичливими. Які б негативні почуття не викликали у батьків його розповіді, вони повинні стримуватися, спокійно, справедливо і доброзичливо розібратися в ситуації. Якщо батьки розпочнуть звинувачувати дитину, то вони можуть не розраховувати надалі на її відвертість. У той же час не можна постійно фіксувати увагу на дитячих переживаннях, пов'язаних зі школою та однокласниками, показувати свою тривогу, надмірно опікати дитину, вирішуючи за неї всі проблеми, позбавляючи її самостійності [5; с. 14].

Дорослі самі нерідко помічають, що чуйність, доброзичливий тон, довіра до дитини, терпіння в поводженні з нею викликають зустрічне розташування, прагнення виконувати вимоги старших.

Педагоги виділяють три основні стилі взаємин батьків і дітей в сім'ї: попустительский, авторитарний і демократичний. Перший з них характеризують вседозволеність і байдужість по відношенню до дітей. Другий – жорстка авторитарність, безапеляційність, диктат у відносинах з дітьми. Третій – співпраця, взаєморозуміння батьків і дітей, облік прав, потреб та інтересів кожного з учасників взаємин [5; с. 14].

Особливо значимою для дитини є оцінка його дорослими, які відносяться до нього з довірою і повагою. Він боїться втратити їх довіру та повагу, прагне виправдати їх гарну думку про себе. Навпаки, при часто повторюваних негативних характеристиках – "недотепа", "нетямущий" і т. п. – дитина втрачає чутливість до них: торкнутися його серця і викликати докори сумління стає все важче. Оцінка повинна бути справедливою і в жодному разі не принижувати дитину [3; с. 100].

Отже, виховання дітей – не тільки особиста справа батьків, в ньому зацікавлено все суспільство. Сімейне виховання – лише частина суспільного виховання. Унікальність його, по-перше, полягає в тому, що воно дає "перші уроки життя", які

закладають основу для керівництва до дій і поведінки в майбутньому, по-друге – сімейне виховання дуже результативне, так як здійснюється безперервно і одночасно охоплює всі сторони, які формуються. Воно будується на основі стійких контактів і емоційних стосунків дітей і батьків між собою. Причому мова йде не про природні почуття любові і довіри, а й про відчуття дітьми своєї безпеки, захищеності, можливості ділитися переживаннями, отримувати допомогу від дорослих.

Список використаних джерел:

1. Аметова Є. Р. Про значення сім'ї у формуванні вільної особистості дитини / Є.Р. Аматова // Педагогіка і психологія. – № 2. – 2006. – С. 36.
2. Боришевський М. Й. Сімейне виховання як гарант морального становлення особистості / М.Й. Боришевський // Рідна школа. – № 4. – 1995. – С. 4.
3. Дворук О. І. Процес виховання очима дитини / О. І. Дворук; Відп. ред. Г. В. Луценко // Педагогіка та конкретні методики. – Черкаси: "Родзинка", 2006. – С. 109.
4. Максимова Н. Вплив школи на виховання дітей у сім'ї / Н. Максимова, Л. Порох // Педагогіка. – № 7. – 2000. – С. 39.
5. Поніманська Т. Люди і я. Світ дорослих як чинник соціалізації особистості дитини / Т. Поніманська // Дошкільне виховання. – 1999. – № 8. – С. 14-15.
6. Стельмахович М.Г. Виховний потенціал української родини / М.Г. Стельмахович // Учитель. – 1998. – № 6. – С.50-52.

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Ярошенко Аліна, магістрантка факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Науковий керівник: **Шевчук М. О.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Проблема творчого розвитку особистості гостро стоїть в сучасному світі. В більшості цивілізованих країн система освіти спрямована на розвиток творчих здібностей в суспільстві загалом та в кожної людини зокрема. Посилюється увага не тільки до розвитку творчих здібностей особистості, але створюються умови для того, аби ці здібності проявити в різних сферах життєдіяльності.

З огляду на те, що у суспільстві виникла гостра потреба в творчих, діяльних і обдарованих, інтелектуально й духовно розвинених громадянах, перед вчителями постало завдання не тільки виявляти, розвивати таких учнів, але і привертати увагу до них науковців, психологів, друзів, колег і батьків. Закон України "Про освіту" орієнтує на те, що одним із основних завдань освітньої системи є виховання талантів, збагачення на цій підвалині творчого потенціалу всього народу.

Таким чином питання розвитку творчих здібностей школярів стало в ряд актуальних проблем сучасної української освіти.

Зрозуміло, що для розвитку творчої особистості необхідні відповідні умови, від яких залежить ефективність всього процесу розвитку, а також продуктивність виявів особистості як суб'єкта діяльності. Завданням освітнього процесу є максимальне сприяння такому розвитку. Для цього навчання і виховання мають бути єдиним комплексним процесом з чіткими вимогами та підходами до кожної дитини, наданням їй максимальних можливостей для виявлення та розкриття творчих здібностей учнів.

Питання феномена творчості та її природи, формування та прояву творчих здібностей, їх діагностики присвячено багато досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних учених (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Анциферова, В. Бехтерев, Д. Богояв-

ленська, Л. Божович, Ф. Гальтон, Дж. Гілфорд, А. Грузенберг, Д. Ельконін, Н. Енгельмейєр, І. Кант, Г. Костюк, А. Кроник, Н. Лейтес, Н. Логінова, Т. Любарт, В. Моляко, І. Павлов, К. Платонов, Я. Пономарьов, Н. Посталюк, Дж. Рензуллі, С. Рибалко, С. Рубінштейн, Р. Стернберг, І. Сумбаєв, Б. Теплов, Е. Торренс, Х. Трік, Ф. Шеллінг). Проблема розвитку творчих здібностей школярів докладно вивчена такими дослідниками як Ю. Азаров, Л. Виготський, В. Загвязинський, І. Зязюн, В. Кан-Калік, М. Нікандров, Н. Кічук, Б. Коротяєв, Г. Тарасенко, Ю. Самарін, С. Сисоєва, Л. Ярощук та іншими.

За словами Л. Виготського, творчість існує не тільки там, де вона створює великі історичні твори, але й скрізь, де людина уявляє, комбінує, змінює та створює щось нове, якою б крупицею це нове не було порівняно зі створенням генія.

З'ясуємо визначення основних тематичних дефініцій: "творчість", "здібності", "творчі здібності", "розвиток творчих здібностей".

Філософські погляди на поняття творчості мають давню традицію. В античній свідомості творчість виступала у двох формах: як божественне – акт народження (творіння) Космосу і як людське – мистецтво, ремесло. У подальшій історії ці основні погляди знайшли різне відображення та розвиток.

Так, М. Бердяєв у своїй концепції людської творчості стверджує, що світ творчості характеризується оригінальністю, незвичністю, відрізняється значущістю, цікавить та привертає увагу. На думку вченого, будь-яка людина або її праця може бути творчими за умови вільного духу і свідомості, які не підпорядковані необхідності. У такому разі можливість почати творити виникає тільки при філософському баченні світу [3, с. 213].

Розгорнуте визначення терміну "творчість" запропонував А. Спіркін: За його словами, "це розумова і практична діяльність, результатом якої є створення оригінальних, неповторних цінностей, встановлення нових фактів, властивостей, закономірностей, а також методів дослідження і перетворення матеріального світу й духовної культури" [14, с. 322]. Вчений також акцентує духовний аспект феномену творчості, вважаючи творчу діяльність – духовною діяльністю, результатом якої є створення оригінальних цінностей, встановлення нових, раніше невідомих фактів, властивостей і закономірностей матеріального світу й духовної культури.

Сьогодні "Філософський енциклопедичний словник" трактує "творчість" як продуктивну діяльність за мірками свободи та оновлення, коли зовнішня детермінація людської активності змінюється внутрішньою самовизначеністю. Елементи творчості притаманні людській діяльності взагалі, але як окремий різновид діяльності творчість характеризується продукуванням нових результатів" [16].

З психологічної точки зору, основою творчості виступають психічні процеси уяви, сприйняття, фантазії, волі.

Значний внесок у розробку теоретичних засад механізму творчості зроблено Г. Костюком. У працях дослідника підкреслюється провідна роль "саморуху", спонтанної творчої активності у формуванні та самотворенні особистості; розкриваються такі важливі механізми саморозвитку та саморегуляції, як самооцінка, образ "Я".

За словами В. Роменця, "творчість – це боротьба з усім хворобливим, це прояснення і душевне очищення, катарсис" [12, с. 5].

Продуктивною формою активності й самостійності людини, результатом якої є відкриття, винаходи, створення нових музичних, художніх витворів, розв'язання нових завдань у праці лікаря, вчителя, художника, інженера, – розглядає даний термін "Психологічний словник [4, с. 282].

Отже, у психологічній думці творчість має особистісно-процесуальні (уява, інтуїція, творче мислення, неусвідомлені компоненти розумової активності, здібності, потреби в самоактуалізації) та вольові (поведінкові) характеристики; підкреслюється, що творчість доступна кожній людині й дає можливість творчого самовиявлення й самореалізації.

У сучасній акмеології творчість розглядається в тісному зв'язку з факторами розвитку людини: суспільство, умови навчання й праці (зовнішні чинники), а також

особистісні здібності, рівень мотивації, готовності до самоактуалізації, прагнення до самореалізації та постійного саморозвитку (внутрішні чинники).

У "Академічному тлумачному словнику" термін "творчість визначається як: 1) діяльність людини, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей; 2) діяльність, пройнята елементами нового, вдосконалення, збагачення, розвитку [1].

Таким чином, сутність творчості пов'язана з такими елементами, як: творчі можливості, творчий процес, ступінь індивідуального розвитку творчих здібностей та якостей особистості, що забезпечують творчу діяльність, яку можна стимулювати і спрямовувати в певну систему.

Нам цікавий педагогічний погляд на проблеми творчості та творчого розвитку особистості.

У "Педагогічному енциклопедичному словнику" поняття "творчість" тлумачиться як "форма діяльності людини, спрямована на створення якісно нових для неї цінностей, що мають суспільне значення, тобто важливі для формування особистості як суспільного суб'єкта" [8, с. 286].

А у "Словнику-довіднику з педагогіки" знаходимо: "творчість – це мислення в його вищій формі, яке проявляється як уява і яке виходить за межі відомих способів вирішення поставленого завдання" [13, с. 142].

Тезаурус методичного працівника розглядає "творчість як продуктивну людську діяльність, що здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення [15].

Багатоаспекте трактування творчості дає В. Андрєєв. Він вважає, що це вид людської діяльності, для якої характерні:

а) наявність протиріччя, суперечності, певної проблеми як спонукальної причини творчості;

б) соціальна і індивідуальна значущість та прогресивність результату, який сприяє розвиткові суспільства й особистості;

в) наявність об'єктивних (соціальних, матеріальних) умов для творчості;

г) наявність суб'єктивних (особистісних якостей, знань, умінь, позитивної мотивації, творчих здібностей) умов творчості;

д) новизна і оригінальність процесу або результату творчості [2].

У наукових розвідках з педагогіки творчість особистості розглядається в контексті різних загальнометодологічних підходів: системно-діяльнісного (Б. Ломов, В. Моляко та ін.), особистісно орієнтованого (Д. Богоявленська, А. Маслоу та ін.), з позицій гуманізації та гуманітаризації освіти (С. Гончаренко, І. Зязюн та ін.).

Отже, у педагогічному аспекті вивчення феномену творчості значна увага звертається на новизну та суспільну значущість результатів творчої діяльності як основних її критеріїв, а передумовою творчості виступає процес засвоєння матеріальних і духовних цінностей, створених людством, під час якого відбувається формування та розвиток творчої особистості.

Таким чином, здатність творити максимально виявляється у новаторському розв'язанні найскладніших проблем людського буття, у готовності реалізувати вже відомі завдання оригінально, новими способами.

Т. Коваленко серед сучасних поглядів науковців щодо природи творчості виділяє два підходи:

1) творчість як діяльність спрямовану на створення нових суспільно значущих цінностей;

2) творчість як основа самореалізації людини.

Сутність першого підходу пов'язана з критеріями об'єктивної новизни й оригінальності продуктів творчої діяльності. У другому підході акценти зміщуються з продукту творчості на суб'єкта творчої діяльності, тобто особистість, без якої неможлива творчість [7].

Американський вчений Дж. Гілфорд виділив параметри творчості:

- здатність до виявлення та постановки проблем;
- здатність генерувати багато ідей;
- здатність продукувати різноманітні ідеї;
- здатність нестандартно реагувати на подразники;
- здатність удосконалити об’єкт додаючи деталі;
- здатність до аналізу та синтезу.

Отже, головна характеристика творчості це створення нового, оригінального, незвичного, нестандартного для даних умов.

Тому, творчістю ми вважатимемо таку діяльність людини, результатом якої є новий, оригінальний продукт, що має суспільну та особистісну цінність і виступає прогресивним стимулом соціального та індивідуального розвитку.

Більшість авторів вважають головним показником творчості особистості наявність творчих здібностей, які розглядаються як індивідуально-психологічні властивості людини, що відповідають вимогам творчої діяльності людини і є умовою її успішного виконання.

Розглянемо приклади словникових визначень поняття "здібності".

У Словнику-довіднику "Психологія особистості" даний термін трактується як "індивідуально-психологічні якості особистості, які характеризують ступінь успішності виконання будь-якої діяльності або оволодіння нею" [9, с.124].

С. Максименко вважає, що здібності – це своєрідні властивості людини, її інтелекту, що виявляються в навчальній, трудовій, особливо науковій, та іншій діяльності і є необхідною умовою її успіху [5, с. 376].

Отже, науковці пов’язують здібності з індивідуально-психологічними особливостями особистості, які дають змогу успішно виконувати різні види діяльності і визначають відмінності в оволодінні теоретичним та практичним досвідом людства.

Враховуючи визначення понять "творчість" та "здібності" з’ясуємо сутність дефініції "творчі здібності".

Погляди вчених на поняття "творчі здібності" різняться за своєю сутністю.

Одні дослідники пов’язують творчі здібності з особливістю мислення. Зокрема, В. Рогозіна вважає, що це особливий від розумових здібностей, які виражаються в умінні породжувати мисленнєву діяльність за межами вимог, відхилятись під час мислення від традиційних норм, генеруватирізноманітні оригінальні ідеї та знаходити способи їх практичного вирішення [11]. А на думку В. Ціолковського, це продукт роботи мозку на шляху від відкриття істин, усім відомих, до відкриття істин, нікому невідомих.

Інші вчені (Е. Зверева, С. Баган, Т. Равлюк) розглядають їх як синтез властивостей особистості, які характеризуються ступенем відповідності певного виду творчої діяльності вимогам до неї та зумовлюють результативність такої діяльності [10]. Г. Іванова зазначає, що творчий потенціал людини визначається не лише мисленням, але й іншими психічними явищами: свідомістю, інтуїцією, уявою, мотивами, емоціями, пам’яттю, волею тощо

Ми вважаємо, що творчі здібності – це індивідуально психологічні особливості особистості, які забезпечують успішність діяльності, результатом якої є новий, оригінальний продукт, що має суспільну та особистісну цінність і виступає прогресивним стимулом соціального та індивідуального розвитку.

Необхідність розвитку творчих здібностей особистості підкреслюється у дослідженнях В. Моляко, О. Музики, Б. Теплова, О. Матюшкіна, Я. Пономарьова, Н. Кузьміна.

У педагогіці "розвиток" тлумачиться як процес кількісних ті якісних змін в організмі людини [6, с. 40]. При цьому вчені наголошують, що особливо інтенсивно ці зміни відбуваються в період шкільного навчання.

Таким чином, під "розвитком творчих здібностей" можна розуміти процес позитивних змін індивідуально психологічних особливостей особистості, які забезпечують

успішність діяльності, результатом якої є новий, оригінальний продукт, що має суспільну та особистісну цінність і виступає прогресивним стимулом соціального та індивідуального розвитку.

Отже, вчені показали, що творчість – специфічна форма взаємодії людини зі світом, яка, окрім задоволення, створює передумови для духовного розвитку, а розвиток творчих здібностей – не загальне, абстрактне, а складне психолого-педагогічне явище, яке потребує цілеспрямованої, систематичної роботи.

У педагогіці існують багато різноманітних методик, опитувальників, вправ, ігор, легенд, казок, методів, тестів, які використовуються для розвитку творчих здібностей. Ось деякі з них: метод гірлянд випадкових асоціацій, евристичний діалог Сократа, гіпотетичний діалог, розроблений Платоном, метод пошуку ідей у малій групі "Нарада піратів", метод ефективної записної книжки Дж.В. Хейфіля, метод синектики В.Дж. Гордона, пошук сполучних ланок, вилучення зайвого слова, діалог Дон Кіхота й Санчо Пансо тощо.

У час особистісно-орієнтованої та компетентнісної освіти особливу увагу вчених теоретиків та педагогів практиків для розвитку творчих здібностей учнів різних ланок шкільної освіти привертають інтерактивні методи. Використання їх в початкових класах перебудовує процес навчання у діалогічну співпрацю із задоволення пізнавальних інтересів учнів молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел:

1. Академічний тлумачний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://sum.in.ua.
2. Андреев В. И. Эвристика для творческого саморазвития: [учеб. пособ. для вузов] / В. И. Андреев. – Казань, 1994. – 247 с.
3. Бердяев Н. А. Самопознание: сборник / Н. А. Бердяев. – Л.: Лениздат, 1994. – 395 с.
4. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / [Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А.]. – Мн.: Хэлтон, 1998. – 399 с.
5. Загальна психологія / За заг. ред. академіка С.Д. Максименка: Підручник. – 2-ге вид., переробл. і доп. – Вінниця: Нова Книга, 2004. – 704 с.
6. Зайченко І.В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / І.В. Зайченко. – Чернігів, 2003. – 528 с.
7. Коваленко Т.М. Творчість і креативність – риси майбутніх фахівців у вищий економічній освіті / Т.М. Коваленко // Вісник НТУУ "КПІ". Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2009. – № 3 (27). – ч. 2. – С. 35-41.
8. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. БимБад ; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
9. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – Київ: Рута, 2001. – 320 с.
10. Равлюк Т. Діагностика та раннє виявлення творчих здібностей учнів. Вісник Львів. ун-ту. Серія педагогічна. – 2005. – Вип. 20.- С.112-118.
11. Рогозина В. Педагогические условия развития творческих способностей на уроке // Воспитание школьников. – 2007. – №4. – С. 28-30.
12. Роменець В. А. Психологія творчості: навчальний посібник / В.А. Роменець. – 2-ге вид, доп. – Київ: Либідь, 2001. – 288 с.
13. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Межериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – Москва: Сфера, 2009. – 448 с.
14. Спиркин А. Г. О творческой силе человеческого разума. Послесловие / А. Г. Спиркин; под. ред. Г. Гиргинова. – Москва: Прогресс, 1979. – 588 с.
15. Тезаурус методичного працівника. Укладач Демченко В.В. Рівне: РОІППО, 2012. – 72 с.
16. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди. – Київ: Абрис, 2002. – 742 с.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ ІНТЕГРАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНВАЛІДІВ В ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Новгородський Руслан Григорович, магістрант 2 курсу факультету психології та соціальної роботи спеціальності 231 Соціальна робота
Науковий керівник: **Володченко Ж.М.**, канд.. пед.. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи

Інвалідність є тим соціальним явищем, запобігти якому не може жодне суспільство. Кожна держава залежно від рівня свого розвитку , базуючись на пріоритетах і можливостях, формує свою соціально-економічну політику по відношенню до людей з інвалідністю. Найбільш значимою функцією держави по відношенню до громадян з обмеженими можливостями є створення ефективної системи, що забезпечує їм умови для реалізації своїх потреб з урахуванням прийнятої в суспільстві системи цінностей. Соціальна політика по відношенню до цих людей – складова внутрішньої політки держави, що має нормативно-правову базу, представлену в соціальних програмах, практичній діяльності, в основі якої - відносини в суспільстві визначені інтересами і потребами інвалідів. Характеристика діяльності держави напряму пов'язана з визначенням ролі і місця інвалідів в соціальному середовищі та ставленням до них інших громадян.

Процес інтеграції осіб з інвалідністю в сучасному суспільстві має ряд проблем, які потрібно вирішувати спільними, об'єднаними зусиллями, а головне пам'ятати, що в основі успішної інтеграції лежать процеси, що, в першу чергу, передбачають залучення людей з інвалідністю до активної участі в різних сферах суспільного життя. Ефективність забезпечення рівного доступу молоді з особливими потребами до вищої освіти в першу чергу залежить від сформованості в громадськості позитивної думки щодо доцільності сумісного навчання здорових студентів зі студентами з особливими потребами.

Заслуговує на увагу реалізація системи дистанційного навчання для студентів, які мають обмежені можливості пересування до університету. В Ніжинському університету імені Миколи Гоголя розроблено Положення про дистанційне навчання у НДУ ім. Миколи Гоголя [4], згідно якого дистанційне навчання розглядається як «форма організації освітнього процесу у закладах освіти, яка забезпечує передачу та засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, що відбувається при опосередкованій взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, створеному на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [4, с.4].

