



Міністерство освіти і науки України
Херсонський державний університет

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск LI

Херсон – 2009

Зареєстровано у Вищій атестаційній комісії України постановою президії ВАК України від 8 червня 1999 №1-05/7 (бюлетень №4, 1999 р.).

Затверджено вченою радою Херсонського державного університету (протокол № 8 від 02.03.2009 р.).

Редакційна колегія:

- Барбіна Є. С.** – відповідальний редактор, професор кафедри педагогіки та психології ХДУ, доктор педагогічних наук.
- Федяєва В. Л.** – заступник відповідального редактора, проректор з наукової роботи, завідувач кафедри педагогіки та психології ХДУ, доцент, кандидат педагогічних наук.
- Кузьменко В. В.** – відповідальний секретар, доцент кафедри педагогіки та психології ХДУ, кандидат педагогічних наук.
- Андрієвський Б. М.** – професор кафедри педагогіки початкової освіти ХДУ, доктор педагогічних наук.
- Бутенко В. Г.** – професор кафедри педагогіки та психології ХДУ, член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук.
- Голобородько Є. П.** – професор кафедри менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук.
- Гедвілло О. І.** – професор кафедри загальної інженерної підготовки Херсонського державного морського інституту, кандидат педагогічних наук.
- Пентиліук М. І.** – професор кафедри українського мовознавства ХДУ, доктор педагогічних наук.
- Петухова Л. Є.** – декан факультету дошкільної та початкової освіти ХДУ, доцент, кандидат педагогічних наук.

Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 51. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. – 426 с.

© ХДУ, 2009

© Видавництво ХДУ

Адреса: Херсонський державний університет,
вул. 40 років Жовтня, 27, м. Херсон, Україна, 73000.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Авраменко Оксана Олександрівна – викладач кафедри дошкільної педагогіки і психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Андрієць Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету.

Андрющенко Тетяна Костянтинівна – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри освітнього менеджменту і педагогічних інновацій Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників.

Архіпова Інна Сергіївна – здобувач кафедри педагогіки початкової освіти Херсонського державного університету.

Байрамів Ролан Серверовіч – викладач кафедри охорони праці в машинобудуванні РВУЗ “Кримський інженерно-педагогічний університет”.

Бегас Людмила Дмитрівна – аспірант Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

Білоусько Людмила Володимирівна – старший викладач кафедри дошкільної педагогіки та методики навчання ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

Богущ Алла Михайлівна – академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики дошкільної освіти Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

Борисенко Наталія Михайлівна – старший викладач кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету.

Борисова Олена Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки та методики навчання ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

Варнавська Інна В’ячеславівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовної освіти Херсонського державного університету.

Гаврилюк Світлана Миколаївна – викладач кафедри дошкільної педагогіки і психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Горлова Анастасія Василівна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Грамма Геннадій Петрович – аспірант Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

Гриценко Ірина Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти Херсонського державного університету.

Дем’яненко Наталія Дмитрівна – молодший науковий співробітник Національного історико-етнографічного заповідника “Переяслав”.

Дем'яненко Світлана Дмитрівни – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки і методики навчання ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

Денисенко Вероніка В'ячеславівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти Херсонського державного університету.

Деснова Ірина Сергіївна – асистент кафедри гуманітарних наук РВНЗ “Кримський гуманітарний університет” (філія, м. Армянськ).

Дехтяр Євгенія Сергіївна – аспірант Криворізького державного педагогічного університету.

Джевага Григорій Васильович – аспірант кафедри педагогіки, психології та трудового і професійного навчання Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.

Дзюбенко Лена Вікторівна – аспірант кафедри теорії та методики дошкільної освіти Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

Дроздова Ірина Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету.

Дронова Ольга Олегівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти та соціальної педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету.

Завгородня Тетяна Костянтинівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Замрозевич Світлана Романівна – аспірант Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Ізотова Людмила Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Херсонського державного університету.

Іщенко Людмила Валентинівна – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри теорій та методик дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Карнаух Леся Петрівна – аспірант кафедри дошкільної педагогіки і психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Кінаш Юлія Михайлівна – аспірант Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Коляда Андрій Миколайович – асистент кафедри загально технічних дисциплін Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.

Корецька Любоа Олександрівна – старший викладач Відкритого міжнародного університету розвитку людини “Україна”.

Король Наталія Іванівна – викладач кафедри іноземних мов Уманського державного аграрного університету.

Косенко Юлія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного гуманітарного інституту, докторант Інституту вищої освіти АПН України.

Краснова Наталія Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Куліш Раїса Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського.

Курчій Оксана Володимирівна – здобувач кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету.

Лісовська Тетяна Адамівна – викладач кафедри дошкільної освіти Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського.

Логвиновська Тетяна Анатоліївна – старший викладач кафедри соціальної роботи Херсонського державного університету.

Лохвицька Любов Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки і методики навчання ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

Луцан Надія Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри природничих та математичних дисциплін початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Максимчук Ганна Миколаївна – аспірант Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Малихіна Валентина Михайлівна – кандидат педагогічних наук, декан факультету дошкільної освіти та музичного виховання Харківського гуманітарно-педагогічного інституту.

Мамаєва Вікторія Вікторівна – методист науково-методичної лабораторії дошкільного виховання Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Манько Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету.

Марголич Ірина Федорівна – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри медичної та біологічної фізики Національного медичного університету імені О.О.Богомольця.

Мащакевич Михайло Васильович – доцент кафедри менеджменту та підприємництва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Мельник Олена Ігорівна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Минасян Наталія Григорівна – здобувач Інституту проблем виховання АПН України.

Мисан Інна Володимирівна – аспірант кафедри дошкільної педагогіки і психології ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

Мірошник Зоя Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри теорії і практики дошкільного виховання і початкового навчання Криворізького державного педагогічного університету.

Монке Олена Станіславівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

Нагрибельна Інна Анатолівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри філології Херсонського державного університету.

Олійник Юрій Іванович – викладач кафедри образотворчого мистецтва Херсонського державного університету.

Палачаніна Ірина Сергіївна – викладач кафедри загальнонаукових і інженерних дисциплін Севастопольського військово-морського інституту імені П.С.Нахимова.

Панагушина Ольга Євгенівна – викладач кафедри менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Пелагейченко Микола Леонідович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної педагогіки та методики трудового навчання Бердянського державного педагогічного університету.

Перхун Леся Василівна – викладач кафедри комунікативних технологій Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Петриченко Лариса Олексіївна – кандидат педагогічних наук, перший проректор Харківського гуманітарно-педагогічного інституту.

Покорна Людмила Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології Херсонського державного університету.

Полевиков Ігор Олексійович – директор дитячої музичної школи № 3, аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Полевикова Ольга Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти Херсонського державного університету.

Примакова Віталія Володимирівна – викладач кафедри теорії та методики виховної роботи Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Пріма Раїса Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Размолодчикова Іванна Вікторівна – аспірант кафедри психології та педагогічних технологій Криворізького державного педагогічного університету.

Резнік Наталя Олексіївна – старший викладач кафедри педагогіки початкової освіти Херсонського державного університету.

Рогальська Надія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки та психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Савінова Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського.

Саган Олена Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету.

Садова Тетяна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри теорії і методики дошкільної освіти Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

Семчук Світлана Іванівна – аспірант кафедри дошкільної педагогіки і психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Сємашкіна Галина Михайлівна – кандидат біологічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Херсонського державного університету.

Скорофатова Зоя Тимофіївна – аспірант кафедри дошкільної педагогіки і психології ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

Скрипник Неля Іванівна – викладач кафедри дошкільної педагогіки та психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Соколовська Олександра Семенівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського.

Старинська Віра Володимирівна – співробітник кафедри дошкільної освіти Херсонського державного університету.

Степанова Тетяна Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

Стучинська Наталія Василівна – доктор педагогічних наук, кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри медичної та біологічної фізики Національного медичного університету імені О.О.Богомольця.

Сугейко Любов Григорівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології Херсонського державного університету.

Трифоновна Олена Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

Троценко Наталія Євгенівна – завідувач навчально-методичним центром соціально-психологічних тренінгів Інституту психології і соціальної педагогіки Київського міського педагогічного університету імені Б.Д. Грінченка.

Ушаков Артем Сергійович – кандидат педагогічних наук, старший викладач Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Федорова Людмила Григорівна – асистент кафедри змісту і методики початкового навчання Криворізького державного педагогічного університету.

Федяєва Валентина Леонідівна – кандидат педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи, завідувач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Філатьєва Тетяна Володимирівна – викладач кафедри образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Хендрик Ольга Юрійвна – аспірант кафедри соціальної педагогіки Харківської державної академії культури.

Цись Валерія Валеріївна – аспірантка кафедри менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Черепанова Світлана Борисівна – старший викладач кафедри філології Херсонського державного університету.

Шарапова Юлія Володимирівна – аспірант кафедри трудового навчання та креслення Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

Швець Євгенія Семенівна – старший викладач кафедри філології Херсонського державного університету.

Шиман Олександра Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри обробки і захисту інформації Бердянського державного педагогічного університету.

Щербина Віталій Юрійович – старший лаборант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Юркова Тетяна Федорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Якубов Данір – доктор технічних наук, професор, завідувач кафедри охорони праці в машинобудуванні РВУЗ “Кримський інженерно-педагогічний університет”.

Яцула Тетяна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Розділ 1

Методологія та історія педагогіки

СІМ'Я, СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДИТИНИ В СІМ'І

У статті висвітлюються теоретичні основи сімейної соціалізації, розкриваються чинники під впливом яких відбувається соціалізація дитини в сім'ї.

The article deals with the theoretical foundations of family socialization factors disclosed under the influence of a child's socialization in the family.

Виховний вплив сім'ї на дитину унікальний, всеохоплюючий, сталий за інтенсивністю і результативністю. Він здійснюється безперервно, одночасно охоплюючи всі сторони формування особистості, триває багато років, ґрунтується на стійкості контактів. Сімейне виховання на всіх історичних етапах було й залишається тією складовою загальної системи формування всебічно розвиненої особистості, що викликає завжди постійний інтерес у науковців. Для вчених, суспільства загалом знання про виховання дитини в сім'ї мало першочергове значення вже тому, що від цієї системи залежали в подальшому поява і передача загальнолюдських, національних, сімейних, духовних цінностей.

Сім'я протягом тривалого періоду (орієнтовно до XIX століття) розглядалась як провідна складова суспільства, його висхідний етап розвитку (іноді вчені визначають як "прообраз суспільства"). Такий статус сприяв тому, що сім'я, виховання дітей у сім'ї порівняно давно стали об'єктом вивчення, особливо інтенсивно основи сімейної педагогіки виокремлювалися в окрему галузь педагогічного знання наприкінці XIX століття у працях К.Ушинського, П.Лесгафта Ф.Каптерева, Л.Толстого та інших.

У наш час в Україні, як і у світі загалом відбувається перехід від уяви про сім'ю як осередку суспільства до розуміння її самоцінності. Раніше сім'я була віддзеркаленням суспільних цінностей, сьогодні – віддзеркалення цінностей сім'ї (власне де виховується дитина).

Слід зазначити, що сьогодні сім'я в нашій країні переживає не кращий період. За даними державних органів влади, є певні проблеми в сім'ї, що негативно впливають на інститут сімейної педагогіки: погіршення матеріального стану сім'ї, зростання кількості неповних сімей, зниження народжуваності, відходження дітей від сім'ї, падіння авторитету батьків (наприклад, порівняно з авторитетом однолітка, що успішно розв'язує життєві проблеми), підвищення рівня підліткової злочинності тощо.

У зв'язку з цим актуальною є проблема посилення уваги до питань виховання дітей у сім'ї. Одним із шляхів розв'язання такого стану речей є звернення до історичних традицій, до практики сімейного виховання української родини; аналіз теоретичних положень сімейної педагогіки відомих учених і психологів, просвітників, громадських і культурних діячів. На особливу увагу заслуговують питання – як саме теоретичні положення впливали на практику виховання дітей у сім'ї в різні історичні періоди розвитку України. Тим більше, що на виховання дітей у сім'ї впливали: народна педагогіка; наукові положення, обґрунтовані вітчизняними і зарубіжними педагогами, психологами, соціологами, демографами, які в своїх працях висвітлювали проблеми сім'ї; відносини в ній, все те позитивне і негативне, що впливало на життя в сім'ї та виховання дітей. Більшість дослідників сприймали тезу про те, що сім'я є позитивним чинником розвитку особистості, а негативні тенденції у вихованні – безпосередній стан взаємовідносин у сім'ї.

Значну увагу в сімейній і соціальній педагогіці приділяють учені поняттю "сім'я і соціалізація особистості". Ґрунтовних досліджень потребують питання наукового апарату: соціалізація, розвиток, виховання (формування).

У наукових розвідках прийнято вважати, що термін "соціалізація" введений американським соціологом Ф.Г. Гіддінсон у 1887 р. в книзі "Теорія соціалізації". Сутність цього процесу він визначив як "розвиток соціальної природи і характеру індивіда", як

“підготовка людського матеріалу до соціального життя”. Загалом слід зазначити, що цей термін досить активно ввійшов у педагогічну і психологічну літературу в 50-х роках ХХ століття. У вітчизняній науці на початку ХХ століття і в перші післяреволюційні десятиріччя це поняття використовувалося як процес реалізації соціалістичних перетворень, зокрема в школі, сім’ї, трудових колективах.

Вітчизняні вчені 20 – 30х років ХХ століття зверталися у своїх працях до процесу соціалізації дитини через окремі категорії, які і сьогодні актуальні: “педагогіка середовища” С.Т. Шацького, “відношення з оточуючим середовищем” А.С. Макаренка, “суспільне середовище” П.П. Блонського, “соціальне і біологічне середовище” А. Залкінда та ін.

Питання “соціалізації і виховання” активно почали досліджуватися у вітчизняній науці наприкінці 80-х років ХХ ст. визначення “соціалізація” має досить різний рівень дефініцій, підходів, формулювань.

На нашу думку, соціалізація – це процес входження індивіда в суспільство, засвоєння ним соціальних явищ, залучення його до системи соціальних зв’язків. Якщо соціалізацію розуміти тільки як процес засвоєння ним соціального впливу, то обидва поняття “розвиток особистості” і “соціалізація” немов би співпадають, якщо акцентувати на активності особистості, то це більше виражено в понятті “розвиток”, а не “соціалізація” (в центрі уваги – соціальне середовище, підкреслює спрямований вплив на особистість).

Деякі автори сьогодні наголошують, що поняття “соціалізація” особистості ширше поняття “виховання”. Так, російські дослідники А.А. Реан і Я.Л. Коломинський переконують, що виховання є, насамперед, керований і цілеспрямований процес соціалізації [6]. Дослідники вважають, що не завжди в офіційних інститутах соціалізація має цілеспрямований характер. Одночасно можуть існувати як цілеспрямовані, так і не регульовані процеси. Це характеризується такою ситуацією, коли йде процес закріплення певних правил і норм, так і набуття соціального досвіду у процесі спілкування учнів із вчителями і між собою (соціальна група – шкільний клас).

Є й інша думка. Так Г.М. Андреева вважає, якщо в широкому розумінні розглядати поняття виховання і коли суб’єктом виховання виступає все суспільство, саме життя, то різниці між поняттям “соціалізація” і “виховання” не існує [1]. Ми вважаємо, що соціалізація – найширше поняття серед процесів, які характеризують формування особистості.

Соціалізація дітей у сім’ї включає усвідомлене засвоєння норм і способів соціального життя, способів взаємодії з матеріальною і духовною культурою, адаптацію до соціуму, а також у процесі взаємодії з батьками, іншими дорослими членами родини, братами і сестрами; власного соціального досвіду, ціннісних орієнтацій, стилю життя.

Виходячи з визначення виховання, ми вважаємо, що виховання дітей у сім’ї це цілеспрямована взаємодія батьків з дітьми, самих дітей один з одним.

Тому саме в такій особистісній взаємодії відбувається формування мотиваційно-ціннісної системи особистості дитини, передача дітям соціального значущих норм і засобів поведінки.

Питання сімейного виховання тісно пов’язане з науковим обґрунтуванням терміна “сімейна соціалізація”. Сам термін соціалізація трактують як “особливий процес включення дитини у суспільство, процес та результат засвоєння, активного відтворення індивідом соціального досвіду. Він може відбуватися як стихійно, так і цілеспрямовано”.

Науковці виділяють п’ять аспектів соціалізації:

- 1) формування знань про людину, суспільство, про себе;
- 2) вироблення навиків практичної діяльності;
- 3) вироблення норм, позицій;
- 4) вироблення ціннісних орієнтацій;
- 5) включення у практичну діяльність [1: 161].

Г.М. Андреева обґрунтовує існування трьох етапів соціалізації: дотрудовий (період від народження до початку трудової діяльності), трудовий (період зрілості дитини), післятрудова (період відтворення соціального досвіду).

На всіх етапах соціалізації людини суспільство впливає на особистість безпосередньо, чи через певні групи. У науці конкретні групи, в яких особистість набуває відповідних системі норм і цінностей та які виступають певним транслятором соціального досвіду, отримали визначення – інститут соціалізації (інститут у розумінні природних відносин між людьми). До відповідних інститутів соціалізації відносимо: сім'ю, дошкільні навчальні заклади, школу, позашкільні (гуртки, секції, дитячі садки, музичні, художні, спортивні школи, театральні студії) установи.

Російські вчені А.И. Антонов та В.М. Медков сімейну соціалізацію розуміють з одного боку, як підготовку до майбутньої сімейної ролі, а з іншого – вплив зрілої особистості. У науці не завжди розглядають сім'ю як інститут соціалізації на трудовій стадії. На цій стадії інститутами соціалізації визначають трудові колективи, громадські об'єднання (наприклад, за інтересами – різні клуби та спілки – спортивні, туристичні, оздоровчі, творчі), церкву.

Аналіз теоретичних положень дає змогу стверджувати, що сім'я на всіх етапах людського життя залишається інститутом соціалізації особистості: по-перше, як батьківська сім'я і за її моделлю вибудовуються власні сім'ї, а також у сім'ї відбувається процес творчого розвитку особистості, визначення життєвого шляху загалом, по-друге, інститутом соціалізації особистості у зрілому віці є і власна сім'я, яка може бути створена на дотрудовій стадії (навчання у вищій школі) чи на початку трудової діяльності. Немає сумніву у тому, що сім'я (подружжя, діти, інші родичі) впливають на формування особистості, на становлення характеру, зміну цінностей, провідних пріоритетів. Століттями вступ до шлюбу й успішне життя в сім'ї були складовими зрілості людини.

На особливу роль сім'ї у соціалізації особистості вказували Дж. Мід (1934), Р.Бейзл (1955), І.Кон (1989), Т.Парсонс. І.Кон наголошував, що сім'я як чинник соціалізації дещо віддалена від дитини (особистості) іншими інститутами – передусім, співавторством своїх однолітків, але при цьому не втратила своєї ролі [2].

Відзначена вченими можливість одночасного існування соціалізації і як цілеспрямованого, і як нерегульованого процесу відноситься до питання соціалізації дитини в сім'ї. Формування дитини в сім'ї відбувається не тільки в результаті цілеспрямованого впливу дорослих (виховання), але і в результаті спостережень за поведінкою і діяльністю дорослих членів сім'ї. Соціальний досвід особистості, яке формується, збагачується і спілкування з дорослими членами сім'ї і при конфліктних ситуаціях з молодшою сестрою, і внаслідок відтворення поведінки старшого брата. При цьому не все, що дитина отримала від спілкування, від життєвих подій та реальної дійсності, може не відповідати уяві батьків про бажані результати такого сприйняття, такої поведінки, яка б відповідала заданій моделі батьків. Дитина може засвоювати і такі форми поведінки, і відношення до інших, які батьки просто не можуть прийняти.

Чинниками впливу сім'ї на соціалізацію дитини вважають:

- 1) склад сім'ї, а точніше, структуру сім'ї як єдність функціонування її членів;
- 2) позиція дитини в сім'ї – включає його ролі в сім'ї, які можуть бути при зовнішній схожості (життя в сім'ї) різними. Наприклад, дитина є онуком двох бабусь, сином своїх батьків, які знаходяться у шлюбі, але ця дитина не є братом ні для кого. Чи наприклад, він є онуком бабусі і дідуся, що живуть у селі і він з ними спілкується тільки періодично, сином своєї матері і пасинком вітчима, молодшим братом по відношенню до сестри і старшим по відношенню до брата. Досвід однієї дитини у повній сім'ї буде різнитися від досвіду дитини, яка є одночасно старшою по відношенню до брата і молодшою по відношенню до сестри в материнській сім'ї;
- 3) основні вихователі (соціалізатори) ті члени сім'ї, які найбільше впливають на розвиток дитини, ті, хто має найбільший авторитетним для дитини (на кого дитина хотіла б бути схожою);
- 4) стиль виховання в сім'ї можна розглядати як переважаючий стиль основного вихователя (наприклад, матері, батька) і допоміжних вихователів (бабусі, дідуся тощо).

- 5) власне особистісний і творчий потенціал сім'ї, вся сукупність позитивних людських якостей дорослих членів сім'ї – моральних, вольових (наявність відсутність якостей лідера, мужності, здатності відстоювати себе і своїх дітей), емоційних (тепло холод у відношеннях між людьми), інтелектуальних (рівень розвитку інтелекту дорослих), культурних (освіта, особливості культури, у тому числі й етичні особливості), пізнавальних і творчих особливостей.

Досить чітко про співвідношення соціалізації в сім'ї і сімейному вихованні висловився відомий російський педагог, письменник А.Н. Острогорський “Батьки виховують, а діти виховуються тим сімейним життям, яке складається. Сім'я може жити дружно, по-дружньому ставитися до чужих людей, - але може і сваритися, заздрити, проявляти черствість, не тільки до посторонніх, але й до своїх близьких” [5: 21-28].

Соціалізація дітей в сім'ї залежить від її структурних компонентів. В своєму дослідженні ми виходимо з того, що структура сім'ї – це склад сім'ї, сукупність взаємостосунків, а також спосіб забезпечення її єдності та функціонування. Не викликає сумніву положення про те, що діти можуть повністю розвивати і виявляти свої здібності, за умови зростання у відповідному соціальному середовищі. Це стає особливо зрозумілим, якщо порівняти досягнення дітей, які виховувались у нормальних сімейних обставинах, з дітьми, що виростили в сирітських будинках. Умови розвитку кожної дитини можна вибудовувати на неперервній шкалі, починаючи з елементарного (оптимального) і занижуючи вкрай негативними (сирітські будинки). Природно, що гірші умови, в яких виростає дитина, то більше відхиляється від норм його розвиток.

“Люди, які не мали в дитинстві батьківської і сімейної любові з віком ставали нещасливими. Недаремно вдівство і сирітство здавна вважали великим і непоправним горем. Образити сироту чи вдову означало здійснити один із самих смертельних гріхів. Підростаючи і становлячись на ноги, сироти ставали звичайними мирянами, але рана сирітства ніколи не заростала в серці кожного з них” [2: 112].

І.С. Кон указує на те, що значення сім'ї як первинної складової суспільства і важливого чинника соціалізації важко переоцінити. Розмови про відпадання інституту сім'ї на сьогодні безпідставні і не враховують трьох головних обставин: по-перше: тільки безпосередня батьківська ласка і душевне тепло, піклування можуть зігріти душу особливо у перші роки життя; по-друге, сім'я є тією першою групою, в якій здійснюється інтимний контакт не тільки дітей і батьків, дітей і дорослих, але і дітей різного віку і статі між собою. Саме в сім'ї діти звикають до складного життя дорослих. І.С. Кон звертає увагу на те, що вихованці навіть найкращих дитячих будинків, відстають у загальному розвитку від своїх однолітків. На думку І.С. Кона, це пов'язано навіть із тим, що вони практично ізольовані від відвертих розмов, роздумів і аналізу життєвих питань дорослих. У подальшому у них виникають труднощі з появою окремих, раніше не відомих сторін життя і стосунків між людьми (наприклад, стосунки між дорослими на роботі, ціна грошей та ін.); по-третє, батьківські почуття і піклування про дітей – природні людські почуття, що збагачують індивіда як особистість [3].

Важливе значення в системі сімейного виховання посідають питання моделі сім'ї, які включають: розмір сім'ї, а також функціонування сім'ї, де важливим є: стосунки між батьком і матір'ю та їх вплив на виховання дітей, роль матері у вихованні дітей, роль батька у вихованні дітей; кількість дітей; порядок народження дитини; терміни народження дітей (періоди: діти-погодки, різна стать: хлопчик-дівчинка) тощо.

Таким чином, необхідно визнати, що виховання дитини в сім'ї є провідним шляхом соціалізації і визначається як модель сім'ї, що включає всі структурні та соціокультурні компоненти, так і компоненти сімейного виховання, до яких відносили ціле покладання, система сімейних цінностей та їх поєднання із загальнолюдськими і національними; реалізація як традиційних, історично унормованих форм, засобів, прийомів і методів виховання, так і сучасних, зокрема: особистісно-гуманістичний підхід; вплив на сім'ю і сімейне виховання глобалізаційних і комунікаційних процесів. На наш погляд, у контексті

соціалізації, результативність сімейного виховання буде визначатися тим, наскільки вони (діти) самостійно володіють досвідом людського життя і здатні приймати зміни, що відбуваються в процесі розвитку світової цивілізації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева Т. Семейная психология. – Санкт-Петербург, 2005.
2. Белов В.Л. Очерки о народной эстетике. – М.: Молодая гвардия, 1982. – 214с.
3. Кон И.С. Ребенок и общество (Историко-этнографическая перспектива). – М.: Наука, 1988. – 270 с.
4. Крайг Г. Психология развития. – СПб., 2000. – 168с.
5. Макаренко А.С. Книга для родителей. – Мн., 1976. – С.240.
6. Острогорский А.Н. Об отношении семьи к школе // Энциклопедия семейного воспитания и обучения. – СПб., 1900. – Вып. 22. – С.21-28.
7. Реан О.О., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 1999. – 231с.
8. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ “Март”, 2005. – 448с.
9. Словарь по социальной педагогике. – М.: “Академия”, 2002. – 368с.
10. Харчев А.Г. Брак и семья в СССР. – М., 1979.

УДК 37.13.0008

Л.В. Дзюбенко

ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ С. РУСОВОЇ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянута запропонована С.Русовою методична система розвитку мовлення дітей у зв'язку з пізнанням довкілля, використанням різних видів діяльності та у процесі прилучання до національної культури. Розкривається значення народних казок, українського фольклору та художньої літератури. Доводиться актуальність методології у сучасному дошкільному навчальному закладі.