Доцільно, щоб даним Положенням було передбачено створення навчально-методичних комплексів дисциплін для дистанційної форми навчання студентів з вадами слуху та зору на рівні кваліфікаційних вимог «бакалавр», «магістр» різних спеціальностей; організацію навчального процесу навчання за кейс-технологіями; розробку комп'ютерних програм, які б враховували особливості сприймання та засвоєння інформації цією категорією студентів. «Кейс» - це спеціальний набір чітко структурованих навчальних дисциплін, що пересилається студентові для самостійного вивчення з періодичними консультаціями із викладачами.

Вагоме значення в освітньому процесі має контроль навчальних досягнень студентів. З метою підвищення ефективності навчальної діяльності студентів-інвалідів доцільно, на нашу думку, адаптувати процедуру складання екзаменів з урахуванням особливих можливостей студентів. Зокрема, це може бути здійснено за рахунок збільшення часу на складання екзамену на 50%, надання послуг помічника з написання або читання, надання можливості користуватись під час

екзамену комп'ютером, «розмовляючим» калькулятором, диктофоном, спеціальними програмами для комп'ютера тощо.

Створення інклюзивного освітнього середовища у вищій школі забезпечується різними шляхами:

- створення клубів за інтересами, у яких можуть брати участь студенти з інвалідністю;
- залучення студентів-інвалідів до спільних виховних заходів.

Успішній інтеграції студентів-інвалідів до університетського середовища сприяє створення позитивного психологічного мікроклімату в ньому. Це забезпечується доброзичливим, толерантним ставленням до таких студентів всього колективу (викладачів, студентів, адміністративного, допоміжного персоналу), визнанням їхньої рівноправності, без акцентування уваги на їх особливий статус. Доцільно проводити у студентських групах різноманітні тренінгові заняття з оптимізації стосунків між студентами з особливими потребами та здоровими студентами.

Зокрема, **тренінг «Формування толерантності»** полягає у формуванні в учасників тренінгу навичок прийняття й розуміння інших, вміння позитивно з ними взаємодіяти, толерантно спілкуватися. Даний тренінг передбачає використання такого методу роботи зі студентами, як вправа. Зокрема, вправи «Карта», «Мої очікування», «Що означає бути толерантним?» розкривають перед учасниками тренінгу сутність поняття «толерантність» як моделі взаємовідносин у суспільстві, історію виникнення даного поняття, необхідність прояву такої особистісної якості по відношенню до людей, які від нас відрізняються. Вправа «Толерантність» спрямована на формування у студентів цілісного уявлення про толерантну поведінку, здатності адекватно оцінювати власні поведінку та вчинки. У ході виконання вправ «Що означає бути толерантним?» та «Біла ворона» учасники тренінгу аналізують рівень сформованості у себе рис толерантної особистості та сформованість умінь розуміти психологічний стан людини, яка за певними ознаками відрізняється від решти. Вправа «Товариський суд» має практичне спрямування і передбачає формування умінь вирішувати конфліктні ситуації за принципом толерантності.

Практична значення для нашого дослідження має цикл тренінгових занять на тему **«Різні можливості – рівні права»**. Інформування студентів щодо сутності поняття «інвалід», «особа з обмеженими можливостями» здійснюється за допомогою вправ «Торбинка асоціацій», «Малюнок: дитина з інвалідністю і суспільство». Вправа «Переваги і недоліки інклюзивної освіти» забезпечує студентів теоретичними знаннями щодо сутності поняття «інклюзивна освіта», особливості її реалізації в сучасних закладах освіти. Вправи «Життя з хворобою» та «Перетворюємо проблему в цілі» сприяють формуванню у студентів умінь віднаходити реальні шляхи вирішення важких проблем, з якими стикаються особи з обмеженими можливостями.

Основна мета **заняття з елементами тренінгу «Я можу бути поруч»** полягає в озброєнні студентів знаннями про особливості життя людей з інвалідністю, виробити етичне ставлення до цієї категорії суспільства. У ході даного заняття студенти повинні усвідомити, що люди з обмеженими можливостями мають право на спільне навчання з нормально розвиненими дітьми у різних закладах освіти, що у них також є здібності до різних видів діяльності. Такий вид діяльності дозволяє ознайомити студентів з унікальністю кожної людини, розвинути почуття відповідальності за своє та чуже життя, сприяти розвитку терпимості та вміння вбачати позитивні сторони іншої людини.

Вирішення проблеми інтегрування осіб з інвалідністю в освітнє університетське середовище може здійснюватися через такі напрями, як:

- презентування на виставках творчих продуктів студентів (фото- і відеосюжетів, публікацій, виробів тощо) для популяризації успіхів студентів з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ЗДО;

- застосування ділових та рольових ігор;

- організація силами студентської молоді благодійних акцій для дітей з особливими потребами у закладах освіти;

- активне запровадження у навчальному процесі форм консультування та інформування;

- проведення просвітницьких акцій з формування позитивного ставлення студентів до ідей інклюзивного навчання;

- збагачення освітнього процесу ЗДО спільними творчими заходами «Барви душі», «Поважай того, хто поряд»;

- використання потенціалу спільних дозвіллєвих форм діяльності.

- позиціонування історій успіху в навчанні «особливого» студента в інклюзивному освітньому просторі (зустрічі з людьми з інвалідністю, що досягли успіхів у професійній діяльності та житті; читання літератури, перегляд фільмів, роликів соціальної реклами з подальшим обговоренням на годинах куратора).

На сьогодні науковці пропонують створення різного роду центрів супроводу студентів з інвалідністю (центр студентського тьюторства), що передбачає комплекс заходів щодо взаємодії з ними студентів з нормальним психофізичним розвитком, з метою сприяння їх інтеграції в освітнє середовище (адаптація до архітектурного середовища, тривалих навчальних занять, залучення до дозвіллєвої діяльності) та розвиток студентської відповідальності та активності.

Так, ми поділяємо думку сучасного дослідника проблем інтеграції осіб з інвалідністю в освітнє середовище вищої школи Т.Качалової, яка пропонує розглядати ряд функцій, що виконують студенти тьютори:

1. Орієнтувальна функція. Дана функція пов’язана із залученням студентів до сформованої системи традицій ЗВО, орієнтування у просторі ЗВО (допомога в орієнтації серед різних функціональних приміщень), адаптації до основних функціональних обов’язків (додаткові перерви, підбір спеціальної літератури, допомога в користуванні технічними засобами тощо), залучення в науково-дослідну, спортивно-оздоровчу та дозвіллєву діяльність.

2. Соціальна функція, пов’язана з наданням допомоги в розбудові соціальних відносин академічної групи в процесі спільного навчання і соціально-виховної роботи [2].

Під час взаємодії студент-тьютор повинен реалізувати наступні принципи: індивідуалізації, гнучкості, емпатії, безперервності, відкритості, діалогізації, толерантності.

Такі центри супроводу в освітньому середовищі (тьюторські центри) мають працювати на засадах індивідуальних та групових форм роботи. Індивідуальна тьюторська консультація - це обговорення планів щодо спільної діяльності тьютора і того, хто навчається. Групова тьюторська консультація повинна ґрунтуватися на засадах тьюторського супроводу індивідуальних освітніх програм для студентів зі схожими інтересами та потребами; в процесі реалізації якої студент-тьютор здійснює мотиваційну, комунікативну та рефлексивну діяльність [2].

Серед складових підтримки, які необхідні для студента з інвалідністю в умовах освітнього середовища можна виділити:

- формування трудових і соціальних навичок (необхідні для якісного виконання різних видів навчальної роботи згідно стандартів і вимог установи; підтримка та допомога щодо усвідомлення студентом з інвалідністю основних вимог змісту навчання; параметри якості та продуктивності (кількісних та якісних показників); допомога в інтерпретацій інструкцій щодо навчання, проживання; підтримка в

опануванні культури організації власної життєдіяльності;

- надання допомоги в комунікаціях з педагогами, адміністрацією, співробітниками закладу (створення каналів та способів спілкування з урахуванням порушень студента (порушення зору, слуху, мовлення тощо); допомога в комунікації під час знайомства, при налагодженні відносин у навчальному процесі, в опанування правил спілкування з одногрупниками).

Отже, процес інтеграції осіб з інвалідністю в університетської освіти є складним багатоплановим та багаторівневим процесом, результативність якого обумовлюється рядом внутрішніх та зовнішніх чинників.

Література

1. Бондар Т.І. Створення інклюзивного освітнього середовища в системі вищої освіти України. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology,* II (14), Issue: 27, 2014 https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/bondar_t.i._developing_the_inclusive_setting_in_higher_education_institutions_in_ukraine.pdf

2. Качалова Т. В. Формування інклюзивної культури закладу вищої освіти. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки. НДУ ім.. М.Гоголя*. 2018. №3. С. 35-44.

3. Коноплева А. Н., Лещинская Т. Л. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: монография. – Мн.: НИО, 2003. 232 с.

4. Положення про дистанційне навчання у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя: URL: http://www.ndu.edu.ua/storage/2018/polozennia_DN.pdf

ПРИЧИНИ ТА НАСЛІДКИ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ

Романенко Марина Сергіївна, магістранта факультету психології та соціальної роботи. Освітня програма: Соціальна робота. Практична психологія
Науковий керівник: **Новгородський Р.Г.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені М. Гоголя

Актуальність. На сьогодні науковцями різних сфер встановлено, що від Інтернет-залежності можуть страждати люди різного віку, статі, статусу тощо. Постійна потреба в інформації, висока пізнавальна та соціальна активність, брак і недолік часу підлітків формують з них основну масу користувачів Інтернет-мереж. Підлітки все частіше і частіше звертаються до послуг мережі, її легкість і доступність у користуванні її можливостями, її простота і необтяжливість спілкування через Інтернет, повнота і доступність інформації, що зберігається в нім, великий каталог розваг і можливостей стають головними причинами Інтернет-залежності підлітків.

Проблему профілактики залежної поведінки вивчали значна кількість вчених, а саме: В. Курбатов, В. Нікітін, О. Змановська, П. Павленюк, М. Фірсова, О. Студьонова, Н. Дереклєєва, А. Підаєв, О. Возіанов, В. Москаленко, Б. Наумова. Аналіз етапів формування комп'ютерної залежності, методи діагностики і профілактики запропоновані вітчизняними авторами Л. М. Юр'євою, Т. Ю. Бальбот. Соціально-педагогічні умови профілактики комп'ютерної адикції були обґрунтовані Н. Сергеєвою, причини виникнення комп'ютерної залежності та технології

профілактики даного розглядалися в роботах Б. Биховця, Ю. Вінтюка, Т. Веретенко Г. Лактіонової, Т. Журавель, В. Лютого, Т. Лях, Н. Максимовської, Н. Бугайової, Г. Пілягина, М. Снітко, О. Чабан, Н.Пихтіни, Т.Федорченко та ін. Інтернет сьогодні приваблює як дітей і підлітків, так і дорослих своєю можливістю дізнатися і побачити все що завгодно, бо виступає невичерпним джерелом інформації для них.

Виклад основного матеріалу. Діти та підлітки прагнуть отримати якомога більше у сфері спілкування, розваг (ігри), мультфільмів, і тому багато свого активного часу проводить у віртуальному просторі, часто на противагу реальному життю. Соціалізацію та основну її сферу спілкування з однолітками вони замінюють фактично однобоким онлайн-спілкуванням. Більшість дітей зараз протиставлять активним іграм на свіжому повітрі саме ігри в Інтернет мережах, які далеко не завжди є позитивними і нешкідливими. А в особливих випадках пошук нової інформації для дитини стає буквально нав'язливою ідеєю.

Тому думки більшості науковців говорять нам про те, що самим залежним віком є підлітковий вік –12–15 років. Це період критичного психічного росту підлітка, період, коли підлітки, намагаються знайти себе і своє місце в цьому світі, вони йдуть у віртуальний світ, обманюючи свої думки і почуття, переконуючи себе, що їм тут краще, що всі проблеми просто перестають існувати, підліток створює навколо себе ілюзію щастя та радості. Саме такий критичний період за своєю природою підлітковий вік є поворотним пунктом розвитку, бо за малий проміжок часу відбуваються кардинальні зрушення в процесі розвитку та формуванні особистості підлітка. У підлітковому віці важливим психологічним новоутворенням є становлення самосвідомості, почуття дорослості як головна її ознака.

Отже, можемо зазначити, що підлітковий вік – це період, коли відбувається формування необхідної системи цінностей підлітка, розширення його соціальних контактів, а залежний підліток позбавляє себе такого кола спілкування замінюючи їх перебуванням з комп'ютером. Внаслідок цього у дітей може спостерігатися відсутність практичного життєвого досвіду, залишки інфантилізму у вирішенні життєво-необхідних питань, труднощі в соціальній адаптації, бідність емоційно-вольової сфери, звуження кола інтересів та потреб, прагнення створити особистий ідеальний світ, втеча від реальності шляхом занурення до віртуальної реальності Інтернету.

Найперше, що слід відмітити це ті суперечності, які виникають у психічній діяльності підлітків в Інтернет середовищі, зокрема:

- з одного боку, це життєві складнощі з якими підліток намагається розібратися, а з другого боку, це дії щодо непримиренності до зла, несправедливості, готовність вступити у боротьбу за правду, істину;
- підліток прагне здаватися добрим, прагне до ідеалу і в той же час не любить, щоб його виховували дорослі, говорили їх істину, правильну точку зору і т.п., що стає справжнім лихом шкільного виховання;
- прагнення підлітка самоствердитися і відсутність навичок це зробити;
- глибока потреба у порадах, допомозі - і в той же час небажання звертатися за порадами до дорослих;
- протиріччя між нескінченим списком бажань, з одного боку, і обмеженість сил, досвіду та можливостей для їх реалізації - з іншого;
- демонстрація заперечення авторитетів, ідеалами, якими і сумнів у тому, що таке ідеальне може співіснувати поруч з ним, у його буденному житті;
- захоплення невичерпністю наук, потребою і бажаннями більше знати, переживання натхнення, радості інтелектуальної праці і в той же безвідповідальне, часом поверхневе ставлення до навчання, до своїх повсякденних буденних завдань;

- протиріччя між романтичними захопленнями в Інтернет-мережах, тощо і безвідповідальними, антисоціальними витівками, невігластво, захоплення красою та іронічне ставлення до краси [6].

Погляди сучасних науковців дають можливість нам констатувати, що існуючі класифікації причин та чинників виникнення різного роду адикцій традиційно поділяють на:

– психологічні чинники (страх завдати собі реальної шкоди; типи акцентуацій характеру особистості; привабливість відчуттів і переживань, які виникають у людини; відсутність соціальних інтересів; прагнення до самоствердження; занижена самооцінка; кризові періоди тощо);

– біологічні чинники (ступінь початкової толерантності, хвороблива спадковість; органічні ураження кори головного мозку, хронічні захворювання; природа походження речовини, що вживається; спадкова обтяженість підлітка нервово-психічними захворюваннями через які він шукає задоволення власних потреб в Інтернеті та ін..);

– соціальні чинники (доступність; вплив групи підлітків – шкільний клас, неформальне угрупування, друзі; мода; ступінь можливої відповідальності; доступність забороненого; вплив сімейної ситуації; приклад власних батьків; вплив засобів масової інформації; успішність / неуспішність адаптації дитини в освітньому середовищі тощо).

– соціально-економічні чинники (причини глобального характеру – шалений розвиток інформаційних технологій, що визначають необхідність впровадження комп'ютеризації в усі сфери життєдіяльності; традиційні - специфіка кожної країни, окремих її регіонів, цінностями верств і груп населення щодо стимулювання до запровадження новітніх інформаційних технологій (Японія, Китай, США);

Спробуємо проаналізувати більш детально чинники та причини виникнення Інтернет-залежності серед підлітків.

Сьогодні Інтернет виступає «буферною» реальністю, що охороняє особистість від прямого зіткнення з реальним світом, реальним людським спілкуванням та реальними проблемами, що зустрічаються на життєвому шляху підлітка. Коли підліток занурюється у власне створену віртуальну реальність, він ніби створює поле захисту для себе від проблем, тривог, комплексів, які трапляються на його життєвому шляху. В даному випадку такий віртуально створений світ підліток може використовувати як засіб компенсації невдач власного життя. У віртуальному світі підліток дає ту волю дій, волю вираження думок, почуттів і емоцій, що у реальному житті найчастіше не завжди може їх проявити. Він начебто втекти від таких травмуючи подій реальності за допомогою зміни свого психічного стану або підтриманні інтенсивних емоцій [8, с. 158-16].

Одна з дослідниць адиктивної поведінки Є. Знамовська, наголошує на тому, що Інтернет-залежність виникає як результат складної взаємодії спадкових, біохімічних, соціальних та індивідуально-психологічних факторів. Серед яких дослідниця виокремлює: зовнішні умови фізичного середовища; зовнішні соціальні умови; внутрішні спадково-біологічні, психофізіологічні та індивідуально-типологічні передумови; внутрішньоособистісні причини і механізми узалежненої поведінки [4].

Але якщо мова йде про конкретну адикцію, в даному сенсі Інтернет-залежність, то це безпосередньо пов'язане із перебуванням підлітка в умовах стресової ситуації та свідомим чи випадковим застосування ним певної емоційно забарвленої та привабливої для нього конкретного виду діяльності як засобу ухиляння від проблем та контролю емоційного стану.

Інша дослідниця Х.Турецька пропонує розділяти детермінанти Інтернет-залежності на зовнішні і внутрішні, де зовнішні це:

- зростання відчуженості, дистанційованості між людьми;

- зростання кількості сімейних розлучень;

- часті зміни місця проживання, а з ними місця навчання, коло друзів, роботи тощо;

- характерні особливості самого середовища Інтернету (анонімність, необмежена можливість у встановленні контактів, можливість безкарної антисоціальної поведінки). Такі особливості перебування в Інтернеті дають можливість людині бути такою, якою їй не вдається бути в реальному житті – привабливою, веселою та дружелюбною або реалізувати себе в протилежному векторі – безсоромною, сексуальною та розкутою або агресивно налаштованою [11].

До внутрішніх психологічних характеристик особистості, що викликають Інтернет-залежність Х.Турецька відносить: депресивні стани особистості, труднощі міжособистісного спілкування Інтернет-залежних, невпевненість у собі, занижена саммооцінка та несміливість у соціальних контактах [11].

Досліджуючи мережеву залежність та фактори її виникнення Т.О. Ісакова поділяє їх на дві групи:

- кібернетичні (об'єктивні умови і фактори, пов'язані із властивостями кіберсередовища в якому перебуває індивід);

- індивідуально-психологічні (суб'єктивні фактори, пов'язані з демографічними характеристиками й особистісними властивостями кіберкористувачів Інтернет середовища) [5].

Ми поділяємо думку Т.Ю. Больбот щодо ряду санкціонуючих комп'ютерозалежну поведінку факторів, які охоплюють як біологічні, так і соціальні ознаки: наявність перинатальної патології в анамнезі людини, черепно-мозкові травми, патологічні форми порушення поведінки та дисгармонійні процеси у формування особистості; несприятливі мікросоціальні умови, система взаємовідносин в сім'ї, дисгармонічне виховання за типом гіпоопіки; збіднення та убожіння міжособистісних відносин, недоліки соціальної підтримки людини (нейтральні, напружені взаємовідносини в соціумі); адиктивна поведінка батьків (залежність від психоактивних речовин, патологічна залежність від азартних ігор) [1].

Розглядаючи чинники формування Інтернет-залежності І.І. Соловйова відносить до них:

- недосконалість соціальних норм у суспільстві;

- невизначеність соціальних ідеалів суспільства в якому проживає підліток;

- деформація мотиваційної сфери та системи ціннісних орієнтацій і потреб підлітка;

- розпливчастість в осмисленні «Я-концепції» [10].

Також хотіли б додати до вище згаданих факторів, що сприяють формуванню Інтернет-залежності, фактори які зумовлені особливостями самого Інтернет-середовища:

- наявність власного «інтимного світу», в який більше нікому немає доступу (конфіденційність сердеовища);

- реалістичність процесів у комп'ютерному світі (віртуальні можливості аудіо-, відео- тощо);

- повне абстрагування від навколишнього світу;

- відсутність відповідальності (безкарність та воля власних у діях та вираженні думок, почуттів і емоцій, що у реальному житті найчастіше не завжди можливі);

- можливість виправити будь-яку помилку шляхом багаторазових повторень чи відміни її в цілому;

- можливість самостійно приймати рішення шляхом аналізу відповідних форумів, чатів, коментарів.

Особливе місце серед детермінант Інтернет-залежності у підлітків Ю. Вітніюк приділяв впливу сімейного виховання та стосункам у родині. До таких умов він

відніс:

- відсутність контролю за часом перебування в Інтернеті щодо відвідуваних сайтів, ігор, контактів, соціальних груп тощо;
- відсутність належного керівництва та підтримки з боку батьків, вчителів, дорослих взагалі;
- відсутність емоційного контакту з близькими підлітка (члени сім'ї), оточуючими друзями, ровесниками і прагне компенсувати цю потребу через участь у віртуальних спільнотах – форумах, чатах тощо;
- байдужість інших до підлітка, його інтересів та проблем;
- грубість та агресивність батьків в процесі спілкування, взаємовідносинах з підлітками;
- приниження гідності підлітка;
- відсутність духовної близькості, взаєморозуміння, психологічної підтримки, в першу чергу від близьких [2, с.13-20].

До індивідуальних особливостей особистості, що можуть виступати як детермінанти інтернет-залежності, Ц.П. Короленко відносить:

- слабкість вольового контролю;
- високий рівень нейротизму;
- велика «емотивність особистості» (вербалізація емоцій у мові);
- екстернальність людини (переконливість людини в тому, що її успіхи чи невдачі залежать насамперед від зовнішніх обставин: умов навколишнього середовища, випадковості, дій інших людей, везіння чи невезіння і т. д.);
- неадекватне самосприйняття, неадекватно занижену або завищену самооцінку;
- незадоволеність собою;
- сором'язливість (гіперсором'язливість), замкнутість;
- прагнення до незалежності;
- наявність соціальних фобій;
- почуття самотності та нестачі взаєморозуміння від оточуючих;
- усвідомлення нестатку соціального статусу та уваги до своєї персони;
- схильність до фантазій та азартних захоплень [7, с. 8-15].

До вище згаданих факторів, що сприяють виникненню інтернет-залежності М.В. Реуцький додає такі як: потреба в стимуляції, подіях, впізнаванні, досягненнях і визнанні, структуруванні час [9].

Цінним на нашу думку, є група **соціальних факторів**, що сприяють розвитку залежності від віртуальної Інтернет-реальності, насамперед це:

- громадське схвалення: «Краще Інтернет, ніж наркотики»;
- Інтернет-залежність може бути наслідком психотравмуючої ситуації в житті підлітка (втрата близької людини, родини, погана оцінка т.д.);
- труднощі з пошуком спільної мови з однолітками;
- страх через перехід до самостійного життя;
- відсутність друзів;
- доступність та можливість знайти необхідну інформацію (Інтернет як інструмент навчальної діяльності);
- заборони від батьків бажаного на шляху до цілей.

Розглядаючи причини та фактори, що зумовлюють виникнення Інтернет-залежності у підлітків, слід усвідомлювати, що вони призводять до певних **наслідків** у життєдіяльності самого підлітка. Слід зазначити, що вони є подібними до наслідків, характерних для інших видів адикцій. Такий відхід особистості від реального життя шляхом штучної зміни власної свідомості, в першу чергу, позначається на процесах моделювання суб'єктом власного майбутнього.

Так, Інтернет-залежність сприяє формуванню у підлітка ряду психологічних проблем:

- конфліктна поведінка у групі;
- хронічні депресії, відчуття порожнечі, роздратованість поза межами комп'ютера;
- перевагу віртуального простору перед реальним життям (ігнорування друзів, близьких);
- труднощі адаптації в соціумі;
- втрату здатності контролювати час перебування за комп'ютером; виникнення почуття дискомфорту при відсутності можливості користування Інтернетом;
- відчуття ейфорії чи піднесеності під час роботи за комп'ютером;
- перекладання повсякденних турбот на плечі родичів чи членів сім'ї.

До них слід ще й додати певні проблеми зі здоров'ям:

1. Синдром карпального каналу (патологічний стан зап'ястя, що характеризується болем, відчуттям оніміння і поколювання в пальцях руки й самої кисті, позбутися можливо лише хірургічним втручанням). На більш пізніх стадіях може з'явитися синдром «тенісного ліктя» (запалення загального сухожилля м'язів-розгиначів, розташованих біля ліктя);
2. Проблеми із зором (послаблення зору, короткозорість, сухість очей);
3. Зміна кольору шкіри (блідість шкірних покривів, як результат довгого перебуванням у приміщенні, яке не пропускає достатню кількість сонячних променів);
4. Порушення мікроциркуляції крові, обміну мінеральних речовин та вітамінів в крові);
5. Часта втомлюваність, знижена витривалість, як наслідки відсутності фізичних навантажень;
6. Дисфункції дихальних шляхів (замкнуте приміщення, відсутність свіжого повітря, що викликає сухість слизових оболонок, грудна клітка постійно знаходиться у стиснених умовах);
7. Порушення та розлади сну (засипання, сновидіння, тривалість);
8. Недотримання гігієни;
9. Головні болі (схожі на мігрені);
10. Постійні больові відчуття в спині (викривлення хребта, остеохондрозу тощо);
11. Є схильність до виникнення статевих порушень, пов'язаних зі зміною регуляції з боку нервової та нейроендокринної систем;
12. Відсутність апетиту чи швидкі перекуси, заїдання, ожиріння тощо [3, с. 20-27].

Висновки. Отже важливо, зазначити, що Інтернет-залежність не приводить до руйнування організму підлітка як це характерне для хімічних адикцій. Для хімічних адикцій потрібні роки, а для Інтернет-залежності достатньо навіть пів року, про що довели науковці в аналізі основних чинників та причин виникнення даного явища. Інтернет із його віртуальним світом приваблює підлітка, адже тут він почуває себе реалізованим, гідним, популярним та привабливим для будь кого.

Література

1. Больбот Т. Ю. Психічні та поведінкові розлади в осіб молодого віку з комп'ютерною залежністю (клініка, корекція та профілактика): автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата медичних наук. К., 2005. 36 с.
2. Вінтюк Ю. *Психологічні закономірності виникнення узалежнень у шкільному віці та способи протидії їм.* Здоровий спосіб життя. 2008. № 34. С. 13-20.

3. Єгоров А. Ю., Кузнєцова Н., Петрова Є. Особливості особистості підлітків з Інтернет-залежністю. *Питання психічного здоров'я дітей та підлітків*. 2005. Т.5. № 2. – с. 20-27.

4. Змановская Е.В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения. М.: ИЦ «Академия», 2003. 288 с.

5. Ісакова Т. О. Інтернет-залежність як новий феномен сучасного світу: сутність і проблеми. К.: НІСД,2011. 47 с.

6. Караковский В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесс. URL: http://mognovse.ru/wbv-v-a-karakovskij-state-chelovekom.html

7. Короленко Ц.П. Аддиктивное поведение: Общая характеристика и закономерности развития. *Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева*. 1991. №1. С. 8-15.

8. Лютий В.П. Нехімічні адикції як предмет соціальної роботи. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки).* № 11 (270).2013.С. 158 – 16.

9. Реуцкий М.В. Социальные сети: парадокс зависимости и квазиобщения. URL: http://psyfactor.org/lib/web-4.htm

10. Соловйова І.І. Девіантність особистості в умовах комп'ютеризації суспільства: соціально-філософський аспект: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук: 09.00.03. Одеса, 2007. 19с.

11. Турецька Х.І. Особистісна ідентичність схильних до інтернет-залежності осіб: автореф. дис… кандидата психологічних наук: 19.00.05. К., 2011. 32 с.

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

Іванов Петро, магістрант факультету психології та соціальної роботи
Освітня програма: Соціальна робота. Практична психологія
Науковий керівник: **Криловець М.Г.,** доктор педагогічних наук, професор Ніжинського державного університету імені М. Гоголя

Актуальність. Одну з вирішальних ролей щодо формування здорового способу життя підлітків у закладах середньої освіти повинен відігравати соціальний педагог, який є ініціатором розробки й організатором реалізації різноманітних проектів цього спрямування, оцінки їхньої ефективності.

Ефективність формування здорового способу життя підростаючого покоління в умовах його соціалізації у великій мірі залежить від професійної компетентності педагога. На сьогодні питання підготовки спеціалістів, які можуть створити умови для розгортання соціального поля діяльності з формування здорового способу життя учнівської молоді, є надзвичайно актуальним. Про це свідчать наукові дослідження О.Безпалько, Т.Бойченко Л.Волков, П.Гусак, Н.Зимівець, В.Петрович, М.Булатова, М.Дутчак, В.Платонов, В.Поліщук, Ю.Мічуда, , І.Трубавіної, А.Цьось та ін..

Мета – теоретично проаналізувати особливості формування здорового способу життя підростаючого покоління як напрям діяльності соціального педагога.

Виклад основного матеріалу. З аналізу поглядів сучасних дослідників А.Капської, О. Вакуленко, Л. Жаліло, можемо зазначити, що діяльність соціальних педагогів з формування здорового способу життя складається з конкретних процедур і операцій: соціальну складову утворюють цілі, завдання, конкретний зміст; психолого-педагогічна складова за формою; організаторська (за функціями); професійна (за зв'язками і впливом на об'єкт) [3, с. 19].

З точки зору М. Галагузової, А. Капської, І. Миговича та ін. соціально-педагогічна робота має специфічний об'єкт: це процес зв'язків, взаємодій, взаємовпливів механізмів, способів і засобів регуляції поведінки соціальних груп та особистостей, що сприяють реалізації їхніх життєвих сил і все це пов'язано з процесом формуванням здорового способу життя [4, с. 255-260].

З точки зору згаданих дослідників соціально-педагогічна робота з формування здорового способу життя підлітків має складові:

- діагностична складова (проведення процедури діагностики фізичного, психічного, духовного, соціального здоров'я підлітків, їхньої адаптації до умов закладу середньої освіти;

- розробка та впровадження оптимальних режимів навчально-виховного процесу для школярів різного вікового складу, зокрема для підлітків щоб попереджувати їхню втомлюваність, підвищення працездатності й ефективності діяльності;

- моделювання та впровадження в практику передового соціально-педагогічного досвіду, застосування ефективних технологій навчання та виховання, які відповідають можливостям самих підлітків і спрямовані на збереження всіх складових частин їх здоров'я;

- систематичне розширення знань педагогів у сферах валеології, безпеки життєдіяльності, профілактики адиктивної поведінки школярів;

- надання підтримки та допомоги педагогам щодо оволодіння різними сучасними технологіями з формування здорового способу життя підлітків і вміннями їхнього впровадження в процес навчання та соціалізації школярів;

- розвиток та формування у підлітків вмотивованості на вибір здорового способу життя;

- розробка та впровадження інноваційних методів, способів та технологій превентивного виховання підлітків;

- просвіта та пропагування здорового способу життя серед всіх учасників навчально-виховного процесу (школярів, їхніх батьків, педагогів);

- координування дій у системі взаємовідносин «педагог-психолог-соціальний педагог-медичний-працівник-адміністрація» задля формування здорового способу життя підлітків;

- цілеспрямоване та систематичне підвищення професійної компетентності соціального педагога з формування здорового способу життя підлітків [8, с. 282].

На основі аналізу наукового доробку О.Вакуленко, В. Горащука, П.Гусака, Л.Жаліло, А.Капської, І. Карпової, І. Муравова, Н.Сушик, В. Язловецького, О.Яременка та ін. можемо зазначити, що змістовно діяльність соціального педагога школи щодо пропаганди здорового способу життя серед підлітків може також включати: знайомство підлітків з основами ведення здорового способу життя; формування власного стилю здорового способу життя; здійснення профілактичної та корекційної роботи за негативними проявами у поведінці підлітка; формування теоретичних та практичних навичок здорового способу життя; формування творчої особистості, здібної до саморозвитку, самоосвіти і самоактуалізації [1; 2; 8].

Соціально-педагогічна робота щодо формування здорового способу життя підлітків має здійснюватися професійно підготовленими фахівцями та їх помічниками. Вона має бути спрямована на надання індивідуальної допомоги дитині чи групі осіб (сім'я, громада, неформальні угрупування), котрі потрапили у складну життєву ситуацію, шляхом інформування, безпосередньої натуральної і фінансової допомоги, соціальної реадаптації, консультування, надання психолого-педагогічної підтримки та безпосередню орієнтацію тих хто потребує допомоги, на власні сили, активність у вирішенні життєвих проблем.

1. Розглядаючи основні функції діяльності соціального педагога щодо формування здорового способу життя підлітків у закладах середньої освіти

О. Яременко, О. Вакуленко, Л. Жаліло, О. Безпалько, Л. Завацької, І. Звєрєвої, А. Капської, Л. Міщик, В. Сидорова виділяють наступні: діагностичну, прогностична, комунікативна, профілактична (превентивна) організаторська, соціальне виховання. 1. Під діагностичною діяльністю соціального педагога науковці розглядають роботу, яка спрямована на вивчення індивідуальних та вікових особливостей підлітка, котрі визначають психічні, фізичні, духовні, соціальні складники його здоров'я; причини його порушення; усвідомлення підлітками факторів ризику для їхнього здоров'я, які зумовлені способом життя [6, с. 282]. Змістовно діагностична функція полягає у диференційованому, індивідуалізованому визначенні потреб і проблем кожного школяра щодо формування здорового способу життя, умов, необхідних для успішного вирішення цієї проблеми.

Діагностична функція охоплює: вивчення, аналіз та оцінку наявного стану психосоматичного здоров'я підлітка; оцінку наявних та потенційних ресурсів щодо формування здорового способу життя кожного школяра. Особливість здійснення діагностичної функції полягає в тому, що кожна дитина, яка навчається у закладі середньої освіти є неповторною, тому соціальним педагогам інколи досить важко визначити особливості, потреби й можливості кожного з них і професійно грамотно окреслити план соціально-педагогічної допомоги і сприяння у формуванні здорового способу життя; експертна оцінка уточнюється у процесі взаємодії соціального педагога з школярем, класним керівником, учителями й батьками школяра; обсяг і характер інформації, якою має володіти соціальний педагог, щоб грамотно надати допомогу дитині, можуть бути дуже різними, як і спосіб оволодіння нею. 2. Прогностична функція діяльності соціального педагога ЗСО спрямовує свої зусилля на визначення завдань, розробку плану, реалізації намірів та оцінки результату. Вона спрямована здійснити експертну оцінку стану психосоматичного здоров'я підлітка, його намірів, можливостей і побажань щодо реалізації здорового способу життя. В даній послідовності дій соціальний педагог прагне актуалізувати цей аспект життєдіяльності підлітка, надати певну допомогу у формулюванні алгоритму дій та виборі варіантів їх виконання. 3. Організаторська функція соціального педагога передбачає безпосередню його щодо забезпечення узгодженої взаємодії всіх учасників навчально-педагогічного процесу і установ, залучених до вирішення завдань щодо формування здорового способу життя підлітків; залучення інших установ та закладів до цього та створення, розвиток і координацію соціально-педагогічних структур (груп самодопомоги, закладів культури, консультацій, спортивних секцій, додаткових занять тощо). 4. Комунікативна функція спрямована на змістовний аспект, стратегію й тактику співпраці з підлітками та їхніми батьками. Соціальний педагог повинен встановити необхідні контакти, здійснювати обмін інформацією, формувати в усіх взаємодіючих сторонах позитивної установки і позитивного ставлення до вирішення поставлених завдань, конструктивних, доброзичливих взаємин між собою, доброзичливої атмосфери. 5. Реалізовуючи профілактичну чи превентивну функцію щодо формування здорового способу життя соціальний педагог повинен включатися в процес розробки та впровадження такого роду програм, метою яких є попередження виникнення та подолання різних негативних явищ (алкоголізм, наркоманія, тютюнопаління, небезпечна сексуальна поведінка підлітків, підвищення їхньої адаптації та працездатності до навчання) і при цьому повинен співпрацювати з педагогами, адміністрацією, фахівцями різних сфер та батьками. Соціальний педагог закладу середньої освіти в процесі формування здорового способу життя підлітків здійснює попередження та превенцію можливих проблем, що можуть виникати у процесі вирішення наміченої програми. В даній функції соціальний педагог має своєчасно здійснювати дії, спрямовані на запобігання виникнення можливих непорозумінь; збереження, підтримку та захист належного рівня життя і здоров'я підлітків; сприяння їм у досягненні поставлених цілей і розкритті їх внутрішнього потенціалу (включаючи, наприклад, усунення навчального

перевантаження, стресових ситуацій тощо). Цю функцію ще називають запобіжно профілактичною, соціально терапевтичною.6. Рекламно-пропагандистська функція.

Так, І. Звєрєва та П. Павленок розглядають дану функцію у широкому її розумінні як діяльність у контексті формування та поширенні ідей здорового способу життя, створення гуманного соціуму, сприятливого для життєдіяльності і життєвої реалізації потреб та прагнень кожної дитини. У вузькому трактуванні реалізація рекламно-пропагандистської функції соціального педагога закладу середньої освіти щодо формування здорового способу життя школярів полягає у виявленні інтересів і потреб дітей відносно різних видів діяльності (культурно-дозвіллєвої, спортивно-оздоровчої, профілактичної та інших) і залучати їх до занять у різних установах, закладах, товариствах, творчих колективах, об'єднаннях тощо.

Соціальний педагог організовуючи свою діяльність щодо формування здорового способу життя повинен проводити її з урахуванням вікових та індивідуальних морфо-фізіологічних і психологічних особливостей різних вікових етапів (дошкільний, підлітковий і юнацький) особливо в періоди інтенсивного росту та перебудов функціонального стану всіх систем життєдіяльності організму, що розвиваються. Обов'язково слід враховувати стадії статевого розвитку дівчаток і хлопчиків, важливе значення має оцінка психологічної ситуації в сім'ї, чи групі дитячого садочку, класі школи, неформальному об'єднанні чи клубі підлітків.

Сучасним дослідником Р. Овчаровою було визначено основні напрями діяльності соціального педагога щодо формування здорового способу життя підлітків у закладах середньої освіти:

- формування ціннісних установок до здоров'я в усіх учасників навчально-педагогічного процесу;
- формування валеологічної просвіти педагогів, підлітків та їхніх батьків;
- впровадження та реалізація програм, які сприяють формуванню здорового способу життя підлітків;
- діагностування показників особистісного здоров'я всіх учасників навчально-педагогічного процесу в співпраці з фахівцями (педагогами, психологами, медпрацівниками, класними керівниками);
- профілактика та корекція адиктивної поведінки підлітків в умовах ЗСО;
- соціально-педагогічна підтримка підлітків групи ризику та осіб з особливими освітніми потребами [5, с. 183].

Розглядаючи проблеми щодо формування здорового способу життя серед підлітків А. Капська визначає складові професійної позиції соціального педагога:

1. Репертуарний пакет впливу – в арсеналі соціального педагога при підтримці об'єкта є так звані «натуралістичні репертуари» (теми здоров'я, загартування, тіла тощо), екзистентні (тема гідності, абсурду, життєстійкості), теїстичні (тема Бога, життя і смерті, страждань, толерантності, співчуття), соціологічні (тема типізації, командності, лідерство, загального блага,тощо).

2. Рольова дистанція. Соціальний педагог мусить використовувати відповідні адекватні ролі щодо кожного об'єкта-клієнта, які залежить від його функціоналу: дослідник, прогностик, консультант, посередник, організатор, експерт дія якого диктує орієнтацію на особливості клієнта.

3. Самоусунення. Цей процес можливий за умови власного сценарію життя, вирішення проблем і готовності підтримати інших, що свідчить про повернення його до «реальності», життєстійкості [6, с. 23].

Формування здорового способу життя підлітка є простий процес з одного боку, але з іншого непростий. Зараз підліток має доступ до великого об'єму інформації про здоров'я, про засоби його зміцнення, але іноді вона необґрунтована, неперевірена, в окремих випадках може нанести шкоду здоров'ю (Інтернет дієти, поради щодо фізичних навантажень, сучасні методики ведення здорового способу життя тощо). Такі знання

можна отримати в школі, від батьків і друзів, читаючи книжки і газети, слухаючи радіо- і телепередачі, через в Інтернет-ресурси. Але сформувати відповідні уміння та навики підліток може лише самостійно або під керівництвом фахівця відповідної сфери. Ось тут і слід втручатися соціальном педагогу щодо формування позитивної щодо здоров'я культури підлітка, його мотивації, настанов на життя, розуміння сутності зворотних зв'язків при оцінюванні дії впливу чинників на здоров'я і нездоров'я.

Більшість науковців О.Вакуленко, П.Гусак, Л.Жаліло, А.Капська, І. Карпова, Н.Пихтіна, В.Оржеховська, Н.Сушик, О.Яременко та ін. притримуються думки, що провідними напрямками роботи соціального педагога школи для підвищення рівня мотивації підлітків до здорового способу життя є:

–Просвітницький (надання сукупності певних знань, передових ідей людині, які б допомагали розширити кордони своїх знань, критично мислити, особистісно зростати);

–Профілактично-корекційний (комплекс заходів щодо попередження, виправлення та поліпшення соціально-негативних явищ);

–Інформаційний (передбачає збір, накопичення, обробку, зберігання, передачу, продукування т авикористання інформації);

–Консультативний (процес інформування клієнта, навчання відповідним умінням та навичкам подолання кризової ситуації та пошук шляхів її вирішення);

–Робота з батьками;

–Взаємодія із класними керівниками, іншими вчителями-предметника та іншими фахівцями.