In the present article it is considered the system of development of language skills in connection by world around knowledge, use of different kinds of activity, and in the course of familiarizing with national culture offered by S.F.Rusova. It is considered the significance of national fairy tales, the Ukrainian folklore and imaginative literature. It is shown the urgency of methodology in a modern kindergarten.

Постановка проблеми. Софію Федорівну Русову можна вважати засновником методики розвитку мовлення та навчання дітей рідної (української) мови в Україні. Вона визначила й описала у своїх працях засоби, методи і прийоми, форми організації навчально-мовленнєвої діяльності та шляхи розвитку мовлення в українському дитячому садку.

На жаль, педагогічні ідеї вченої не знайшли достатнього вивчення та розвитку за радянських часів. І навіть на сьогоднішній день багато методичних ідей та досліджень видатної української вченої чекають на реалізацію в педагогічній практиці.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На сучасному етапі, коли Україна створює свою національну систему дошкільного виховання, педагогічні ідеї та погляди С. Русової знаходять своє втілення та розвиток у працях українських науковців.

На сторінках українських часописів періодично публікувалася низка статей, що висвітлювали педагогічні погляди вченої, лексичну роботу з українського мовлення (А. Богуш, С. Болтинець, В. Вербицький, Г. Дацюк, І. Зайченко, О. Лахтадир, Н. Маліновська) [2: 80].

Заслугує уваги просвітницька діяльність щодо пропаганди педагогічних праць С. Русової у наш час української вченої О.В. Проскури.

У дисертаційному дослідженні Т.А. Садової присвячено окремий параграф аналізу поглядів С. Русової на проблеми розвитку і становлення мовлення та навчання дітей рідної мови.

Найбільш повно в періодичних фахових виданнях розкрито педагогічні погляди С. Русової щодо проблеми розвитку мовлення дітей А. М. Богуш. Автор аналізує вчення С. Русової щодо методологічних засад розвитку і становлення мовлення у дітей, розкриває концептуальні основи навчання дітей рідної мови та місце рідної мови в українському дитячому садку [1: 8].

Окремі аспекти лінгводидактичної спадщини С. Русової розглядалися і в дисертаційному дослідженні О.В. Амацьєвої. Автор визначає місце “драматичного інстинкту”, на який особливу увагу звертала С. Русова, в розвитку виразного мовлення в театральній-ігровій діяльності дошкільників.

Невирішені частини загальної проблеми. В сучасній педагогіці не достатньо вивчені та використовуються в практиці ідеї розвитку мовлення на національному ґрунті.

Метою статті є аналіз педагогічної спадщини відомої вченої С.Ф. Русової у контексті розвитку мовлення дітей з використанням різних видів діяльності та на ґрунті національної культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Найважливішими засобами розвитку мовлення дітей, з погляду вченої, є: довкілля, мистецтво, художня література, національні свята, український фольклор, грамота драматизація.

Обов'язковою формою навчання рідної мови в громадському дитячому садку, за С. Русовою, мають бути “предметові” та “річкові лекції”, що в сучасному розумінні означає “заняття”.

Серед методів навчання дітей рідної мови С. Русова рекомендує використовувати: спостереження, екскурсії, розглядання картин та бесіда за їх змістом, розповідання за малюнками, читання оповідань, переказ художніх творів, заучування віршів, бесіди, ігри – драматизації, вправи та ігри, розповідання казок [2: 40].

Розглянемо докладніше запропоновану автором методичну систему розвитку мовлення дітей. Провідним засобом розвитку мовлення дітей у методичній системі С. Русової є довкілля, необхідність якого вона обґрунтовувала єдністю сенсорного виховання та лінгвістичного розвитку дитини. Щоб дитина заговорила, зазначала вчена, їй потрібно дати матеріал для розмови, тобто у неї повинні бути певні знання про оточуючі предмети, явища природи тощо. З цього приводу С. Русова писала, що потрібно спрямовувати, “напучувати дитину до різних джерел знання, щоб вона безпосередньо з них брала, черпала, що схоче, що її приваблює, складаючи потроху свій власний світогляд”. Спочатку слід пропонувати конкретні знання, але поступово підводити їх до абстрактних понять, які позначати відповідними словами.

Визначаючи довкілля засобом розвитку мовлення, вона водночас підкреслювала необхідність ураховувати дитячі інтереси та незвичайну допитливість малят, які стимулюють мовленнєву активність дітей. Педагог помічала, що діти багато запитують про навколишнє. Вони є показником дитячої допитливості, активного пізнавального становлення до довкілля. “У цих запитаннях ціла поезія і природний інтерес”, – писала С. Русова [6: 117].

Ознайомлення з предметами та явищами навколишнього світу, збагачення дітей знаннями, на думку С. Русової, слід здійснювати на основі розвитку органів чуття. Розвинуті органи чуття роблять дитину допитливою, спостережливою, активною в діяльності. Лише на основі відчуттів і сприймань можливе ознайомлення з предметом, формування уявлення про нього і закріплення його в слові. С. Русова зазначала, що “тільки здорові, добре розвинуті чуття дають правдиві відчуття, з яких складаються й правдиві приймання, а з них – правдиві уяви” [6: 65]. Органи чуття, за С. Русовою, дозволяють здійснювати сенсорне виховання, коригувати засвоєння дітьми знань, переконуватися в їх істинності. Сенсорне виховання

вчить дитину не тільки дивитися та слухати абияк, а до всього додивлятися, прислухатися, доторкатися [6: 67].

Отже, сенсорний і мовний розвиток дитини, на думку вченої, повинні здійснюватися в найтіснішій єдності. Тільки зв'язок слова з чіткими, пральними уявленнями забезпечує повноцінний лінгвістичний і розумовий розвиток дітей. С. Русова підкреслювала необхідність пізнання дитиною навколишньої дійсності шляхом використання різних видів діяльності, під час занять, коли до сприймання залучаються всі або більшість органів чуттів: зір, слух, дотик. Дитина в процесі діяльності, спостереження прагне не тільки подивитися на предмет, а й доторкнутися його, понюхати.

Наступним засобом розвитку мовлення дітей, на думку вченої, є ознайомлення дітей з українськими національними традиціями, розвиток у них інтересу до національної культури. В ознайомленні з народознавчим матеріалом вона рекомендувала дотримуватись регіонального підходу, адже прищепити дитині національні риси можна лише орієнтуючись на специфіку природи, географічного розташування, клімату, історії рідного краю на певній території.

Сьогодні в кожному дитячому садку вихователі проводять заняття з українського народознавства, вченими України розроблені й опубліковані варіантні програми з народознавства (А. Богущ, С. Жупанин, Н. Лисенко, Л. Редькіна та ін.). У цих програмах реалізовані регіональний полікультурний принципи народознавчої роботи з дітьми [2: 57].

Серед засобів розвитку мови дітей С. Русова виділяла національні свята, які вона радила організувати з дітьми в дитячому садку. Щоб наблизити дітей до природи, трудового життя народу, варто, на її думку, проводити тематичні епізодичні свята. На святах діти читають вірші, інсценізують казки, співають пісні. Для кожного такого свята, радила педагог, потрібно добирати “коштовний літературно-музичний матеріал – вірші, пісні, оповідання, загадки і т. ін.” [5: 72].

Ефективним засобом розвитку мовлення та навчання рідної мови, за словами С. Русової, є український фольклор, зокрема українська народна творчість. Автор високо оцінювала приказки, прислів'я та загадки, підкреслювала їх значущість у збагаченні українського мовлення дітей чудовими народними зразками, образними виразами, перлинами народної мудрості [3: 51].

Особливе становлення С. Русової було до казки. Відомо, що на початку ХХ ст. було організовано “похід проти казки”, яка начебто відриває дитину від реальності, затьмарює її свідомість фантастичними ідеями. С. Русова пише статтю “В оборону казки”, в якій висловлює своє ставлення до казки. З погляду автора, не можна уявити дитину без казки, “казка й дитина щось таке споріднене, вони так одне з одним зрослися, що якби педагоги не намагалися вигонити казку з дитячої хати, вона таки там пануватиме, бо вона природно відповідає вимогам дитячого розуму [6: 203]. Завдяки казці в дитини виникають почуття симпатії, альтруїзму, перші відчуття правди й неправди, увага й співчуття до людської долі. Автор акцентує увагу на народних казках, зокрема на використанні українських народних казок, казок “що народилися на зорі свідомого життя в простій хаті, серед пантеїстичного зачарованого світогляду” [6: 203].

Наступним засобом розвитку мови дітей у працях С. Русової є художня література, зокрема оповідання і вірші. Софія Федорівна вважала, що сприймання художніх оповідань є активним процесом. Слухаючи одне за одним цікаві оповідання, стверджує автор, дитина глибоко переживає, відчуває всі події і душа її збагачується за цей час такими скарбами і любові до чужих людей, і співчуття до їх долі.

Неабиякий вплив на розвиток поетичного мовлення, поетичного слуху, з погляду С. Русової, здійснюють на дітей кращі поетичні твори українських поетів. Вони збагачують словник дітей образними поетичними висловами, фразами, які дитина вставляє у своє мовлення [4: 54].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, як засвідчує аналіз педагогічної спадщини С. Русової, художня література виступає тим засобом, без якого дитина не може

обійтися кожного дня. Відтак кращі зразки дитячих оповідань українських письменників як класиків, так і сучасних, повинні міцно увійти як у програми, так і в практику сучасних дошкільних закладів. Слушними будуть поради С. Русової щодо впливу художньої літератури на дітей у складанні нових варіантних програм та методик для сучасних дитячих садків.

Ці методичні поради вже сьогодні стали надбанням сучасних дошкільних закладів в Україні: відроджуються українські національні традиції, свята, дітей ознайомлюють з народними оберегами, промислами. Зауважимо, що цим реалізується одна з перших ознак розбудови національного дошкільного закладу в Україні.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробці лінгводидактичної моделі розвитку мовлення дітей дошкільного віку у контексті педагогічних ідей Софії Русової.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богуш А.М. Біологічне та соціальне у поглядах С.Ф. Русової на виховання // Дошкільне виховання. – 1996. – № 9. – С. 8-9.
2. Богуш А.М., Маліновська Н.В. Лінгводидактична спадщина Софії Русової у сучасному дошкільному закладі: Монографія. – Одеса: ПНЦ АПН України – СВДМ. П. Черкасов, 2006. – 134 с.
3. Русова С.Ф. Дитячий сад на національному ґрунті // Світло, 1910. – Кн. 3. – С. 44-54.
4. Русова С.Ф. Дошкільне виховання. – Катеринослав, 1918. – 162 с.
5. Русова С.Ф. Теорія і практика дошкільного виховання. – Просвіта: Львів-Краков-Париж, 1993. – С. 127.
6. Русова Софія. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. Кн.1 / За ред. Є.І. Коваленко; упоряд. І.М. Пінчук. – К.: Либідь, 1997. – 272 с.

УДК 371. 13 (477) "195/200" (045)

Ю.М. Косенко

СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ З ПОЗИЦІЇ ІСТОРИКО- ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті визначається сутність системи професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в Україні з позиції історико-педагогічного дослідження, характеризується її компонентна структура.

In the article is determined the essence of the system of preschool education pedagogical personnel's professional training in Ukraine from position of historic-pedagogical research, it's component structure is characterized.

Постановка проблеми. Система професійної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів склалася ще за часів Радянського Союзу. У нових умовах розвитку України як незалежної держави, формування вітчизняного освітнього й наукового простору вона зазнала суттєвих змін і потребує подальшого удосконалення, яке унеможлиблюються поза глибоким і всебічним аналізом її становлення і розвитку в попередній історичний період. Адже нове в науці ніколи не буває безапеляційним запереченням старого. Окрім того, узагальнений минулий досвід, його критичний аналіз у контексті нових політичних, економічних, соціокультурних та ідеологічних реалій відкриває нові можливості впливу на сучасні процеси в означеній професійній галузі. Задля цього надзвичайно важливо дослідити й узагальнити досвід організації професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільного фаху, що сформувався в Україні з повоєнних часів і дотепер. Важливо виявити не лише загальні тенденції, а й характерні особливості, притаманні цьому процесу впродовж останніх

шістдесяти років. Зробити це необхідно для кращого прогнозування подальшого розвитку системи професійної підготовки кадрів дошкільної освіти в Україні на її шляху до європейського освітнього простору. Це дозволить знайти більш виважені підходи до вироблення сучасних освітніх технологій, а відтак – гарантувати високий рівень фахової підготовки випускників вищих навчальних закладів спеціальності „Дошкільна освіта”.

У другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. відбулися кардинальні зміни в розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні, для потреб якого, власне, здійснюється професійна підготовка педагогічних кадрів. Між змінами, яких зазнав сам процес виховання дітей дошкільного віку та змінами в організації підготовки педагогів-вихователів, простежується органічний взаємозв'язок, що потребує фахового осмислення.

Аналіз основних досліджень. У науковій літературі професійна підготовка педагогічних кадрів *трактується* як системне утворення із множиною пов'язаних між собою компонентів (елементів, підсистем), що певним чином впорядковані, характеризуються відносно стійкою цілісністю, ієрархічною побудовою, розгалуженими зв'язками та відношеннями із зовнішнім середовищем, наявністю суб'єкта та об'єкта; *розуміється* як процес фахового становлення майбутніх педагогів і мета (результат) діяльності вищого навчального закладу, як цілісний педагогічний процес, результатом якого є формування професійної компетентності, готовності роботи за обраним фахом, особистісний розвиток майбутнього спеціаліста й *визначається* термінологічним словосполученням „педагогічна освіта” [5: 15-18; 6; 2: 25-30].

На підставі аналізу наукових праць (О.Є.Антонова, В.П.Беспалько, Н.В.Гузій, О.В.Дубасенюк, В.А.Кушнір, С.О.Нікітчина, Т.В.Семенюк, Г.В.Троцько, Л.О.Хомич та ін.) було встановлено, що для визначення сутності професійної підготовки педагога (вчителя, вихователя) науковці звертаються до таких понять, як „педагогічна система” і „педагогічний процес”, ототожнюючи їх із поняттям „система підготовки педагогічних кадрів”.

Українські дослідники (Л.В.Артемова, Г.В.Беленька, О.Л.Богиніч, А.М.Богуш, К.І.Волинець, Н.В.Гавриш, Н.Г.Грама, Т.Г.Жаровцева, Т.М.Котик, Н.В.Лисенко, Л.А.Машкіна, М.В.Машовець, Т.І.Поніманська, Т.П.Танько, Т.М.Шкваріна та ін.) розглядають педагогічний процес як цілісну систему формування професійної компетентності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку, його професійного та особистісного самовиховання і саморозвитку, готовності до реалізації широкого кола завдань дошкільної освіти.

Визнаючи правомірність таких наукових підходів, вважаємо за необхідне оприлюднити свою наукову точку зору на сутність системи професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в Україні, становлення і розвиток якої досліджуємо в історичній площині (друга половина ХХ – початок ХХІ століття).

Метою статті є визначення сутності феномену системи професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти та її компонентів з позиції історико-педагогічного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Систему професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти розглядаємо як специфічну галузь педагогічної освіти, що цілковито на неї орієнтована, у головних вимірах структурно її повторює й розвивається в напрямках еволюції останньої. Здійснюючи ретроспективний аналіз становлення й розвитку системи професійної підготовки кадрів дошкільної освіти в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття, ми виходимо з того, що:

- система професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в державі (дошкільна галузь педагогічної освіти) і педагогічна система як педагогічний процес у професійному навчальному закладі – поняття не тотожні;
- система підготовки педагогічних кадрів для дошкільних навчальних закладів функціонує в масштабах держави, а педагогічна система як упорядкована педагогічною технологією цілеспрямована організація навчання і виховання майбутніх спеціалістів (педагогічний процес) здійснюється в конкретному навчальному закладі;

- функціонування системи професійної підготовки педагогів дошкільної освіти як підсистеми педагогічної освіти обумовлено станом розвитку суспільства і в усі часи визначалось політикою держави в галузі освіти.

Організацію підготовки педагогічних кадрів дошкільного фаху в Україні ми розглядаємо як *системне утворення* із множиною взаємопов'язаних структурних і функціональних *компонентів*, загальною метою яких є підготовка висококваліфікованих спеціалістів, здатних реалізувати державну політику в галузі дошкільної освіти у професійній діяльності й забезпечити виховання і навчання наймолодших громадян нашої держави. Повна (достатня і необхідна) сукупність компонентів утворює структуру системи. Місце кожного компонента, їх єдність і взаємозалежність характеризує стан системи, який визначається дією внутрішніх (системних) і зовнішніх (позасистемних) чинників. Визначаючи структуру системи, ми виходимо з того, що кожний її окремий компонент є необхідним, а всі разом – достатні для функціонування й подальшого розвитку, забезпечення високого рівня професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів. До основних компонентів, які забезпечують функціонування системи підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в державі, ми відносимо:

- законодавчо-правове й нормативно-інструктивне забезпечення професійної підготовки педагогічних кадрів;
- управлінську складову, яку утворюють організаційні структури (загальнодержавні, регіональні (обласні), професійного навчального закладу), органи та об'єкти управління, що забезпечують стратегічну й оперативну взаємодію керівної та керованої підсистем з підготовки педагогічних кадрів дошкільного фаху в державі як цілеспрямовану діяльність з її планування, організації та контролю;
- мережу професійних навчальних закладів, у яких здійснюється підготовка студентів спеціальності „Дошкільне виховання”;
- суб'єкти та об'єкти професійної підготовки – студенти, педагогічні й науково-педагогічні кадри в педагогічних училищах і коледжах, інститутах і університетах);
- педагогічну систему (організацію педагогічного процесу) як єдність *цільової складової*, яка включає загальну мету і часткові цілі професійного навчання і виховання; *змістовно-інформаційної складової*, яка визначається й організуються змістом фахового навчання; *особистісно-мотиваційної складової*, пов'язаної з особистісним розвитком і формуванням майбутнього педагога дошкільної освіти; *технологічної складової* – як організаційно-часової взаємодії учасників педагогічного процесу, що її утворюють моделі професійного навчання і виховання; *оцінно-результативної складової*, яка визначає рівень і якість професійної підготовки;
- дошкільну галузь педагогічної науки як навчально-наукове і навчально-методичне супроводження організації педагогічного процесу спеціальності „Дошкільне виховання” у професійних навчальних закладах.

Розглянемо їх детальніше.

Під *законодавчо-правовим та нормативно-інструктивним забезпеченням* професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні ми розуміємо законодавчі акти, правові, нормативні документи, зміст яких визначає стратегію і тактику державної освітньої політики, регламентує функціонування системи вищої педагогічної освіти в країні. До них належать: Конституція України; Закони про освіту; Укази Президента; постанови і розпорядження Кабінету Міністрів України, Концепції освітньої діяльності, доктрини, програми з питань освіти і науки; накази, рішення колегії, інструктивні листи, положення, державні освітні стандарти та інші документи галузевого Міністерства, що характеризують стан і визначають стратегічні напрями розвитку освітньої системи в державі, регулюють процеси навчання, виховання й освіти на рівні окремого навчального закладу, їх комплексів тощо в межах конкретних історичних періодів розвитку українського суспільства з

урахуванням політичних, соціально-економічних, національних, культурних, регіональних та інших чинників.

Управління підготовкою педагогічних кадрів дошкільного фаху в державі розглядаємо як соціальний вид діяльності, вплив суб'єкта, який управляє, на об'єкт, яким управляють, що реалізується в певних, послідовних, взаємопов'язаних діях (функціях) з метою досягнення запланованого результату; як механізм стратегічної і оперативної взаємодії Міністерства освіти і науки України, обласних управлінь освіти, вищих навчальних закладів (факультетів та відділень, випускових та фахових кафедр, предметних (циклових) комісій), спрямований на досягнення кінцевої мети функціонування системи – виконання державних нормативних вимог (освітніх стандартів) щодо фахової підготовки студентів спеціальності „Дошкільне виховання”, працевлаштування випускників, а відтак, забезпечення дошкільної галузі освіти кваліфікованими педагогічними кадрами відповідного освітнього рівня та кваліфікації. Це комплекс організаційних заходів, які здійснюються на державному, регіональному (обласному), місцевому рівнях, а також на рівні професійних навчальних закладів й забезпечують функціонування самої системи.

Ми виходимо з того, що державна політика в галузі педагогічної освіти – це діяльність держави в особі її органів управління та їхніх посадових осіб, що спрямована на забезпечення ефективного функціонування системи підготовки педагогічних кадрів, потреб держави у спеціалістах вищої кваліфікації, рівень яких відповідав би сучасним світовим стандартам [7: 12]. Поняття „управління” широко вживане в різних галузях знань. У філософському розумінні воно означає елементарну функцію організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження їх структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію програм, мети діяльності. У педагогіку термін „управління” увійшов у другій половині 70-х років ХХ ст., замінивши собою термін „керівництво”. Як зазначають науковці (Т.О.Ільїна, В.П.Якунін), управління є системоутворюючим чинником, що забезпечує цілісність системи, її функціонування, а також слугує критерієм виокремлення структурних елементів, які визначають взаємну спільність та інтеграцію [4: 16-28]. У науковій літературі поняття „управління” визначається як процес цілеспрямованого впливу керівної підсистеми або органу управління на керовану підсистему або об'єкт управління з метою забезпечення її функціонування і розвитку [1]. Дослідженням встановлено, що сучасні вчені (В.Г.Афанасьєв, В.Є.Берека, М.М.Дарманський, В.В.Крижко, В.І.Луговий та ін.) виявляють однаковість щодо сутності категорії управління як управлінської діяльності і як процесу вироблення, прийняття й реалізації управлінських рішень. Ми поділяємо погляди дослідників, що саме управління системою підготовки педагогічних кадрів забезпечує її цілісність, суттєво впливає на функціонування окремих підсистем, їх взаємозв'язки, спрямовує на досягнення освітньої мети, зумовленої соціальним замовленням держави.

Необхідним компонентом у структурі досліджуваної нами системи є *мережа професійних навчальних закладів*, у межах яких здійснюється підготовка майбутніх педагогів дошкільних закладів. Їх утворення і функціонування зумовлене соціально-економічними, соціально-культурними, освітніми потребами держави в кадрах означеної спеціальності, виконанням завдань дошкільної освіти. За Радянського Союзу – це були учительські і педагогічні інститути; педагогічні класи; педагогічні училища. В оновленій Україні такими є педагогічні училища і коледжі; педагогічні, класичні, гуманітарні університети й академії комунальної, державної і недержавної форм власності. Ці освітні, освітньо-наукові заклади засновані і діють відповідно до законодавства про освіту; реалізують, відповідно до наданої ліцензії, нормативних вимог освітньо-професійні програми вищої освіти за певними освітніми та освітньо-кваліфікаційними рівнями; забезпечують навчання, виховання та професійну підготовку осіб, відповідно до їх покликання, інтересів, здібностей, а також здійснюють наукову діяльність. Вони розташовані по всій території України й на регіональному рівні розв'язують проблему забезпечення дошкільних установ висококваліфікованими педагогічними працівниками. Створення, ліквідація, реорганізація

професійних навчальних закладів, у яких здійснюється підготовка фахівців зі спеціальності „Дошкільне виховання”, є свідченням певних реформаційних змін, що відбуваються в системі професійної підготовки педагогічних кадрів у той чи інший історичний період розвитку держави.

Суб'єкти і об'єкти професійної підготовки педагогів дошкільних навчальних закладів (студенти, педагогічні і науково-педагогічні кадри) – структурний компонент досліджуваної системи, під якими ми розуміємо тих, хто готується стати вихователем дітей дошкільного віку, і тих, хто здійснює цю підготовку. Формування контингенту студентів спеціальності „Дошкільне виховання” у професійних навчальних закладах у межах досліджуваного нами історичного періоду свідчить про обумовленість цього процесу багатьма чинниками, зокрема, соціально-економічною ситуацією в Україні; державною політикою в галузі дошкільної та педагогічної освіти; регіональною потребою в педагогічних кадрах цього фаху, інтересом молоді до професії вихователя, реальним працевлаштуванням дипломованого спеціаліста. Вирішальна роль у досягненні мети професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти належить *педагогічним та науково-педагогічним працівникам*. У Законі України „Про вищу освіту” (ст. 47) зазначено, що „педагогічні працівники – це особи, які за основним місцем роботи у вищих навчальних закладах першого і другого рівнів акредитації професійно займаються педагогічною діяльністю. Науково-педагогічні працівники – це особи, які за основним місцем у вищих навчальних закладах третього і четвертого і другого рівнів акредитації професійно займаються педагогічною діяльністю у поєднанні з науковою та науково-технічною діяльністю”. Забезпеченість навчальних закладів педагогічними та науково-педагогічними кадрами, їх професійна та наукова кваліфікація є визначальним чинником впливу на організацію, рівень і якість фахової підготовки студентів спеціальності „Дошкільне виховання” у кожному навчальному закладі. Якісний кадровий склад предметних (циклових) комісій педагогічних коледжів (училищ), випускових кафедр спеціальності „Дошкільне виховання” в інститутах та університетах, науковий статус та професійна майстерність викладачів – показник спроможності навчальних закладів гарантувати відповідний до державних вимог рівень професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти. Організацію спеціальної підготовки педагогічних і науково-педагогічних кадрів дошкільного фаху розглядаємо як один із стратегічних напрямів державної кадрової політики розвитку вищої педагогічної школи.

Педагогічну систему розуміємо як упорядковану відповідно до цілей професійного навчання і виховання організацію педагогічного процесу в закладі освіти й характеризуємо як динамічну взаємодію суб'єктів і об'єктів навчання, спрямовану на досягнення освітньої мети – формування професійної компетентності й готовності до роботи за обраним фахом, забезпечення особистісного розвитку майбутнього фахівця. Організація педагогічного процесу – це насамперед формування і регулювання відповідної структури взаємодій і взаємовідносин між його учасниками, спрямованих на найкраще використання всіх наявних фінансових, кадрових, організаційних, матеріальних ресурсів. У його основі – реалізація взаємозв'язків теоретичної і практичної підготовки, цільової, змістовно-інформаційної, особистісно-мотиваційної, технологічної, оцінно-результативної складових.