Згідно з виокремленими напрямками роботи, можна виділити такі форми та методи роботи соціального педагога школи, які можуть носити груповий, масовий та індивідуальний характер:

1. Пропаганда здорового способу життя шляхом показу фільмів, слайдів, презентацій, відео-лекторії;
2. Залучення підлітків до культурно-просвітницької діяльності, спрямованої на формування здорового способу життя (тижні здоров’я, концерти, флеш-моби, челенджі, акції, конкурси і та ін..);
3. Співпраця з батьками (спортивні змагання між родинами, спільні туристичні походи, підтримка та продовження роботи щодо мотивації здорового способу життя вдома);
4. Популяризація змістовно-активного відпочинку (туризм, поїздки на велосипедах, ролики, прогулянки на природі та ін..);
5. Контроль відвідування уроків фізичного виховання;
6. Використання тренінгової програми «Рівний рівному»;
7. Проведення виховних годин (класного та загально шкільного рівня), відкритих уроків, тематичних зустрічей з фахівцями щодо здорового способу життя (медики, правоохоронці, пожежні);
8. Залучення до роботи волонтерів (ігротеки, тренінги навичок безпечної поведінки, бесіди спрямовані на підвищення рівня мотивації підлітків до здорового способу життя);
9. Інтелектуальні конкурси на виявлення рівня знань про здоровий спосіб життя («брейн-ринг», квести, вікторини, конкурси між батьками та підлітками, «Найрозумніший»);
10. Розробка системи кросвордів, загадок, ребусів, головоломок про здоровий спосіб життя;
11. Залучення підлітків до спортакіад, олімпіад, змагань, пропаганда спорту;
12. Актуалізація позашкільних занять спортом, зарядки, загартування;
13. Просвіта батьків (батьківські лекторії, тренінги щодо компонентів здорового способу життя: дотримання режиму дня, правильне харчування, антистресове харчування тощо);

14. Оформлення в кожному класі «Куточку здоров'я»;
15. Конкурси плакатів, поробок, аплікацій на тему здорового способу життя.

Особливо цінним в роботі з підлітками є накопичений досвід щодо адиктивної поведінки та іншим проявам негативної поведінки неповнолітніх, нагромаджений громадськими організаціями за технічної підтримки різних міжнародних донорів, це метод профілактичної роботи «навчання однолітків однолітками», коли молода людина оволодіває знаннями, набуває соціального досвіду в ході спілкування з ровесниками.

Мета освіти «рівний-рівному» полягає у сприянні підвищення розуміння та усвідомлення підростаючим поколінням переваг здорового способу життя через просвітницьку роботу, формування системи життєвих принципів здорового способу життя, стимулювання підлітків до самостійного й свідомого вибору життєво-необхідних позиції, сприяння визначенню шляхів позитивної соціалізації підлітків, формування у них системи знань, умінь та навичок здорового способу життя та запобігання виникненню негативної поведінки за допомогою методу «рівний-рівному».

Освіта «рівний-рівному» спрямована на дітей і молодь віком 12-18 років різного соціального статусу та клієнти групи ризику (позитивно спрямовані допризовники, засуджені або ті що мають конфлікт з законом).

Метод «рівний-рівному» (з англ. «peer education») до середини XIX ст. не розглядався як самостійний метод навчання, але ммав велику популярність у європейських школах. І тільки з середини XX ст. почав широко використовуватися в країнах Західної Європи та Північної Америки.. На сьогодні він використовується не тільки в початкових та середніх школах, університетах, але методи «рівний-рівному» вже став одним із базових методів у практиці соціальної роботи. Але його ефективність найбільш проявилася у ході просвітницької роботи щодо запобігання негативним явищам серед підростаючого покоління. Саме даний метод став рятувальним кругом до забезпечення рівня доступності превентивних знань у часи, коли знизився інтерес до здорового способу життя, а знання, які поширювали дорослі залишалися лише гаслами.

Великого розповсюдження для методу «рівний-рівному» стала сфера соціальної роботи в Україні через систему діяльності соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, особливо в діяльності волонтерського руху. Він активно використовується у консультуванні, патронажі, діяльності груп взаємопідтримки та ін.

Поняття «рівний-рівному» випливає з того, що головну участь у передачі знань іншим бере безпосередньо сама молодь. Переваги методу «рівний-рівному» полягають у тому, що підліткове середовище є природним соціокультурним середовищем для однолітків. Дорослим доступність до такого середовища обмежена віком, соціальним статусом, мовою комунікацій й ефективністю впливів. Це той метод передачі соціально значущої, достовірної інформації під час неформального спілкування або ж особливим способом спеціально організованого спілкування в соціальній групі людей, рівних за певною ознакою, це може бути за віком, інтересами, цінностями, потребами тощо для того щоб допомогти їм розвивати навички, які необхідні для ефективної соціалізації.

Широке впровадження в практику діяльності навчально-виховних закладів України відбулося завдяки Національній програмі Міністерства освіти і науки / ПРООН / ЮНЕЙДС «Сприяння просвітницькій роботі "рівний-рівному" серед молоді України щодо здорового способу життя», яка реалізовувалась у 2000–2002 рр. На сьогодні цей метод широко використовують у своїй діяльності соціальних педагоги та соціальні працівники, які працюють з молоддю, зокрема під час первинної профілактики та формування здорового способу життя.

Цінним, на нашу думку, є організація такої форми роботи з підлітками як **«флешмоби», «челеджі»** щодо формування здорового способу життя.

Можемо відзначити, що дані форми роботи мають спільні ознаки звичайних масових заходів, але вони ґрунтуються на абсолютно новому принципі організації роботи з підлітками. Головною особливістю їх є відсутність єдиного організаційного

центру, тобто того хто відповідає за розсилання запрошення по горизонтальних чи вертикальних щаблях. Ініціатором флешмобу може виступити сам соціальний педагог школи, який надсилає повідомлення про проведення заходу через різні мережеві спільноти або засоби комунікації підліткам або розміщує оголошення на відкритому мережевому ресурсі. Якщо ідея флешмобу видається отримувачу цікавою, він передає її далі ланцюговим способом поширюючи інформацію неформальними каналами комунікації. За формою флешмоб нагадує так званий «перфоманс» і є певний комплекс дій, що має символічне значення. Як правило, він виконується абсолютно усіма учасниками флешмобу одночасно, наприклад, шикування у формі державної символіки, вигукування гасел, єдине виконання пісні, виконання спільного танцю тощо. Неординарною особливістю флешмобу є його спонтанність; відсутність фінансових цілей, абсурдність сценарію (має виклакати на сміх, а більше подив). Це є нова і дещо креативна ідея, яка нічого не має спільного з розважальними заходами і може використовуватися у роботі з підлітками щодо пропаганди та реклами здорового способу життя.

Також хотілося б відзначити, що дана форма роботи має свої переваги:

по-перше, те що «флешмоб» не сприймається підлітками вже як виховний захід, і не викликає негативних емоцій, які пов'язані з традиційними виховними заходами у школі;

по-друге, власна дія учасників флешмобу є більш ефективніша та сильніша і впливає на свідомість підлітка, ніж почуті чи прочитані гасла. Те, що стало частиною особистісного досвіду, починає, відповідно, переживатися підлітком як частина реальної власної історії. Людина може дізнатися про новини з різних джерел (газета, телебачення, Інтернет тощо), і це може не зачепити глибини її «Я»; але подія, про яку він не просто дізнався, а й у якій взяв участь, стає частиною його «Я», оскільки він вкладав власні емоції, енергію та свій час [7].

В джерелах віднаходимо різні класифікації флешмобу: Mob-house — кількагодинна акція, яка схожа на сюжети з реального життя; X-mob (eXperimental mob) — не яскраво виражені дії, які розраховані на незначну увагу глядача, така поведінка більше всього нагадує звичайні громадські повсякденні правила і норми; L-mob (long-mob) — продумай сценарій спланованих дій, в зручний для моббера час; I-mob — організовується та проводиться в інтернеті, на форумах, чатах, мейлах; Date-mob — знайомство пар шляхом випадкового підбору; Fun-mob — весела вистава, з спонтанним гумористичним сюжетом; Art-mob — відносно невелика група людей, з асоціативними предметами і символічним реквізитом, показує хороше артистичне уявлення; Extreme-mob — дії з крихкими моральними гранями, можуть мати дрібні протиправні дії мобберів [9].

Інтерактивною формою роботи соціального педагога школи щодо форування здорового способу життя може виступити в сучасних умовах як «CHALLENGE», якій набув неабияких популярності у соціальних мережах серед підлітків і не тільки.

Челендж (challeng з англійської мови) – це виклик або складна задача. У буденному житті чи міжособистісному спілкуванні підлітків це може звучати як: «А тобі слабо?». Челендж це заклик до дій і обов'язкове виконання цих дій. Люди, що були учасниками і самі пройшли різні челенджи відзначають, що стали більш впевненими в собі, їх самооцінка зросла або, нарешті, стали стрункішими, інші почали писати малювати, фотографувати тощо і в цьому вони вбачають величезну користь.

На сьогодні можна зустріти так різновиди челлендж: ігрові (проходження квестів); спортивні; спрямовані на оздоровлення; творчі або арт челленджи (ліплення, писання, малювання); особистий челендж (людина кидає виклик самому собі і на велику аудиторію зобов'язується дотримуватися своїх правил та розпоряджень і виконувати завдання. Такий челлендж мотивує інших: «Він / вона змогли я і зможу!»

Основна мета яку переслідує кожен хто бере участь у челенджі – це дійти до

фінішу, отримати заявлений результат. Правила реєстрації та участі у челенджі встановлюються тим хто є відповідальний за це завдання, той, хто «кинув виклик». Челендж має свої правила участі, які відрізняються і залежать від виду челлендж, але є загально прийняті і характерні для будь-якого челлендж: Заявити про свої наміри та бажання брати участь, приєднатися або зареєструватися в групі; Виконувати всі завдання і фіксувати це на фото, відео або письмовий звіт; Невиконання завдань в деяких челенджах це вихід з проекту.

Висновки. Таким чином, із вищесказаного витікає, що формування здорового способу життя підлітка має включати: формування у підлітка інтересу до занять фізичними вправами; озброєння підлітка знаннями з фізичної культури, основ фізіології та гігієни людини, вироблення на їх основі переконань щодо необхідності систематично займатись фізичною культурою; практичне навчання підлітка полягає у самостійних заняттях кожного дня фізичними вправами в режимі шкільного й позашкільного часу.

Відтак, зазначимо, що діяльність із формування здорового способу життя підлітків має здійснювати соціальний педагог на засадах співробітництва з педагогічним колективом, адміністрацією закладу середньої освіти, батьками школярів. Соціально-педагогічний напрям роботи з формування здорового способу життя підлітків включає мету, завдання, різновиди діяльності соціального педагога та передбачає індивідуальну та групову роботу.

Література

1. Гуменюк С.В. Здоров'язберігаючі технології в системі освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія "Педагогіка, соціальна робота". В*ипуск 26. С.55-57.
2. Капська А. Й. Технології соціально-педагогічної роботи: навч. посіб. О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола, А. Й. Капська [та ін.] ; за ред. проф. А. Й. Капської. К. : НДПУ, 2000. 372 с.
3. Капська А.Й. Соціальна робота: деякі аспекти соціальної роботи з дітьми та молоддю / А.Й. Капська. К.: УДЦССМ, 2001. 220 с.
4. Мигович І.І. До питання про зміст професійної підготовки фахівців соціальної сфери. Актуальні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної роботи в Україні і за рубежем. Ужгород: «Art Line», 2003
5. Овчарова Р.В. Валеологическая модель деятельности социального педагога: [справочная книга социального педагога] М.: ТЦ "Сфера", 2004. 482 с.
6. Соціальна педагогіка: [підручник]. - [4-те вид. виправ. та доп.]; [за ред. проф. А.Й. Капської]. К.: Центр учбової літератури, 2009. 488 с.
7. Станіславська К.І. Особливості флешмобу як мистецько-видовищної форми сучасності. URL: https://www.visnik.org/pdf/v2011-01-30-stanislavska.pdf
8. Сушик Н.С. Мета, завдання, зміст соціально-педагогічної діяльності з формування здорового способу життя підлітків. Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. № 13. 2010. С. 280-283.
9. Що це таке флешмоб і які вони бувають?.. URL: Режим доступу: http://cikavo.net/shho-ce-take-fleshmob-i-yaki-voni-buvayut/.

УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА- ЗАПОРУКА УСПІШНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Пелешук Ігор, магістрант 2 курсу факультет психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** канд. пед. наук, доц. кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Ефективне здійснення керівником управлінської діяльності вимагає належного рівня сформованості його управлінської компетентності. Найбільш вдалим, на нашу думку, є визначення компетентності як здатності особистості приймати обґрунтовані рішення та нести відповідальність за їх реалізацію у різних сферах діяльності людини (соціальній, професійно-трудовій, сімейно-побутовій тощо) [5, с. 3-4].

Нам імпонує твердження В.І. Бондаря, який розглядає компетентність керівника навчального закладу як його готовність до управління процесом навчання у школі з двох позицій. Згідно першої позиції компетентність включає в себе теоретичну готовність, яка визначається як співвідношення ідеальної моделі знань і реального їх стану. Її складовими є знання: директивно-методологічні, нормативно-законодавчі, загальнотеоретичні й методичні, організаційно-педагогічні.

Друга позиція полягає в трактуванні компетентності як процесуальної готовності, що передбачає сформованість у керівника загальних умінь здійснювати функції управління процесом навчання (діагностично-прогностичні, організаційно-регулятивні, контрольно-оцінювальні). Отже, на думку В.І. Бондаря, процесуальна готовність є сукупністю результатів теоретичної та практичної підготовки керівників навчальних закладів до управління ними [1, с. 25].

Теоретичним орієнтиром для нас є трактування компетентності В.І. Звєрєвою: компетентність – це знання керівником закладу освіти особистих ролей у колективі, тому що це забезпечує успіх компетентного підбору управлінських команд і успіх управлінської справи взагалі [4, с.11]. Науковець стверджує, що керівнику необхідно вивчити всі ролі людей у педагогічному колективі, визначити особисту роль і характер її зміни в різних життєвих, управлінських ситуаціях, тобто змінити свої управлінські позиції відносно добору кадрів, їх розстановки та делегування їм своїх повноважень.

Інтегрованим особистісним утворенням керівника, що відображає єдність його теоретичної та практичної готовності до ефективного здійснення різноманітних управлінських функцій (інформаційно-аналітичної, мотиваційно-цільової, планово-прогностичної, організаційної, контрольно-регулятивної та ін.), є управлінська компетентність.

С. Янчук яка розглядає управлінську компетентність як інтегральну характеристику ділових, особистісних і моральних якостей, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, мотивації, здібностей і готовності до певної управлінської посади, що є закономірним результатом взаємодії особистості, індивіда і суб'єкта діяльності з навколишнім професійно організованим середовищем, що існує в певних соціальних, економічних, історичних та інших умовах [6, с. 489-494].

Ми погоджуємося з тлумаченням управлінської компетентності як рівня професійної майстерності керівника закладу освіти, яка виявляється в сучасних творчих формах функціонального виконання управлінської діяльності; базується на глибоких науково-теоретичних знаннях про управління позакласної роботи та вимагає прояву інтелектуальних, психологічних та особистісних якостей і властивостей особистості.

На думку багатьох науковців, управлінська компетентність керівника закладу загальної середньої освіти виявляється в таких основних ознаках, як:

▪ оперативність і мобільність управлінських знань, розуміння їх значення для практики керівництва, що вимагає постійного оновлення фонду знань, його поповнення новими науковими даними, оперативними відомостями про стан керованого об'єкта;

▪ гнучкість методів управлінських рішень, алгоритмів розв'язання завдань, тобто здатність керівника не лише знати сутність управлінської проблеми, але й вирішувати її практично, причому оптимальним способом;

▪ критичність мислення, що надає можливість обирати оптимальні рішення, аргументувати вибір, відкидати помилкові шляхи;

▪ наявність достатнього для управління досвіду керівництва (керівник систематично аналізує свій досвід й, виходячи з нього, приймає обґрунтовані, найбільш оптимальні в конкретній ситуації, рішення).

Для багатьох наукових розробок вагомого значення набуває дослідження Н.Ф. Денисенко, де визначено структуру професійно-управлінської компетенції, складовими якої є: професійно-управлінський, загально-педагогічний, адміністративно-господарський, дидактично-виховний компонент, науково-методичний, соціально-комунікативний та представницький компоненти [2; 3, с. 125-129]. Дана структура адаптована також до проблеми управління позакласною роботою з природничих дисциплін:

1.Професійно-управлінський компонент.

Знання: сучасної теорії управління закладами освіти та системою позакласної роботи з природничих дисциплін; нормативних документів у галузі загальної середньої освіти та в управлінні системою позакласної роботи з природничих дисциплін; технології реалізації функцій управління, принципів, методів (інформаційного забезпечення, вироблення та прийняття рішень, прогнозування, програмування, планування, організації, контролю, корекції, обліку) за підсистемами, якими керує особа.

Вміння: будувати та реалізовувати в практичній діяльності структуру управління системою позакласної роботи з природничих дисциплін (управлінський процес); забезпечувати системний підхід в управлінні позакласною роботою з природничих дисциплін; здійснювати регулювання між підсистемами, орієнтуючи особисту діяльність на одержання позитивного результату

(новоутворень) в позакласній діяльності ; виконувати технологію управлінських функцій у циклі певних дій, операцій, правил, способів; будувати та здійснювати систему позакласної роботи з природничих дисциплін.

2.Адміністративно-господарський компонент.

Знання: змісту всієї фінансово-облікової документації в навчальному закладі; нормативних вимог до створення матеріально-технічного та кадрового забезпечення позакласної роботи з природничих дисциплін.

Вміння: вести облікову документацію щодо контингенту дітей, кадрового забезпечення; устатковувати приміщення для проведення різних форм позакласної роботи з природничих дисциплін.

3.Науково-методичний компонент.

Знання: системного підходу до науково-методичного навчання вчителів у системі педагогічної освіти; форм, змісту роботи з підвищення майстерності педагогів щодо організації позакласної роботи з природничих дисциплін; технології різних форм методичної роботи з педагогами, розвитку їхньої творчості та пізнавальної активності; наукової організації праці педагогів; технології створення та узагальнення перспективного педагогічного досвіду.

Вміння: організовувати систему науково-методичного навчання педагогів; брати участь у різних формах науково-методичної роботи з проблем організації позакласної роботи з природничих дисциплін закладі освіти та за його межами; проводити методичні консультації для колег з проблемних тем організації позакласної роботи з природничих дисциплін; аналізувати різні форми організації позакласної роботи з природничих дисциплін; розробляти технологію різних форм науково-методичної роботи та вміти проводити їх; визначати: рівень професійно-управлінської компетенції педагогів, ефективність управління дидактичною та виховною підсистемами; розробляти технологію моделювання, корекції та узагальнення перспективного педагогічного досвіду.

4.Соціально-комунікативний та представницький компоненти.

Знання: теоретичних засад соціальних зв`язків у системі позакласної роботи між закладами освіти, позашкільними закладами; методичних засад реалізації комунікативної та соціально-комунікативної функцій у закладах освіти; психології міжособистісного спілкування з дітьми та дорослими.

Вміння: спілкуватися зі суб’єктами управлінської діяльності; налагоджувати партнерські стосунки з ними; встановлювати ділові контакти з різними соціальними структурами, організаціями та економічними об`єднаннями з метою покращання стану організації позакласної роботи з природничих дисциплін.

Отже, головним критерієм ефективності управління системою позакласної роботи з природничих дисциплін є рівень професійно-управлінської компетенції керівника, що складається із взаємопов’язаних компонентів: професійно-управлінський, адміністративно-господарський, науково-методичний, соціально-комунікативний та представницький.

Список використаних джерел:

1. Бондарь В.И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. -К.: Радянська школа, 1987. – 156 с.

2. Денисенко Н.Ф. Теоретичні засади та технологія управління системою фізичного виховання дітей дошкільних навчальних закладів / Денисенко Нінель Федорівна / 13.00.08 – дошкільна педагогіка. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук. - Запоріжжя – 2002. 430 с.

3. Денисенко Н.Ф. Управління системою фізичного виховання дітей у дошкільних навчальних закладах. – Запоріжжя: «ЛІПС Лтд», 2001. – 308с.

4. Зверева В.И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы. - М.: Новая школа, 1997. - 320с.

5. Приходько Н.И., Касьяненко Е.И. Методические указания к изучению профессионального самосознания руководителей школ.-Запорожье, ЗГУ, 1992. – 43с.

6. Янчук С.В. До розробки еталонної моделі професійної управлінської компетентності директора загальноосвітнього навчального закладу у сфері стратегічного управління розвитком освітньої системи / С.В. Янчук // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : Зб. наук. пр. – Київ-Запоріжжя : Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України, ЗОІППО, 2006. – Вип.40. – С. 489-494.

ФОРМИ СПІВПРАЦІ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ В ФОРМУВАННІ ЕЛЕМЕНТАРНИХ ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Алькіна Дарина, магістрантка 2 курсу спеціальності 013 Початкова освіта факультету психології та соціальної роботи.
Науковий керівник: **Коваленко Є.І.,** кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Діти навчаються і виховуються не тільки в школі. Їх розвиток триває поза стінами школи і, особливо, в сім'ї. Сім'я - один із головних навчальних закладів, значення якого у формуванні особистості дитини важко переоцінити [6, с.2].

Для ефективної роботи з формування в учнів елементів економічної культури важливий тісний зв'язок з батьками. Їх необхідно інформувати про те, що відбувається на заняттях, залучати до навчального процесу, створюючи умови для їх безпосередньої участі в розширенні уявлень дітей про різні аспекти економічного життя сім'ї, міста, країни. Сім'я прокладає дорогу дитини до школи. У початковій школі сімейне виховання ґрунтується на формуванні людяності, естетики, волі до діяльності, захисту батьківщини та патріотичного почуття дітей. А. Макаренко, звернувся до батьків з такими словами: «Ваша власна поведінка - це найважливіше».

Завдяки вихованню та навчанню у сім'ї батьки створюють умови для повноцінного розвитку особистості, забезпечують дитині почуття безпеки, рівноваги, довіри, активного ставлення та інтересу дитини до навколишнього середовище.

Взаємодія сім'ї та школи відіграє важливу роль у вирішенні проблем глобального розвитку та навчання учнів. Цій проблемі важливе значення надавали відомі педагоги: Я. Корчак, А. Макаренко, В. Сухомлинський, М. Стельмахович та інші науковці [8].

Молодший шкільний вік- це сензитивний період розвитку пам'яті, уваги, мовлення, уяви; це вік – періоду первісного оволодіння та соціального простору людських відносин, включаючи економічну сферу. Розвиток економічної культури та економічної свідомості дитини залежить від стилю виховання та відносин всередині сім'ї, що надалі вплине на формування соціально активної та самодостатньої особистості.

Взаємодія школи з сім'ями учнів на сучасному етапі продовжує досліджуватися з метою пошуку більш ефективних форм та методів співпраці вчителів з сучасними батьками, посилення їх ролі у навчанні особистих дітей та розширенням можливостей за для впливу на навчальний процес.

Науковими дослідженнями виявлено, що форми слід застосовувати для співпраці з сім'ями задля їх залучення у економічному навчанні та розвитку культури використання в молодших школярів. Залежно від завдань, для яких ці форми

призначені, вони поділяються на три групи: діагностичні, наочно-інформаційні, практичні. Форми діагностики включають питання та обстеження; наочно-інформаційні форми - інформаційні стенди, листівки, брошури, художні експонати, навчальна бібліотека для батьків. Практичні форми співпраці згруповані в підгрупи залежно від властивостей організації: індивідуальні (візити сімей в яких проживають учні, індивідуальні бесіди, обговорення, скринька побажань), групові (відкриті уроки, навчальні проекти, тренінги, навчання, клуб батьків), колективні (день відчинених дверей, батьківські збори, заходи сумісні з учнями). Давайте докладніше проаналізуємо кожну форму роботи. [9].

Застосування діагностичних форм роботи в співпраці з сім'ями учнів є вагомим елементом у створенні плідної та вдалої співпраці для економічної освіти учнів молодшого шкільного віку. Згідно з психологічним словником, опитувальник є методичним способом одержання соціологічних та соціально-психологічних відомостей словесним, вербальним способом. Таким чином, завдяки анкетуванню можна одержати основну інформацію про рівень обізнаності сім'ї, про зміст, методи та прийоми економічної освіти учнів, їх відношення до питання, як його вирішити в сім'ї. Результати допомагають вчителю адаптувати свою програму економічного виховання учнів відповідно до результатів анкети, посилити аспекти, у яких батьки мають слабкість, додають цікаву для них інформацію тощо. Анкети розкривають рівень включення родин до навчального процесу.

Методи діагностики використовуються не тільки на ранніх етапах організації роботи з батьками з формування елементів економічної освіти в учнів, але і під час її реалізації для виявлення ефективності та досягнення запланованих цілей. Наочно-інформаційні форми призначені для сприяння розповсюдженню певних інформаційних матеріалів батькам, які з різних причин не можуть відвідувати групові чи групові збори.

Основною формою наочно-інформативної взаємодії школи та батьків є створення інформаційного стенда. Він розміщується в куточку, спеціально створеному для батьків в класі.

Практичні форми роботи відіграють провідну роль у створенні взаємодії школи з сім'єю учнів. Оскільки прямий контакт з батьками допомагає вибудовувати стосунки з урахуванням індивідуальних вимог та особливостей кожного суб'єкта. Посеред окремих форм роботи основною формою є відвідування вчителем сім'ї учня. Ця форма рідко застосовується останнім часом, але вона відіграє важливу роль в організації економічного навчання учня, адже визначає умови, в котрих ростуть малята, економічно значущості та вимоги родини, в якій вони орієнтовані. За словами О. Урбанської, відвідування родини є вирішальним моментом, коли між сім'єю та педагогом встановлюється довіра. Ця форма співпраці вимагає попередньої роботи: знати склад сім'ї, знати, де працюють батьки, розпитувати членів сім'ї про необхідну інформацію про дитину та готувати відповіді на будь-які запитання батьків.

Бесіда - одна з основних форм роботи з батьками адже її елементи містять майже всі форми взаємодії. В. Сухомлинський наголосив на важливості спілкування з батьками та заохочення їх до співпраці з навчальними закладами [6].

Дослідниця В. Кушнір, визначаючи результативні форми взаємодії вчителя та батьків для формування елементів економічної освіти в учнів, приділяє особливу увагу консультаціям. На її думку, така форма роботи дозволяє успішно диференційовано підходити до сім'ї. У рамках цих консультацій дослідниця рекомендує представити інформацію про економічну освіту, обговорити статті з навчальної преси на цю тему, ознайомитись із методами організації уроків та ігор з економічної освіти дітей. Консультації дають змогу ділитися навичками навчання та виховання дітей між самими батьками. Для того, щоб консультація досягла своєї

мети, її зміст повинен бути адаптований до потреб батьків та організований для конкретного ряду батьків [5].

Групові форми взаємодії між школою та сім'єю спрямовані на здобуття батьками певних знань про економічну спрямованість та оволодіння певними навичками у вихованні власних дітей.

На думку Н. Назарова, запрошувати батьків на відкриті уроки з формування елементів економічної освіти краще невеликими підгрупами, щоб не відволікати дітей від безпосередньої роботи в класі [2].

Батьківські семінари та навчання - це відносно нова, але ефективна форма взаємодії навчального закладу та батьків. Вони організовані за результатами анкети батьків, згрупованої за умовними мікрогрупами, для кожної з яких складається окремий план роботи [1]. Таким чином, ці форми не лише ознайомлять з прийомами та методами формування елементів економічної освіти, але й дадуть батькам можливість втілити їх у життя перед групою чи класом учнів.

Батьківські конференції, які проводяться всередині школи з метою виховання батьків, є однією з найбільш відомих і використовуваних форм колективної взаємодії школи та батьків.

Структура конференції з'ясовується завчасно, це доповіді, підготовлені вихователями та виступи батьків. Для обговорення питань економічної освіти запрошуються досвідчені фахівці. Їх виклад не повинен бути простим викладом фактів, а повинен надихати до обговорення учасників конференції. Л. Лохвицька зазначала, що участі батьків у процесі формування елементів економічної освіти в учнів сприяють обговорення питань які були порушені на батьківських чи групових зборах. В. Сухар також дотримується думки, що ця форма дає змогу зробити деякі висновки з багатьох важливих проблем, примножувати педагогічну культуру батьків, їх відповідальність та активність. О. Доманюк підкреслює, що під час зустрічі батьки отримують велику кількість корисної інформації. Цьому сприяє також запрошення на зустріч різних фахівців з обговорюваної теми [4].

Отже, формами взаємодії сім'ї та школи в формуванні елементарних економічних знань в учнів початкової школи є: діагностичні, наочно-інформаційні, практичні. Проте, деякі з цих форм мають схожі цілі, але дозволяють урізноманітнити процес спілкування з батьками. Практики використовують переважну більшість форм роботи для залучення батьків до роботи з економічної освіти дітей.

Список використаних джерел:

1. Рудік О. А. Взаємодія ДНЗ та сім'ї / уклад. О. А. Рудік, І. М. Молодушкіна. – Харків : Вид. група «Основа», 2013. 222 с.
2. Загик Л. В. Воспитатели и родители : из опыта работы / сост. Л. В. Загик, В. М. Иванова. М. : Просвещение, 1985. 96 с.
3. Еникеев М. И. Психологический энциклопедиче- ский словарь / М. И. Еникеев. М. : Проспект, 2010. 560 с.
4. Макарова Т. А. За единство принципов воспитания детей в дошкольном учреждении и семье : из опыта работы / сост. Т. А. Маркова, Л. Г. Емельянова, Л. В. Загик, Ю. Г. Макова ; под ред. Р. А. Курбатовой. М. : Просвещение, 1982. 176 с.
5. Кушнір В. М. Психолого-педагогічні особливості взаємодії сім'ї та днз у формуванні економічної культури старших дошкільників. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред. : Мартинюк М. Т.]. Умань : ППЖовтий, 2010. Ч. 4. С. 135–141.
6. Романовська Д. Психологічний супровід організації роботи з батьками в освітніх навчальних закладах. Методичний посібник. Чернівці, 2003.
7. Семиченко В. А. Психологія та педагогіка сімейного спілкування: Навч. посібник. К. : Веселка, 1998. 210 с.

8. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну / В.А. Сухомлинский. 2-е изд. К. : Рад. школа, 1987. 544 с.
9. Урбанская О. Н. Воспитателю о работе с семьей. Пособие для воспитателя детского сада / О. Н. Урбанская. М. : Просвещение, 1973. 179 с.

СУТНІСТЬ НЕГАТИВНИХ ПРОЯВІВ У ПОВЕДІНЦІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТА ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ЇХ ФОРМУВАННЯ

Наконечна Ольга, магістрантка ІІ курсу факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, спеціальність "Початкова освіта"
Науковий керівник: **Коваленко Є.І..,** канд. пед. наук, професор кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Молодший шкільний вік – особливий у становленні особистості. Соціальна ситуація розвитку різко змінюється зі вступом дитини до школи; невідворотність освоєння нової ролі учня, а також зміна провідного типу діяльності зумовлюють встановлення якісно нових відносин з розширеним колом оточуючих, і цей процес не є простим і безболісним для молодшого школяра.

Дехто із дослідників висловлює думку, що в цілому «молодший шкільний вік не має великих труднощів для роботи вчителя» [1, с. 41]. Однак слід пам’ятати, що саме в цей період закладаються основи моральної спрямованості особистості, стиль поведінки й діяльності.

Науковці трактують поведінку як характеристику зовнішнього прояву дитини, її психічної діяльності, як спосіб її життя і дій. Ті дії, які не відповідають нормам, прийнятим у суспільстві, вважаються відхиленнями, негативними проявами у поведінці [6, с. 6]. У початковій школі педагогам, на жаль, уже доводиться мати справу з учнями з негативними поведінковими відхиленнями, у яких під впливом несприятливих для розвитку соціальних, психолого-педагогічних чинників порушується ставлення до суспільно схвалених норм поводження. У нашому дослідженні ми будемо опиратися на трактування поняття «негативний прояв у поведінці дитини», запропоноване Н. Пихтіною: «це різновид відхилення у поведінці, що виникає як реакція на дію несприятливих факторів і умов виховання і розвитку, носить переважно ситуативний характер і не стосується суттєвих негативних змін особистісного розвитку дитини. Є початковим станом у формуванні стійких поведінкових відхилень» [4, с. 73]. До найбільш поширених негативних відхилень у поведінці молодших школярів відносять: агресивність, гіперактивність, схильність до крадіжок, сором’язливість, замкнутість, нечесність, неслухняність, страхи, ревнощі. Дітям цього віку додержання дисципліни є справою нелегкою; навіть у дисциплінованих загалом дітей спостерігаються не тільки епізодичні, а й постійні порушення. Зазвичай, молодші школярі вдаються до пустощів, займаються на уроці сторонніми справами, розвагами, можуть відповісти грубощами на зауваження вчителя, відмовлятися виконувати вимоги інших, допомагати старшим тощо. Більш стійкі недисципліновані вчинки проявляються у нехтуванні правил поведінки, навмисному їх порушенні, у протидіях вимогам дорослих.

На думку спеціалістів, в основі багатьох негативних поведінкових проявів лежить так званий негативізм – позбавлений розумних підстав опір суб’єкта діям, спрямованим на нього, в тому числі й виховним впливам [5, с. 63]. Спочатку це поняття використовувалося лише на позначення негативних явищ, які виникали за певних форм психічних захворювань, однак із часом воно набуло значно ширшого застосування. Психолого-педагогічні науки номінують ним будь-який опір чужим

впливам, який видається невмотивованим. У дітей негативізм найчастіше проявляється відносно вимог дорослих, які висуваються без урахування їх потреб.

Що ж до негативізму як феномена, фахівці розрізняють дві його форми: пасивну й активну. За першої негативізм проявляється у відмові виконувати вимоги, за другої – дитина вдається до дій, протилежних потрібним. У дитячому віці негативізм зазвичай буває епізодичним чи ситуативним, однак за певних умов може закріпитися як стійка риса вдачі. Як форма протесту проти реального (чи такого, що сприймається як реальне) несправедливого ставлення з боку дорослих або однолітків, дитячий негативізм може проявлятися такими способами, як підвищена грубість, упертість, замкнутість, відчуженість [5, с. 63].

Питаннями виховання дітей з негативними поведінковими проявами цікавили й цікавлять широке коло дослідників, таких, як І. Бех, П. Блонський, Л. Виготський, Д. Ельконін, С. Карпенчук, А. Капська, Т. Колесіна, Л. Кондрашова, О. Кочетова, І. Кушнарьова, О. Лічко, О. Нікуленко, В. Оржеховська, Л. Сапожнікова, Т. Федорченко, Д. Фельдштейн та багато ін. Поведінку з відхиленнями ґрунтовно вивчали зарубіжні вчені: Е. Еріксон, Ф. Зімбардо, Л. Колберг, Р. Кратчфільд, Д. Креч, Н. Лівсон, Б. Г. Робінсон, П. Скін, П. Скотт, Г. Фігдор, К. Флейк-Хобсон…

Так, Л. Колберг розробив теорію, яка розкривала зв'язок між розумовим розвитком дитини та її здатністю до морального обґрунтування. На його думку, діти з більш високим рівнем розумового розвитку, як правило, знаходяться й на більш високій стадії розвитку морального і можуть самостійно виробляти моральні оцінки. Це дозволяє їм краще засвоювати правила і норми соціально схваленої поведінки, відчути себе в ролі інших. Л. Колберг стверджував, що на моральний розвиток дитини позитивно впливають ті з оточуючих, хто знаходиться на більш високій стадії засвоєння моралі, моральних норм і принципів. Активне обговорення ситуацій морального вибору, особливо за участі таких людей, допомагає дітям і самим підніматися на наступні сходинки і засвоювати більш високі й соціально цінні моральні норми й принципи.

Відповідно, якщо розумовий розвиток є невисоким, неадекватним для віку дитини, якщо в її оточенні мало або зовсім немає людей з високими стадіями засвоєння моралі, то це буде обтяжуючими факторами для її морального становлення і може спричинити негативні поведінкові прояви [2, с. 305-307]. І хоча теорія Колберга про стадії морального розвитку у свій час була різко розкритикована, однак і сьогодні, зокрема, у вітчизняній психології та педагогіці, вправляння у формулюванні моральних висновків, аналіз ситуацій морального вибору розглядаються як дієві методики морального виховання, а отримані в результаті їх використання дані слугують критеріальним матеріалом для судження про рівень моральної вихованості дитини, зокрема, молодшого школяра [2, с. 453-454] (І. Бех, М. Дригус, С. Максименко та ін.).

Визначення кола факторів, що спричинюють відхилення у поведінці дітей, дозволяє адекватно поставити діагноз та окреслити шляхи запобігання розвитку й подолання негативних поведінкових проявів. Так, Ф. Зімбардо, вивчаючи сором’язливість у дітей, категорично стверджує: «Сором’язливість виникає вдома» [2, 576]. З гіркотою авторка зауважує: «Цього не роблять ні птахи, ні звірі, ні комахи; тільки люди, і в тому числі освічені педагоги, чинять так зі своїми дітьми. Вони формують у дітей сором’язливість, і роблять це, або незаслужено нав’язуючи ярлик сором’язливості, або ж не помічаючи її тоді, коли вона дійсно проявляється, або ж створюючи відповідні умови для виникнення сором’язливості» [2, с. 575].

Рівень розумового розвитку, особливості виховання – не єдині фактори формування моральної свідомості молодшого школяра. Суттєвий вплив на цей процес здійснюють також однолітки, більш широке соціальне оточення, засоби масової інформації, спілкування в соцмережах. Слід враховувати, що початкова

школа віддаляє дітей від батьків, надає їм певну автономність. Світ дітей у школі насправді дуже закритий для дорослих, і не тільки для батьків, а й для вчителів. Дослідники зауважують, що школярі – це специфічна соціальна спільнота, яка формує свої норми поведінки, правила спілкування і навіть свій фольклор. Все це передається з покоління в покоління від одного учня до іншого; підкорення цим неписаним правилам і нормам вважається строго обов'язковим. Молодші школярі все сильніше починають відчувати потребу в підтримці з боку товаришів, окрім того, їм необхідно забезпечити собі емоційну безпеку. Тому саме група однолітків стає для учня тим своєрідним фільтром, через який він пропускає ціннісні установки, моральні настанови дорослих, батьків і вчителів, вирішуючи, які з них відкинути, а за якими орієнтуватися у подальшому.

У шкільні роки групи однолітків формуються за принципами статі, віку, соціально-економічного статусу сімей, до яких вони належать; вони починають формуватися на початку третього року навчання у школі, а в деяких випадках іще раніше. Більшість дітей готові підкорятися встановленим серед однолітків правилам поведінки і часто не можуть протистояти груповому тиску. Бути прийнятою групою однолітків для дитини стає важливішим, аніж заслужити довіру дорослих. Потреба у визнанні і схваленні з боку однолітків швидко зростає і стає смислом цілого періоду в розвитку дитини, тому її конформізм (згода із загальною думкою, позицією групи або не спротив їй) може стати причиною помилкових суджень або навіть неправильної поведінки. І тільки десь після дванадцяти років школярі починають все більше пізнавати й усвідомлювати смисл правил, встановлених різними спільнотами, рідше дає про себе знати конформізм, вони не відразу погоджуються із загальною думкою і можуть висловити незгоду, якщо почуваються впевнено [2, 325-329].

На даний момент науковцями узагальнено основні фактори, якими зумовлюється поява та розвиток негативних відхилень у поведінці молодших школярів. Найперше, сюди відносяться особливості сімейного виховання учня, зокрема:

- незадовільний рівень загальної культури батьків, нерозвиненість їх естетичних, духовних потреб; конфліктність, низький рівень моральності, що проявляються в сім'ї та позасімейних суспільних відносинах; асоціальна поведінка батьків;

- відсутність педагогічної освіченості батьків, а саме: порушення єдності вимог до дитини та їх непослідовність; нечітка організація життя дитини; фактична відсутність належного статевого виховання; неправильне ставлення до дитини, що проявляється у спробах придушити її особистість: погрози, фізичні покарання, гіперопіка та ін.

Важливу група факторів складають особливості взаємин педагога з дитиною. Серед них вирізняють: недостатнє вивчення вчителем особистості учня, умов його життя в сім'ї; ігнорування індивідуальних особливостей дитини; дистанційованість від сім'ї, недостатня робота з батьками, занедбаність просвітництва; негативне стимулювання поведінки молодших школярів; недемократичний стиль спілкування педагога, небажання або нездатність формувати у дитини оптимістичне уявлення про майбутнє, зміцнювати позитивні життєві перспективи, протистояти тенденціям песимізму, нігілістичного ставлення до дійсності; байдужість до психологічного клімату в класі, недостатнє керівництво міжособистісним спілкуванням дітей та організацією навчально-виховного процесу; нездатність встановити у класі порядок та підтримувати належну дисципліну.