Дошкільну галузь педагогічної науки розглядаємо як сферу інтелектуальної діяльності вчених, спрямовану на здобуття нових наукових знань про виховання, навчання і розвиток дітей дошкільного віку, історію розвитку дошкільної освіти, професійну підготовку педагогічних кадрів дошкільного фаху. Визначений компонент системи забезпечує науковий та навчально-методичний супровід педагогічного процесу. Інноваційні зміни в організації, змісті та навчально-методичному забезпеченні професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільного профілю, що відбувалися в педагогічній системі упродовж досліджуваного нами історичного періоду, пов'язуємо насамперед із розвитком дошкільної педагогіки, методик виховання та навчання дошкільників. Ми виходимо з розуміння того, що розвиток науки надзвичайно складний процес народження нового знання. Наукове знання має

реальних активних носіїв – конкретних дослідників, наукові співтовариства, наукові школи. Показником розвитку дошкільної галузі педагогічної науки є захищені упродовж досліджуваного періоду докторські і кандидатські дисертації, монографії, наукові статті, навчальні та навчально-методичні посібники з проблем дошкільної освіти та професійної підготовки кадрів дошкільного фаху, у яких знайшли своє висвітлення результати наукового пошуку вчених, фундаментальні положення з теорії і практики дошкільної освіти, інноваційні технології виховання та навчання дітей дошкільного віку. Наукові здобутки вчених є ґрунтовною базою для опанування студентами спеціальності „Дошкільне виховання” програмового змісту дисциплін фахового спрямування, досвіду практичної роботи з дошкільниками.

Висновок. Визначивши феномен професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти з позиції історико-педагогічного дослідження як системне утворення та виокремивши структурні компоненти досліджуваної системи, ми створили передумови для подальшого вивчення домінуючих тенденцій її становлення і розвитку в Україні у другій половині ХХ – початку ХХІ століття.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Берека В.Є. Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: теорія і методика: Монографія / За ред. А.Й. Сиротенка. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 482 с.
2. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1977. – 268 с.
3. Дубасенюк О.В., Семенов Т.В., Антонова О.С. Професійна підготовка вчителя до педагогічної діяльності: Монографія. – Житомир: ЖДПУ, 2003. – 192 с.
4. Ильина Т.А. Системно-структурный подход к организации обучения. – М.: Просвещение, 1972. – 184 с.
5. Ковалев А.П. Педагогические системы: оценка текущего состояния и управление. – Харьков: Изд-во ХГУ, 1990. – 260 с.
6. Семиченко В.А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Моногр. / За ред. І.А. Зязюна. – К., 2000. – 326 с.
7. Цехмістрова Г.С., Фоменко Н.А. Управління в освіті та педагогічна діагностика. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий Дім „Слово”, 2005. – 280 с.

УДК 37.032-053.4:37.018.1:070.1 "19"

О.В. Курчій

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СІМ'Ї НА СТОРІНКАХ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЖУРНАЛІСТИКИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

У педагогічній науці значної актуальності набуває важливість формування розумових, моральних, трудових, фізичних здібностей дитини. В статті розглядаються проблеми формування особистості дитини дошкільного віку в сім'ї. Представлено результати аналізу літературних джерел, публікацій у педагогічній журналістиці другої половини ХХ століття. Автор докладно проаналізувала стан висвітлення проблеми формування особистості дитини дошкільного віку у педагогічній журналістиці другої половини ХХ століття і дійшла висновку актуальності їх вирішення.

The importance of intellectual, moral, labour, physical abilities of a child assumes actuality in pedagogical science. In the article the problems of personality of a child under school age in family are considered. The results of literary sources, publications are produced in pedagogical journalists at the end of XX centuries. The author analyzed the state of forming problems of

personality of a child under school age in pedagogical journalistic at the end of XX centuries and came to conclusion about actuality of their decision.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти однією з важливих проблем постає питання формування особистості дитини дошкільного віку. В сучасних концепціях дошкільного виховання зазначено, що дошкільний вік відзначається найбільш стрімким фізичним, розумовим, естетичним і психологічним розвитком дитини, коли закладається фундамент фізичного та морального стану особистості. Ми згодні з А. Макаренком, який зазначав, що головні риси характеру дитини закладаються до п'яти років, що складає дев'яносто відсотків позитивних результатів усього виховного процесу. З перших днів народження малюка головним чином сім'я впливає на його розвиток та становлення в навколишньому світі, тому на батьків покладається основний обов'язок – формування всебічно розвинутої самостійної особистості.

Аналізуючи історико-педагогічний досвід другої половини ХХ століття, ми дійшли висновку, що проблема формування особистості дитини дошкільного віку набула великого значення та розглядалась на сторінках вітчизняних журналів, у працях багатьох видатних педагогів минулого (Е.Аркін, Л.Артемова, Г.Вашенко, Д.Дзінтере, Л.Загик, С.Злочевський, В.Котирло, Л.Островська, Т.Поніманська, Г.Рибак, М.Рябухін, А.Степанова, О.Сугак, В.Сухомлинський та інші). Вони наполягали на тому, що основи виховання та формування рис характеру людини закладаються в ранньому віці, а саме – у перші роки життя. У цій статті вважаємо за потрібне звернутися до досвіду висвітлення сімейного виховання дітей дошкільного віку та аналізу цієї проблеми педагогами другої половини ХХ століття на сторінках вітчизняної педагогічної журналістики зазначеного періоду.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема формування особистості дитини дошкільного віку була і залишається в центрі уваги багатьох учених (О.Авраменко, Н.Бондаренко, Н.Гавриш, М.Головко, О.Кузьміна, Т.Кунько, О.Малигіна, М.Савченко та ін.), які продовжують глибоко досліджувати зазначені питання. Дослідження педагогів, психологів сучасності дозволяють нам визначити актуальність та пріоритетність питань, звертаючись до досвіду вивчення проблеми формування особистості дитини в сім'ї, яка розглядалась на сторінках друкованих видань другої половини ХХ століття.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. На наш погляд, однією з найбільш вагомих, недостатньо вирішених проблем формування особистості дитини дошкільного віку є питання її духовного, фізичного та морального розвитку в сім'ї та дослідження цих питань педагогами у другій половині ХХ століття в журналістиці.

Метою статті є висвітлення проблем формування особистості дитини дошкільного віку в сім'ї на сторінках вітчизняної журналістики другої половини минулого століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. В другій половині ХХ століття важливою особливістю виховання була його спрямованість на всебічний розвиток особистості. На думку вчених, це відкривало перспективні можливості для формування та розвитку передумов активної та творчої майбутньої виробничої діяльності особистості. Підкреслювалось, що всебічно розвинена людина сприятиме бурхливому соціальному та науково-технічному прогресу.

Протягом усього життя людини відбувається формування рис її характеру, але основні зміни цього процесу приходяться на дошкільний вік. На думку відомого педагога Т.Поніманської: “Від інших вікових періодів дошкільне дитинство відрізняється тим, що воно забезпечує загальний розвиток, який є основою формування особистості” [2: 19]. Стрімкий розвиток вітчизняної педагогічної журналістики другої половини ХХ століття надає нам можливість дослідити її роль та значення у висвітленні проблем виховання особистості.

Стосовно цих питань у педагогічних журналах (“Дошкільне виховання”, “Дошкольное воспитание”, “Семья и школа” та ін.) друкувалась певна кількість статей провідних педагогів

та науковців (Г.Годиної, О.Деркач, Л.Загік, О.Михеєвої, З. Наумової, М.Рябухіної, Т.Семененко, А.Степанової, О.Сугак, М.Тимофій, О.Урбанської та ін.), які зробили свій внесок у прогресивну педагогічну думку досліджуваного часу. В цей період приділялось чимало уваги проблемам підвищення педагогічної, культурної та естетичної просвіти батьків, що мало суттєво вплинути на виховання дітей та їхні взаємовідносини в родині.

У статті “Батьки як вихователі” в журналі “Семья и школа” (1983. – №4) наводиться передовий досвід батьків, який свідчить, що мета сімейного виховання, перш за все, передбачає зміцнення здоров’я дитини, розвиток розумових здібностей, становлення поглядів та переконань, які відповідали б моральним принципам суспільства, формування активності, відповідальності, почуття товарищескості, доброти, чесності та працьовитості. Важливою умовою успіху виховання було те, що батьки повинні були володіти сучасними методами та засобами виховної дії на дітей та вміло й ефективно їх застосовувати.

Варто зазначити, що дошкільний вік є оптимальним періодом для розумового розвитку та виховання особистості. На думку вчених, у цьому віці дитина не тільки пізнає зовнішні наявні властивості предметів, але й може засвоювати уявлення про загальні зв’язки, які є основою природних явищ, отримує змогу аналізувати певні дії. Тому, слід зауважити, що у формуванні всебічно розвинутої особистості важливого значення набуває розумовий розвиток дитини дошкільного віку. Стосовно цього питання провідний педагог О.Авраменко зазначає: “Можливості дитини у навчанні безмежні, однак, маючи від народження певні задатки, вона може розвинути їх лише у належно організованому середовищі. Дошкільник має багато специфічних якостей, які допомагають йому активно сприймати світ: підвищену здатність до сприйняття, запам’ятовування, збереження інформації, впорядкування і творчого використання матеріалу” [1: 8].

Вивчаючи публікації у педагогічній пресі досліджуваного періоду, слід визначити велику кількість статей, які торкались питань розумового виховання (З. Наумова, Т.Семененко, М.Тимофій та ін.). Фахівець М.Тимофій у статті “За вимогами сучасності” в журналі “Дошкільне виховання” (1980. – №5), розглядаючи приклади розумового виховання дітей дошкільного віку, говорить про значення систематичних занять з розвитку мовлення, формування початкових математичних здібностей та ін. У своїй статті фахівець З.Наумова також аналізує досвід батьків у вихованні розумових здібностей за допомогою ігор, які сприяють активізації мови дітей, розвитку мислення та стійкого інтересу до навколишнього світу.

Успіх виховання залежить від любові і турботи про дитину та моральних переконань її батьків. Саме характер взаємовідносин у родині, її устрій, рівень педагогічної культури батьків є важливими аспектами морального виховання підростаючого покоління. З метою підвищення рівня педагогічної просвіти батьків у досліджуваній період приділялось багато уваги з боку журналістики питанням морального виховання майбутнього покоління.

У статті “Свідомі цілі, озброєні знаннями” в журналі “Дошкільне виховання” (1985. – №12) провідний педагог Л.Загік підкреслював: “Визначна роль сім’ї в емоційно-моральному розвитку дитини-дошкільника переконливо доведена як життєвою практикою, так і спеціальними дослідженнями”.

Провідний фахівець О.Деркач у статті “Виховувати разом” (Дошкільне виховання. – 1980. – №12) також зазначала, що “...моральне формування особистості дошкільнят – завдання складне й відповідальне”. Спостерігаючи за стосунками батька і матері та інших членів родини, їх взаєморозумінням та взаємодопомогою, дивлячись на ставлення їх до інших людей, дитина набуває своїх перших моральних уявлень та звичок. Безумовно емоційна невірноваженість та конфліктність у родині значно погіршують умови формування позитивних моральних якостей дошкільника та впливають на результат виховання. Тому, потрібно погодитися з думкою Г.Рибака, який підкреслював: “Засвоєні початкові норми поведінки не завжди бувають хорошими чи поганими. Батьки ж не завжди вміють розрізнити їх...” [3: 17].

Педагоги другої половини ХХ століття застосовували багатий арсенал засобів морального виховання дошкільнят. Ними було проведено велику кількість досліджень щодо

цих питань і результати їх проведення висвітлювались на сторінках педагогічних журналів. Наприклад, педагог Л.Загік, розкриваючи роль педагогічної культури батьків у моральному вихованні дітей, підкреслювала: “Дослідження показують, що малята найкраще сприймають вимоги тих дорослих, які задовольняють їхню потребу в емоційному, діловому і пізнавальному спілкуванні, розуміють інтереси і хвилювання маленьких партнерів”. Інший педагог Л.Артемюва у своїй статті “Особисте і спільне” у журналі “Дошкільне виховання” (1980. – №4) наполягала на великому значенні у формуванні моральної спрямованості дітей за допомогою гри та на прикладах розглядала різні ігрові ситуації.

Дослідження педагогів минулого століття висвітлювались на сторінках педагогічної преси та викривали наявність певної розбіжності між намірами батьків щодо морального виховання дітей та результатами їх виконання. Аналіз публікацій дозволяє нам стверджувати, що згодом у дітях розкривались не тільки позитивні сторони морального виховання особистості, але й недоліки та негаразди.

З боку педагогічної журналістики досліджуваного періоду великої уваги приділялось питанням трудового виховання дітей дошкільного віку. Важливість трудового виховання дітей дошкільного віку висвітлювалось у статтях Г.Годиної, О.Михеевої, М.Рябухіна, О.Сугак, А.Степанової та ін. Вони наполягали на тому, що перший трудовий досвід формується саме у дошкільному віці. Під час виконання деяких трудових вправ у дитини формується відповідальність, розвиваються трудові вміння та навички, активність, сумлінність та гартуються характер і воля.

На сторінках педагогічних журналів надавались поради батькам щодо підвищення рівня їх педагогічних знань з зазначених питань. Дослідження педагогів другої половини ХХ століття показали, що “залучення дошкільників до посиленої роботи вдома і в дитячому садку є необхідною передумовою готовності їх до успішного навчання та праці в школі” [4: 10]. З приводу зазначених питань фахівець Г.Година у своїй статті “Детский сад, семья и общественность в воспитании детей” в журналі “Дошкольное воспитание” (1976. – №7) наполягала на тому, що одним із важливих факторів сімейного виховання було “... розуміння батьками цілей трудового виховання, надання педагогічних умов для трудового виховання дитини”. Інші педагоги М.Рябухін та О.Сугак також підкреслювали те, що “... позитивні результати у трудовому вихованні досягаються там, де батьки чітко усвідомлюють свої завдання і обов’язки перед суспільством і, керуючись педагогічними знаннями, здійснюють вплив на синів та дочок” [4: 11].

У статтях, які публікувались на сторінках педагогічних журналів подавались приклади розвитку трудових умінь та навичок дітей дошкільного віку. Фахівець А.Степанова щодо важливості надання трудових навичок та умінь вважала: “...слід визначити коло обов’язків, які дитина повинна виконувати. Тато і мама докладно показують і пояснюють, що і як треба робити. У спільній з ними діяльності малюк переймає їхні дії, наслідує їх...” [7: 26].

Важливим у висвітленні питань виховання дітей дошкільного віку в публікаціях педагогічних журналів другої половини минулого століття було ознайомлення батьків із передовим педагогічним досвідом трудового виховання дітей. У публікаціях розглядались педагогічні ситуації щодо трудового виховання, які негативно або позитивно впливали на формування особистості. Докладно визначались різноманітні причини, які спричинили певні недоліки у результатах формування трудових навичок малюка. Наприклад, педагоги М.Рябухін та О.Сугак зазначали: “Помітно шкодить справі виховання батьківський егоїзм, який проявляється в надмірній любові до дитини, перебільшенні її здібностей і можливостей, прагненні створити для неї особливі умови життя” [4: 11]. В свою чергу, педагоги Т.Алексєєнко та А.Назаренко у статті “Вплинути на дитину: як?” у журналі “Дошкільне виховання” (1981. – №2) наводять приклади ситуацій, в яких батьки задовольняли, або навпаки, потреби дітей стосовно допомоги вдома. Вони підкреслювали: “Йдеться про довіру до самостійності дітей, отже – повагу до їхньої особистості”.

Основним фактором, який був провідним у формуванні необхідних трудових умінь та навичок у дошкільнят, на думку педагогів та дослідників, була систематична участь дітей у

різних видах праці. Крім того, дослідник А.Степанова у статті “Я допоможу” наполягає на думці, що організована систематична спільна діяльність малюка з батьками “... формує міцні трудові навички та вміння” [7: 26]. До того ж, можливість виконувати деякі трудові вправи формувала в дитини звичку надавати допомогу іншим. Це, в свою чергу, формувало почуття поваги до людей та турботу про них, що є важливим аспектом у формуванні всебічно розвинутої особистості. З цього приводу фахівець О.Михеева у статті “Роль дошкільних закладів і сім’ї у вихованні дітей” в журналі “Дошкільне виховання” (1975. – №3) стверджувала: “Прищеплена дітям така важлива якість особистості як працьовитість – гарний показник їх морального виховання”.

Досліджуючи питання формування особистості, ми не повинні забувати, що гармонійний розвиток людини не може відбуватися без “втручання” фізичного виховання. Фізичний розвиток є біологічним процесом, який характеризує становлення та зміни форм і функцій організму людини. Тому фізичному вихованню дитини у дошкільному віці надавалось важливе значення, так як саме у цьому віці закладається фундамент здоров’я та формуються важливі фізичні риси особистості.

Аналіз журнальних статей зазначеного періоду говорить про те, що в цей час великого значення набувала проблема стану фізичного розвитку дітей. Підкреслювалось, що велика кількість батьків відповідально ставились до розвитку цього питання, відводячи дітям місце для ігор та фізичних вправ. У багатьох квартирах з’являлись “спортивні комплекси” – турніки, гімнастичні драбини, гойдалки та ін. Педагог О.Урбанська зазначає: “В багатьох сім’ях створюють умови, які сприяють фізичній активності дітей, їх правильному фізичному вихованню” [8: 93]. На сторінках журналів самі батьки надавали поради стосовно будови гімнастичних споруд, турніків та інших засобів для фізичних занять дітей.

Дошкільний вік характеризується найбільшою чутливістю дитини до естетичного сприйняття світу, взаємин між людьми тощо. Поняття прекрасного пов’язане з зовнішнім виглядом людини, працею, її мовою та душею. Якщо основа естетичного виховання закладена ще в дошкільному віці в родині зростає творча, цілеспрямована, духовно багата особистість. Сім’я є першою ланкою, де відбувається залучення дитини до світу прекрасного в стосунках людей, спілкуванні з природою, сприйманні творів мистецтва і культури.

Естетичне виховання – цілеспрямований процес формування творчої особистості, здатної сприймати, відчувати та оцінювати прекрасне та створювати художні цінності. Духовне багатство пов’язане зі сприйняттям прекрасного та здатністю відчувати його позитивний вплив. У другій половині ХХ століття з боку педагогів багато уваги формуванню в дитині естетичного сприйняття прекрасного в природі і навколишній дійсності; формуванню естетичних смаків, інтересів, почуттів і захоплень дитини; створенню умов для оволодіння музикою, мистецтвом, які закладались саме у родині.

На сторінках педагогічної преси другої половини ХХ століття з’являлись численні публікації щодо пропаганди естетичної культури батьків (В.Абрамова, Г.Година, М.Красовицький). Але, як свідчать публікації, далеко не у всіх сім’ях та не всі батьки приділяли належну увагу естетичному вихованню своїх дітей та не завжди турбувались про надання відповідних для цього умов. Через відсутність педагогічних знань деякі батьки вважали, що любов та сприйняття прекрасного повинна приходити з віком, а головне для дитини – щоб вона була здорова та розумна.

Підкреслюючи важливість естетичного виховання в дошкільному віці, в своїй публікації М.Красовицький визначав важливість розвитку особистості у спілкуванні з природою. В статті “Всебічний розвиток особистості як педагогічна проблема” в журналі “Дошкільне виховання” (1971. – №11) він стверджував: “Ми повинні навчити дитину розуміти, любити і творити прекрасне”. Діти повинні ще з малку розуміти і відрізняти прекрасне від огидного.

Аналіз публікації щодо проблем естетичного виховання дітей у сім’ї говорить про те, що підіймались проблеми розвитку здібностей сприймати, відчувати та правильно розуміти прекрасне у природі, мистецтві тощо. У досліджуваній період батьки намагались займатись

з дітьми в домашніх умовах співами, музикою, танцями. Педагог В.Абратава в статті “Пропаганда эстетической культуры среди родителей” (Дошкольное воспитание. – 1980. – №12) зазначає: “Організація вільного часу в сім’ї значно поліпшилась”. Разом з дітьми батьки робили іграшки, а потім приносили в дитячий садок, щоб показати іншим дітям та вихователям. Педагог І.Іваніхіна у статті “Педагогическое просвещение родителей” (Дошкольное воспитание. – 1981. – №3) висвітлює досвід батьків у вихованні естетичних смаків дітей. Вона виказує користь відвідування музеїв, виставок, картинних галерей. Педагог вважає, що естетичні почуття, сприйняття прекрасного не тільки збагачують людину, його духовний світ, але й організують, направляють його поведінку та вчинки.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку у даному напрямку. Проаналізувавши публікації вітчизняної журналістики другої половини ХХ століття, можна зробити висновки, що висвітлення проблем формування особистості дитини дошкільного віку в родині набувало великого значення у досліджуваній період.

Висвітлення питань формування всебічно розвинутої особистості на сторінках журналів зазначеного періоду сприяло підвищенню інтересу батьків до сімейного виховання. В свою чергу, підвищення інтересу батьків до своєї дитини як особистості, до становлення її поглядів, формування її здібностей, становлення характеру, сприяло покращенню виховних функцій сім’ї через підвищення рівня педагогічної освіти батьків. Крім того, систематична педагогічна просвіта збуджувала потребу батьків до самоосвіти та самовиховання, створюючи тим самим у родині сприятливі економічні, соціальні і культурно-побутові умови для здійснення батьками важливішої функції – виховання дітей і підготовки їх до самостійного життя і праці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Авраменко О.О. Проблема соціалізації особистості в педагогічній системі Марії Монтесорі / О.О. Авраменко: Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини / Гол. ред.: Мартинюк М.Т. – Умань, 2007. – С.7-11.
2. Поніманська Т.І. Основи дошкільної педагогіки. – К.: Абрис, 1998.
3. Рибак Г. Спільно з сім’єю // Дошкільне виховання. – 1979. – №7. – С.17.
4. Рябухін М. Перші уроки працьовитості // Дошкільне виховання. – 1981. – №7. – С.10-11.
5. Деркач О. Виховувати разом // Дошкільне виховання. – 1985. – №12. – С.14.
6. Степанова А. Я допоможу // Дошкільне виховання. – 1983. – №3. – С.26.
7. Урбанська О. Родительская конференция: воспитание детей в семье // Дошкольное воспитание. – 1981. – №8. – С.93-94.
8. Артемова Л. Особисте і спільне // Дошкільне виховання. – 1980. – №4.

УДК 373.25 П 27

Л.В. Перхун

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ

У статті розглядаються спроби переходу української системи освіти до інклюзивної моделі навчання та виховання. Проаналізовано сучасний стан проблеми: визначено перешкоди, рекомендації та шляхи реалізації залучення неповносправних дітей у систему дошкільної та загальної середньої освіти в Україні.

In the article are considered the attempts of passing of Ukrainian educational system to the inclusive training model. Is examined the modern state of the problem: are defined the obstacles, recommendations and realization's ways of integration of children with special needs to the preschool and school education in Ukraine.

Актуальність дослідження. Система освіти в Україні розглядається як основа національного і духовного відродження суспільства. Сьогодні світова спільнота переходить

до нової парадигми – “єдине суспільство, яке включає людей з різноманітними проблемами” [3].

Дотримання та реалізація прав кожної дитини народитися здоровою, вижити і скористатися умовами для всебічного розвитку, бути надійно соціально і психологічно захищеною до певної міри ускладнюється, оскільки ці гарантії мають дещо декларативний і риторичний характер. Не розроблено поки що й механізми державного і громадського контролю за виконанням уже існуючих нормативів. Дотепер в Україні відсутній Закон “Про освіту дітей з особливостями психофізичного розвитку”, що відчутно гальмує створення гнучкої державної системи ранньої комплексної реабілітації дітей, не сприяє об’єднанню зусиль держави, батьків таких дітей та громадських організацій для досягнення цієї мети.

До сьогодні не набуло нормативного статусу розроблене вченими положення про інтегроване (інклюзивне) навчання, що ускладнює практичне розв’язання багатьох морально-психологічних, організаційних, нормативно-правових та фінансових проблем. Як свідчить досвід, у загальноосвітніх закладах не створено відповідної бази для корекційного блоку, який є невід’ємною складовою спеціальної освіти. Це стримує реалізацію принципу корекції порушень психічного розвитку (мовлення, мислення, уяви, сприймання, психомоторики тощо) у ранньому віці, не сприяє запобіганню подальших відхилень у психічному, особистісному розвитку, формуванні провідних психічних функцій, спричиняє виникнення вторинної інтелектуальної недостатності [4].

Метою даної статті є показати, що й українська держава не стоїть осторонь проблем дітей з особливими потребами, а створює умови для навчання та постійної реабілітації неповносправних. Адже турбота про дітей з особливостями психофізичного розвитку та визнання їх рівноправними членами суспільства є однією з ознак демократії.

Практичне здійснення ідеї навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в інтегрованому середовищі вимагає цілеспрямованої підготовки у вищих навчальних закладах спеціалістів різного профілю, у тому числі психологів, логопедів, сурдоперекладачів, асистентів-учителів, для задоволення освітніх потреб таких дітей, створення розгалуженої мережі закладів післядипломної педагогічної освіти.

Саме тому питання інклюзивної моделі освіти є предметом досліджень багатьох вітчизняних науковців. *Аналіз останніх публікацій* засвідчив, що фахівці різних галузей знань вивчають шляхи, можливості та способи переходу від системи спеціальних навчальних закладів до інклюзивної моделі освіти, яка виправдала себе у багатьох країнах світу. Велику увагу різним аспектам цих проблем приділили Бастуй Н.А., Колупаєва А.А., Луценко І.В., Найда Ю.М., Ворон М. В., Журавель К. С., Козлова В.А., Сварник М., Шеремет М.К. та багато інших.

Виклад основного матеріалу. Проте, за останні роки набувають активніших форм державна підтримка дітей з особливостями психофізичного розвитку, сприяння втіленню прогресивних ідей у практику. У 2004 році в Україні було зареєстровано 135773 дитини з особливими потребами віком до 16 років, що становить 1,8 відсотків від загальної кількості дітей в Україні. За даними Міністерства освіти і науки України у 2005/2006 навчальному році освіту у спеціально організованих умовах здобувають 54,1 тис. дітей, які потребують корекції фізичного або інтелектуального розвитку у 396-ти спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах. За даними Міністерства праці та соціальної політики України у системі соціального захисту діють (на кінець 2004 р.) 56 будинків-інтернатів для дітей з різними психофізичними проблемами, де перебуває 7716 дітей [2].