Негативні відхилення в поведінці молодшого школяра можуть бути зумовлені й особистісними особливостями учня, такими, як: неадекватність самооцінки та рівня домагань школяра; реакція на пережиту важку ситуацію, травму; відсутність суб'єкта турбот; недостатня розвиненість або відсутність інтелектуальних, естетичних

інтересів; імпульсивність та невисокий рівень розвитку самоконтролю, незакріпленість навичок дисциплінованої поведінки; проблеми сфери мотивації та потреб, не сформованість позитивних мотивів поведінки та учіння; невміння спілкуватися, низький рівень розвитку комунікативних навичок… (3, с. 52).

У сучасних психолого-педагогічних джерелах йдеться також і про те, що сьогодення породжує нові причини появи відхилень у поведінці дітей. Так, В. Кутішенко вказує на такі негативні фактори, як погіршення соціально-економічних умов життя, розшарування населення на бідних і багатих; криза переорієнтації: старі цінності відходять, нові приймаються нелегко, а вакуум – сприятливе середовище для розвитку негативного; інформаційний бум – цілий потік інформації різного ґатунку, і дітям важко буває зрозуміти, що є правдою, а що ні. Як наслідок – часті депресії, падіння моральності [1, с. 69].

Отже, сутність негативних проявів поведінки молодших школярів складають дії, які не відповідають нормам, прийнятим у суспільстві. Ці дії носять переважно ситуативний характер і не стосуються суттєвих негативних змін особистості. Вони виникають як реакція на несприятливі фактори виховання і розвитку дитини.

Список використаних джерел:

1. Андреев А. Знания или компетенция? *Высшее образование в России : научно-педагогический журнал*. 2005. № 2. С. 84.

2. Глассер У. Школы без неудачников: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. В. Я. Пилиповского. М.: Прогресс, 1991. 184 с.

3. Казакова Н. В. Профілактика відхилень у поведінці молодших школярів у позаурочний час як соціально-педагогічна проблема. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 8 (52) С. 340-347.

4. Пихтіна Н. П. Профілактика негативних проявів у поведінці дітей: навч. посіб. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 376 с.

5. Словник основних термінів з превентивного виховання / за заг. ред. В. М. Оржеховської. Тернопіль: Терно-граф, 2007. 198 с.

6. Федорченко Т. Є. Рання профілактика негативних проявів у поведінці дітей: навч. - метод. посіб. К.: ТОВ “ХІК”, 2003. 128 с.

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ КОНТРОЛЬНО-АНАЛІТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ФУНКЦІЇ УПРАВЛІННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

Дядя Яна Олександрівна, магістранта 2 курсу факультету психології та соціальної роботи спеціальності 073 Менеджмент
Науковий керівник: **Маслов В.І.**, д.п.н., професор кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Управління сучасною початковою школою з урахуванням тенденцій розвитку освіти, формування нової української школи – це процес, що спрямований на реалізацію основних пріоритетних принципів, функцій, методів та засобів управлінської діяльності керівника з метою створення належних умов навчально-виховного процесу. Керівник нової української школи – це діагност, прогнозист, розробник та координатор, що має управлінські знання, уміння і навички для того, щоб здійснювати планування, корегування й управління видами власної діяльності, діяльності педагогічного та учнівського колективів, корегувати її за результатами контролю та аналізу. Саме належний контроль та аналіз у діяльності керівника навчального закладу забезпечують реалізацію такої важливої функції управління як контрольно-аналітична діяльність, що покликана забезпечити ефективність шкільної освіти.

З метою вивчення теоретико-методологічних аспектів контрольно-аналітичної діяльності в управлінському процесі визначимо стан досліджуваності проблеми, розглянемо сутність поняття контрольно-аналітична діяльність, визначимо її теоретико-методологічні засади, що ґрунтуються на педагогічних поглядах та дослідження науковців, педагогів, дослідників теорії управління школою.

Так, аналіз науково-педагогічних джерел, навчально-методичних праць, публікацій у вітчизняних та зарубіжних періодичних виданнях показав, що проблемою контрольно-аналітичної діяльності в управлінні навчальним закладом в цілому, та початкової школи зокрема, займаються такі науковці як: Є. Березняк, Ю. Барабаш, Н. Василенко, Ю. Васильєва, Л. Даниленко, Т. Десятов, М. Домачиш, Г. Єльникова, О. Касьянова, О. Коберник, Я. Заворотна, Ю. Конаржевський, В. Лаврук, О. Лебідь, О. Мармаза, В. Маслов, Н. Островерхова, Л. Тевлін О. Томашевський, А. Панченко, М. Поташник, Т. Рабченюк, Л. Фенчак М. Чепурна [6; 7; 19; 20; 22; 26; 33; 44; 45; 72] та ін.

Проте варто зауважити, що переважна кількість науковців досліджує аспекти контрольно-аналітичної діяльності як функції управління загально-освітнього навчального закладу (Т. Десятов, М. Домашич, О. Коберник та інші), тоді як питання контрольно-аналітичної діяльності в початковій школі вивчає невелике коло науковці, зокрема В. Андрущак, В. Лаврук, О. Лебідь.

Детальне вивчення педагогічних джерел показало, що науковці здебільшого звертають свій науковий пошук до пошуку мети та функції контролю та аналізу як складових контрольно-аналітичної діяльності керівника закладу початкової освіти. Так, у роботах О. Лебідь, В. Лаврука зазначено, що належний контроль та аналіз діяльності закладу освіти, спонукає всіх учасників педагогічного процесу до досягнення поставлених цілей за допомогою оптимальних способів та засобів впливу, спрямованих на якісні зміни. Наголошено, що контрольно-аналітична діяльність буде ефективною, якщо керівник надає об’єктивну оцінку рівню роботи закладу освіти, має чітке уявлення щодо отриманих результатів, яких було досягнуто на запланований період. В роботах зазначених дослідників розглянуто фундаментальні наукові засади управління, його функції, визначено особливості контрольно-аналітичної функції, види та форми контролю, аналізу, моніторингу. Водночас розвиток сучасних педагогічних ідей щодо управління закладом початкової освіти потребує нового бачення та напрацювань відносно ролі контрольно-аналітичної діяльності, які б стимулювали саморозвиток керівників початкової ланки освіти на основі сучасних інноваційних освітніх процесів, сприяли розвитку їх професійної, управлінської компетентності, стимулювали їх до самоосвіти, що й обумовило актуальність нашого дослідження.

Сутнісне розуміння поняття контрольно-аналітична діяльність потребує детальне вивчення його термінологічного значення та апарату.

Необхідно зауважити, що тлумачення поняття контрольно-аналітичної діяльності як педагогічної категорії передусім залежить від основних ідей розвитку освітньо-виховного процесу школи, суспільно-економічних подій в державі та основних ціннісних орієнтацій і пріоритетів суспільства. Так, у довідковій літературі з педагогіки, зокрема відомому «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка кінця 90-х років відсутнє комплексне визначення досліджуваного явища. В зазначеному виданні є лише характеристика поняття внутрішкільного контролю, як «систематичної, цілеспрямованої, перевірки роботи учителя адміністрацією школи, одна з форм керівництва педагогічним колективом» [1, с. 58]. Також у Словнику зазначено, що ефективність управління навчально-виховним процесом школи залежить від належної організації обліку, звітності і статистики, що здійснює адміністрація навчального закладу [1, с. 367]. Відсутність цілісного визначення поняття контрольно-аналітичної діяльність у даному довідковому виданні, на нашу думку, пов’язана із недостатнім розвитком теорії управління навчальним закладом у

період становлення української освіти. Водночас ми бачимо, що автор визначає такі функції управління як облік, звітність і статистика, що є складовими елементами організації управлінських процесів.

Аналіз сучасних педагогічних джерел, наукової літератури, довідкових видань показав, що нині дослідники визначають контрольно-аналітичну діяльність як функцію управління за допомогою якої адміністрація навчального закладу забезпечує належну якість освітнього та навчально-виховного процесу, професійне удосконалення педагогів, надання їм конкретної методичної допомоги. Досягнення мети контрольно-аналітичної діяльності адміністрацією навчального закладу відбувається під час вивчення керівництвом стану освітнього процесу, об'єктивної оцінки його результатів, розробки рекомендацій щодо розвитку та самовдосконалення особистості педагога, учня, а також виявлення факторів та умов, які впливають на освітній процес в цілому.

Отже, як показав аналіз різних довідкових джерел та науково-педагогічної літератури, науковці в цілому розглядають контрольно-аналітичну діяльність як складову структури управлінського циклу керівника загальноосвітнього навчального закладу і визначають її як важливу функцію управління.

З огляду на означену проблему вбачаємо за необхідне визначити сутність поняття управління, його загально-педагогічне та суспільне розуміння.

Наукова література містить багато визначень поняття «управління». Зокрема, управління розглядається і як процес прийняття та реалізації управлінських рішень, і як інформаційний процес, що передбачає пряму і зворотню комунікацію об'єктів управління [2, с. 7]. Характеризуючи управління дослідники розкривають це поняття і як систему, і як процес, і як діяльність. Наприклад, розглядаючи управління як систему науковці визначають його як сукупність взаємопов'язаних елементів, заходів, що спрямовані на досягнення конкретної мети [6, с. 26] Як вид діяльності управління спрямоване на узгодження та координацію діяльності людей у процесі вирішення спільних завдань [10, с. 14], а як процес управління спрямоване на планування, організацію, регулювання, мотивацію і контроль діяльності організації. Зазначається, що ці функції є обов'язковими у будь-якій системі управління [8, с. 86]. В літературі з теорії управління знаходимо розуміння поняття «управління» як ефективного і продуктивного досягнення поставленої мети організації за допомогою планування, організації та контролю організаційних ресурсів [8, с. 17].

З огляду на зазначене вище, зауважимо, що у педагогічних джерелах управління розглядається як інтегроване і багатоаспектне поняття, що включає в себе сукупність виконуваних керівником загальноосвітнього навчального закладу загальних управлінських функцій, що спрямовані на організацію діяльності навчального закладу, управління матеріальними та кадровими ресурсами з метою досягнення поставлених цілей [4, с. 12]. Контрольно-аналітична діяльність є механізмом, функцією та частиною управління навчальним закладом, що являє собою особливу діяльність поряд із функціями організації, керівництва, планування, які разом забезпечують організованість спільної діяльності педагогічного колективу, колективу учнів, батьків, допоміжного персоналу на досягнення освітніх цілей розвитку навчального закладу [10, с. 263].

Отже бачимо, що у педагогічних джерелах контрольно-аналітична діяльність – це одна з важливих функцій управління навчально-виховним процесом закладу освіти, що спрямована на розв'язання специфічних і різноманітних проблем взаємодії між окремими суб'єктами педагогічної системи шляхом контролю та аналізу її перебігу та розвитку, оскільки «там, де немає аналізу пройденого шляху, не може бути наукового підходу до управління» [2, с. 14].

Контрольно-аналітична діяльність як функція управління потрібна для налагодження регулярного зворотного зв'язку керівника з педагогічним колективом,

ця функція забезпечує проінформованість керівника загальноосвітнього навчального закладу щодо життєдіяльності шкільного колективу шляхом постійний аналізу, контролю його діяльності.

Реалізація керівником контрольно-аналітичної функції у своїй діяльності відбувається шляхом різних видів контролю та використанні педагогічного аналізу, що передбачають: вивчення системи роботи окремих вчителів, проведенні психолого-педагогічної діагностики серед учнів, здійснення системного аналізу уроків, підбиття підсумків навчально-виховного процесу, реалізацію спільної аналітичної діяльності керівника та вчителя під час здійснення аналізу досліджуваних складових педагогічного процесу.

Так, реалізація управління з урахуванням здійсненого педагогічного аналізу отриманої під час контролю інформації, дозволяє шкільній адміністрації бачити та оцінювати зміни, що відбуваються у педагогічному процесі і за допомогою прогнозування і планування його розвитку може вчасно ліквідувати причини виявлених недоліків, що і є змістом і метою управління в цілому.

Як засвідчує вивчення педагогічної літератури щодо питань аналізу контрольно-аналітичної діяльності, у педагогічній практиці сучасного закладу освіти окрім вищезгаданих способів здійснення контрольно-аналітичної функції управління широко застосовуються: моніторинг.

На думку В. Кальнея та С. Шишова педагогічний моніторинг – це регулярний вимір та відстеження якості засвоєння знань, умінь і навичок учнів у навчальному процесі [11, с. 24]. У свою чергу В. Попова під педагогічним моніторингом вбачає певні вимірювання, на підставі яких формулюються висновки щодо «стану об’єкта з метою моделювання, прогнозування та прийняття відповідного рішення» [7, с.77]. А. Кукуєв вважає педагогічним моніторингом «відстеження динаміки активності об’єкта педагогічного управління та рівня його життєвої активності» [5, с. 11].

Моніторинг – це систематичне відстеження, вивчення стану соціальних явищ і процесів, співвіднесення результатів постійних спостережень для отримання обґрунтованих уявлень про їх дійсне становище, тенденції розвитку. Як зазначено у навчально-педагогічній літературі, для здійснення моніторингу потрібен певний стандарт, зразок, еталон відповідно до якого і відбувається систематичне відстеження та коригування педагогічних явищ і процесів.

До пріоритетних напрямів, функцій та завдань моніторингу як способу контрольно-аналітичної діяльності належать:

– систематичний моніторинг навчально-виховного процесу, рівня знань, умінь і навичок учнів у навчальних закладах, їх навчальних досягнень і вихованості;

– моніторинг професійного рівня педагогічних працівників;

– моніторинг якості загальної середньої освіти, рівня навчальних досягнень учнів;

– моніторинг умов забезпечення психічного та фізичного стану учнів навчальних закладів;

– моніторинг стану організації педагогічного процесу і науково-методичної роботи в цих закладах.

Науковці зазначають, що моніторинг забезпечує не лише систематичність вимірювання, наприклад, рівня знань і умінь учнів, а й допомагає встановлювати причини відхилень, спланувати подальші можливі рівні навчальних досягнень учнів.

Організація моніторингових досліджень є обов’язковою складовою контрольно-аналітичної діяльності керівників навчальних закладів оскільки є фактором забезпечення інноваційних процесів, спрямованих на формування інноваційного педагогічного середовища, педагогічної культури, готовності до інноваційного типу діяльності.

Наголошуємо, що здійснення контрольно-аналітичної діяльності потребує від адміністрації навчального закладу (директора, заступника директора з навчально-виховної роботи) належної теоретичної і методичної підготовки, професійних управлінських компетентностей, вимогливості і відповідальності під час прийняття рішень за підсумками контролю, урахування сучасних інноваційних тенденцій в освіті. Тому важливо регулярно осучаснювати контрольно-аналітичну діяльність засобами модернізації управлінських процесів, а сама: реалізовувати контроль-аналітичну діяльність з урахуванням гуманістичних та демократичних аспектів управління, забезпечувати об'єктивність контрольних заходів, спираючись на державний освітній стандарт, аргументовано представляти результати перевірок якості освіти, що передбачає проведення моніторингових незалежних досліджень знань, умінь і навичок учнів, здійснювати підготовку закладу освіти до атестацій з урахуванням права на вибір закладом освітніх програм, спрямованих на забезпечення права учнів на якісну освіту відповідно до їх конституційних прав, забезпечення зворотного зв'язку між педагогічним та учнівським колективами тощо.

Отже, аналіз поняття контрольно-аналітичної діяльності як функції управління показав, що за допомогою належно організованої реалізації усіх аспектів даної діяльності, своєчасному прийнятті найбільш ефективних рішень, що потребує заклад освіти створюються умови до якісного покращення навчально-виховного процес, оскільки саме завдяки різноманітним способам контрольно-аналітичної діяльності приймаються ефективні управлінські рішення для регулювання педагогічних процесів.

Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник : гол. ред. С. Головко. Київ: Либідь. 1997. 373 с.
2. Касьянова О. М. Контрольно–аналітична діяльність керівника навчального закладу. Х.: Вид. група «Основа». 2014. 192 с.
3. Контрольно–аналітична діяльність у ДНЗ. URL: http://osnova.com.ua/news/882%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B0_%D0%B4%D1%96%D1%8F%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C_%D1%83_%D0%B4%D0%BD%D0%B7
4. Крисюк С. В. Державне управління освітою : навч. посіб. для слухачів, асп., докторантів спец. «Державне управління освітою». К. : НАДУ, 2009. 220 с.
5. Кукуев А. И. Педагогический мониторинг как функциональный инструмент управления учебно–воспитательным процессом. *Завуч*. 2000. № 8. С. 10–22.
6. Маслов. В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посіб. Тернопіль: Астон. 2007. 150 с.
7. Попова Н. В. Організаційно–методичні засади консультативного забезпечення управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у регіоні : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. К. 2008. 222 с.
8. Основы менеджмента : пер. с англ. : под ред. М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. М.: Дело. 1992. 702 с.
9. Управление развитием школы : пособие руководителей учреждений образования : под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. М.: Новая школа. 1995. 464 с.
10. Чумичева Р. М., платохина Р. М. Управление дошкольным образованием : уч.пос.для студ. М.: Изд.центр «Академия», 2011. 400 с.
11. Шишов, С. Є., Кальней В. А. Моніторинг якості освіти М. 2005. 154 с.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗНЗ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Биченко-Михайлова А.М., магістр факультету психології та соціальної роботи спеціальності 053 Менеджмент
Науковий керівник: **Демченко Н.М.,** канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Анотація. У статті розглядаються організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх керівників ЗНЗ до управлінської діяльності та їх основні компоненти для успішної управлінської діяльності у навчальних закладах, підготовки та рекомендації щодо їх реалізації

Ключові слова: управління, менеджмент, керівник ЗНЗ, управлінська діяльність, менеджер, професійна підготовка, готовність до управлінської діяльності.

Постановка проблеми. Актуальним завданням даної роботи це висвітлити основні умови та проблеми організації в підготовці та готовності до управлінської діяльності майбутніх керівників ЗНЗ.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що у психологічній і педагогічній науках існує багато підходів до визначення поняття «готовність» «готовність до професійної діяльності», «управлінська діяльність».

Значний вклад у розуміння сутності цих понять внесли такі вчені, як І. Бех, М. Дьяченко, Л. Кандибович, Г. Костюк, А. Линенко та ін.; психологічний аспект готовності розглядали В. Івкін, Л. Карамушка, О. Кокун, М. Москальов, К. Платоновта ін.; теорія та практика професійної підготовки фахівців, їх професійне становлення І. Власюк, А. Маркова, Е. Помиткін, Н. Худякова та ін.; мотиваційну готовність студентів до майбутньої професійної діяльності А. Калінська, О. Томаста ін.; удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців В. Безпалько, І. Зязюн та ін.

Мета статті. Головною метою даної статті є виявлення організаційно-педагогічних умов формування управлінських умінь майбутніх керівників ЗНЗ в процесі професійної підготовки та їх основні компоненти, що дають можливість застосовувати набуті знання в правильному руслі.

Виклад основного матеріалу. Синтезуючи загальні поняття щодо управлінської культури, її *сутність* полягає в тому, що керівник відіграє величезну роль в працездатності й мотивації колективу, а також його вмінні брати на себе повну відповідальність. Тому сучасні керівники загальноосвітніх навчальних закладів повинні володіти навичками *менеджменту* для забезпечення цілеспрямованості спільної діяльності й організованості з метою досягнення загальних позитивних результатів [1].

Будь-яка діяльність може успішно здійснюватися тільки за умови готовності до її виконання. Невипадково всі науковці, досліджуючи у різних аспектах природу змісту феномену готовності, погоджуються з тим, що цей зміст виражає сутність позитивної спрямованості особистості на професійну діяльність [1].

На думку вчених готовність має часові характеристики: буває тривалою, формується заздалегідь, у результаті спеціально організованих впливів і зумовлює успішність діяльності, та ситуативною (тимчасовою), яка є нестійкою і залежить від особливостей конкретної ситуації. Обидва види готовності існують у єдності [5].

Л. Подоляк, В. Юрченко досліджуючи психологічну готовність студента до професійної діяльності підкреслюють, що наслідком професійного зростання особистості майбутнього фахівця та розвитку його професійних здібностей є фахова компетентність, яку набуває студент [3]. Вона характеризується:

1) ґрунтовними знаннями із загальноосвітніх і фахових дисциплін;

2) володіння уміннями і професійною технологією(технікою);

3) здатність мобілізувати в професійній діяльності знання і вміння, використовувати узагальнені засоби виконання дій при вирішенні професійних завдань.

Узагальнюючи різні визначення поняття «готовність», можна констатувати, що вони взаємодоповнюють одне одного та засвідчують складність досліджуваного феномену й дають змогу переконатися, що готовність як важлива характеристика професіоналізму сучасного фахівця є складне й багатогранне явище.

Крім того, щоб бути готовим до управлінської діяльності менеджери повинні мати спеціальні знання і володіти здатністю використовувати їх у повсякденній роботі по управлінню підприємством.

Важливою функцією майбутнього керівника є формування навичок спільної управлінської діяльності і доведення її до виконавців. Від правильності та своєчасності управлінських рішень залежить ефективність діяльності всього колективу.