Спеціальна освіта в Україні включає дошкільні установи, загальноосвітні школи (крім дітей з вадами розумового розвитку); професійне навчання; додаткову школу, вищу освіту, післядипломну освіту і самоосвіту. Існують навчальні заклади (школи-інтернати) для специфічних категорій неповносправних дітей:

- з вадами розумового розвитку, включаючи дітей з незначними розумовими та соціально-емоційними відхиленнями, та дітей з важкими розумовими вадами;
- з порушенням слуху і глухі діти;

- з порушенням зору і сліпі діти;
- з важкими вадами мовлення;
- з ДЦП;
- з косоокістю і частковою втратою зору;
- з емоційними і поведінковими розладами.

Саме такі діти здебільшого залишаються захованими від українського суспільства. Не існує соціологічних даних, які б показали скільки дітей з неповносправністю живуть вдома, разом з батьками, й отримують освіту вдома. Ці діти цілковито ізольовані, оскільки школа у їхньому районі може бути недоступною і/або батьки не хочуть розлучатися з дитиною та віддавати її у школу-інтернат.

В Україні існує майже тридцять законів, декретів та кодексів, які певною мірою звертаються до проблем дітей з особливими потребами та їхніх сімей. Законодавчі акти, що стосуються освіти, включають: “Закон України про освіту” (1991); “Закон України про загальну середню освіту” (1999); “Закон України про початкову освіту” (2001); “Закон про професійну освіту” (1998) та “Закон про вищу освіту” (2002). Проблема полягає у тому, що сучасне законодавство зосереджене на створенні й збереженні мережі закладів спеціальної освіти для дітей з особливостями психофізичного розвитку, а не на розвиток інклюзивних моделей освіти. Не існує окремої фундаментальної концепції, яка б стосувалася дітей з особливостями психофізичного розвитку в Україні.

Зважаючи на вище викладене, Інститут спеціальної педагогіки розпочав широкомасштабний експеримент, метою якого є створення та апробація нових моделей спеціальної освіти, які б сприяли реалізації прав дитини на рівний доступ до якісної освіти і водночас забезпечували надання їй комплексних психолого-педагогічних, медичних і соціальних послуг. У рамках цих моделей учні не тільки мають вписатися у загальноосвітню систему, стати частиною дитячого колективу, але й отримати достатній обсяг послуг, необхідні соціальні навички, відчутти себе потрібними.

У суспільстві, в засобах масової інформації, серед науковців та педагогічної громадськості закономірно постають питання: “Чи готове наше суспільство (морально, психологічно і соціально) задовольнити навчальні потреби дітей з психофізичними порушеннями в середовищі “здорових” однолітків?”, “Чи зможуть ці діти “вписатися” в загальноосвітній простір, розкрити свої потенційні можливості і стати корисними членами суспільства?” На сьогодні мало хто з науковців візьме на себе сміливість, аби позитивно оцінити ці кроки [1].

Концепція інклюзивного навчання є складною і багатоаспектною проблемою. Вона містить низку сегментів, без попереднього розв’язання яких ця ідея приречена на неуспіх. Потрапивши до загальноосвітнього закладу, глуха, незряча, розумово відстала дитина залишиться самотньою, з комплексом проблем. Якщо одночасно з цим не розширюватиметься рівень і обсяг спеціальних освітніх послуг, зокрема таких як: навчання за індивідуальними навчальними планами, програмами, підручниками (особливо в початковій школі); наявність спеціального обладнання, дидактичних матеріалів; надання діагностичних, консультативних і дійових послуг спеціалістами (логопедичні, медичні, соціальні, фізіотерапевтичні та ін.) – освіта такої дитини приречена на поразку.

З метою реалізації основних положень Конвенції ООН про права дитини, формування нової філософії державної політики щодо дітей з особливостями психофізичного розвитку, реалізація та поширення моделі інтегрованого навчання цих дітей у загальноосвітніх навчальних закладах, забезпечення нормативно-правової та навчально-методичної бази в Україні розпочато державний експеримент з навчання цих дітей у загальноосвітньому просторі. Науково-педагогічний експеримент реалізується в рамках програми Всеукраїнського фонду “Крок за кроком”, який було засновано в 1999 році Міжнародним фондом “Відродження”. Наукове керівництво експериментом здійснюється Інститутом спеціальної педагогіки АПН України.

На початку експерименту визначилося ставлення громадськості до втілення ідей інклюзивної освіти. Проведені дослідження свідчать про неоднозначне ставлення до цих питань зі сторони батьків, педагогів, учнів спеціальних закладів та масових загальноосвітніх шкіл. На підтримку інтегрованого навчання виступили майже 90% батьків, діти яких навчаються в інтегрованих умовах, 58% вчителів загальноосвітньої школи і менше 10% педагогів спеціальних закладів. Не виправданою ідеєю інтегрованого навчання вважають майже 75% педагогів спеціальних шкіл. Результати дослідження засвідчили: батьки дітей з особливими освітніми потребами переконані, що найсприятливішими умовами для виховання й навчання їхніх дітей є школи, де діти можуть успішно навчатися, реалізуючи свій потенціал, спілкуватися з однолітками та мати доступ до всіх ресурсів цієї громади. Більшість батьків – учасників проекту – отримали можливість брати активну участь у навчанні своїх дітей: через відвідування уроків, роботу в якості помічників педагогів, розроблення індивідуалізованого навчального плану для своїх дітей у команді з педагогами та іншими фахівцями, отриманні консультацій фахівців і педагогів. Проте самі батьки так само потребують значної підтримки – для них важливо спілкуватися з іншими батьками, які мають подібні проблеми та інтереси; батькам потрібна допомога фахівців, потрібна інформація про інші додаткові послуги тощо [5].

Педагоги шкіл-інтернатів небезпідставно вважають, що спеціальні навчальні заклади мають набагато більше умов для надання освітніх послуг (у тому числі корекційно-реабілітаційних) дітям з особливостями психофізичного розвитку. Враховуючи необхідність зміни у ставленні педагогів до інтегрованого навчання, одним із основних напрямків розпочатого експерименту стала підготовка педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах масових навчальних закладів шляхом проведення тренінгів і курсів підвищення кваліфікації.

За час реалізації *першого етапу* експерименту у 2001-2002 рр. було розроблено програму та складено план дослідницької діяльності, затверджено склад учасників експериментальної роботи, розроблено програму підготовки вчителів/вихователів класів/груп інклюзивного навчання на 72 години та програму тренінгів на 18-36 годин. На базі 4 інститутів післядипломної освіти в Полтаві, Львові, Івано-Франківську та Білій Церкві реалізуються проблемно-тематичні курси. На базі експериментальних закладів освіти на постійній основі проходять тренінги. Для визначення критеріїв рівня розвитку дітей експериментальних класів/груп використовувалися стандарти “Крок за кроком” для класів/груп та педагогів, а також критерії рівня розвитку, які визначені в посібнику “Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі”. Адаптовано форми спостережень за розвитком дітей 3-5 та 6-10 років, які використовуються в інклюзивних класах/групах.

Другий етап експерименту – експериментально-інформаційний (формуючий експеримент) – проходив у 2003 – 2005 рр. За цей час було розроблено методичні рекомендації для педагогічних працівників експериментальних шкіл з питань змісту та технологій інклюзивного навчання; підготовлено та апробовано методичні матеріали, посібники. За цей час було створено сім ресурсно-тренінгових центрів, послугами яких можуть скористатися педагоги, батьки, представники громадських організацій, а також інші зацікавлені особи. Видано посібники “Розвиток модельних центрів інклюзивної освіти для дітей з особливими потребами”, “Підготовка до школи дітей з особливими потребами в умовах сім’ї: поради батькам”. Розділ “Інтегроване навчання” внесено до Закону “Про спеціальну освіту” і подано до відповідної комісії ВР України. Розроблено критерії та механізми оцінювання впливу експериментальної програми на його учасників, а також проведено дослідження впливу інклюзивної моделі освіти на учасників проекту [2].

У рамках програми “Інклюзивна освіта” Фондом було реалізовано проекти “Реалізація прав людини через рівний доступ до якісної освіти” (2001-2002 рр.), “Змінимо світ для дітей з особливими потребами – кроки до партнерства” (2002 р), “Адвокатство батьків – обстоювання права на інклюзивну освіту для дітей з особливими потребами” (2003р.), “Розвиток модельних центрів інклюзивної освіти для дітей з особливими потребами” (2003-

2005 рр.), “Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими потребами” (2005-2007 рр.).

Сьогодні в Україні цю програму реалізують 20 експериментальних закладів освіти, які налічують 49 експериментальних класів/груп. 178 дітей з особливими освітніми потребами навчаються в класах/групах інтегрованого навчання, на базі 4 інститутів післядипломної освіти реалізуються проблемно-тематичні курси. 393 педагогічних працівників пройшли курс навчання за програмою “Залучення дітей з особливими потребами” (за даними ВФ “Крок за кроком”) [2].

У 2008 році розпочато новий проект “Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні” за фінансової підтримки Канадського Агентства з міжнародного розвитку (КАМР). Цей п’ятирічний проект (квітень 2008р. – березень 2013р.) є результатом ретельної роботи і відданості справі інклюзії та захисту прав людей і дітей з неповносправністю багатьох партнерів в Україні і Канаді. У цьому проекті Канадський центр вивчення неповносправності (КЦВН) працює з ключовими партнерами в Канаді, а саме: коледжем Грант МакЮен і в Україні – з організацією Крок за кроком, Національною Асамблеєю інвалідів України та Інститутом спеціальної педагогіки. Центральними у проекті є два пілотних регіони: Львів і Сімферополь (Крим). КЦВН буде продовжувати працювати у партнерстві з університетом Манітоби, Університетом Вінніпегу, урядом провінції Манітоба, організаціями неповносправних з цілої Канади; та буде створювати нові проекти з організаціями різних освітніх секторів Канади.

Основні зусилля щодо спричинення змін буде спрямовано на два регіони в країні, а саме: Львівська область і Крим, в останньому особливу увагу буде зосереджено на м. Сімферополь. Київська область буде залучена до проекту настільки, щоб відображати загальнонаціональний ракурс політики, освіти та громадянського суспільства. Результати проекту будуть поширені на інші регіони України, зокрема у Запорізькій та Дніпропетровській областях.

Для того, щоб досягнути цих результатів, партнери, задіяні у кожному вихідному регіоні включатимуть Міністерство соціального захисту і праці та Міністерство освіти і науки (України та АР Крим), Інститут спеціальної педагогіки, НУО “Крок за кроком”, Національну асамблею неповносправних, Львівський ресурсний центр незалежного життя, мережу неповносправних жінок і дитячий інформаційно-реабілітаційний центр “Аюрведа”. Цільові групи/ організації, для яких плануються зміни, включають різні навчальні заклади (Інститут підвищення кваліфікації учителів, Національний педагогічний університет ім. М. Драгоманова, Національний університет ім. І. Франка, Національний університет “Львівська політехніка” та Сімферопольський педагогічний університет), а також неурядові організації (товариство “Надія”, товариства з Нового Роздолу та Бродів, реабілітаційні та інформаційні організації, а також неповносправних і повносправних).

Висновки. Вперше в Україні на науковій основі започатковано організоване навчання осіб з особливостями психофізичного розвитку в інтегрованих умовах із забезпеченням нормативно-правової та навчально-методичної баз, необхідного корекційного блоку, а також створенням відповідних побутових умов.

Науково-теоретичним підґрунтям здійснення інтегрованого навчання є “Концепція реабілітації дітей-інвалідів та дітей з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями”, “Державний стандарт початкової загальної освіти”, “Концепція Державного стандарту спеціальної освіти для дітей з особливими потребами”, “Проект Державної спеціальної освіти”.

Реалізація цих заходів допоможе зміцнити спроможність цільових закладів на державному, регіональному і муніципальному рівнях Міністерства праці і соціального захисту та Міністерства освіти і науки України; розробити необхідну політику у підтримку інклюзії дітей з неповносправністю у загальноосвітні школи і громаду; створити інклюзивні освітні програми і зміцнити громадянське суспільство з метою захисту інтересів дітей з особливостями психофізичного розвитку і надання їм необхідних послуг.

Отже, світовий досвід інклюзій, виправданий часом та підтверджений позитивними результатами, свідчить – Україна на вірному шляху.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондар В. Особливості дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи.
2. Ворон М.В., Найда Ю.М. Інклюзивна освіта: українські реалії // “Підручник для директора”, видавництво “Плеяди”, червень, 2006.
3. Колупаєва А. Інтегративні тенденції в освіті дітей з особливими потребами / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / Кол. авторів: А.А. Колупаєва, Ю.М. Найда, Н.З. Софій та ін.: За заг. ред. Л.І. Даниленко. – К., 2007. – 128 с.
4. Створення ресурсних центрів. Посібник для батьків дітей з особливими освітніми потребами. – Всеукраїнський фонд “Крок за кроком”. – К.: ФОП П.М. Придатченко, 2007. – 216 с
5. Як досягати змін: Посібник для батьків і педагогів з обстоювання та захисту прав дітей з особливими освітніми потребами та громадської діяльності. – Всеукраїнський фонд “Крок за кроком”. – К.: ФОП П.М. Придатченко, 2006. – 140 с.

УДК 37.014.3

О.Б. Полєвікова

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

У статті висвітлено міжнародну діяльність Херсонського державного університету в контексті співпраці з Єв.Фрѐбельсеминаром (м.Кассель, Німеччина) щодо формування професійної компетентності вихователя дошкільного навчального закладу в умовах глобалізації.

In the article international activity of the Kherson state university is reflected in the context of collaboration with Ev.Frobelseminar (Cassel, Germany) in relation to forming of professional competence of preschool educational establishment educator in the conditions of globalization.

Постановка проблеми. Соціально-економічний розвиток України, тенденції євроінтеграції, світові процеси глобалізації та інформатизації суспільства визначають нові напрями і пріоритети розвитку освітньої галузі. Обговорення проблеми “освіта в умовах глобалізації” здебільшого відбувається у технологічному аспекті з точки зору формування і розвитку єдиного міжнародного освітнього середовища, вирішення таких завдань, як уніфікація вимог до національних систем освіти і стандартизація технологій навчання, управління знаннями в умовах глобалізації і конвергенції освітніх ринків. Безумовно, вплив глобальних політичних, економічних і соціальних трансформацій на систему освіти країн Східної Європи приводить до здійснення проектів покращення форм і змісту освіти, зміни світогляду педагога. У зв’язку з інтеграційними освітніми тенденціями та модернізацією системи освіти проблема адекватного осмислення зазначених процесів набуває особливої актуальності в Україні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Розгляд філософських засад систем європейської освіти здійснюється у фундаментальних працях Б.С.Гершунського, О.П.Огурцова, В.В.Платонова. Сучасна європейська освіта постає як система раціональних способів впливу на особистість відповідно до соціально значущих цілей у працях М.Я.Басова, П.П.Блонського, С.А.Шапіро, П.П.Лазурського, К.А.Шварцман, В.Д.Шадрікова, Б.І.Ладижець, В.Розіна, Б.Гершунського. Аналіз і оцінка стану розвитку освітньої сфери в Україні, проблем та їх причин, рекомендації і досвід реформування української освіти за роки незалежності країни міститься у працях національної фахової освітянської еліти, міністрів освіти різних років І.Зязюна, П.Таланчука, М.Згуровського, В.Кременя, С.Ніколаєнка, І.Вакарчука, визнаних фахівців академічних кіл В.Андрущенко, В.Брюховецького.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак, досліджень конкретних аспектів діяльності вищих закладів освіти України на шляху до впровадження транснаціональної освіти в умовах глобалізації відчутно недостатньо, хоча проблема інтеграції сучасних освітніх систем Європи та світу є надзвичайно актуальною.

Мета статті: висвітлення міжнародної діяльності Херсонського державного університету в контексті співпраці з Єв.Фрйобельсемінаром (м.Кассель, Німеччина) щодо формування професійної компетентності вихователя дошкільного навчального закладу в умовах глобалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. У наші дні і за рубежем, і в Україні спостерігається неухильне зростання інтересу до глобалізаційної тематики. І в нас, і на Заході вже стало загальноновизнаною істиною, що глобалізація є визначальною особливістю сучасного соціального життя. У самому абстрактному вигляді американський учений Е.Гідденс визначає її як “взаємозалежність без диференціювання часу і місця” [1].

Для нашого дослідження важливим є твердження А.Кузьмінського: “Глобалізація – це тенденція до єдності світу і загострення в цивілізованих рамках конкуренції між державами-націями... Держава матиме успіх тоді, коли її громадяни виявляться здатними до спілкування зі світом” [3: 82]. У площині цього визначення і розглядатимемо багатоаспектність міжнародних зв'язків Херсонського державного університету (ХДУ) з освітніми установами Німеччини, які здійснюють підготовку фахівців галузі дошкільної освіти.

Співпраця факультету дошкільної та початкової освіти ХДУ з Єв. Фрйобельсемінаром німецького міста Касселя тривають з початку акредитації та науково-методичного забезпечення з 2004 року нової спеціальності “Дошкільне виховання”.

Німецький педагог Фрідріх Фрйобель (1782-1852) відомий в історії педагогіки як автор оригінальної системи суспільного дошкільного виховання, засновник дитячого садка як закладу для виховання дітей дошкільного віку [4: 446].

Послідовник Й.-Г.Песталоцці, за своїми філософськими поглядами Фрйобель був ідеалістом, для якого етичне виховання дітей було основою для створення майбутнього суспільства без зла і насильства. Німецьким ученим були детально розроблені і визначені за обсягом теоретичні методики з виховання окремо взятої позитивної якості дитини, що передбачали формування практичних навичок у процесі проведення рухомих і розвивальних ігор. Утілювати ж їх у життя повинні були спеціальні виховательки, яких Фрйобель лагідно називав “садівницями”. Установи, що були покликані здійснювати дошкільне виховання дітей, існують у Німеччині з 1837 року. Назва “дитячий садок” виникла завдяки Фрідріху Фрйобелю 1940 року [4: 90].

Система німецького педагога набула широкого розповсюдження в багатьох країнах світу. Основоположниця української дошкільної педагогіки, просвітителька, визначна громадська та державна діячка України Софія Федорівна Русова 1871 року заснувала в Києві перший український дитячий садок, а з 1914 року читала курс дошкільного виховання у Фрйобелівському інституті [2: 116].

Ф.Фрйобель уперше в історії дошкільної педагогіки дав цілісну, методично детально розроблену, оснащену практичними рекомендаціями систему суспільного дошкільного виховання. Він немало сприяв виділенню дошкільної педагогіки в самостійну галузь знань.

Аналіз змісту наукової спадщини Фрідріха Фрйобеля підтверджує його приналежність до когорти визначних педагогів, фундаторів дошкільної педагогіки, сподвижників педагогічної думки ХІХ століття. Водночас вивчення творчого доробку вченого доводить співзвучність його ідей із сьогоденними концептуальними положеннями національної системи освіти, національно-громадянського виховання підростаючого покоління, що відповідає потребам сучасного державного будівництва в Україні.

У цьому контексті співпраця Херсонського державного університету з Єв.Фрйобельсемінаром є надзвичайно актуальною. До спільної діяльності в умовах Болонського процесу залучені пан Екегард Цюльке – директор, пані Гізела Даннеман –

заступник директора, пан Вінфрід Морлок – викладач Єв.Фрѳобельсьємінару; пані Хайдрун Лахніт – завідувач дитячого садка при Єв.Фрѳобельсьєміні; пані Юліане Гербер – викладач, відповідальна за міжнародні зв'язки Єв.Фрѳобельсьємінару.

Результатом обговорення дискусійних питань є здійснення порівняльного аналізу кредитно-модульного аспекту навчальних планів з метою створення мобільної системи стажування студентів у дошкільних закладах Касселя та Херсона; початку взаємовигідного обміну фахівцями психолого-педагогічних галузей знань.

Наприкінці 2008 року викладачі факультету дошкільної та початкової освіти у складі декана факультету професора Петухової Л.Є., заступника декана з навчальної роботи доцента Денисенко В.В., завідувачів кафедр початкової освіти – доцента Гриценко І.В. та дошкільної освіти – доцента Полєвікової О.Б. мали змогу пройти наукове стажування в Німеччині.

Спочатку викладачі факультету за дистанційною формою вивчали та аналізували навчальні плани, робочі програми вищого педагогічного навчального закладу м.Касселя, готували мультимедійні презентації дисциплін “Історія дошкільної педагогіки”, “Дошкільна лінгводидактика”, “Дошкільна педагогіка”, які запропоновано для викладання німецьким студентам під час запланованого обміну викладачами.

Протягом 10 днів тривала ділова поїздка делегації Херсонського державного університету до Німеччини.

На засіданні “круглого столу” в м. Бад-Бланкенбург було уточнено програму стажування викладачів ХДУ. В Кальхау відбулася творча зустріч делегації з директором та викладачами вільної Фрѳобелівської школи, екскурсія до музею Фрїдріха Фрѳобеля та відвідування занять в дитячому садку; в м.Рудольштадт – ділова розмова з паном Екегардом Цюльке – директором, пані Юліане Гербер – викладачем, відповідальною за міжнародні зв'язки Єв.Фрѳобельсьємінару. В музеї Фрїдріха Фрѳобеля м. Бад-Бланкенбург педагоги з України взяли найактивнішу участь у практичних заняттях, проведених за методикою німецького вченого; дізналися, як шанують пам'ять засновника дитячих садків мешканці міста Веймар. У супроводі пані Гізели Даннеман викладачі факультету дошкільної та початкової освіти відвідали в Обєрвайсбасі будинок-музей, у якому народився Фрїдріх Фрѳобель, де з'ясували передумови особистісного зростання німецького педагога.

У Тюрінгії фахівці ХДУ в галузі дошкільної та початкової освіти мали змогу ознайомитись із досвідом упровадження ідей Ф.Фрѳобеля в Японії, Данії, Великобританії, Марокко. У Фрѳобельсьєміні (м.Кассель) у рамках переговорного процесу між викладачами Німеччини та України колеги зацікавлено сприймали доповідь проф. Петухової Л.Є. щодо втілення нових проєктів з питань обміну викладачами та студентами в аспекті дошкільної педагогіки, пропозиції доц. Денисенко В.В. щодо спецкурсів, які пропонуються студентам Фрѳобельсьємінару викладачами факультету дошкільної та початкової освіти, дискутували з питань створення нових спеціалізацій з превентивної педагогіки, політехнічного виховання та соціалізації дитини дошкільного віку.

Також викладачі ХДУ відвідали лекцію пана Вінфрїда Морлока в університеті м.Касселя з порівняльної педагогіки, відповіли на запитання студентів щодо пріоритетів дошкільної освіти в Україні.

У музеї братів Грїмм під час розмови з директором паном Бєрнардом Лазєром проф.Петухова Л.Є. презентувала творчу роботу студентки 371 групи факультету дошкільної та початкової освіти Афанасієвської Юлії, присвячену вивченню на Україні творів німецьких учених-лінгвістів.

Результатом домовленостей ректора університету проф. Ю.І.Бєляєва, проректора з науково-педагогічної роботи, інформаційних технологій, міжнародних зв'язків Херсонського державного університету проф. О.В.Співаковського та стажування стало створення на базі ХДУ наукового осередку Міжнародного Фрѳобельтовариства, штаб-квартира якого знаходиться в столиці Великобританії, де 2010 року відбудуться ювілейні урочистості з приводу вшанування пам'яті видатного педагога.

Інновацією для роботи факультету дошкільної та початкової освіти буде введення спецкурсу з питань Фрєобель-педагогіки, мас-медіа в дошкільній освіті.

За ініціативи декана факультету проф. Петухової Л.Є. рекомендовано розпочати роботу зі створення музею іграшки на базі кабінету дошкільної освіти.

Кафедра дошкільної освіти проводить систематичну роботу з підготовки студентів спеціальності “Дошкільне виховання” до проходження практики у Євангельському Фрєобельськемінарї. Систематично відбуваються засідання Лінгвістичного клубу, роботою якого керує викладач кафедри Сорока О.Ю.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, необхідність існування єдиного освітнього середовища, значущість діалогу й взаємозбагачення наукових досліджень України та Німеччини зумовлені об’єктивними і незворотними процесами глобалізації культури, освіти й актуалізують потребу рефлексії історичного досвіду розвитку дошкільної педагогіки в контексті традицій та інновацій з метою збереження власної національної ідентичності, презентації на міжнародному рівні свого культурно-освітнього потенціалу. Саме в аналізі зазначених аспектів існування сучасного простору дошкільної освіти і вбачаємо перспективи подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Cristal D. Global Understanding for Global English // Лінгвістика и межкультурная коммуникация: Вестник Московского университета. – М., 2001. – Серия 19. – №4. – С.20.
2. Богущ А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / За ред. А.М.Богущ. – К.: Вища шк., 2007. – 542 с.
3. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: Навч.посіб. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
4. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: “Академвидав”, 2006. – 456 с.

УДК 37.018.2 (477.7) “18”

В.Ю. Щербина

ВПЛИВ ШЛЮБНО-СІМЕЙНИХ СТОСУНКІВ НА СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ В УМОВАХ ПІВДНЯ УКРАЇНИ ХІХ СТОЛІТТЯ

У статті розкриваються особливості шлюбно-сімейних стосунків між представниками різних національностей та народностей, що належать до різних етнолінгвістичних сімей, які населяли південний регіон сучасної України в ХІХ столітті.

The peculiarities of marriage-family relations between the representatives of various nationalities which belong to the different ethnolinguistics families, who populated the south region of contemporary Ukraine in nineteenth century are opening in the article.

Характер сучасних етнокультурних зв’язків в Україні значною мірою зумовлюється зв’язками народів у минулому, що історично склалися, рівнем їхнього соціально-економічного розвитку, природно-географічними та іншими факторами. Особливого інтересу набувають ці питання у плані співвідношення загального і національно-специфічного, збереження самобутніх рис і можливостей використання національних традицій.

Роль сім’ї в етнічних процесах полягає не тільки в природному відтворенні етносу, але і в передачі етнокультурних традицій. Одним із безперечних законів етнічного розвитку являється спілкування між представниками етносів, що здійснюється на різних рівнях.

Питання етнонаціональних особливостей виховання дітей у сім’ї в педагогічних дослідженнях вивчали М.Стельмахович, Г.Постовий, А.Говорун тощо. Деякі дослідники (зокрема варто відзначити таких учених, як: В.Наулко, О.Пономарьов, Л.Чижикова та ін.)

звертали у своїх працях увагу на проблему шлюбно-сімейних стосунків на території України. Однак у цих дослідженнях недостатньо висвітлено особливості створення сім'ї саме Півдня України в XIX столітті.

Мета публікації – простежити особливості шлюбно-сімейних стосунків у реаліях заселення та колонізації земель південної частини сучасної території України представниками різних етносів та національностей та їх вплив на сімейне виховання.

Усі землі України, що входили до складу Росії у XIX столітті, було поділено на дев'ять губерній з метою уніфікації системи управління і зміцнення влади на місцях. Адміністративний устрій був таким: Малоросійське генерал-губернаторство з Чернігівською і Полтавською губерніями; Новоросійсько-Бессарабське генерал-губернаторство, до якого ввійшли Таврійська, Катеринославська, Херсонська губернії та Бессарабська область (з 1873 р. – губернія), а також було утворено Київське генерал-губернаторство, куди ввійшли Київська, Волинська і Подільська губернії. У 1835 році Слобідсько-Українську губернію було перейменовано на Харківську [14: 239].

Виховання дітей у сім'ї у кожному регіоні України відрізнялося. На це впливали різні культурні, соціальні, політичні та етнічні процеси, що мали місце в цих регіонах.

У XIX столітті населення південної частини сучасної території України представляло різні національності та народності, зокрема росіяни, поляки, євреї, білоруси, молдавани, татари, гагаузи, караїми, німці та ін. Українське населення здебільшого було зосереджене в селах. Відповідно простежуються специфічні особливості взаємодії між народностями [1: 56-60].

Здавалося, що в такій ситуації повинна була б зрости кількість змішаних шлюбів українців з представниками інших національностей. Проте цьому перешкоджали мовна, релігійна чи конфесійна, державна і політична відмінності, норми і традиції звичаєвого права тощо, про що свідчить, наприклад, етнорегіональні особливості Півдня України.

За даними Всеросійського перепису населення 1897 р., у Херсонській губернії змішані сім'ї становили лише 2,7 % [10: 8]. У той час національно-змішані шлюби найпоширенішими були у великих промислових центрах і районах етнічного пограниччя, передусім українців з росіянами, менше – з білорусами та молдаванами. Рідше національно-змішані шлюби укладалися на пограниччі з угорцями та румунами. В однонаціональних регіонах міжетнічні шлюби були надзвичайно рідкісним явищем, що обумовлювалося рядом суспільних та природних умов, серед яких: політика царського керівництва, релігійні обмеження, слабкий розвиток шляхів сполучення, державні кордони, мовні та інші культурно-побутові бар'єри [7: 21-26].

У національно-змішаних селах, де етнічні контакти були регулярними, інонаціональні форми культури були більш прийнятними. Це, звичайно, послаблювало вплив етноізолюючих факторів на формування міжетнічних сімей. У змішаних російсько-українських селах міжнаціональні шлюби в окремих районах склали вже до 3 % [13: 205].

На відміну від російсько-українських українсько-білоруські та російсько-білоруські шлюби на пограниччі зустрічалися рідше, незважаючи на контакти білорусів з росіянами та українцями. Тут важливу роль відігравали відмінності в сімейно-побутовому укладі цих національностей, і передусім, у структурі сім'ї та внутрішньо-сімейних відносинах [14: 239].

Найголовнішим ендогамним фактором була релігія. Більшість населення України сповідувала християнство (українці, росіяни, поляки, білоруси, болгари, греки), євреї й караїми – іудаїзм, татари були мусульманами. Конфесійні заборони були одним із бар'єрів у розвитку міжетнічних шлюбів і ступінь їх розповсюдження значною мірою залежала від сили впливу церкви. Відомо, що кожне віровчення забороняло шлюби з іновірцями, однак межа заборони була різною. Найнепримиримішим до міжетнічних шлюбів був іудаїзм. Він строго забороняв євреям одружуватися з представниками інших релігій. За християнськими канонами шлюби з євреями можна було укласти в разі зміни іновірцем своєї релігії. В українських селах траплялися поодинокі випадки вихрещення євреїв, які хотіли брати шлюб з українцями. Щоправда, в таких випадках єврея чи єврейку, що відступали від віри своїх

батьків, виганяли з громади і, згідно зі звичаєм, за ними справляли поминки, як за померлими. “Вихрест”, який не належав уже до своєї громади, докорінно змінював свій спосіб життя, зрікався рідної культури, традицій та обрядів. Діти в таких сім'ях виховувалися на традиційно-побутовій культурі та релігії українців і визнавали себе українцями [13: 205]. Цілком імовірно, що доля міжнаціональних шлюбів серед євреїв була мізерною.

Католицька віра допускала міжнаціональні шлюби, але тільки у тому випадку, коли один із членів подружжя-іновірець прийме католицизм. Таке ж правило існувало й в ісламі, де було дозволено шлюби чоловіків-мусульман з представницями інших релігій, але тільки за умови прийняття ними ісламу. Суворо заборонялося укладати шлюб жінкам-мусульманкам з чоловіками, що представляли інші релігії. Православ'я дозволяло шлюби з представниками католицького віросповідання, щоправда, за деяких умов [12: 17].

Така система релігійних заборон пояснює різну ступінь міжнаціональних шлюбів між окремими націями чи народностями. Міжнаціональні шлюби є результатом взаємодії різних факторів, а не однопорядковим етносоціальним явищем. Підтвердженням цього є процес формування змішаних шлюбів (і сімей) в Південному історико-етнографічному регіоні України, де умови їх виникнення були дуже різними.

На Півдні України однією з основних причин укладання шлюбів переважно в середині етнічної спільноти була обумовленість окремих національностей і національного побуту. Ізолюваність народів, що заселяли цей край, була наслідком своєрідних історичних, соціально-економічних та політичних умов заселення краю, що найактивніше відбувалося у XVIII–XIX століттях [4: 69–172]. Саме в цей час незаселені райони Півдня України інтенсивно заселялися не тільки українцями – вихідцями з Полтавської, Київської, Подільської губерній, росіянами – колишніми мешканцями Курської, Рязанської, Орловської губерній, білорусами, що були вихідцями з Мінської губернії, а й іноземними колоністами, серед яких варто зазначити болгар, гагаузів, молдаван, греків, німців, шведів, австрійців, сербів та ін., що поселялися тут компактними поселеннями – колоніями. Причому лише однонаціональні колонії лише в окремих випадках об'єднувалися в одне село. Наприклад, поселення німців та шведів на території сучасної Херсонської області (варто відзначити села Благодатівку, Високопілья, Зміївку) [7: 284, 300, 187]; болгар, гагаузів, румунів та молдаван – Одеської області (болгари – такі села, як: Задунайка, Виноградівка, Острівне, Болград, Василівка та ін. [6: 194, 211, 360, 393]; гагаузи мешкали у Нових Троянах, Кислицях тощо [6: 390, 468], румуни та молдавани – у Лиманському, Новоселівці, Чорнозі та ін. [4: 620, 733.], австрійці – Жовтий Яр [6: 820], серби – Сербка [6: 564]); білорусів – Миколаївської області (наприклад, у Киселівці, Тузлах) [5: 727, 228].

Слід зазначити, що іноземні колоністи отримували від російського уряду, що був зацікавлений у заселенні цього регіону, різноманітні пільги і матеріальну допомогу [12: 17]. Звичайно, іноземні колоністи відрізнялися від місцевого населення особливостями побуту, укладу життя, соціального та економічного становищами, існував мовний бар'єр. Усе це не сприяло широкому поширенню укладання шлюбів між колоністами та місцевим населенням. Також однією з умов неукладання колоністами національно-змішаних шлюбів було їх виселення з колоній, а, відповідно, і втрата всіх пільг, якими вони користувалися. Небажання позбавитися пільг та прав колоніста стримувала колоністів укладати шлюби з українцями. Характерно, що однонаціональні шлюби не укладалися колоністами навіть у тих випадках, коли важко було знайти партнера для створення сім'ї [4: 110]. Наприклад, молоді чоловіки-шведи їздили до інших шведських поселень в Україні і Росії у пошуках наречених [15: 103]. Відносно практики укладання шлюбів у менонітських колоніях Південної України можна відзначити наступне. У першій половині XIX ст. шлюбний вік серед чоловіків був 23–24 роки та трохи більше 21 року для жінок. Шлюбний вік регламентувався, тому що молодь спершу повинна була похреститися після складання іспитів із знання Біблії, і лише після цього мала можливість одружуватися [3].

Найчастіше національно-змішані шлюби були розповсюджені серед сербських колоністів, що було обумовлено умовами їхнього розселення. Серби не переселялися хвилями і не селилися компактними групами, як інші переселенці, а були розселені невеликими групами серед українців, болгар, молдаван та інших народів Півдня України. Основна кількість міжнаціональних шлюбів була укладена між сербами та українцями. Були шлюби між сербами та молдаванами та болгарами. Цьому сприяла близькість мови, вірувань, звичаїв та традицій.

На відміну від сербів колоністи інших національностей розселилися компактно: окремими селами чи групами сел. Відповідно до цього змішані шлюби в їхньому середовищі практично не укладалися. Найміцніші внутрішньоетнічні зв'язки були характерні для греків, чому сприяв мовний бар'єр, відмінності в культурі побуту, політика грецької церкви, яка прагнула зберегти свою ізольованість та замкнутість [8: 55]. Саме тому греки дуже рідко одружувалися з українцями, білорусами, вірменами, молдаванами чи росіянами, навіть незважаючи на єдину віру. Зустрічалися лише поодинокі випадки укладання шлюбів між греками та татарами і вірменами, болгарами і молдаванами [2: 65]. Подібна закономірність прослідковувалася і в середовищі інших національностей Півдня України: серед українців, молдаван, болгар, гагаузів. У районах їх компактного розселення національно-змішані шлюби укладалися значно рідше, ніж в етнічнозмішаних. У той же час коло вибору партнера для шлюбу в районах їх дисперсного розселення було ширшим. Там вони частіше одружувалися не тільки з іноземними колоністами, але й з місцевим населенням [11: 65].

У середовищі поселенців із внутрішніх районів України та Росії (українців, білорусів, росіян, вірмен та ін.) національно-змішані шлюби зустрічалися значно частіше, що, звичайно, було пов'язано з близькістю їх культур, господарської діяльності, релігії. Найпоширенішими були українсько-російські, українсько-, російсько-білоруські поєднання.

Незважаючи на бар'єри, українці, росіяни, що мали певні пільги від російського уряду, поєднувалися у шлюбі з іноземними колоністами, адже у такому випадку у них залишалося право на пільги та матеріальну допомогу від держави.

Таким чином, у процесі формування змішаних родин простежується певна шлюбна вибірковість, що обумовлена, по-перше, соціально-економічними, історичними, політичними, релігійними факторами. По-друге, представники різних національностей прагнули зберегти свою культурну, релігійну та національну ідентичність.

Не можна і відкинути такий фактор, як любов та взаємна прихильність як основа створення нової родини. Навпаки, дуже часто саме цей фактор відігравав важливу роль, адже нерідко молодим, що представляли різні національності, доводилося йти проти волі батьків та громади, що в свою чергу призводило до відмови батьків справляти весілля і позбавлення приданого. Ще одним мотивом до створення міжнаціональних шлюбів була диспропорція чоловічого та жіночого населення, тому нерідко іноземним колоністам доводилося не зважати на національну приналежність партнера для шлюбу, а одружуватися з представниками інших народностей та національностей.

Усі названі обставини безперечно являються винятковими, як винятковими були і міжнаціональні шлюби. Практика їх укладання обмежувалася господарськими умовами, що впливали, в свою чергу, на формування міжнаціональних орієнтацій. У цілому різноманітні етнічні прошарки населення не були прихильниками міжнаціональних шлюбів навіть за дружніх відносин з інонаціональним населенням, вважаючи їх укладання небажаним, а в деяких випадках ганьбою для сім'ї.

Таким чином, слід зауважити, що в умовах заселення Півдня України в XVIII та XIX століть та розселення на його території представників різноманітних національностей та народностей, були зафіксовані національно-змішані шлюби. Щоправда, вони укладалися передусім між представниками споріднених національних, культурних, релігійних та суспільно-політичних умов, побуту. Винятково рідким явищем було створення родини між людьми, що сповідують різні релігії, далекими за етнічними та національними особливостями.

Виховання дітей у різних за етнічним складом сім'ях відрізнялося залежно від того, до якої народності належали члени родини. Відмінність між чоловіком та дружиною в сфері соціально-економічних та релігійних відносин найбільше впливало на структуру сім'ї, сімейні звичаї та обряди, а це в свою чергу, – на мету, зміст, методи, прийоми і форми виховання дітей у сім'ї. На формування складу сім'ї в міжнаціональній сфері впливала особливість взаємодії культур, з яких створена сім'я. Результат же взаємодії залежить від ступеню близькості культурно-побутових показників етносів, що контактують у сфері шлюбних стосунків. Відомо, що величина сім'ї складається під впливом соціально-демографічних процесів і явищ, що визначаються не тільки умовами життя сім'ї, але й етнотемографічним суспільним побутом, нормами поведінки, що стосуються народження чи відмови від народження, спільному чи окремому проживанню неодружених дітей з батьками і т.д. Наприклад, для росіян-переселенців характерною була велика сім'я, що складалася із батьків, одружених і неодружених дітей. Шведсько-німецькі чи шведсько-українські сім'ї були багатодітними (до 10-13 дітей) [16: 103]. Середня менонітська сім'я налічувала 10-12 дітей [4].

Таким чином, формування етнічної самосвідомості дітей у міжнаціональних шлюбах ускладнювалася. Якщо діти повинні були обирати національність одного з батьків, то це не означало, що переривалася етнічна лінія іншого, адже діти переймали елементи культури національностей обох батьків (мову, обряди, традиції, етнічні стереотипи норм поведінки).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойко Я.В., Данилович Н.О. Формування етнічного складу населення Південної України (кінець XVII –XIX ст.) // Український історичний журнал. – 1992. – №10-11. – С.54-62.
2. Верещка Л.І. Греки в Південному Придністров'ї: XVIII-XIX ст. // Историческое краеведение Одесщины.-Сб.матер. – Вып.1. – 1979. – С.65-66.
3. Державний архів Дніпропетровської області, ф.134, оп.1, спр. 212.
4. Дружинина Е.И. Южная Украина в 1800-1825 гг. – М.1970. – 383 с.
5. Історія міст і сіл Української РСР. Миколаївська область. – К. 1971.
6. Історія міст і сіл Української РСР. Одеська область. – К. 1969.
7. Історія міст і сіл Української РСР. Херсонська область. – К. 1972.
8. Наулко В.И. Развитие межэтнических связей на Украине: (Историко-этнографический очерк). К., 1975.
9. Козлов В.И. О влиянии религиозного фактора на плодovitость. – В Кн.: Изучение воспроизводства населения. – М., 1968. – С.189.
10. Первая всеобщая перепись населения Российской империи, 1897 год. Херсонская губерния. – С.-Пб., 1904. – Т. XLVII. – 319 с.
11. Пономарев А.П. Развитие семи и брачно-семейных отношений на Украине, Этносоциальные проблемы. – К., 1989.
12. Свод законов Российской империи. – С.-Пб., 1857, т.10, разд.1, ст.17.
13. Українське народознавство: Навч. посібник / За ред. С.П.Павлюка. Передмова М.Г.Жулинського. – 3-є вид., випр. – К.: Знання, 2006. – 568 с.
14. Федяєва В.Л. Етнорегіональні особливості виховання дітей у сім'ї Півдня України XIX століття // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. – Луганськ. – 2006. – №19. – С.238-243.
15. Чумаченко Г. Шведські поселення на Півдні України // Народна творчість та етнографія. – 1997. – № 2-3. – С. 101-110.

Розділ 2

Теорія і практика навчання

НАУКОВИЙ ТЕКСТ – ОСНОВА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Стаття присвячена одній з актуальних проблем сучасної лінгводидактики – розвитку комунікативної компетентності учнів засобами наукового тексту. У ході дослідження визначено місце висловлювань цього стилю в процесі навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах.

The article deals with one of the actual problems of modern linguodidactics – the development of communicative competence of the pupils by means of scientific text. The place of the expressions of this style during teaching the Ukrainian language at secondary schools is indicated in the investigation.

Нинішній розвиток суспільства неможливий без цілеспрямованого оновлення шкільної освіти, удосконалення прогресивних технологій виховання молоді, гуманізації, диференціації й інтеграції навчання, науково обґрунтованої методики, спрямованої на підвищення рівня освіченості сучасного школяра та вдосконалення його комунікативної компетенції. Ідея розвитку особистості учня, його здібностей, обдарувань, наукового світогляду є провідною й Національної доктрини розвитку освіти в Україні, Державного стандарту базової і повної освіти, концепцій та оновлених шкільних програм.

Ураховуючи основні засади державних документів, сучасна школа спрямовує свою діяльність на виховання комунікативно компетентної особистості, яка володіє даром слова – усного і писемного, умінням вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними й мовленнєвими засобами під час сприймання і продукування наукового висловлювання в різних сферах, формах, стилях та жанрах мовлення.

Підвищенню ефективності навчання української мови в загальноосвітній школі сприяє текстова основа уроків, солідним підґрунтям якої є наукові тексти, спроектовані на оволодіння учнями навчальним матеріалом і науковою інформацією, необхідною так чи інакше в майбутній діяльності.

Порушену нами проблему можна розглядати різнопланово, виокремлюючи її складові, що були предметом окремих наукових пошуків учених. Так, лінгвістичному вивченню наукового тексту присвятили низку своїх праць І.Білодід, Н.Валгіна, В.Виноградов, С.Єрмоленко, А.Коваль, Л.Мацько, М.Кожина, Г.Онуфрієнко та ін.; тексти наукового стилю з психологічного боку досліджувалися Б.Ананьєвим, Л.Виготським, О.Леонтьєвим, С.Максименком, С.Рубінштейном; проблема текстової основи навчання рідної (державної) мови порушувалася в методичних розробках О.Біляєва, Т.Донченко, С.Карамана, В.Мельничайка, Т.Симоненко, М.Стельмаховича, М.Пентилюк; на розвиток комунікативної компетенції школяра особлива увага звернена дослідниками О.Горошкіною, А.Нікітіною, М.Пентилюк, Л.Скуратівським, Г.Шелеховою.

Метою статті є визначення місця наукового тексту у формуванні мовленнєвої компетентності школярів загальноосвітніх навчальних закладів.

На сьогодні головною метою мовної освіти є розвиток комунікативної компетентності тих, хто вивчає мову. Відтак навчання української мови полягає у всебічному розвитку такої особистості, яка досконало володіє навичками спілкування в будь-якій ситуації, знає мову й вільно користується нею в діалогічному і монологічному мовленні.

Термін “*компетенція*” походить від латинського *competentia*, що в перекладі означає *приналежність по праву* [1, с.328]. Ф.Бацевич, виділяючи окремо *комунікативну компетенцію*, тлумачить її як “сукупність знань і умінь учасників інтеракції спілкування у різноманітних умовах (ситуаціях) з різними комунікантами; набір комунікативних стратегій

разом із володінням комунікативними правилами, масивами, постулатами і конвенціями спілкування [1, с.328]”.

Формування й розвиток комунікативної компетенції передбачає комунікативну грамотність школяра, його володіння мовленнєво-практичними вміннями й навичками, правильну комунікативну поведінку під час спілкування в різних життєвих ситуаціях.

Автори концепції комунікативної методики вважають спілкування стрижнем у її реалізації, оскільки “спілкування – це складний і багатогранний процес, що одночасно виступає як процес взаємодії співрозмовників, інформаційний процес, ставлення людей до одного і як процес взаємовпливу і співпереживання та взаєморозуміння [4, с.17]”. І, безперечно, для того, щоб переконувати співрозмовника, розуміти його, повідомляти будь-який цікавий матеріал тощо, необхідні знання, основою яких є текст. Тексти наукового стилю відзначаються пізнавальною спрямованістю і є засобом усвідомлення, переосмислення наукової інформації. Мова науки, навчальні матеріали (знання, факти, інформація, що отримують учні як на уроках мови, так й інших предметів) безпосередньо розвивають розумовий процес, зокрема креативне мислення школяра, контролюють думки, вдосконалюють їх.

Наукові тексти (за чинною програмою) учні виокремлюють серед інших починаючи з 5 класу. Саме тут формується низка комунікативних умінь, що включають і мовленнєві, – уміння визначати тему, розкривати основну думку тексту, давати йому заголовок, узагальнювати й систематизувати матеріал, продукувати запропонований текст (переказувати, складати план тощо), створювати власне висловлювання відповідно до стилю та жанру.

Наведемо приклади вправ, що сприяють розвиткові комунікативної компетенції учнів у цілому й мовленнєвих умінь зокрема.

- Доберіть заголовки до тексту і запишіть його, визначивши тему й основну думку.

Літературно-меморіальний музей Т.Г.Шевченка в селі Шевченковому – державний музей Т.Г.Шевченка Міністерства культури України. Його відкрито 1939 року в селі Шевченковому (кол. Кирилівці) поблизу місця, де стояла хата поетових батьків.

У цьому музеї зберігаються речі, матеріали, документи, фотографії й картини, що характеризують життя, творчість і громадську діяльність Шевченка. Серед експонатів знаходяться стіл та ослін Тарасових батьків; камінь, що лежав на могилі батька поета; фотографії поетових братів М.Г.Шевченка та Й.Г.Шевченка; копії з малюнків і картин Шевченка й картини художників ХХ століття з зображенням різних подій з життя поета. У музеї експонуються видання творів поета, що вийшли в світ за його життя і після його смерті, багато видань зарубіжними мовами.

Недалеко від музею під захисною спорудою знаходиться дякова хата-школа. Вона збудована 1782 року (про це свідчить напис на стовоці). У цій школі жив і навчався грамоти в учителя-дяка П.Богорського малий Шевченко.

З часу заснування до 1975 року музей відвідало близько 700 тисяч чоловік (Зі словника).

- Зіставте два тексти. До яких стилів вони належать? Назвіть основні особливості, властиві цим текстам. Висловіть власну думку про роль мови в житті суспільства, використовуючи прочитаний матеріал.

Мова

Мова – основа культури кожної нації, найбільший її скарб, і силою відібрати її в людини чи народу – все рівно, що відбирати усе минуле й сучасне, позбавляти людину й народ найприроднішого – життя. Як не має права ніхто відбирати життя в людини, так не має права відбирати і мову, права користуватися рідним словом, розвивати й шліфувати її грані. І той, хто намагається це робити, – стає на шлях найбільшого, наймерзеннішого злочину, непростимої антинародності, антигуманної дії, що її має карати рука народу ще рішучіше, як за вбивство одної людини, бо хто підіймає руку на мову, той прагне вбити народ з його тисячолітньою культурою.

Всякий народ у багатонаціональному світі виявляє себе своєю самобутньою культурою, а вона може розвиватися тільки своєю, рідною мовою. Давність культури – визначається давністю мови

(Г.Нудьга).

Мова – 1) складне суспільне явище, в якому розрізняють такі ознаки: а) найважливіший засіб людського спілкування та об'єднання людей у спільноту; б) засіб вираження ментальності нації (етносу); в) засіб формування й розвитку думки, здійснення пізнавальної діяльності, реалізації духовної культури народу. Функції мови як суспільного явища відбивають особливості історії народу – носія національної мови, характер мовної ситуації в суспільстві

(За С.Єрмоленко).

Одним із головних завдань виконання вправ такого типу є повторення й засвоєння нових мовленнєвих понять, необхідних для розвитку вмінь і навичок висловлювати власні думки усно і письмово в діалогічній чи монологічній формі, спостерігати, вивчати, копіювати наукове мовлення, відтворювати й творчо застосовувати його підстилі.

Ознайомившись у початковій школі й поглибивши свої знання про науковий текст у 5 класі, учні мають змогу ефективно актуалізувати вивчений матеріал про текст, його жанрову і стильову належність, відомості про наукове мовлення, його функції, види мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо) і в подальшій навчально-виховній роботі – в основній школі. До того ж тексти наукового стилю різних підстилів можна використовувати як на аспектних, так і на уроках з розвитку зв'язного мовлення комунікативних умінь і навичок, де не тільки акцентується увага на мовних засобах наукового стилю, але й виробляються, розвиваються й удосконалюються вміння і навички користуватися цими засобами в процесі створення власного наукового тексту зважаючи на ситуацію спілкування, що, на нашу думку, теж сприяє продуктивному розвитку компетентності школярів.

Відповідно до розділів шкільної програми формування комунікативних умінь і навичок учнів повинне відбуватися поступово, передбачаючи поетапну низку завдань на удосконалення мовленнєвої діяльності з урахуванням отриманих у попередніх класах знань чи когнітивно-комунікативних задатків особистості. Значну увагу при цьому слід відводити опрацюванню наукових текстів (аудіювання (слухання, розуміння), читання, відтворення, аналіз); підготовці усних та писемних відповідей на запитання, що стосуються теоретичного матеріалу; завданням з використанням лінгвістичних словників та іншої наукової літератури; складанню власних висловлювань у монологічній та діалогічній формах.

Як приклад наведемо таку вправу для учнів 9 класу:

1. Прочитайте. Доведіть, що перед вами текст.
2. Доберіть заголовок до тексту, визначте його основну думку.
3. До якого стилю мовлення належить текст? Аргументуйте свою думку.
4. На прикладі уривка з'ясуйте, які ознаки властиві текстам цього стилю?
5. Зробіть аналіз запропонованого тексту за схемою.

Об'єктом вивчення морфології є слово як носій граматичних значень. За найхарактернішими ознаками слова об'єднують у частини мови. Формуванню вмінь виокремлювати і характеризувати частини мови за властивими їм ознаками сприяє морфологічний аналіз як вид навчальної роботи. Виконання його вимагає глибокого знання семантики, морфологічних ознак, словозміни та синтаксичної ролі повнозначних частин

мови, вміння розрізняти службові слова за їх функціями, структурними особливостями, походженням і вживанням у тексті (Г.Мартінова).

Схема аналізу тексту

- Визначити комунікативні завдання тексту.
- Вказати на сферу вживання тексту, структурну організацію, мовленнєву ситуацію, жанр, тип висловлювання.
- Визначити й обґрунтувати форму викладу змісту (монологічна, діалогічна).
- Назвати характерні особливості висловлювання (невимушеність чи офіційність, точність, логічність, образність, емоційність та ін.).
- Розкрити мовні особливості тексту (лексичні, фразеологічні, граматичні).
- Аргументувати належність даного тексту до певного стилю (підстилю).

Такі завдання до тексту сприяють активізації мисленнєвої діяльності школярів та вдосконаленню вмінь орієнтуватися в будь-яких сферах спілкування та мовленнєвих ситуаціях, використовуючи знання і навіть власний досвід.