Проаналізувавши дослідження науковців, щодо структури готовності фахівців до різних видів діяльності, ми пропонуємо готовність менеджерів до управлінської діяльності представити у вигляді трьох компонентної структури [2].

1. Світоглядний компонент у дослідженні розуміється з точки зору, що світогляд майбутнього керівника ЗНЗ як інтегративну властивість, яка координує всі сторони особистості фахівця, в залежності від якої формується стиль управління, розвиваються професійне мислення, товариськість, схильність до лідерства, виділяються здібності, можливості, аналізується самооцінка, сприйняття іншими людьми. Крім того, світогляд виступає орієнтиром професійної творчості.

2. *Мотиваційно-ціннісний компонент* – це готовностість менеджера застосовувати професійні вміння у вирішенні управлінських завдань та свідоме ставлення до професії як необхідної, творчої справи, самовираження, самоствердження, потреби професійних умінь для управлінської діяльності.

3. Гностичний компонент визначає рівень інтелектуального розвитку студента і його творчі здібності. Даний компонент передбачає розвиток вміння аналізувати, систематизувати, узагальнювати, класифікувати, структурувати. Крім того, він визначається рефлексивністю людини, рівнем розвитку її рефлексивного мислення. Всі гностичні дії людини (наприклад, перцептивні, розумові, мнемічні і ін.) Включаються в реалізацію даного компонента. Його основу також складають комунікативні вміння майбутнього керівника ЗНЗ в процесі занять вирішувати управлінські завдання

Реалізацію вищеназваних компонентів в процесі формування готовності до управлінської діяльності забезпечують такі критерії, як емоційна стабільність і стійкість до стресів; рефлексія; вміння безконфліктно впливати на оточуючих; комунікативні вміння; пошуки індивідуального стилю управління креативність.

Аналіз педагогічного досвіду свідчить, що найбільш характерним фактором підвищення ефективності професійного навчання є створення таких психолого-педагогічних умов, в яких магістр може зайняти активну особистісну позицію і розкритися як суб'єкт навчальної діяльності.

Висновки. Провідним напрямком в організаційно-педагогічних умовах підготовки майбутніх керівників в сфері освіти є формування особистості з

розвиненою управлінською культурою, високим інтелектом, культурою мислення, здатного до діалогу, зі стійкою ціннісною орієнтацією на самореалізацію і саморозвиток

Тож готовність, як одне із основних чинників успішної підготовки до управлінської діяльності майбутніх менеджерів освіти, розглядається як складне, стійке особистісне утворення, що віддзеркалює прагнення фахівця на основі наявних професійних компетентностей, фахової спрямованості й особистісних якостей ефективно вирішувати завдання з управління підлеглими і закладом у цілому.

Відповідно готовність майбутніх менеджерів освітніх закладів до управлінської діяльності є складним інтегрованим особистісним утворенням, яке складається з індивідуально-психологічних особливостей та визначається позитивним ставленням курсантів магістрів до управлінської діяльності, наявністю оптимального обсягу фахових компетентностей, професійного досвіду керівника, що дозволяє ефективно здійснювати управлінську діяльність.

Компонентами готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів освіти, що формується у процесі професійної підготовки, визначено світоглядний, мотиваційно-ціннісний, гностичний компоненти, що уможливлює цілісно охарактеризувати цю якість з урахуванням особливостей професії, вимог до професіоналізму майбутніх керівників освітніх закладів. Ступінь використання даних компонентів змінюється в залежності від рівня сформованості готовності майбутніх керівників ЗНЗ до управлінської діяльності.

Література

1. Крижко В. В. Теорія і практика менеджменту в освіті / В. В. Крижко. – Запоріжжя : Просвіта, 2003. – 272 с

2. Липсиц И. В. Секреты умелого руководителя / И. В. Липсиц. – М.: Экономика, 1991. – 320 с.

3. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О. І. Мармаза. – Х. : Видав. гр. „Основа”, 2004. – 240 с.

4. Милютин П. Управленческая культура личности и факторы развития / П. Милютин. – Власть, 2007. – № 5. – с. 90-93.

5. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности: Избр. тр.: В 2 т. /Д. И. Фельдштейн. – М.: Изд-во МПСИ, 2005. – Т. 1. – 568 с.

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМИ ПРОЦЕСАМИ ЗАКЛАДУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Шнуренко Д.О, студентка ІІ курсу факультет психології та соціальної роботи
Науковий керівник – докт. пед. наук. доц. **Ельбрехт О.М.**, кафедра менеджменту

У статті розглядається питання про важливість та необхідність інновацій, інноваційних процесів та нововведень в процесі здобування освіти. Також розглядається питання про важливість професії вчителя в сучасному інформаційному суспільстві.

Ключові слова: інновація, освіта, інноваційний процес, нововведення, менеджер, управління.

Мета статті

Освіта, як одна з найважливіших складових суспільства, з одного боку, залежить від процесів, що відбуваються в ньому, повинна швидко реагувати та відповідати стану науково-технічного прогресу, тенденціям розвитку економічної сфери країни, з іншого, безумовно, – впливає на всі процеси і сторони життя,

оскільки готує фахівців, розвиває особистість, формує певні життєві погляди. Тому особливої уваги заслуговує сучасний стан, проблеми впровадження та перспективи інновацій в освіту нашої країни.

Постановка проблеми

Сучасна українська школа – це результат великих змін, які виникли в системі освіти останніми роками. Сучасна освіта має інноваційний характер, тому нині у полі зору сучасних учених і педагогів перебуває питання інновацій в освіті та їх співвідношення з традиційними стратегіями навчання.Освіта в цьому контексті не просто частина соціального життя суспільства, та її авангард: мало яка підсистема може підтвердити факт свого поступового розвитку такою кількістю нововведень та експериментів[6].

Освіта є, одночасно, джерелом поповнення науки кадрами і головним фактором оволодіння робочою силою, всім населенням сучасними знаннями, необхідними для забезпечення економічного, соціального і культурного розвитку суспільства на основі використання передових досягнень науки, технологій, інновацій. Головною метою заходів, спрямованих на вдосконалення системи освіти, є створення умов для приведення рівня і якості освітнього потенціалу до вимог кадрового забезпечення інноваційного розвитку України[7].

У вітчизняній літературі проблему інновацій довго розглядали в системі економічних досліджень. Проте з часом з'явилася проблема оцінки якісних характеристик інноваційних змін у всіх сферах суспільства, та визначити ці зміни в рамках економічних теорій неможливо. Необхідно знайти зовсім інший підхід для дослідження інноваційних процесів, де аналіз інноваційних проблем включає в себе використання сучасних досліджень не лише в науці та техніці, але й в сфері управління, освіти і тд.

Пошуки вирішення педагогічних проблем інноватики пов'язані з аналізом результатів дослідження структури, класифікації та особливостей протікання інноваційних процесів в сфері освіти

Розвиток навчального закладу не може існувати без нововведень та інноваційного процесу.

На якість та ефективність інноваційної діяльності впливає низка факторів, які є взаємозалежними: наукові, змістові, соціальні, організаційні, управлінські, економічні, інформаційні, технологічні, методичні, педагогічні, творчі, маркетингові, технічні та інші. Потреба впровадження інновацій в освіті зумовлена комплексом причин: по-перше, в основі цього процесу – вплив ринку праці, соціально-економічної ситуації в державі, запитів суспільства; по-друге, це зумовлено інформаційно-технологічним розвитком суспільства і, по-третє, зазначений процес суттєво пов'язаний з інтеграцією у світовий освітній простір тощо [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Інновацію в освіті розглядають як реалізоване нововведення – у змісті, методах, прийомах і формах навчальної діяльності та виховання особистості (методиках, технологіях), у змісті і формах організації управління освітньою системою, а також в організаційній структурі закладів освіти, у засобах навчання та виховання і в підходах до соціальних послуг в освіті, що суттєво підвищує якість, ефективність та результативність навчально-виховного процесу.

Питанню теорії інноваційного розвитку та інноваційного менеджменту присвячені дослідження І. Галиці, П. Друкера, С. Ілляшенка, П. Микитюка, Б. Санто, Р. Фатхутдінова та ін.

В.Андрюханова у своїй праці «Сучасні підходи щодо вирішення проблеми підготовки вчителя до інноваційної діяльності» наголошує, що реалізація творчого навчання можлива на основі особистісно орієнтованого підходу, який не тотожний індивідуальному, оскільки це поняття є більш ємним та інтегрує в собі інші підходи –

діяльнісний, соціально-психологічний, індивідуальний, віковий – і кореспондує з системно-психологічним підходом за допомогою залучення учнів до таких видів навчальної діяльності, які за своїм дидактичним змістом і структурою сприяють досягненню позитивних результатів у розвитку творчих здібностей, формуванню системи творчих умінь і навичок.

Це передбачає, що вчитель проектуватиме і впроваджуватиме нові педагогічні технології в організацію навчальної діяльності учнів. Такі технології мають забезпечувати поєднання репродуктивних методів здобуття учнями готової інформації з інноваційними, наприклад, з методами проблемного навчання, за яких діяльність школярів має пошуковий, творчий характер. Нові технології відрізняються від традиційних максимальною індивідуалізацією та оптимальним управлінням педагога, що потребує певних змін в організації всього навчально-виховного процесу. Важливим чинником, який впливає на творчу діяльність сучасного вчителя, є своєчасне забезпечення педагогів науковою та методичною літературою[1].

У дослідженнях (А. Хуторського, Л. Даниленко) освітні інновації розглядаються у соціально-економічному, психолого-педагогічному, організаційно-управлінському або науково-виробничому аспектах. Отже, інновації можуть бути впроваджені в самий педагогічний процес з надання знань (у засоби, підходи навчання); в структури, що його забезпечують (у зміст та форми організації управління освітньою сферою, організаційну структуру закладів освіти тощо); а також у механізми засвоєння отриманої інформації[8].

Дослідники проблем педагогічної інноватики (О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, Н. Юсуфбекова, А. Ніколс та ін.) намагаються співвіднести поняття нового у педагогіці з такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове. Зокрема, В. Загвязинський вважає, що нове у педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які мають у собі прогресивне начало, що надає змогу під час зміни умов і ситуацій ефективно вирішувати завдання виховання та освіти [1].

Постановка завдання

Управління інноваційними процесами – означає керувати розвитком освіти. Розвиток освіти – цілеспрямований процес його переходу на більш вищі кількісні рівні, які відрізняються підвищенням ефективності діяльності. Умовою розвитку освіти є оптимальне управління інноваційними процесами на всіх рівнях(обласному, районному і тд).

Ефективне управління інноваційним процесом неможливе без знання природи «керуючого об'єкта», перш за все його складу та структури.

Інноваційна діяльність в освіті виявляється передусім в оновленні та освоєнні нового змісту освіти, що пов’язано з освоєнням теорії і практики ринкової економіки, нових процесуальних умінь, розвитком здатностей оперувати інформацією та творчого вирішення проблем. Увага зосереджується на впровадженні оновлених інтегральних курсів, розробленні раціональних міждисциплінарних зв’язків, розширенні методичних пошуків, переорієнтації змісту навчання із запам’ятовування матеріалу на формування здатності його використовувати, вмінь самонавчання[2].

За допомогою створення інноваційних структур у системі загальної середньої освіти, пошуку потенційних інвесторів та збереження інтелектуального потенціалу педагогічних працівників розв'язуються дані проблеми. Здатність створювати, сприймати та реалізовувати нововведення називають інноваційним потенціалом закладу освіти. На цьому виникає модель управління інноваційною діяльністю, яка дає змогу реалізувати й вивчити практичну доцільність упровадження освітніх інновацій, що здійснюється у кілька етапів:

І етап - підготовка педагогічного колективу до нововведень передбачає визначення актуальності нововведення, результативності , методичної розробленості ідеї та умов, необхідних для її засвоєння. Мета першого етапу – виявлення недоліків , підвищення рівня знань про нові проблеми. На цьому етапі використовують педагогічний моніторинг.

ІІ етап - визначення й постановка мети та завдань на основі аналізу наявної практики. Таким чином вивчається ефективність роботи над проблемою в умовах ЗНЗ, рівень засвоєння вчителями нових теоретичних знань, вплив нових знань вчителів на вдосконалення навчання і виховання учнів.

На ІІІ етапі завжди здійснюється планування процесу впровадження інноваційних технологій, та в цілому впровадження інновацій[3].

Здійснення інноваційної діяльності скорочує час, що витрачається на таке: учнями – на засвоєння теоретичних знань, практичних умінь і навичок; педагогічними працівниками – на виконання основних функцій, операцій і дій; адміністрацією школи – на виконання управлінських функцій, операцій і дій .

Серед основних складових інноваційного процесу є функція контролю, яку розглядають як систему вивчення й перевірки ефективності впровадження інновацій. Тому в загальноосвітньому навчальному закладі використовується початковий, поточний і кінцевий контроль за допомогою розроблених критеріїв.

Перед науково-методичною службою регіону стоять конкретні завдання: створити умови для інтелектуального, соціального й духовного розвитку, самореалізації вчителя; досягти оптимального рівня здійснення самоосвіти з метою розвитку особистості вчителя; забезпечити максимальну мобілізацію психічних ресурсів особистості з метою її самореалізації.

Умови для самоосвіти потрібно створювати на діагностичній основі за результатами моніторингу педагогічної, методичної, психологічної підготовки вчителя. Разом із зовнішнім діагностуванням педагога необхідно спонукати до самооцінки й самоаналізу[7].

Різнобічність підходів до питання змісту і структури інноваційного процесу вказує на його складний комплексний характер. Оскільки особливість інноваційного процесу залежить від рівня впровадження, змісту, етапів перебігу, відповідної специфіки діяльності, суб’єктів, залучених до реалізації педагогічних інновацій, механізмів управління та організації, доцільним є розроблення структурної моделі інноваційного впровадження.

Головними проблемами, які гальмують сьогодні інноваційні процеси у системі освіти України є те, що вона «позбавлена загальновизнаної концепції інноваційного розвитку. Інноваційні процеси здійснюються без ґрунтовного аналізу тих інноваційних процесів, які відбуваються в світі, невизначеністю важелів впливу на їх розвиток. Існуючі закони та нормативно-правові акти щодо проведення інноваційної діяльності не забезпечують їй відповідного правового поля і не додають позитивних імпульсів для «народження» інновацій»[5].

Таким чином, використання на практиці інноваційних технологій допоможуть досягнути поставленої мети у навчанні. Освітня політика України зазнає радикальних змін, що відображається у глобальних освітніх тенденціях, таких як масовість та неперервність характеру освіти; значущість освіти для індивіда і суспільства; орієнтація на активне освоєння людиною способів пізнавальної діяльності; адаптація освітнього процесу до запитів та потреб особистості; орієнтація навчання на особистість; забезпечення можливостей її саморозкриття.

Ці тенденції свідчать, що головною функцією освіти є розвиток особистості, визнання суб’єктивності людини, тобто наявність її власної мети, інтересів та потреб у сучасному глобалізованому суспільстві.

Для забезпечення виконання даних функцій використовується система засобів – інноваційних технологій, які безумовно сприяють оптимізації і ефективності навчальних процесів, створенню комфортних умов отримання освіти та формуванню в індивідів самостійності й розвитку в них громадянських, професійних та лідерських якостей.

Список використаних джерел

1. Андрюханова В.М. Сучасні підходи щодо вирішення проблеми підготовки вчителя до інноваційної діяльності / В.М. Андрюханова // Управління школою. – 2004. – № 34. – С. 7.

2. Аузіна М.О. Інноваційні процеси в освіті : навч. посібник / М.О.Аузіна, А.М.Возна. – Львів : ЛБІ НБУ, 2003 – 130 с.

3. Буркова, Л. Ключ до управління: Класифікація педагогічних інновацій як елемент механізму керування інноваційним процесом в освіті / Л. Буркова // Директор школи, ліцею, гімназії. − 2000. – №1. − С. 31–37.

4. Гладка Т.І. Інноваційна діяльність і гуманізація освіти: філософський аспект // Вісник Дніпропетровського університету. Філософія. Соціологія. Політологія. – 2007. – Випуск 15. – С. 172-177.

5. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : Моногр. / Л. І. Даниленко. - К. : Міленіум, 2004

6. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник / І. М. Дичківська. –К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

7. Клеха Л. Управління інноваціями / Л. Клеха // Директор школи. – 2010. – № 40. – С. 24.

8. Хуторской, А. В. Педагогическая инновация [Текст]:уч. пос. / А. В. Хуторской. – М.: Академия, 2008. – 256 с

СУТНІСТЬ КЕРІВНИЦТВА НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ НА ЗАСАДАХ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Авраменко Анатолій Михайлович, магістрант 2 курсу факультету психології та соціальної роботи спеціальності 073 Менеджмент

Науковий керівник: **Маслов В.І.**, д.п.н., професор кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Інноваційний процеси сьогодення займають основну роль життя суспільства, тому що сьогодення вимагає від людей, а саме: мати системне та конструктивне мислення, в найкоротший термін підібрати відповідну інформацію, та також приймати обґрунтовані дії та надавати нові пропозиції, запроваджувати в реальність нові ідеї які будуть сприяти розвитку суспільства. Сучасні умови диктують суспільству нове життя, і тому швидкими темпами змінюється розвиток зовнішнього та внутрішнього середовища організацій. А саме: методи керівництва, принципи за допомогою яких здійснюються керівні рішення, система планування керівної діяльності, та також сама структура організації, все це повинно періодично змінюватися та удосконалюватися. Так як життя не стоїть на місті, все змінюється, зростає конкуренто спроможність, науково технічний прогрес з кожним роком набуває все більшого розвитку, і тому керівники організацій мають задуматися над пошуком нових шляхів для усунення поточних проблем, та мати конкурентну спроможність серед інших організацій, та найголовніше користуватися сучасними методами керівництва.

І тому, розвиток навчального закладу залежить від застосування керівних інновацій. Інновація є предметом вивчення, аналізу та синтезу застосувань, тому що

інноваційні процеси відбуваються в будь якій людській професії. Але вона не з'являється сама по собі, це результат пошуків науковців, співставлення досвіду минулих педагогів з досвідом сьогодення.

Велика кількість вітчизняних та зарубіжних науковців розглядали у своїх працях суть інновацій, інновацій розвитку, керівних інновацій та процеси інновацій, серед них: Й. Шумпетер, Б. Санто, М. Портер, К. Фрімен, С. Валдайцевим, Л.Л. Антонюк, В.С. Савчук, А.М. Поручник.

Проаналізувавши праці дослідників інновацій, можна сказати, що відбуваються значні проблеми в керівництві на засадах інноваційної діяльності, також дослідники висвітлюють класифікацію інновацій, та розповідають про особливе значення керівної інновації для успішного розвитку навчального закладу.

Й. Шумпетер засновник теорії інновації, говорив що інновація є новою комбінацією ресурсів, яка має мотивацію у вигляді духа підприємця, Й. Шумпетер говорив що інновація є динамікою, а саме: «виготовлення нового продукту, а не «новий» продукт; запровадження нового методу, а не «новий метод»; освоєння нового ринку...; отримання нового джерела сировини...; проведення реалізації...» [45].

Б. Санто, говорив про інновація, а саме: інновація —це такий суспільно-техніко-економічний процес, який через практичне використання ідей та винаходів приводить до створення кращих за своїми якостями виробів, технологій та дає прибуток (у разі, коли інновація орієнтована на економічний зиск), її поява на ринку може принести додатковий дохід [39].

М. Портер говорив, а саме: інновації є здобуттям конкуренто спроможності на ринку. Інновації є новим дизайном продукту, який запроваджується у новому виробництві, розвиток нового підходу маркетингу, та здійснення підвищення кваліфікації персоналу [24].

К. Фрімен говорив, що інновація є технічним, дизайнерським, виробничим, керівним процесом, вироблення нових товарів, першим застосувати у виробництві нові процеси та обладнання [2].

С. Валдайцевим говорив, що інновації є освоєнням нової лінійки товару, яка була виготовлена спеціальною технологією, яка повинна вийти на ринок, та задовольнити всі пропозиції. Нова продукція може мітити значно більшу кількість інформації як зазвичай[20].

Л.Л. Антонюк, В.С. Савчук, А.М. Поручник у своїй роботі дають таке визначення інновації, інновація є новим явищем, новаторство, зміна, яка потрібна для зміни діяльності у зв'язку з підвищення конкуренто спроможності на ринку.

Проаналізувавши праці науковців, що до даного терміну «інновація», ми можемо назвати основні підходи. Один науковці говорять, що інновація є результатом творчості, тієї ж самої продукції але у новому образі та вдосконаленою. Але інші науковці говорять, що інновація є процесом прийняття, засвоєння і застосування нових рішень.

Але можна виокремити ще один підхід, який набув популярності в теорії про інновації. Даний підхід, розглядає інновацію як зміну в оновленні продукту, а саме зміна технологій виробництва, зміна методів та системи. Навчальний заклад який застосовує в керівництві інноваційну діяльність, буде працювати ефективніше, якщо буде точно вказувати на певний об'єкт і керуватиметься факторами внутрішнього і зовнішнього середовища[8].

На сьогодні, існує велика кількість різноманітних класифікацій, але нажаль однієї загальної класифікації яку б використовували б всі охочі, не існує. Тому, що всі науковці які займалися досліджування питання інновацій, створювали кожен свою власну класифікацію ознак.

Але більша частина науковців користується одним видом класифікацій [10,с.44]:

- інноваційні зміни які відбуваються в параметрах;
- науково –технічні зміни;
- практичного появлення;
- частота використання;
- на якому місці новизна в мікроекономіки;
- сфера певного втілення;
- кількість новини.

За змінами які відбуваються в параметрах інновацій поділяють на продуктові та процесові інновації. Продуктові це нові товари та послуги.

Інновації процесу допускають застосовування інноваційний технологій, інноваційних організаційних методів, та багато інших керівних новинок.

Новинки різного роду технологій виникають під час об'єднаної роботи, бо кожна інновація є результатом технологічного дослідження. Інновації залежать особливостей виробничого процесу, від технічного процесу. Але також, виокремлюють, що інновація не є новим виробом, це тільки зміна технології попереднього продукту. В свою чергу інноваційний процес поділяється на базисну інновацію та покращену інновацію. Базисна інновація є результатом науково-технічного перевороту. Базисна інновація є основою виникнення новітніх технологій[6].

Новизна споживчого та інвестиційного ринків яка притаманна базисній групі має малий інноваційний прорив. А незначні наукові розробки належать до покращеної групи інновацій, але незначні розробки достатньою зміною продуктів які мають існування. Пояснити, незначні наукові розробки які відносяться до покращеної групи дуже просто, а саме: взявши мобільні телефони, кожні півроку з'являються на споживчому ринку нові телефони, але насправді це ненові, а лише покращена серія попереднього[16].

Також на сьогодні існують критерії інноваційного процесу, а саме: реактивна та стратегічна. Під реактивною назвою розуміється, миттєва реакція на оновлення продукту конкурентом. Суттю реактивної інновації є не відставання на споживчому ринку від своїх конкурентів. Стратегічна інновація це науково технологічний переворот, точніше результат перевороту який підіймається найвищу сходинку на споживчому ринку. Потрібно не забувати про частотні критерії, а саме: разова інновація та дифузна. Інновація яка використовується один раз, тобто разова вона не набуває масштабного розголосу, вона навіть не покидає навіть територію підприємства. Дифузна інновація застосовується під час впровадження новизни підприємством, та також дана інновація набуває розголосу про спосіб впровадження новизни.

Також, розрізняють критерії інновацій за способом виготовлення, а саме: матеріально-технічна, технічна, керівна, сервісна, соціальна[12,с.35].

Соціальні інновації відрізняються від матеріально-технічних завдяки:

- завдяки тісному зв'язку з суспільством та діловодством;
- завдяки технологічним інноваційним змінам у сфері керівництва;
- завдяки сильній залежності використовувати новинки як групові та особистісні якості користувача;
- завдяки складнішому визначенні технічної ефективності.

За масштабом інновацій виділяють глобальну, галузеву, регіональну, локальну. Глобальна інновація є новітнім видом продукту, а що стосується навчального закладу, то це є новітні методи керівництва які використовують у світовій практиці, яким ще не винайшли аналога. Галузева інновація, має на увазі новітні методи керівництва, які ще ніде не використовувалися до цього часу[9].

Інноваційні методи які вже застосовувалися різними країнами світу, та показали позитивний результат називаються регіональними. Локальні методи інновацій ґрунтуються на застосуванні досвіду інших організацій, навчальних закладів тощо.

Всі інноваційні види які існують на сьогодні взаємодіють між собою. А саме: технічна та технологічна інновація будує ефективні умови для здійснення керівних рішень, тому що відбувається зміна керівництва навчального закладу. Існують різні класифікації інновацій і їхні ознаки говорять, що масштаб інновації, спосіб виготовлення інновації все це відчуває економіка країни, та методи мають бути різноманітними[].

Інноваційні класифікації є корисними для навчального закладу сьогодення, тому що класифікації допомагають навчальному закладу обрати за якою інноваційною стратегією та методами керівництва начальною діяльністю.

Отже, проаналізувавши класифікації можна зробити не великий висновок, що чим більший інноваційний ранг, тому і вимоги до наукового керівництва на інноваційних засадах стають більшими.

Інновації займають значне місце в керівній діяльності. Використовування інноваційних методів та підтримання їхнього розвитку дозволяє отримати ефективну діяльність організації, удосконалює умови для працівників, та багато іншого. Навчальний заклад має динамічну систематизацію, яка постійно змінюється. Тобто, змінюється її складова система: керуюча система та керована система, фахова, кваліфікаційна та вікова, структура керівництва, мета, завдання тощо. Кожна із змін є постійною, та є пов’язаними між собою, але ці зміни не можуть відбутися без працівників навчального закладу [3,с.67].

Інноваційні зміни приводять навчальний заклад до:

- змін мети навчального закладу;
- зміна будови керівництва;
- зміна технологічного підходів;
- зміна можливостей працівників;
- зміни в керівництві навчального закладу.

В загальному інноваційний процес є кропіткою роботою яка полягає у винайденні чогось нового. Суть інноваційного процесу визначає структуру процесу інновацій, що проходить через всі процеси виробництва.

На сьогоднішній день, новітні технології які покращують роботу працівників, новітні технології керівництва не застосовуються в навчальному закладі. І все зрозуміло, чому саме так відбувається. Бо щоб розпочати користуватися або застосовувати новітні технології потрібно не а би які кошти.

В основі механізму керівництва на інноваційних засадах лежить комплекс елементів, які керують процесом керівництва та діяльністю інновацій. В структурі керівництва на інноваційних засадах міститься державно нормативно правові стандарти, внутрішній та зовнішній механізми впливів на аспекти керівної діяльності[32].

Тобто, основними елементами керівництва на засадах інноваційних технологій є метод, форми та засоби, принципи, фінансування, ресурси та культура персоналу.

Застосовуючи інноваційні технології, покращуючи інноваційний механізм керівництва, навчальний заклад повинен не забувати про закони й закономірності розвитку навколишнього середовища і, тому створити дієву систему принципів та методів спрямованих на здійснення інноваційних керівних рішень.

Дослідження показали, що час який витрачається на прийняття рішень з приводу удосконалення навчального закладу, з приводу майбутніх рішень, залежить від самого керівника навчального закладу. Деякі керівники займаються вирішенням питань які стосуються покращення ефективності діяльності навчального закладу, а

інші навпаки, звертають увагу тільки на сьогоденні задачі які стоять перед навчальним закладом. Тому, сильні керівники поступово покращують систему діяльності навчального закладу, будують більш сильні функціонуючі ходи.

Список використаної літератури

1.Андрущенко, В. П. Державно-громадський характер управління освітою / В Андрущенко //Вища освіта України2011.–No 3.–С. 5-8.–Бібліогр.: 3 назв.–укр.

2.АндрущенкоТ. Філософія освіти: навч. посіб. / Т.Андрущенко, В.Бех, Ю.Бех, М.Бойченко, В.Гайденко, М. Култаєва, С. Клепко, І. Степаненко. — К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2009. —329 с. —укр.

3.Артюх, М. Особливості сучасного оновлення управління діяльністю районного відділу освіти /М. Артюх // Освіта і управління. –2006. –No 2. –С. 55-58. –Бібліогр.: 3 назв.-укр.

4.Баєва, О.Державно-громадські засади управління вищою освітою США в контексті досвіду для ВНЗ України / О. Баєва // Освіта і управління . –2010.–No 1.–С. 143-149. –Бібліогр: 15 назв. –укр.

5.Баймолдаев, Т.Современное внутришкольное управление, внутришкольный менеджмент /Т. Баймолдаев//Післядипломна освіта в Україні .–2008. –No 2. –С. 45-47. –укр.

6.Барліт, О. О. Основи стратегічного менеджменту в освіті: навч. посіб. / О. О. Барліт, М. В. Елькін, М. М. Окса. —Мелітополь: ММД, 2009. —256 с. —укр.

7.Берека, В.Є. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти: автореф. дис... д-ра пед. наук / В.Є.Берека ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. —К., 2008. —42 с. —укр.

8.Бойко, А. Науково-методичний супровід професійно-педагогічної підготовки вчителя/ А. Бойко // Рідна шк. —2009. —N12. —С. 28-33. —Бібліогр.: 9 назв.–укр.

9.Болонський процес: проблеми, пошуки, перспективи: Матеріали конф., Суми, 21 -22 берез. 2006 р. / Сум. держ. пед. ун-т ім. А.С.Макаренка / Ред.: О.Г. Козлова. — Суми: Унів. кн., 2006. —214 с. —укр.

10.Бондар, В. Управління розвитком конкурентоспроможності вчителя в процесі професійної підготовки / В.Бондар //Освіта і управління. –2007.–No 3-4. –С. 44–52. –Бібліогр.: 8 назв.–укр.

11.Бондар, В. Управління формуванням професійної компетентності вчителя /В. Бондар, І.Шапошнікова //Освіта і управління. –2006.–No 2. –С. 20-27. –Бібліогр.: 5 назв. –укр.

12.Бурдейний, В. Менеджмент якості освітніх послуг / В.Бурдейний // Професійно-технічна освіта. –2008. –No 2. –С. 36–37. –укр.

13.Васильев Ю.В. Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики / Под ред. Г.И. Шамовой. –М. : Педагогика, 1991. –395 с.

14.Векслер,Е. М. Менеджмент якості: навч. посіб. / Е.М.Векслер, В.М. Рифа, Л. Ф. Василевич. —К.: Професіонал, 2008. —320 с. —Бібліогр.: с. 289-296. —укр.

15.Величко О.Сучасний менеджмент якості науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу /О. Величко, В.Іващенко, О. Ясев,

О.Рожков // Вища школа. –2006.–No 5-6. –С. 34-39. –Бібліогр.: 2 назв.–укр.

16.Вологін, Ю. Менеджмент в освіті як соціально-психологічне визначення особистості в українській діяльності / Ю.Вологін // Молодь і ринок. –2011.–No 9–С. 114-118. –Бібліогр.: 18 назв.–укр.

17.Вологін, Ю. Використання інформаційних технологій в менеджменті освітина сучасних економічних відносинах / Ю. Вологін // Молодь і ринок –2011. –No 11. –С. 153-158. –Бібліогр.: 11 назв.–укр.

18.Воробйова, Є. В. Організація якісної підготовки менеджерів в умовах другої вищої освіти/ Є. В. Воробйова, С. М. Резнік // Наука і освіта.–2011. –No 8(Педагогіка). –С. 24-27. –Бібліогр.: 5 назв. –укр.

19.Гириловська, І. В. Інноваційна технологія підвищення якості управління розвитком освіти/ І. В. Гириловська // Професійно-технічна освіта –2011. –No 3. –С. 23-24 : схема. –Бібліогр.: 6 назв.–укр.

20.Горбань, О.Управління взаємодією навчальних закладів різного рівня у навчально-виховному комплексі / О. Горбань., В.Огаренко., О. Тягушева // Освіта і управління 2008 –. No 2-3. –С. 64–69. –укр.

21.Горобець, Д. В. Менеджмент освітніх інновацій як основа управління розвитком педагогічного коледжу / Д. В. Горобець // Наука і освіта. –2010.–No 7.–С. 64-67. –Бібліогр.: 5 назв.–укр.

22.Гриценок І. А.Тайм-менеджмент у системі управління навчальним закладом професійної освіти / І. А.Гриценок //Освіта дорослих . –2012. –No 4. –С. 39-50. –Бібліогр. –4 назв.

23.Губа А. В. Характеристика складових управлінської культури в освіті / А. В. Губа // Педагогіка і психологія. –2008. –No 3-4. –С. 107-116. –Бібліогр.: 15 назв.–укр.

24.Данилова, Г. Акмеологія управління: інноваційні технології вдосконалення професіоналізму керівних кадрів / Г.Данилова // Освіта і управління. –2011. –No 1. –С. 31-42. –Бібліогр.: 20 назв –укр.

25.Денисюк, Л. Проблеми методичного менеджменту та шляхи їх розв'язання в гімназії/ Л. Денисюк. // Директор школи, ліцею, гімнзії/ –2008 –. No 6. –С.70-73. –укр.

26.Єльникова, Г. Інформація про проведення міжнародної науково-практичної конференції —Адаптивне управління в освітіll / Г.Єльникова // Післядипломна освіта в Україні. –2007. –No 1. –С. 83-85.–укр.

27.Жигірь, В.Менеджмент та його структура в теорії дослідження у професійній педагогіці /В Жигірь//Молодь і ринок. –2010. –No 10. –С. 58-62. –Бібліогр.: 7 назв.–укр.

28.Жовтопляс, О. Здобутки системи особистісно орієнтованого управління / Жовтопляс О. //Освіта і управління. –2006. –No 2. –С. 36-38.–укр.

29.Жукотинський, К. Управління процесом формування фізичної культури учнів у позашкільному навчальному закладі / К.Жукотинський // Освіта і управління. –2006.–No 3-4.–. С. 129-137.–Бібліогр.: 4 назв. –укр.

30.Іваній, О.Правова компетентність учителя як основа державно-громадського управління школою / О. Іваній // Освіта і управління.–2011.–No 1. –С.: 84-89. –Бібліогр.: 19 назв.–укр.

31.Інноваційний менеджмент: проблеми формування в умовах перехідної економіки/ Міжрегіон. акад. упр. персоналом / Ред. М.Ф.Головатий. —К., 2002. —400 с. —(Наук. пр. МАУП; Вип. 3). —укр.

32.Калініна, Л. Автоматизована система управління —школаll: моделювання і технологія використання / Л. Калініна // Освіта і управління. –2006.–No 1.–С. 61-70. –Бібліогр.: 5 назв. –укр.

33.Калініна, Л. Культура як цивілізаційний феномен в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом / Л. Калініна, Г.Калініна // Освіта і управління. –2010. –No 2-3. С. 70-78. –Бібліогр.: 6 назв.

34.Канафоцька, Г. Менеджмент творчості як нова парадигма в управлінні освітою /Г. Канафоцька// Директор школи, ліцею, гімназії . –2009. –No 1. –С. 83-84.–укр.

35.Кашкарьов, Г. Використання інноваційних технологій як шлях підвищення ефективності підготовки магістрівдо управління навчальним закладом / Г. Кашкарьов // Рідна шк. —2006. —N6. —С.33-35. —Бібліогр.: 10 назв. –укр.

36.Коваль, Т.Особливості професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів у США / Т. Коваль //Освіта і управління. –2006.–No 3-4. –С. 197-205. –Бібліогр.: 23 назв.–укр.

37.Ковальчук, О. С.Автономний шкільний менеджмент як альтернатива традиційному управлінню загальноосвітніми навчальними закладами в країнах Західної Європи / О.С. Ковальчук// Педагогічний пошук. –2011. –No 2. –С. 19-23. –Бібліогр.: 16 назв.

38.Коломінський, Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) 2001 года.: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Н.Л. Коломінський; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. —К., 2001. —37 с. —укр.

39.Комар Ю. Дослідження теоретичних засад мікрорівневої системи підготовки студентів-управлінців у контексті атрибутивності / Ю.Комар // Освіта і управління. – 2006. –No 3-4 –С. 168-172.–Бібліогр.: 11 назв.–укр.

40.Конаржевский ЮЛ. Онекоторых проблемах управления школой // Сов. педагогика. —1985. —No 2. —С. 50—53.

41.Кулешова, В. В. До проблеми формування управлінських умінь майбутніх інженерів-педагогів при вивченні дисципліни «Менеджмент освіти» / В. В. Кулешова, В. В.Мальована //Проблеми інженерно-педагогічної освіти. –2010. –No 26-27. –С. 170-174. –Бібліогр.: 8 назв.–укр.

42.Курмишева, Н. І. Емоційний інтелект і менеджмент / Н.І.Курмишева // Постметодика. –2010. –No 6. –С. 56-59. –Бібліогр.: 14 назв

43.Кухній, Л. Щодо специфіки викладання менеджмент-дисциплін / ЛКухній // Нова педагогічна думка. –2010. –No 3. –С. 28-31. –Бібліогр. 12 назв.–укр.

44.Кушнірук, С. А. Педагогіка: курс лекцій: навч. посіб. / С.А.Кушнірук ; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. —К.: НПУ ім. М.Драгоманова, 2011. –472 с. —Бібліогр.: Бібліогр.: 174 назв —укр.

45.Лебідь, І.Управління процесом українізації початкової освіти (1917-1920 рр.) / І.Лебідь // Освіта і управління. –2006.–No 3-4.–С. 206-213. –Бібліогр.: 11 назв.-укр.

46.Лунячек В. Е.Оцінювання результатів професійної підготовки керівних кадрів в умовах магістратури до управління якістю освіти / В. Е. Лунячек // Наша школа. – 2012. –No 1. –С. 14-20. –Бібліогр.: 18 назв. –укр.

47.Мармаза,О.І. Менеджмент в освіті: дорожна карта керівника: навч. посіб. / О.І.Мармаза; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. —Х.: Основа, 2007. —448 с. —Бібліогр.: с. 445-446. —укр. Мармаза, О. І. Менеджмент в освіті: секрети успішного управління / О.І.Мармаза. –Х.: Основа, 2005. –205 с. –Бібліогр.: 70 назв.

48.Мармаза О. І. Проектний підхід до управління навчальним закладом / О.І.Мармаза. –Х.: Основа, 2003. –79 с.–Бібліогр.: 31 назв. –укр.

49.Мармаза, О. І. Стратегічний менеджмент: траєкторія успіху / О.І.Мармаза. – Х.: Основа, 2006. –160 с. –Библиогр.: с.122-124.

50.Михайлик, ЛІнноваційний менеджмент в сучасній школі /Л.Михайлик // Директор школи, ліцею, гімназії . –2008.–No 1.–С. 21–26 .–Бібліогр.: 5 назв.–укр.

51.Мяновська Т.Реалізація проекту „Освітній менеджмент‖ як удосконалення професійних стандартів діяльності директора навчального закладу / Т.Мяновська //Директор школи, ліцею, гімназії. –2009.–No 5. –С. 6–8.–укр.

52.Набо, М.Соціально-педагогічні аспекти управління сільською школою в умовах реформування освіти України /М.Набо // Освіта і управління. – 2006. – No 3-4.–С. 123-128. –Бібліогр.: 8 назв.–укр.

53.Нідзельська, В. Особливості управлінської діяльності керівника приватної школи / В.Нідзельська // Освіта і управління. –2011.–No 4. –С. 42-45. –Бібліогр.: 7 назв.–укр.

54.Нідзельська, В. Управління розвитком здоров'язберігаючого освітнього простору навчального закладу: практичні аспекти / В.Нідзельська // Освіта і управління –2010.–No 2-3.–С. 157–162. –Бібліогр.: 6 назв.–укр.

55.Нікітенко, Р. І. До питання про соціально-психологічний портрет керівника позашкільного закладу / Р. І. Нікітенко // Наша школа.–N4.–2012. – С. 59-60. –Бібліогр.: 10 назв.–укр.

56.Олійник, О. Проблеми формування економічної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу / О. Олійник // Директор шк., ліцею, гімназії –2011. –No 6. –С. 92-67. –Бібліогр.: 5 назв. –укр.

57.Орлов А А. Управление учебно-воспитательной работой в общеобразовательной школе общества развитого социализма: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. —М., 1985. —32с.

58.Осадчий, І.Проектно-цільове управління навчальним закладом: предметні цільові проекти / І. Осадчий // Освіта і управління 2007р. No 1. –С. 33-36. –Бібліогр.: 3 назв.–укр.

59.ОстроверховаН. Методологія формування технологічної культури керівника ЗНЗ // Н. Островерхова// Рідна школа. –2012. –No 6. –С. 27-32.–Библіогр.: 14 назв.

60.Паращенко, Л.Проблеми державно-громадського управління загальною середньою освітою в Україні / Л. Паращенко// Освіта і управління. –2010.–No 4. –С. 32-40. –Бібліогр.: 21назв.–укр.

61.Пастовенський, О. Мережева модель управління загальною середньою освітою / О. Пастовенський // Рідна школа. –2012. –No 6. –С.15 13-18. –Бібліогр.: 17 незв.

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

Збірник праць молодих науковців

Випуск 1

Технічний редактор – І. П. Борис
Комп'ютерна верстка та макетування – О. В. Борщ
Книга друкується в авторському редагуванні.

Підписано до друку 02.07.19 р. Формат 60x848/16 Папір офсетний
Гарнітура Computer Modern Обл.-вид. арк. 23,35 Електронне видання
Замовлення № 1042 Ум. друк. арк. 15,7

ВИДАВНИЦТВО НДУ ім.М.В.ГОГОЛЯ

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя.
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3А
(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.