Головним показником комунікативно розвиненої особистості є словникове багатство його мовлення. Тому нині особлива увага приділяється словниковій роботі на уроці мови. У наукових текстах учні аналізують ключові слова, що містять головну думку, розкривають тему (мікротеми) висловлювання, вказують на тип і стиль (підстиль) тексту. Наприклад, учням 10 класу пропонуємо такі завдання:

1. Виразно прочитайте текст. Визначте основну думку, завдання, мету спілкування.
2. Доберіть заголовок до тексту.
3. Визначте тип і жанр мовлення, обґрунтуйте свій вибір.
4. Якого стилю (підстилю) текст? Доведіть правильність ваших думок.
5. Випишіть із тексту ключові слова (словосполучення), за якими, на вашу думку, можна відтворити текст.
6. Назвіть засоби зв'язку речень у тексті.
7. Перекажіть текст.
8. Назвіть 2-3 розділи мовознавства. Дайте їм визначення. Порівняйте їх.

Спілкування – це обмін інформацією, зокрема, це передача певної інформації однією людиною іншій. Передавати інформацію можна й без використання мови, наприклад, пантомімікою, хореографією і т. ін. Але це другорядні засоби спілкування. Невербальні (несловесні) засоби спілкування, що супроводять або інколи замінюють мовлення, як-от міміку, жестикуляцію та інші допоміжні звукові засоби, вивчає окремий розділ мовознавства – паралінгвістика. Спілкування здійснюється в комунікативних актах.

Комунікативний мовний акт може здійснюватися усно чи за допомогою письма, але він обов'язково передбачає існування двох учасників: відправника інформації (адресанта) і одержувача (адресата). Найпоширенішою формою комунікативного акту є діалог, в якому обидва учасники спілкування перемінно перебувають у ролях відправника й одержувача. Саме в діалозі розкривається суть процесу обміну інформацією. Глядачі балетного спектаклю, наприклад, не можуть “діалогувати” з акторами комунікативними засобами, якими користуються актори балету.

Слово діалог в останній час набуло надзвичайного поширення завдяки використанню його в засобах масової інформації, у політичних текстах, але і за рахунок його термінологічного вживання у мовознавстві, літературознавстві і критиці, філософії, саме тому воно вступило в синонімічні зв'язки з такими словами: бесіда, співбесіда, дискусія, диспут, полеміка, суперечка, сварка, обмін думками, переговори. Це зайвий раз показує значення діалогу як акту мовного спілкування.

Іншими словами формами комунікативного акту є групова розмова (полілог), в якій відправник повідомляє інформацію кільком співрозмовникам і кожен з них може перетворитися з одержувача на відправника, а також монолог, при якому одержувач не присутній в момент відправлення інформації або ототожнюється з відправником (С.Семчинський).

Робота з текстом переконує учнів старших класів у тому, що різноманітні мовні й мовленнєві поняття необхідні для розуміння наукових висловлювань, засвоєння норм і правил побудови наукових текстів, сприяє розвиткові вмінь розрізняти стиль, тип і жанр мовлення та удосконаленню навичок аналізувати текст з погляду внутрішнього (змістового) й зовнішнього (структурного, граматичного) боку. Завдання до тексту передбачають систематизацію набутих знань, удосконалення вмінь текстосприймання й текстотворення.

Переказування наведеного тексту (сьоме завдання) полягає в удосконаленні вмінь і навичок учнів, зокрема орієнтуватися під час опрацювання наукового тексту в ситуації спілкування (визначення теми, мети висловлювання, обґрунтування завдань і комунікативної спрямованості на адресата, добір заголовка до тексту); фіксувати найбільш значущі елементи наукового тексту (ключові слова, висловлювання); аналізувати жанрово-композиційні особливості тексту та його мовне оформлення; перевіряти рівень засвоєння науково-навчального матеріалу та вміння відтворити його у формі усного монологу.

Як показує практика, творче (восьме) завдання сприяє активізації продуктивної мовленнєвої діяльності школярів, що дозволяє усвідомлювати взаємозв'язок між значенням слова та його роллю в тексті. Це підтверджується відповідями учнів. Наведемо один із фрагментів такої відповіді учениці Академічного ліцею при Херсонському державному університеті, на базі якого проводилося це дослідження:

До найкоштовніших надбань кожного народу належить мова. За словами І.Вихованця, “слово – наше повнокровне життя, невмируще джерело доступу”. Оволодіння його глибокими й ґрунтовними знаннями залежить від вивчення нами таких розділів мовознавства, як фонетика і орфоєпія, графіка, лексика, фразеологія, морфологія, синтаксис, стилістика та ін. Так, фонетика вивчає звуковий склад мови, тобто звуки, їх групування (класифікація) та зміни в процесі мовлення. Орфоєпія розглядає норми звуковимови. Сукупність знаків, за допомогою яких передається усне мовлення на письмі, вивчає такий розділ мовознавства, як графіка. Словотвору належить роль вивчати будову слів та способи їх творення і т.д. (Ірина С.).

Отже, формування комунікативної особистості школяра засобами наукових текстів вимагає поступового розвитку вмінь та навичок сприймати тексти наукового стилю, аналізувати їх, переказувати, продовжувати основну думку тексту у власних роздумах, самостійно складати нове висловлювання. Наукове мовлення учнів загальноосвітніх закладів є визначальним у процесі навчальної діяльності, а також явищем складним і багатоаспектним. Тому перспективи подальших розвідок убачаємо у вивченні наукового дискурсу та застосування принципу міжпредметних зв'язків шкільного курсу української мови з іншими шкільними дисциплінами, що здійснюється через посередництво текстів різних підстилів наукового стилю.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2004. – 344 с.
2. Державний стандарт базової і повної середньої школи // Дивослово. – 2004. – №3. – С.76-80.
3. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за ред. М.І.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2005. – 400 с.
4. Пентилюк М., Горошкіна О., Нікітіна А., Концепція комунікативної методики навчання української мови // Українська мова і література в школі. – 2006. – №1. – С.15-20.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МАТЕРІАЛІЗОВАНИХ ЗАСОБІВ НАОЧНОСТІ В РОБОТІ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті підкреслюється актуальність проблеми використання матеріалізованих засобів наочності у навчанні елементам математики дітей старшого дошкільного віку. Окреслені особливості використання матеріалізованих засобів у навчанні елементам математики старших дошкільників. Намічені перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

The article shows the actuality of the problem of using the materialized means of visual aids in learning the elements of mathematics the children of senior pre-school age. The peculiarities of materialized means usage in learning the elements of mathematics the senior pre-schoolchildren are outlined here.

Постановка проблеми. У змісті дошкільної освіти, окресленому Базовим компонентом, окремо виділено логіко-математичний розвиток дітей, який передбачає наявність у старших дошкільників таких умінь: використання початкових логічних прийомів; доведення правильності свого міркування; здійснення вимірювання, обчислення; виявлення інтересу до логіко-математичної діяльності тощо.

Відповідно до положень Базового компоненту дошкільної освіти [2: 6-9], впровадження в практику роботи ДНЗ програми “Я у Світі” та Державного стандарту початкової освіти необхідно формувати у наших вихованців уміння міркувати, орієнтуватись в усьому, що їх оточує, належно оцінювати життєві ситуації, приймати самостійні рішення, аргументувати свої міркування, помічати і розкривати причинно-наслідкові зв'язки в довкіллі. Усі названі вміння є складовими здібностей логіко-математичного розвитку дошкільників.

Сучасна теорія дошкільного виховання, спрямована на використання потенційних можливостей логіко-математичного розвитку кожної дитини, передбачає удосконалення змісту, форм, методів та засобів навчання дошкільників як на гуманітарному рівні взагалі, так і математики зокрема.

На нашу думку, необхідним компонентом правильно побудованого процесу навчання старших дошкільників елементам математики є *матеріалізовані засоби наочності*, доцільне використання їх полегшує дітям пізнання навколишньої дійсності, сприяє засвоєнню математичного матеріалу, активізації розумової та практичної діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У педагогічній теорії нагромаджений значний досвід роботи з розвитку логіко-математичного мислення та математичних здібностей у дітей дошкільного віку (Н.І. Баглаєва, А.В. Белошистая, Л.А. Венгер, Г.С. Костюк, М.М. Макляк, М.М. Поддьяков, Т.М. Степанова, К.Й. Щербакова та ін.). Вченими підкреслюється роль наочно-схематичних засобів навчання при переході від предметних дій до теоретичного змісту навчального матеріалу (П.Я. Гальперін, Т.В. Кудрявцев, Л.Ф. Обухова).

Як свідчать сучасні наукові дослідження [1; 3; 7; 8], вдосконалення процесу навчання дітей старшого дошкільного віку елементарним математичним уявленням і забезпечення їх математичного розвитку, детерміноване відповідним змістом, формами, засобами і методами навчання (Д. Альтхауз, Л.А. Венгер, А.З. Зак, К.Л. Крутій, А.І. Маркушевич, Ж. Папі, А.А. Столяр, М. Фідлер, К.Й.Щербакова та ін.). Учені засвідчують, що науковому інтересу підлягає новий аспект – введення дошкільників у світ логіко-математичних уявлень, а для їх розуміння важливо добирати своєрідні *засоби: моделі, схеми, схематичні малюнки і зображення*, які суттєво відображають пізнавальний інтерес, впровадження еквівалентів предметів, “граф” [7: 89-101].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Аналіз наукової літератури показав, що в теорії дошкільної освіти до кінця не досліджені особливості використання матеріалізованих засобів наочності в роботі з дітьми старшого дошкільного віку, способи формування умінь розв'язувати пізнавальні завдання, в яких суттєвим компонентом є оперування наочно-схематичним матеріалом.

Тому, на нашу думку, необхідним компонентом успішно побудованого процесу навчання є матеріалізовані засоби наочності. Уміло підібрані і включені в організаційні форми навчання вони покращують умови безпосереднього пізнання дітьми навколишньої дійсності, дають матеріал про суттєві ознаки об'єкту або явища і зв'язують між собою розумове і чуттєве пізнання.

Залишається відкритим питання: в якій логічній послідовності мають бути використані матеріалізовані засоби наочності, щоб забезпечити більш високий рівень засвоєння математичних знань дошкільників.

Доказуючи вплив конкретних засобів на кінцевий результат навчання, автори не завжди розглядають засіб у взаємозв'язку, і, крім того, не вибудовують їх з урахуванням етапів навчання (перше ознайомлення з фактом, явищем: усвідомлення, розуміння, засвоєння пропонованих знань; закріплення цих знань і формування умінь).

Отже, аналіз проблеми особливості використання засобів наочності, в тому числі й матеріалізованих у формуванні елементарних математичних уявлень у старших дошкільників показав, з однієї сторони, її актуальність, а з іншої – недостатнє опрацювання.

Формування цілей статті (постановка завдання). Розкрити значущість використання матеріалізованих засобів наочності та особливості їх використання в формуванні елементарних математичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Огляд психолого-педагогічних досліджень свідчить, що *матеріалізовані засоби* є своєрідним “містком” між практичними діями і теоретичним змістом (П.Я. Гальперін, Т.В. Кудрявцев, Л.Ф. Обухова та ін.) [4: 147-169]. Це необхідно для того, щоб дитина перейшла від предметних дій до абстрактного поняття. В цьому, на наш погляд, і полягає специфічне значення матеріалізованих засобів наочності, в яких поняття закодовані за допомогою тих чи інших символів.

На тісний зв'язок інтелектуального і семіотичного розвитку вказував Л.С.Виготський [6: 327-329]. Він розглядав зовнішні засоби – *знаки, схеми і т.д.* – як мислительні, що виступають в якості матеріальних знарядь, культурних утворень. Автор стверджує, що являючись засобом психічної діяльності, знак володіє *особливістю*: має свою направленість в середину (є внутрішнім), знак має одночасно і зовнішній бік, тобто є зовнішнім. Оволодіння знаком передбачає зміну форми його вживання, а отже і структури операцій [6: 337].

Як свідчать психолого-педагогічні дослідження [4; 5; 6; 7], матеріалізація може здійснюватися різними *засобами*, серед яких виділяються дві основні групи: *реальні предмети і знаково-символічні засоби*.

Знаково-символічні засоби являють собою абстрактні об'єкти, котрі замінюють реальні предмети і явища з їх різнобічними характеристиками. Знаково-символічні засоби розрізняють за ступенем абстракції, за характером дій, котрі здійснюють з ними. Організація матеріалізації пропонує виділення дій, структурних компонентів, котрі належать матеріалізації (що матеріалізується), вибір матеріалізації (за допомогою чого здійснюється матеріалізація) і виявлення адекватності засобів матеріалізації дії (схема 1).

Оскільки розумова дія є перетворена форма зовнішньої матеріальної дії, то і організація етапу матеріальної (матеріалізованої) дії має проходити з необхідності організації зовнішньої предметної дії, розумову форму якої після всіх перетворень ми отримаємо в результаті навчання.

Матеріальні дії – це реальне перетворення об'єкта, що веде до виділення властивостей об'єктів, тих чи інших закономірностей явищ: це дії з *реальними предметами* або дії, що використовують в якості знарядь реальні об'єкти.

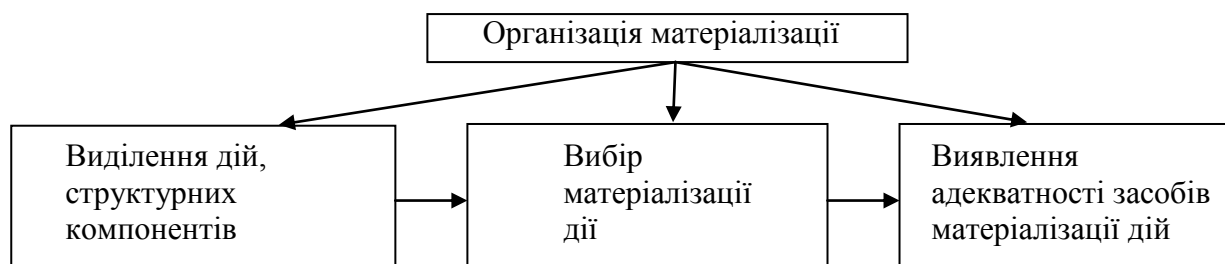


Схема 1. Організація матеріалізації дії.

Матеріалізовані дії – це дії здійснювані з допомогою знаково-символічних засобів: *схем, діаграм, креслень* та інших, котрі можуть займати в них різне структурне місце. На початку формування нових знань в міру можливостей всі структурні компоненти мають бути представлені у матеріально-матеріалізованій формі. Основна відмінність матеріалізованої дії від матеріальної зводиться до характеру використаних у дії засобів. У матеріалізованій дії використовуються об'єкти, очищені від несуттєвих властивостей, так звані “ідеалізовані” об'єкти. *Матеріалізовані засоби можуть бути речовими (матеріальними) і графічними.* Відповідно до використаних засобів матеріалізована дія може виступати у вигляді реального перетворення об'єкта (дія з речовими моделями) та у вигляді *графічної дії: прописування, письмова мова, символіка, малювання, креслення схем*, тобто у вигляді різних видів перетворення об'єкта, дії з опорою на схематизовані та знакові засоби.

Широке застосування *матеріалізованих засобів* наочності сприятиме формуванню у дітей способів та прийомів навчальної діяльності: узагальнення, виділення головного, розкриття причинно-наслідкових зв'язків, розглядання предметів і явищ з різних точок зору.

Більшість матеріалізованих засобів наочності у комплексі впливають на інтелектуальну, вольову та емоційну сферу особистості дитини. Комплексний підхід у навчанні та вихованні при використанні цих засобів наочності досягається не лише їх *особливостями*, але й у значній мірі визначається і способами їх застосування.

З огляду наукових досліджень, проведених за останні роки (Л.В. Артемова, Н.І. Баглаєва, Л.А. Венгер, Л.П. Гайдаржийська, К.Л. Крутій, Л.С. Плетеницька, В.В. Позднякова, А.А. Столяр, Т.М. Степанова, О.О. Фунтікова, Л. Халізева, К.Й. Щербакова та ін.) [1; 2; 3; 7; 8], можна виділити *значущість використання матеріалізованих засобів наочності у навчанні старших дошкільників математики:*

1. Матеріалізовані засоби наочності сприяють свідомому і міцному засвоєнню математичних знань, логіко-математичному розвитку та математичним здібностям, математичні зв'язки і залежності набувають для дітей наочної значущості, а в процесі їх використання здійснюється розвиток математичного мислення дітей.

2. Малюнки, схеми і креслення не тільки допомагають дітям у свідомому виявленні прихованих залежностей між величинами, але й сприяють активному мисленню, знаходженню раціональних шляхів вирішення різних типів та видів задач, варіативних завдань, допомагають не лише засвоєнню знань, але й оволодінню умінням застосовувати їх, розуміти значення проблемних ситуацій, а потім знаходити можливість їх розв'язання.

3. Дотримання чіткості й охайності при виконанні малюнків, схем, креслень, крім навчального, має важливе виховне значення. Правильно виконані графіки зображення сприяють естетичному вихованню дітей: викликають милування несподіваним і обґрунтованим графічним розв'язком задач, стимулюють до пошуку раціональних шляхів розв'язку, знижують втомлюваність, підвищують і виховують уважність. І, навпаки, не чітко виконане креслення заважає побачити приховані в умові задачі закономірності, основою яких є розв'язання.

4. Використання такого виду матеріалізованих засобів, як графічних зображень створює найкращі умови для керівництва навчальним процесом. Графічні зображення, які виконують діти, дозволяють вихователю одночасно спостерігати за роботою всіх дітей

групи, допомагати тим, хто цього потребує. Графічні зображення взагалі є зручним засобом організації колективної та індивідуальної роботи дітей, швидкодіючим засобом перевірки знань.

5. Графічні вправи поєднують “роботу голови і рук”, є необхідним видом активної пізнавальної діяльності старших дошкільників, та мають бути одним із складових компонентів навчальної роботи, органічно продовжуючи усні та письмові обчислення при розв’язуванні задач. Як відомо, основними видами робіт, які виконують діти на заняттях з математики є: усні обчислення; розв’язування різних видів задач; виконання графічних вправ.

6. Введення в ігрові та пізнавально-ігрові комплекси всіх видів наочності: натуральна, зображувальна, знаково-символічна (карти-графи, блоки-схеми, таблиці, плани, моделі як заміники реальних предметів та понять та ін.) – створюють умови для застосування пошукових способів орієнтування в завданнях та вводять дошкільників у світ логіко-математичних уявлень.

7. Різноманітність дидактичного та графічного матеріалу, його варіативність, необхідна умова для стимуляції пізнавальної активності дітей.

8. Для розвитку інтересу до пізнання світу створювати розвивальне середовище для самостійних, цікавих та корисних для дітей занять – центри математичної або інтелектуальної чи пізнавальної, зображувальної діяльності у доступному місці і в будь-який час; організація ігрової та практичної діяльності дітей, стимулювання проявів пошукових способів орієнтування в завданнях і створенні ситуацій, в яких необхідне застосування отриманих знань.

9. Узагальнення та закріплення в слові набутого досвіду дітей: організація математичних ігор, свят, розваг тощо.

10. Інша структура і зміст математичних занять сприятимуть більш високому рівню розвитку загальних здібностей дітей, розвитку стійкого інтересу до пізнання математики як навчальної дисципліни, розвитку пояснювальної мови та логічних структур.

11. Зміна стилю спілкування дорослого і дітей: співтворчість, співпраця дошкільнят та вихователя.

12. Оволодіння вихователями варіативною методикою навчання дітей на основі засвоєння алгоритму використання матеріалізованих засобів наочності у навчально-виховній роботі ДНЗ та просвітницькій роботі з батьками;

13. Індивідуалізація програми навчання сприятиме випередженню дітьми показників програми навчання певної групи.

З огляду вищесказаного видно, що використання матеріалізованих засобів наочності (моделей, схем, графіків, креслень) у формуванні знань, умінь дітей виступає суттєвим компонентом процесу навчання, а оптимальне поєднання їх у навчанні дошкільнят дозволяє індивідуалізувати навчально-виховний процес, що є важливою умовою забезпечення ефективності освітнього процесу.

Особливості використання матеріалізованих засобів наочності не однакові на різних ступенях навчання математики дітей дошкільного віку – діти молодших груп одержують інформацію здебільшого завдяки практичним діям з об’єктом, з предметом, тому потребують використання натурального наочного матеріалу.

Мислення старших дошкільнят набуває словесно-логічної форми, і вибір та поєднання *матеріалізованих засобів* залежить від визначеної мети, програмних завдань, етапу навчання, а також індивідуальних особливостей дитини. Враховуючи те, що розумові дії формуються поступово: спочатку з наочною, матеріалізованою опорою, а далі вже без неї – лише за словесною вказівкою, а потім – у плані внутрішнього мовлення, зі старшими дошкільниками поряд з необхідністю *використання реальних предметів*, слід використовувати роботи, в яких зорове сприймання поєднане з моторною діяльністю, *креслення, схеми, замальовки з природи або замальовування, робота з картами-схемами, складання таблиць, графіків,*

діаграм тощо, що дозволяє відтворити сприйняті образи у варіативних умовах, які потребують від дітей уміння абстрагуватися, робити узагальнення [1: 13-14; 4].

Отже, *суттєвою особливістю*, при використанні *натуральних наочних засобів* є врахування вікових особливостей дітей. І, як показало вивчення цього питання, значення цих засобів не однакове на різних вікових ступенях навчання. Діти молодшого дошкільного віку у зв'язку з недостатнім чуттєвим досвідом та меншою здатністю до абстрагування, більше, ніж діти старших груп потребують використання *натурального наочного матеріалу*. У зв'язку з тим, що старші дошкільники в деякій мірі володіють деякими прийомами навчальної діяльності, тому при їх навчанні поряд з необхідністю використання натуральних засобів, використовуються *муляжі, схеми, моделі*, які потребують від дітей великого вміння абстрагуватися від конкретних фактів, робити більш широкі узагальнення.

У процесі формування математичних знань у дітей, перетворення засобів матеріалізації здійснюється за двома напрямками: від дії з реальними об'єктами до дії зі схемами об'єктів, а далі – зі знаковими моделями, від розгорнутих дій до згорнутих, а для переходу дій в розумовий план поступово скорочується матеріалізація, дії з речовими об'єктами змінюються на дії зі схемами, змінюється і характер матеріалізації від схематизованого до знакового.

До матеріалізованих засобів наочності ми віднесли також використання в роботі з дошкільниками моделей. *“Модель – образ (в тому числі умовний чи мисленний – зображення, опис, схема, креслення, графік, план, карта і т.д.) або прообраз якого-небудь об'єкта чи системи об'єктів (“оригінала” даної моделі), яка використовується при певних умовах в якості їх “замінників” тощо* [8: 43-47].

Під моделюванням розуміють процес побудови та дослідження моделей з метою отримання нових знань про оригінал. Найбільш розповсюдженим видом моделювання є математичне моделювання – процес побудови та дослідження математичної моделі. *Особливістю використання моделей* в роботі з дітьми є те, що цей процес ділиться на *три етапи: побудова математичної моделі, формально-математичне розв'язання, інтерпретація результатів* [8: 43-47]. На *першому* етапі здійснюється добір необхідної інформації, спрощення, розробляється загальна схема моделі, вибирається мова для формального опису. На *другому* етапі модель досліджується математичними засобами на мові її опису. На *третьому* етапі здійснюється перехід від інформації про модель до інформації про прототип, від мови моделі до мови вихідної ситуації.

Процес формування поняття включає: *побудову моделі, використання отриманих знань*. Поняття формується при активному абстрагуванні лише на основі чуттєвих форм відображення – відчуттів, сприймань, уявлень. *Модель* дозволяє фіксувати в чуттєвому суттєві властивості і відношення об'єкта, що пізнається або моделюється. *“Ілюстративна* (створення опори для аналізу та узагальнення) та *евристична* (отримання нових знань) – дві важливі функції моделювання, які обумовлюють його розповсюдження та підсилення значущості в сучасній науці” [8: 43-47].

Активне використання дітьми моделювання як методу пізнання передбачає детальне опрацювання кожного етапу цього процесу. На *початковому* етапі побудови *моделі* вимагається перетворення реальної ситуації в зручну для її аналізу оглядову форму (ще до виділення в ній суттєвих зв'язків та відношень). Для цього необхідно використовувати яку-небудь символіку (кружечки, квадратики тощо).

Важливою особливістю використання матеріалізованих засобів наочності в роботі зі старшими дошкільниками є обов'язкове їх сполучення із словом.

Ігрова подача завдань, постійне варіювання засобів матеріалізації, створення проблемних ситуацій, сприятиме активізації розумової діяльності, пов'язаної із свідомим визначенням дитиною найбільш оптимального варіанта в рішенні запропонованого завдання: умінням користуватися цифровими позначеннями на набірному полотні, активно виконувати різноманітні ігрові завдання з наочно-схематичним матеріалом.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Отже, використання різноманітних матеріалізованих засобів наочності у формуванні елементарних математичних уявлень у старших дошкільників дозволяє моделювати різні логічні структури, розв'язувати логічні задачі, вправи з допомогою спеціально створених конкретних ситуацій; сприяє успішному проходженню таких психічних процесів: сприймання, мислення, запам'ятовування, слугує основою для активізації всієї розумової діяльності, розкриттю логічних зв'язків; сприяє формуванню способів та прийомів навчальної діяльності: узагальнення, виділення головного, розкриття причинно-наслідкових зв'язків, розгляд предметів та явищ з різних точок зору. Створення дидактичних умов використання матеріалізованих засобів наочності: подібні, варіативні, стандартні; сприяють варіативності умов, правил, завдань, що розв'язуються в процесі ігрової діяльності (багаторазове повторення навчальної гри, забезпечує навчальну функцію гри).

Отже, якщо матеріалізовані засоби стають провідним засобом навчання, якщо їх побудова і використання здійснюється дітьми свідомо під керівництвом дорослих і направлене на розв'язання математичних завдань, зв'язаних з засвоєнням певних знань, то в такому разі максимально реалізуються потенційні можливості розвитку математичних здібностей: від побудови і використання реальних (графічних, предметних, рухових) моделей до побудови та використання їх "у думці".

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у підборі матеріалізованих засобів наочності не лише у формуванні елементарних математичних уявлень у старших дошкільників, а й для засвоєння знань з розвитку мови, навчання грамоти, ознайомленні дошкільників з оточуючим світом, природою, тобто в різних розділах програми, створенні вихователем відповідного алгоритму дій дітей з матеріалізованими засобами, розробці індивідуальних робочих зошитів з кожного напрямку індивідуально для кожної дитини зокрема.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Артемова Л.В. Педагогіка і методика вищої школи: Навчально-методичний посібник для викладачів, аспірантів, студентів магістратури. – К.: Кондор, 2008. – С.13-14.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – №1. – С. 6-9.
3. Баглаєва Н.І. Сучасні підходи до логіко-математичного розвитку дошкільнят // Дошк. вих., 1999. – №7. – С.3-4.
4. Гальперин П.Я. Георгиева Л.С. Формирование начальных математических понятий // Теория и методика развития математических представлений у дошкольников: Хрестоматия в 6 частях. – М.: С-Пб. – 1994. – Ч.3.
5. Венгер Л.А. О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников // Дошк. воспит., 1979. – №5. – С.36-38.
6. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2005. – С. 327-349.
7. Плетеницька Л.С. Крутій К.Л. Логіко-математичний розвиток дошкільників (за програмою "Дитина в дошкільні роки"). – 2-е вид. – Запоріжжя: ТОВ "ЛПІС" ЛТД, 2006. – 156с.
8. Щербакова Е.И., Фунтикова О.А. Формирование представлений и понятий о времени с помощью объемной модели // Дошк. восп., 1986. – №7. – С. 43-47.

УДК 371:78

О.О. Борисова

НА ШЛЯХУ ОНОВЛЕННЯ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Автор статті обґрунтовує необхідність творчого використання як вітчизняного, так і зарубіжного позитивного досвіду оновлення школи засобами музичного мистецтва з

метою логічного та безболісного інтегрування європейської системи вищої освіти у вищу освіту України.

Contemporary native school, being in Bolonia process, must be more courageous, creative use as native and foreign positive experience with purpose of logical and painless integration of European education in higher education of Ukraine.

Постановка проблеми. У процесі переорієнтації школи на цілі виховання та особливості функції педагога з його вмінням сприяти ефективному і творчому освоєнню та критичному осмисленню інформації дітьми, на перший план повинні вийти якраз ті предмети, що за своїм змістом “передавання” ними людського досвіду несуть таку можливість.

Сам процес “передавання” передбачає особливості стосунків педагога та вихованця, мистецтва безпосереднього педагогічного діалогу “педагог – учень, педагог – вихованець”. Перш за все це стосується предметів художньо-естетичного циклу.

В основу викладання художніх дисциплін повинен бути закладений принцип активного залучення дитини до великого духовного та емоційного досвіду, закладеному в мистецтві народів нашої планети, через повноцінну творчість та співтворчість дітей. Наслідком такої роботи і буде розвиток художніх цінностей, художньо-образного мислення, уяви, естетичних почуттів, ціннісних критерій, придбання необхідних знань і умінь.

Сучасне дошкільне виховання ґрунтується на засадах народної педагогіки та національної культури, сучасних досягнень науки і надбань світового педагогічного досвіду та родинного виховання.

Однак існує один **спільний** для всіх **принцип** – це повага до унікальної особистості дитини, до неповторності її інтересів.

Стратегічна мета дошкільної освіти – розробка та впровадження людино-центриської моделі – передбачає визначення шляхів формування дошкільника через використання інноваційних методів навчання і виховання, спрямованих на індивідуалізацію та оптимізацію у навчально-виховному процесі, впровадження принципів педагогіки співробітництва, де вимагає активної сумісної творчої діяльності педагога і вихованця.

Мета статті: здійснити зіставний аналіз музичного виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Обираючи особистісно орієнтовану модель освіти, ми повинні бути готовими до дослідницької роботи як самі, так і заохочувати дітей до експерименту зі своїм тілом, голосом, рухами, предметами, дитячими музичними іграшками – інструментами, побутовими предметами, що звучать; поєднувати рухи, голос, інструменти за тембром, силою, висотою, ритмом. Активність особистості буде виявлятися не лише у засвоєнні необхідних знань і умінь, а й у здатності вибірково ставитися до цінностей змісту їх, характеру їх використання у певній діяльності, морально-етичному виборі.

Особистісний підхід, заявлений у документах з дошкільної освіти, за змістом перегукується з позицією представників педагогічної громадськості багатьох зарубіжних музично-естетичних систем. Це говорить про те, що світова передова педагогіка має багато спільного, і можна говорити про “наскрізні” методи удосконалення суспільства через удосконалення освіти.

Активність дитини передбачає не стільки використання готових зразків, шаблонів, моделей тощо у засвоєнні знань та навичків, як участь у самому процесі набуття життєвої компетентності, тих навичків, що мають особистісний сенс та значущість. Тому важливо оцінювати та аналізувати не тільки результат у навчанні і вихованні, а й сам процес його отримання.

Особливого значення набуває сказане з огляду на розвиток музично-творчих проявів дітей. Як відомо, творчість – це створення чогось нового. Але, пов’язуючи це з дошкільниками, ми можемо говорити про нове для конкретної дитини, самостійне якраз для

неї, як це нове узгоджується з індивідуальним досвідом дитини на музичних заняттях, де тісно взаємопов'язані почуття і думки, досягається єдність творчих прагнень педагога і вихованця. І якщо говорити про педагогіку співробітництва, та вона досить яскраво виявляється якраз на таких заняттях, набуваючи при цьому особливого нюансу, тобто стає педагогікою співтворчості. Свобода в судженнях та відповідях, творча активність та ініціатива дітей, а також задоволення від спільних занять з'являються саме завдяки музиці.

Постійне спілкування з дітьми потребує особливого діалогу між педагогом і вихованцем, а суттю його стане сама музика.

Доречним може бути досвід видатного вченого Уругваю Альсіри Легаспі де Арісменді, яка пропонує власну систему музично-естетичного виховання дошкільників, в основі якої лежить **принцип діяльності підходу**, що передбачає тісний зв'язок діяльності дитини – діяльності вихователя. У світовій науці цей принцип (при всій його складності і неоднозначності трактування) все більше стає ведучим та головним, тому це дає можливість психологам і педагогам перейти від констанції та спостереження до створення найбільш сприятливих умов для розвитку дитини, розвитку її творчого потенціалу. Якраз діяльність дитини і діяльність педагога, їхня особиста активність складає основу цієї системи початкового музичного розвитку. Для автора такої системи головним є те, що діти розглядаються не тільки як об'єкти педагогічного впливу. Більш важливим і перспективним є бачення в маленьких вихованцях активних суб'єктів, які у власній діяльності, своїм ще не великим, але завжди унікальним досвідом, відкривають навколишній світ, кожного разу по-своєму сприймаючи і переживаючи його.

Головний аспект Арісменді робить на організації діяльності самих дітей. Власний спів, ритмічні рухи під музику, акомпанемент самих дітей на простих музичних інструментах, уміння слухати музику – все це педагог пропонує розглядати як різні види музичної діяльності. Сюди ж вони відносять і хороводи, і малювання дитиною під час експресивного звучання музики, і створення невеликого оркестру з найпростіших ударних інструментів, коли діти всі разом “акомпанують” собі під час співу чи імпровізують. Таке “дійство” викликає у дітей радість, хороший настрій, створює життєрадісну атмосферу, таку необхідну для розвитку творчих здібностей.

Особливістю сучасної японської системи освіти є те, що японці вважають для сучасного робітника чи інженера **необхідність естетичного сприймання навколишнього світу**. Вони всю систему орієнтують на всебічний естетичний розвиток. Японія, яка досягла фантастичних результатів у сфері матеріального і духовного розвитку суспільства, прийшла до цього через розуміння того, що такі якості, як відчуття ритму, темпу, пропорції, гармонії, висока ступінь зору та координації рухів у сполученні зі суворим смаком, тобто з відгуком на красу і неприйняття потворного – все це **сприяє формуванню у людини негативного відношення до неохайності в роботі**, браку, перетворюючи честь, точність виконання у природні потреби особистості на рівні гігієни та самоповаги.

Заслуговує на увагу метод видатного японського педагога – інструменталіста Шиничі Сузукі, в основі якого лежить **особливий підхід до слухання музики**. Він стверджує, що виховання дитини починається з самого народження, коли вона чує музику мимовільно у запису кращих її зразків світового мистецтва. Сузукі і його послідовники радять ставити записи під час годування дитини чи підготовки до сну. Музика повинна звучати навколо дитини настільки часто, щоб з часом вона стала часткою природнього середовища, що оточує дитину. Велику роль у музичному вихованні відіграє допомога і безпосередня участь батьків, частіше матері. Це виявляється особливо в процесі навчання гри на інструменті, як правило, на скрипці, яка “росте” разом з дитиною. Методика Ш. Сузукі дозволяє дітям тримати у своїй пам'яті великий об'єм практичного матеріалу, що вивчається, а стабільність його є запорукою зв'язку поколінь. Це дозволяє влаштовувати великі “Фестивалі Сузукі”, які періодично проводяться в Японії, США.

Цікавим є досвід італійських педагогів з музичного виховання. Італійське товариство з музичного виховання запропонувало **перенести акцент з музики на саму дитину**, яка

росте, її потреби, поглянути на справу з точки зору дитини. У процесі ознайомлення з музикою дитина сприймає всі компоненти, з яких вона складається, в комплексі. Дитина повинна зустрічатися з музикою в обставинах, що сприяють активній роботі всіх органів почуттів. Особливу активність мають зв'язки музичних вражень дитини з грою та її фізичною активністю. Крім того, пропонується змінити погляд на мету музично-виховної роботи і зрозуміти під нею тільки загальні орієнтири, що спрямовують діяльність педагога, а не набір навичок та умінь, які дитина повинна засвоїти за відповідний термін.

До розвитку дитини Італійське товариство з музичного виховання мають конкретні рекомендації щодо допомоги педагогам у роботі з дітьми. Ось деякі з напрямів музично-виховної роботи:

- участь в ритмо-моторній діяльності;
- позначення звуків різними засобами (жестами, рухами, голосом, графічними символами);
- ознайомлення зі звуками оточуючого світу;
- маніпулювання предметами та ознайомлення з рухами, що створюють звуки;
- ознайомлення зі звуками у більш системному вигляді з метою становлення їх якісних характеристик;
- використання різних частин тіла, голосу, різноманітних предметів, традиційних та електронних інструментів з метою самовираження та комунікації;
- знайомство з деякими музичними термінами тощо.

Рекомендації пропонують включати музику у загальний контекст життя, яке оточує дитину і співвідносити її з іншими формами комунікації. Це буде сприяти розвитку дитини як майбутнього споживача та творця культурних цінностей.

В англійській системі естетичного виховання музика та інші види мистецтва мають **практичне значення** в сучасному індустріальному суспільстві, яке вимагає і потребує творчих робітників у всіх сферах виробництва, що володіють уявою, здатні самостійно думати і вирішувати проблеми.

Саме на вироблення таких якостей і спрямовано багато програм художньої освіти в цій країні.

Музика в них розглядається як **частина програми творчого розвитку** особистості і **пов'язується з практичними галузями**: електроакустикою, комп'ютерною технікою, індустрією розваг, музичною терапією.

З підвищенням в Англії в останні роки інтересу громадськості до проблем дошкільного дитинства у країні помітно зростає кількість різноманітних закладів приватного характеру для догляду і виховання малят.

За браком державних дошкільних закладів, створюються так звані ігрові групи. У більшості англійських дошкільних закладів, за рекомендаціями фахівців, дітей об'єднують у різновікові групи залежно від рівня їхнього розвитку, а не за віковим цензом. У таких групах діти мають змогу самостійно обирати форму діяльності і займатися нею невизначений час.

У школах значне місце займає електронна музика. Оволодіння сучасною музичною технікою педагоги вважать засобом творчого розвитку. В школах поширене релігійне виховання, то ж церковна музика посідає значне місце. Про рівень загальної музичної підготовки говорять великі хорові концерти на стадіонах, на яких аматори хорового співу виконують такі твори, як ораторії Генделя. А вимоги до вчителя музики говорять про високий рівень їхньої підготовки. Він повинен грати на богослужіннях, керувати хором чи оркестром, вести уроки співів, навчати гри на інструментах

В останні роки американські педагоги та психологи зацікавилися проблемою особливостей розвитку дітей старшого дошкільного віку та початковою школи. Вони вважають, що саме в цьому віці у дітей закладається відповідне ставлення до школи та навчання, формується почуття власної гідності, починають складатися власні судження про свої можливості та здібності. І тому найефективнішим методом педагоги вважають широке використання природного нахилу дитини до пізнання через різноманітні ігри.

Серед різних проблем виховання – одна з основних – це проблема **спілкування**. Взаємні стосунки – найперший предмет для дітей цього віку.

Характерна риса американської дошкільної педагогіки – це інтерес до формування **творчої особистості** дитини, до **проблем дитячої обдарованості** у дошкільні роки. Американські педагоги вважають, що самовиявлення через мистецтво – найсуттєвіший компонент творчості. Підтримуючи інтерес до мистецтва, можна заохочувати дитину до встановлення контакту з іншими дітьми чи дорослими. Спільне обговорення різних історій, пов'язаних зі створенням музичних чи літературних творів, придумування казок, підбір музичного супроводу до них, робота над декораціями чи костюмами до спектаклю – все це обов'язково сприятиме накопиченню відповідного досвіду спілкування на різних рівнях розвитку творчих можливостей сприятиме такий вид діяльності, як співставлення символічного зображення предмета і його реального зображення чи звучання (музика, зображувальне мистецтво). Рекомендується в першу чергу, вчити дітей спостерігати, досліджувати, розмірковувати та маніпулювати ідеями та предметами. Така вільна гра, за думкою вчених, готує підґрунтя для творчості, а мистецтво безпосередньо стимулює творче мислення, уміння збирати інформацію, аналізувати ситуацію, перетворювати її.

Американська дошкільна педагогіка на сучасному етапі висуває проблему взаємодії дитини і дорослого в розвитку дитячої творчості.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Розбудова системи освіти в Україні передбачає оновлення її змісту, зміну форм організації художньої діяльності дітей. Яскравою тенденцією цього процесу є зростання питомої ваги мистецтва у розвитку творчих здібностей і естетичного виховання дітей.

Переорієнтація виховного процесу на особистість дитини зумовлює необхідність дотримання певних принципів в організації естетичного виховання. Серед інших особливої уваги заслуговують такі, як **принцип гуманізації** системи естетичного виховання, **національної спрямованості** виховання, **наочності і доступності творів мистецтва, співробітництва і співтворчості** вихователя і дитини, **диференціації** навчання, **поєднання різних форм організації навчання, методів та засобів** відповідно до завдань і змісту, **єдності навчання і формування самостійної художньо-творчої діяльності** дітей. В аналізі експериментальної перевірки ефективності впровадження цих принципів у навчально-виховний процес ми і вбачаємо перспективи подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Болонський процес у фактах і документах / Упорядники Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я. та ін. – Київ – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003.
2. Борисова О.О. Сучасні системи музично-естетичного виховання й навчання дітей: Навч.-метод. посібник. – Переяслав-Хм., 2005.

УДК 371.321: 81'233

І.В. Варнавська

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ВИРАЗНОСТІ МОВИ

У статті розглянуто особливості розвитку мовлення дітей дошкільного віку в процесі засвоєння засобів виразності. Проаналізовано психологічні процеси розвитку дітей дошкільного віку, з'ясовано зв'язок цих процесів із розвитком образного мовлення. Подано приклади найбільш ефективних завдань під час роботи над збагаченням мовлення дошкільнят.

The specific features of speech development of the preschool aged children in the process of mastering expressive means are studied in the article. The author analyzes psychological processes

of the preschool age children's development, and reveals the interconnection of these processes with the development of figurative speech. The examples of the most effective tasks for enriching the speech of children are provided.

Постановка проблеми. У дошкільному віці починає формуватися особистість дитини, причому цей процес тісно пов'язаний з розвитком емоційно-вольової сфери, із формуванням інтересів та мотивів поведінки, що, відповідно, детерміновано соціальним оточенням, передусім типовими для даного етапу розвитку взаєминами з дорослими.

Джерелом емоційних переживань дитини є її діяльність, спілкування з оточуючим світом. Освоєння в дошкільному дитинстві нових, змістовніших видів діяльності сприяє розвитку глибших та стійкіших емоцій, пов'язаних не лише з близькими, а й з віддаленими цілями, не тільки з тими об'єктами, що дитина сприймає, а й тими, які уявляє. Діяльність породжує передусім позитивні емоції, причому своєю метою, сенсом, якого вона набуває для дитини, та самим процесом її виконання.

У тісному зв'язку з удосконаленням сприймання розвивається мислення дитини. Наприкінці раннього дитинства на основі наочно-дійової форми мислення починає складатися наочно-образна форма. У дошкільному віці має місце її подальший розвиток. Мислення стає образно-мовним, тобто таким, що спирається на образи уяви і здійснюється за допомогою слів. Усе це є свідченням того, що мислення набуває певної самостійності, поступово відокремлюється від практичних дій, у які було вплетене раніше, стає розумовою дією, спрямованою на розв'язання пізнавального мислительного завдання. Розвиток мислення тісно пов'язаний із суттєвими позитивними зрушеннями у мовленні дошкільнят. Швидко зростає словниковий запас, досягаючи до семи років 3500-4000 слів. У словнику, окрім іменників та дієслів, значне місце посідають прикметники, займенники, числівники та службові слова, згідно з їх співвідношенням у мові, якою дитина оволодіває.

Дошкільнята загалом опановують фонетичну будову рідної мови, навчаються вільно артикулювати окремі звуки та поєднувати їх у звукосполучення. Протягом дошкільного віку діти досягають значних успіхів в оволодінні граматики мови, структурою простих та складних речень.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Психологи та психолінгвісти (П.Гальперін, Л.Григоровська, О.Леонт'єв, О.Лурія, В.Москалець, А.Петровський, С.Рубінштейн та ін.) розглядають розвиток мовлення саме через процеси психічного відображення дійсності, звідси й впливає необхідність з'ясування психологічної сутності цих процесів.

С.Сеченов, Б.Анан'єв і Б.Ломов визначають три основні рівні такого відображення: сенсорно-перцептивний, рівень уявлень і мовленнєво-мисленнєвий. Ці ж рівні вважаємо за доцільне використовувати у формуванні мовленнєвої компетентності дітей за допомогою засобів художньої виразності, основним компонентом якого є розвиток образного й виразного мовлення.

Мета статті: дослідити особливості розвитку мовлення в процесі засвоєння засобів виразності. **Основні завдання:** проаналізувати психологічні процеси розвитку дітей дошкільного віку, їх зв'язок із розвитком образного мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологи зазначають, що сприймання дітей дошкільного віку є достатньо розвиненим (притаманна висока гострота зору та слуху, легка орієнтація у різноманітних формах та кольорах), проте ще слабо диференційоване. Діти цього віку ще не вміють робити цілеспрямованого аналізу результатів сприймання, вирізняти серед них головне, істотне, їх сприйманню властива виражена емоційність. У процесі навчання забезпечується зростання швидкості перебігу процесів сприймання, збільшення числа сприйнятих об'єктів, розширення обсягу їх запам'ятовування.

Якісні зміни у розвитку сприймань являють собою певні перетворення структури сприймання, як результат – зростання його пізнавальної ефективності. Поступово

сприймання у дітей стає більш довільним, цілеспрямованим, категорійним процесом. Воно характеризується цілісністю, емоційністю, яскравістю, вибірковістю.

У дошкочат є нерозвиненою довільна увага. У них домінує увага мимовільна, спрямована на нові, яскраві об'єкти. Через слабкість гальмівних процесів увага характеризується нестійкістю. Поступово увага стає довільною: спочатку при виконанні завдань, поставлених дорослими, далі при реалізації самостійно поставлених перед собою цілей; спочатку при контролі вихователя за діяльністю, далі при контролі з боку однолітків та самоконтролі.

У дітей багата, яскрава, бурхлива відтворююча уява. Діти легко уявляють казкові країни, казкових героїв. Особлива увага приділяється формуванню та розвитку творчої уяви. На основі власного життєвого досвіду у дітей з'являються нові образи і діти переходять на вищий щабель – від простого довільного комбінування переходять до логічно обґрунтованої побудови нових образів. Вихователь для цього використовує творчі завдання: придумати кінець казки чи оповідання, описати життя на іншій планеті, описати картину чи героя тощо.

Під впливом навчання відбувається перехід від пізнання зовнішньої сторони подій до пізнання їх сутності. Мислення дошкочат починає відображати істотні властивості та ознаки предметів та подій, що дає можливість робити перші узагальнення, висновки, проводити перші аналогії, будувати елементи умовисновків. На цій основі починають формуватися перші наукові поняття. В цей період здійснюється перехід від наочно-образного, конкретного мислення, притаманного дошкільнятам, до понятійного, науково-теоретичного мислення. Діти вчаться визначати відомі їм поняття, виділяючи загальні та істотні ознаки об'єктів, розв'язувати дедалі складніші пізнавальні та практичні задачі, виражаючи результати в судженнях, поняттях, міркуваннях, умовисновках.

Щодо особливостей аналізу (виділення елементів в цілому) та синтезу (об'єднання елементів в одне ціле). Аналіз спочатку має переважно практичний дієвий і образно-мовний характер. Діти поступово переходять від елементарного аналізу, коли до уваги береться лише якась частина предмета, до комплексного, прагнучи при цьому розглянути всі частини та властивості пізнаваного предмета. Проте на цей час вони ще не вміють встановлювати взаємозв'язків між ними.

Об'єктом аналізу виступають предмети, явища, процеси, вчинки людей, мовні явища. У дітей дошкільного віку поступово аналіз пов'язується із синтезом, хоча останній ще довго залишатиметься важкодоступним мислительним процесом. Операції аналізу та синтезу поєднуються у порівнянні об'єктів, розвиток якого значною мірою залежить від того, як часто вчитель дає завдання учням на порівняння різних об'єктів, зіставлення, виокремлення подібних і відмінних ознак. Під впливом вимог навчальної діяльності поступово вдосконалюються і способи узагальнення.

Велику роль у психічному розвитку дітей відіграє мовлення. На початок шкільного періоду розвитку дитина вже володіє певним словниковим запасом і мовною граматику. Новим у формуванні мовлення є свідоме вживання різних форм слова, оволодіння письмовим мовленням, збагачення внутрішнього мовлення. Великий вплив на розвиток мовлення загалом справляє оволодіння письмовим мовленням. Оскільки письмове мовлення позбавлене жестів, інтонації, то вона має бути більш розгорнутою.

Так, наприклад, матеріал із розділу “Усна народна творчість” має велике значення у роботі над збагаченням мовлення дітей. Вихователь повільно читає скоромовку, а потім запитує: “Про що вона? Поясніть значення слів “дати лад”.

У сороки-білобоки

П'ять малят сороченят.

Усі чисто хочуть їсти,

Треба всім їм дати лад...

Яка за настроєм ця скоромовка? Як би ви її назвали?

Босий хлопець сіно косить.

Роса росить ноги босі.

Загадка – це досить поширений жанр дитячого фольклору, метод народної педагогіки. Загадка розвиває мислення і мову дитини, її спостережливість. Кожна загадка містить нестандартне завдання, яке викликає жвавий інтерес. Діти із задоволенням виконують завдання із елементами гри, так розглядаючи загадки, можемо запропонувати такі завдання. За допомогою загадок можна проводити нестандартні заняття, для дітей старшого дошкільного віку у формі КВК, заочних мандрівок у світ цікавого. Гра будується таким чином, щоб у ній брали участь усі, вона надає кожній дитині можливість випробувати свої сили в змаганні на кмітливість, пережити ситуацію поразки або успіху. Група поділяється на команди, які, наприклад, “мандрують” до “країни чудес”. Вони потрапляють в гості до Весни, Літа, Осені, Зими, розгадують загадки, а також відповідають на запитання, пов’язані з сезонними змінами в природі. Причому, треба не тільки відгадати, а й пояснити, чому так чи інакше думає дитина, її іноді правильна відповідь може бути випадкова. На заняття кмітливості робота над текстом загадок поєднується з певною інформацією про природні явища, життя рослинного чи тваринного світу, що взагалі дуже цікавить дітей. Діти одержують завдання: виготовити відгадки в малюнках, аплікації або вироби з пластиліну.

Ефективними для вироблення вмінь і навичок користуватися виражальними засобами мови були творчі завдання, що вимагали добору слів у певних формах відповідно до змісту. І ще одною, з можливих цікавих пізнавальних ігор, являється казка. Казки використовують з метою розвитку уяви. Гра називається “Продовж казку”. Дітям пропонується нібито незавершена казка, до якої треба придумати закінчення. Кожна дитина має можливість закінчити казку по-своєму, тобто має ситуацію вибору. Це зацікавлює та розвиває творче мислення і уяву.

Розглядаючи “Вірші про світ природи і дитинство”, передбачаємо засвоєння понять про лексичне значення слова, однозначні та багатозначні слова, ознайомлення з групами слів за значенням (синоніми, антоніми, омоніми).

Для успішного розвитку образного мовлення та вироблення вмінь і навичок користуватися виражальними засобами мови діти виконували цілеспрямовані завдання.

Так, увага акцентувалася на тому, що кожне слово в мові щось означає, і вироблялись уміння добирати слова за поданим лексичним значенням, пояснювати лексичне значення вжитих у реченнях слів. Дітям старшого дошкільного віку пропонувалося пояснити значення багатозначного слова в кожному реченні (наприклад, *земля – планета, суша, країна, ґрунт, земляна поверхня, речовина*), визначити, чи однакове значення мають виділені слова в словосполученнях, наведених парами (*лящить у вухах – вуха шапки; добре серце – залізне серце дзвона; човгання підшош – біля підшоши гори*). Потім засвоювали, що слова можуть уживатися в прямому й переносному значеннях (слова в прямому значенні – це звичайна, повсякденна назва предмета, дії чи ознаки, слово в переносному значенні – це образна назва, перенесена з одних предметів і явищ на інші), тренувалися визначати, в якому – прямому чи переносному – значенні вжито слова в реченнях (*крила птаха – на крилах думки; світло сонця – світло науки*), пояснювали, на що вказують слова, вжиті в переносному значенні тощо. Так поступово вихователь підводив дітей до усвідомлення, що вживання слів у переносному значенні робить мову виразнішою, яскравішою, поетичнішою.

Особливої уваги заслуговували вправи на усвідомлення того, яких значень можуть надавати словам суфікси з відтінками пестливо-зменшувальності та згрублості. Із цією метою для виконання добиралися відповідні завдання, серед яких основну роль у розвитку образного мовлення за допомогою засобів художньої виразності відігравали інтерактивні методи – розігрування ролей. Дітей було розподілено на три підгрупи: перша підгрупа – “актори”, друга – “знавці”, третя – “арбітри”. Ведучим у грі був вихователь. Перед початком гри він роздав “акторам”, котрі розбилися на пари, картки з написами: першій парі – “*лисичка – звір*”, “*лисичка – гриб*”; другій парі – “*коник – тварина, коник – комаха*”; третій – “*ніжка – дитини, ніжка стола*”; четвертій – “*півники – птиця, півники – квіти*”; п’ятій – “*вушко дитини, вушко голки*”; шостій – “*спинка хлопчика, спинка стільця*” тощо. Ведучий називає слово, діти першої пари “акторів” за допомогою рухів тіла, міміки та жестів

зображують “лисичку-звіра” й “лисичку-гриб”. “Знавці” відгадують закодоване слово. Арбітри оцінюють не тільки правильність (чи неправильність) відповіді, а й вимагають пояснень: *які слова мають значення зменшувальності та пестливості, а які – тільки зменшувальності? У кінці гри підводяться підсумки, визначаються переможці, “титул” кращих знавців одержують ті діти, котрі не тільки відгадали слова, пояснили значення, що надають цим словам суфікси, а й з’ясували за яких обставин спілкування ці слова можна використовувати.*

Ефективність подібних методів навчання під час засвоєння виражальних засобів мови підтверджується ще й тим, що, крім лексико-семантичних, словотвірних виражальних засобів мови, діти засвоюють і позамовні – образну міміку, жести, позу тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Описані види завдань є лише окремими прикладами різних видів роботи з засобами художньої виразності. Як уже зазначалося, обов’язковим елементом розвитку образного мовлення є завдання творчого характеру, як-от: складання вірша, утворення нових слів за допомогою префіксів, зміна лексичного значення слова при цьому тощо. Віддавалася перевага інтонуванню мовних одиниць, завданням-перебудовам, аналізу текстів-взірців різних стилів, виконання яких забезпечило підготовку дітей до аналізу засобів виразності в текстах. Діти старшого дошкільного віку привчалися творчо підходити до створення висловлювань (текстів), учились орієнтуватися в ситуації спілкування.

Спілкування молодших школярів характеризується великою кількістю рухів та жестів. Діти ще не можуть лаконічно, точно побудувати свою розповідь. Часто переходять з однієї теми на іншу. Емоційність у їхньому спілкуванні не відіграє важливої ролі. Діти ще не мають навичок самоконтролю. Часто у їх голосі відчувається впевненість у собі, але вона одразу зникає, коли у розмову вступає доросла людина. Аспекти висвітлення цієї проблеми і є **перспективою нашої подальшої роботи.**

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. Людина як предмет пізнання й спілкування. – Л.: Наука, 1968.– 315 с.
2. Бахмутова Е.А. Выразительные средства русского языка. – Казань: Из-во Казанск. ун-та, 1967. – 158с.
3. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 159с.
4. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1999. – 287с.
5. Приходьмо Ю.О. Формування позитивних відносин у дитячому колективі. – К.: Рад. школа, 1987. – 328с.

УДК 378.144.31

Л.В. Ізотова

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ВЕЛИЧИН ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ МОЖЛИВОСТЕЙ УЧНІВ

Стаття присвячена проблемі вивчення стану підготовки вчителя початкових класів до розвитку творчих можливостей молодших школярів та визначенню ефективної методичної системи, яка забезпечує формування і розвиток творчих умінь учнів початкових класів у процесі вивчення величин.

The article is devoted to the problem of studying the of the primary school teachers' level for the development of the creative possibilities of guniour schoolchildren and definition of effectsve methods and ways that provide the forting and the developing of creative abilities of the primary schoolchildren.

Постановка проблеми. Одним із основних завдань сучасної української школи є розвиток творчої особистості учня. Підвищення інтелектуального потенціалу нації і розвиток творчої особистості є однією з найактуальніших цілей освіти. З цією метою мають бути створені максимально сприятливі умови для прояву та розвитку здібностей і творчих можливостей школярів, їх самовизначення і самореалізації.

Одним із основних засобів розвитку творчих умінь майбутніх учителів є розв'язування ними завдань на заняттях математики та методики її викладання; наявність практичної потреби у забезпеченні підготовки кваліфікованих учителів, здатних до творчої праці та професійного розвитку. Важливим є те, що вивчаючи тему “Величини” важливо не тільки формувати математичні знання, навички і вміння, які передбачені програмою і відображені у підручниках математики, але й розвивати у школярів творчі можливості.

Мета статті: розкрити механізми розвитку творчих умінь студентів у процесі вивчення величин та оволодіння методами формування цих умінь у школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У процесі викладання теми ми висвітлювали такі аспекти:

- ознайомлення майбутніх учителів з темою “Величини” на лекційних заняттях;
- навчання студентів способами розв'язування вправ на практичних заняттях, складанню відповідних правил –орієнтирів;
- забезпечення оволодіння студентами засобами та методами навчання;
- формування у них уміння добирати та самостійно складати відповідні завдання, систематичне використання яких сприятиме розвитку у школярів творчих можливостей.

Творчість є предметом аналізу багатьох учених, які досліджують природу цього феномена: Л.Виготський, В.Крутецький, В.Моляко, В.Рибалки, О.Савченко. Велику теоретичну цінність і практичну значущість у розкритті форм і методів розвитку творчості школярів являють роботи Ш.Амонашвілі, М.Богдановича, Л.Дашевської, Л.Кочиної та інших.

Слідуючи завданням реформування освіти в Україні, школа має готувати творчу особистість, здатну розв'язувати життєві та виробничі проблеми, діяти і приймати рішення. Тому проблеми формування творчої особистості в процесі навчання набувають зараз особливої актуальності.

Однак накопичений теоретичний матеріал з теми не повністю використаний для постановки та вирішення проблем розвитку творчого мислення дітей на уроках математики (зокрема, в процесі вивчення величин). У сучасній школі недостатньо уваги приділяється розвитку психічних якостей дитини, а особливо розумового розвитку, творчого мислення, зокрема. Особливо актуальною є відповідна організація навчальної діяльності учнів і формування їх уміння вчитися, творчо застосовувати різні прийоми розумової діяльності.

Досвід передових учителів свідчить, що високий рівень пізнавальної активності та творчої діяльності учнів у навчанні найкраще забезпечується в умовах застосування таких дидактичних систем, як проблемне навчання, програмування знань і адекватних їм розумових і практичних дій, при широкому застосуванні алгоритмічного підходу.

Розглядаючи творчість як процес, вони виділили такі його сторони, що не завжди послідовні, але в сукупності утворюють цілісний творчий процес:

1. Уміння бачити проблему.
2. Мобілізація необхідних знань для визначення шляхів і способів її розв'язування.
3. Спеціальні спостереження та експерименти, їх узагальнення.
4. Оформлення думок, що виникли у вигляді логічних, образних і предметних структур.

5. Перевірка соціальної або суб'єктивної цінності.

Узагальнюючи, можна зазначити, що під творчістю школярів у процесі навчальної діяльності ми розуміємо процес створення ним нового продукту з опорою на знання, навички і вміння, коли учень використовує відомі йому способи діяльності, у результаті чого отримує

новий для себе підхід до виконання завдання. Причому велике значення має самостійність або часткова взаємодія з учителем.

Великого значення набуває пробудження у школярів в раціоналізації мислення на уроках математики, що спонукає і до самостійного відкриття нових прийомів. Серед пізнавальних мотивів керованим і найзначнішим є пізнавальний інтерес, який виникає і зміцнюється лише в ситуації пошуку нових знань, інтелектуальної напруги, самостійної діяльності. Для підтримки пізнавальних інтересів надзвичайно важливо стимулювати емоції, інтелектуальні почуття. Їх потужним джерелом є емоційність навчального змісту.

Що стосується розвитку творчого мислення школярів у процесі традиційного навчання, то слід зазначити: для цього можна організувати додаткові заняття, математичні факультативи, гуртки тощо. Значний вплив на розвиток творчого мислення молодшого школяра мають різноманітні тренінги, де розвиток творчих нахилів здійснюватиметься на групових заняттях.

Наукові дослідження показали, що для управління і стимулювання дитячої творчості у навчальній діяльності доцільно застосовувати такі методи і форми роботи: асоціативний куш, “мозкова атака”, метод фокальних об’єктів, метод руйнування. Треба відмітити, що реальне застосування таких методів – справа складна і вимагає досвіду, врахування психологічних факторів, в залежності від конкретного контингенту учнів спеціального модифікування, адаптації того чи іншого методу. Але практика свідчить, що їх можна пристосувати до використання на уроках математики в початкових класах [3].

Таким чином, у навчанні творчості молодших школярів на основі використання прийомів розумової діяльності розвиваються невикористані резерви. Специфіка предмета математики створює найбільш широкі можливості для цілеспрямованого формування не тільки практичних, але й інтелектуальних умінь для досягнення тих навчально-виховних цілей, які поставлені перед сучасною школою [1].

Для цілеспрямованого і постійного розвитку творчих можливостей учнів необхідно, щоб методи, організаційні методи форми та засоби навчання відповідали цілям і задачам навчально-творчої діяльності.

На заняттях з методики математики студенти під керівництвом викладача розробляли практичні завдання, контрольні роботи з даної теми, які застосовувалися на педагогічній практиці. Зупинимось на застосуванні вправ, які в більшій мірі сприяють розвитку творчих можливостей учнів.

Під час вивчення теми “Міри довжини” можна використовувати ігрові моменти. Наприклад, використовувати різного виду кроки; спостерігати з учнями, що чим більша міра, тим менше результат і навпаки. Також можна використовувати мультфільм “38 папуг”, при цьому можна з’ясувати, чи був правим удав.

Завдання 1, яке ілюструє властивість монотоність додавання на множині довжин відрізків.

С.

К.

Д.

Від села С до села К 24км, а від села К до села Д 18км. Порівняти відстань від С до К з відстанню від С до Д

За рисунком і умовою задачі учні встановлюють, що 24 менше за 24+18.

Завдання 2. Накреслити відрізок довжиною 12см і поділити його на 3 рівні частини, а потім кожну з них на 2 рівні частини. На скільки рівних частин можна розділити весь відрізок? Чому дорівнює довжина шостої частини даного відрізка?

За допомогою такого прийому діти поступово усвідомлюють, що незначні на перший погляд зміни в тексті задачі призводять до істотних змін у ході розв’язування, та роблять висновок про можливість зміни характеру залежностей між величинами.

3. Задача. У Наталки зріст 1м 20см, це на 30 см менше, ніж у Оленки. Який ріст у Оленки ?

Діти замінюють вираз умови “на 30 см менше” на нову “у 3 рази менше” і розв’язують задачу.

Виконання завдання розвиває критичність мислення, гнучкість, оригінальність.

4. Арифметичні дії з іменованими числами.

1) Корисні такі творчі завдання:

- Скільки всього одиниць тисяч у числі 27245?
- Заповнити пропуски: 45од. = ...дес...од.; 45см = ...дм...см.
- Порівняй: 4500м...4км 50м, 7т5ц...7т500кг, 3800к...380гр.

2) Виконай дії різними способами:

- | | | |
|------------|-------------------|--------------|
| 5см8мм+2мм | 8гр.57коп.+45коп. | 6км380м+620м |
| 8см-5мм | 10гр.-57коп. | 7т-185кг |

3) Співставлення різних мір.

- | | |
|---------------|------------------|
| 5дм7см+4дм8см | 5м7см+4м8см |
| 5км7м+4км8м | 5км75см+4км48см. |

4) На які групи можна розбити одиниці величин:

- 1год., 1т, 1хв., 1с, 1ц, 1кг;
- 1кв.м, 1дм, 1км, 1кв.см, 1мм, 1т, 1кг

5) Яка величина зайва?

- 3080см, 5407км, 6027дм, 4078 кг, 18009м
- 120см, 12дм, 1м2дм, 1м20см, 1м2см.

6) Знайди закономірність та продовжи кожен ряд:

- 93см, 8дм6см, 79см, 7дм2см, 65см...
- 2м8дм, 3м6дм, 4м4дм, 5м2дм...

7) Які величини можна порівняти:

- 7300мм...73км 54км...52кг
- 35м...32кв.м 20км...207м.

5. Приклад використання методу “мозкового штурму” на заняттях з математики.

Тема заняття: узагальнення і систематизація знань з теми “Міри маси”.

Хід заняття.

Учням роздають картки з питаннями. Однакові питання повторюються декілька разів залежно від кількості учнів у групі.

Зміст питань:

1. Ознайомлення учнів з одиницями вимірювання маси (кілограм).
2. Формування уявлення учнів про грам.
3. Узагальнення знань учнів у темі “Міри маси”.

Згідно того, які завдання виконували учні, поділяємо їх на групи. Кожна група отримує великий аркуш паперу.

Етапи проведення елементів “мозкового штурму”.

1. Вчитель формулює проблему завдання для кожної групи. Наприклад: старовинні міри маси; приладдя для вимірювання маси; ігри, конкурси, вікторини для проведення узагальнення знань з теми заняття.
2. Кожна група пропонує своє бачення проблеми, яке зображується на папері.
3. Обговорення ідей та обґрунтування їх.
4. Захист групової роботи (2-5хв).

Кожна група обґрунтовує свої положення, формулює запитання аудиторії.

Найбільш успішні роботи обирають голосуванням, для цього учасники залишають на схемі, яка їм сподобалася, позначки. Для визначення кінцевого результату підраховується кількість голосів, які віддали за кожну схему. Підсумок підводить або вчитель, або група його помічників.

Метод “мозкового штурму” у переробленому та спрощеному вигляді можна використовувати в навчальній діяльності молодших школярів. Розвиваючі функції цього методу можна найкраще реалізовувати, якщо учні готові до участі в бесіді. Цей метод

потребує відповідного навчального матеріалу, який треба подавати учням невеликими порціями, постійно привчаючи їх до вміння вільно та відкрито висловлювати свої думки з певного питання. Школярі неспроможні брати участь у “мозковому штурмі” в повному обсязі, але деякі елементи його треба застосовувати на уроці (висунення припущення, висловлення думки тощо). Причому “експертами” повинні бути вчитель (який керує діяльністю дітей), а також найбільш обізнані учні [2].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Використання методики проблемного навчання повинно впливати на розвиток творчого мислення, сприяти розвитку учнів як творчої особистості. Проблемне навчання – це такий тип навчання, зміст якого представлений системою проблемних завдань різного рівня складності; у процесі розв’язку такі учні у їх спільній діяльності з учителем та й під його керівництвом оволодівають новими знаннями та способом дій, а завдяки цьому проходить формування творчих здібностей, уяви, пізнавальної мотивації, інтелектуальних емоцій.

Досвід роботи свідчить, що застосування під час вивчення величин у школярів розвивається позитивний досвід використання конкретних завдань (проблемні ситуації, нестандартні завдання), що призводить до розвитку творчих можливостей.

Використання різних видів завдань сприяє творчому розвитку школярів. Найвірогідніше отримання максимального результату діяльності в тих випадках, коли мотивація оптимальна, настрої на творчу діяльність позитивні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Селевко Г.Ф. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256с.
2. Слєпкань З.І. Психолого-педагогічні та методичні основи розвивального навчання математики. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – 240 с.
3. Талызина Ф.Н. Формирование познавательной деятельности младших школьников: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 175с.
4. Развитие творческой активности школьников. Под ред. А.М.Матюшкина. – М.: Педагогика, 1991. – 160с.

УДК 372.461

Ю.М. Кінаш

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ І ПОЧАТКОВОЮ ШКОЛОЮ В ОПАНУВАННІ МОНОЛОГІЧНИМ МОВЛЕННЯМ

У статті розглядаються питання наступності у розвитку монологічного мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Розкриті структурні і змістові компоненти наступності.

The questions of succession of development the monologue speech of children of preschool and junior school age are examined in the article. Structure and substance components are opened.

Актуальність дослідження зумовлюється концептуальними засадами модернізації мовної освіти в Україні, виховання всебічно розвиненої особистості та підвищення теоретичного й методичного рівня навчання рідної мови в загальноосвітніх школах.

Наступність визначається, як зв’язок між різними етапами і ступенями розвитку в природі, суспільстві, пізнанні, коли нове, змінюючи старе, зберігає в собі деякі його елементи, тобто у новому завжди зберігаються елементи попереднього етапу розвитку. Таким чином, наступність – це одна з об’єктивних закономірностей розвитку будь-якого явища, завдяки якому розвиток безперервний.

М.Львов підкреслює, що наступність не можна розглядати у відриві від перспективності, вважаючи, що це дві сторони одного й того ж явища. На його думку, наступність – це погляд “зверху вниз”, перспективність – спрямування “знизу вверх”. Наступність і перспективність забезпечують стабільність знань, умінь і навичок.

Мета статті – висвітлити проблему наступності у розвитку монологічного мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Національна державна програма “Освіта” оголосила одним із принципів реформування освіти в Україні варіативність змісту і методики навчання. Для визначення основних напрямків методики розвитку монологічного мовлення дошкільників і молодших школярів було проаналізувати діючі програми підготовки дітей до школи та програму для початкової школи з погляду наступності у формуванні монологічного мовлення.

Сьогодні для дошкільних закладів України складено різними авторськими колективами сім варіантів загальних програм навчання й виховання, біля десяти авторських програм з різних розділів. Ми зупинимось лише на програмі “Малятко” та авторській “Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку” (авт. А.М. Богуш). Порівняльний аналіз програми “Малятко”, якою керуються вихователі і програми для перших-третьох класів, засвідчує, що така важлива риса наступності, як зв’язок попереднього і подальшого матеріалу в змісті роботи, розширення, поглиблення і ускладнення знань простежується не у всьому. Так, наприклад, програма для початкових класів зазначає: “Щоб сформувати в дітей певні елементарні рівні монологічного та діалогічного мовлення, необхідно проводити значну роботу спочатку над уміннями дітей відповідати на запитання, репліки, самим формулювати запитання і ставити їх перед однокласниками, учителем. Правильно, емоційно сприймати мовлення дорослих і однолітків” [4: 9]. Складається враження, що, йдучи до школи, діти зовсім не мають елементарних вмінь у веденні монологу. Однак відомо, що на момент вступу до школи шестирічна дитина вже практично оволоділа всіма сторонами рідної мови, зокрема зв’язним мовленням. Так, програма для дошкільних закладів “Малятко” передбачає, що діти повинні “вільно спілкуватися з вихователем та іншими дорослими, відповідати на запитання, звертатись із запитаннями, виявляти ініціативу в доборі теми спілкування” [5: 190-191]. Стосовно розвитку монологічного мовлення програма початкових класів зазначає: “Зв’язні усні та писемні розповіді учні вчать будувати за сюжетними картинками, ілюстраціями в підручниках, змістом прослуханого і прочитаного самостійно, за кадрами діа- і кінофільмів, за власними спостереженнями та ін. Постійно звертається увага на формування вмінь поєднувати речення в тексті, дотримувати логіки викладу, будувати текст з наявними в ньому складовими частинами (зачином, основною частиною, кінцівкою)” [4: 42]. Слід зауважити, що у програмі “Малятко” завдання перегукуються: “Спонукаючи самостійно розповідати за картиною чи серіями картин, доповнювати сюжет картин, виходячи за межі зображеного; висловлювати свої почуття, естетичні переживання, викликані сприйманням художніх картин. Закріплювати навички пояснювального мовлення та вміння зв’язно, емоційно, послідовно й виразно розповідати. Заохочувати дітей виконувати різні варіанти творчих завдань: придумувати невеликі казки, інсценівки та оповідання за аналогією до змісту сюжетних картин, літературних творів на запропоновану вихователем тему, за самостійно обраною темою” [5: 192].

На основі досліджень таких педагогів і психологів, як А.М. Богуш, Д.Б. Ельконін, О.В. Запорожець, Г.О. Люблінська, розроблено зміст мовної підготовки дітей до навчання в школі. Що полягає у формуванні практичних мовних навичок, удосконаленні комунікативних форм і функцій мови, розвитку мовленнєво-творчих здібностей, а також в усвідомленні ними мовленнєвої діяльності. Розвиток зв’язного мовлення – одне з основних завдань сучасного дошкільного закладу.

Учні 1 класу повинні вміти виразно, дотримуючись інтонації, прочитати вірш на пам’ять, відповідати на запитання за змістом картини, оповідання, переказувати невеличкі тексти з допомогою запитань та без них, вміти об’єднувати за суттєвими ознаками предмети

у зв'язку з прочитаним, побаченим, розповідати про побачене, сприймати на слух невеличку казку, оповідання, вірш, загадку. Вони повинні вміти розповісти про те, що чули, оцінити прочитане, співвіднести зміст твору з його назвою, розділити на частини, з допомогою вчителя визначити основну думку прочитаного. Розкрити зміст ілюстрації до твору, вміти знайти в тексті слова і вправи, які характеризують події, діючі особи, картини природи, зіставити слова, близькі за значенням. Уміти намалювати словесну картину до певної частини тексту. Розрізняти жанри: казку, оповідання, вірш. Описати погоду протягом дня, порівняти погоду на початку і в кінці місяця.

Від дітей вимагається вміти відповідати на запитання відповідно до теми, скласти речення за сюжетними картинками, об'єднаними однією темою. Діти повинні вміти придумувати назви до окремих частин прочитаного тексту у вигляді питальних речень, скласти розповіді з власного досвіду [4]. Зазначимо, що у змісті навчання у мовних розділах накреслюється певна наступність, принципів розходження відсутні. Проте програмні вимоги з даного розділу в дитячому садку ще не повністю відповідають тій перебудові, яка відбулася в початковій школі. Програма недостатньо орієнтує вихователів на систематизацію знань, на формування узагальнень, розкриття причинно-наслідкових зв'язків, на оцінку явищ, самооцінку і самоконтроль. Недостатньо уваги звертається на розв'язання пізнавальних і мовних задач, логічних вправ.

Слід зауважити, що у дошкільному закладі основна увага спрямовується на розвиток спеціальних умінь: володіють різними типами монологічного мовлення; уміють домислювати події, відсутні на картині; об'єднують в одну розповідь кілька сюжетів; переказують та складають казки; складають описову та сюжетну розповідь за картиною; з досвіду, творчу розповідь і т.ін. Таким чином, у дошкільну підготовку входить значна частина змісту шкільного навчання. Це призводить до дублювання і порушення природного процесу оволодіння рідною мовою. Крім того, у програмах дошкільних закладів не визначено рівні сформованості як діалогічного, так і монологічного мовлення, вимоги до спеціальної мовної підготовки дітей, що приходять до першого класу. Це одна з причин різного рівня мовної підготовки та сформованості спеціальних умінь у дітей. З нею пов'язані значні труднощі, з якими доводиться зустрічатися учителям, що навчають різних за станом підготовки дітей. Водночас, типова програма початкової школи не повністю враховує специфіку роботи в дошкільних закладах, рівень мовної підготовки дошкільнят.

Систематичний контроль за тим, як діти засвоюють мовний матеріал, має важливе значення для забезпечення наступності між дитячим садком і школою. До мовлення дітей дошкільного віку ставиться низка вимог. З-поміж них, насамперед, слід назвати змістовність дитячого мовлення (М.Р.Львов). Побудувати розповідь чи правильно відповісти на запитання можливо лише при наявності відповідних знань про навколишню дійсність та вміння користуватися наявним у дитини словниковим запасом. Для цього потрібно систематично збагачувати знання дітей та забезпечувати активну мовленнєву практику. Також важливою вимогою є послідовність й логічність викладу думки. Першокласник повинен вміти послідовно й логічно відповідати на запитання, будувати самостійно розповідь, не робити пауз, пропусків, не повертатися до вже сказаного, не відволікатися, доводити свою розповідь до логічного кінця. Іншою вимогою до мовлення дітей є точність, тобто вміння добирати слова й словосполучення, які найбільше відповідають даному змісту. Точність вимагає багатства словника, граматичної правильності мовлення.

Отже, в сучасних умовах порушується наступність у визначенні мети і змісту навчання рідної мови й розвитку мовлення дітей. Це виявляється у відсутності єдиних вимог до рівня знань, умінь і навичок з мовної підготовки дітей першого класу; у недостатньому розв'язанні завдань монологічного мовлення, що забезпечувало б справжню наступність у навчанні мови.

Водночас, перебудова шкільних програм з урахуванням сучасних вимог, поглиблення їх змісту вимагає високого рівня підготовки дітей до навчання в школі, особливо розвитку мовлення. Ця важлива проблема вирішується у двох напрямках: створюються оптимальні

педагогічні умови для реалізації потенційних можливостей дітей, удосконалюється спеціальна підготовка дітей до школи, виявляються можливості інтенсивного навчання зв'язному мовленню в умовах дошкільного закладу.

Низка вчених (М.Вашуленко, Є.Голобородько, М.Львов, О.Савченко, Т.Чижова) розглядали завдання наступності у змісті і методах навчання рідної мови. “У Базовому компоненті дошкільної освіти” закладено результати монологічної компетентності дошкільників. Дитина опановує контекстне монологічне мовлення. Складає різні види розповідей: описові, сюжетні, творчі, роздуми, пояснення, етюди, переказує художні тексти, складає розповіді як за планом вихователя, так і самостійно. Розповідає про події з власного життя, за змістом картин, художніх творів, на тему, за ігровою, уявною ситуаціями. Дошкільник володіє вмінням розуміти і сприймати композицію літературного твору, розрізняти та виділяти структуру та основні засоби художньої виразності, що необхідно для побудови розповіді; самостійно складати розповіді, володіти образним мовленням; уміти самостійно висловлювати свою думку про художній твір, розповідь.

Висновки. В цілому мовленнєва підготовка дітей до школи – особлива підготовка, що стимулює специфікою свого змісту інтелектуальну, емоційно-вольову та мотиваційну підготовленість дошкільнят.

ЛІТЕРАТУРИ:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К., 1999. – 62с.
2. Богуш А.М. Наступність, перспективність, спадкоємність – складові неперервної освіти // Дошкільне виховання. – 2001. – №11. – С.11-12.
3. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: Програма та методичні рекомендації / Укладач А.М.Богуш. – Одеса: Маяк, 1999. – 88с.
4. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку. – К., 1999. – 286с.
5. Програма для середньої загальноосвітньої школи 1-2класи. – К.: Початкова школа. – 2001. – 296с.

УДК 372.461

А.М. Максимчук

НАСТУПНІСТЬ У ЗМІСТІ НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті порушено проблему наступності у змісті навчання лексики дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Здійснено аналіз понять “наступність”.

The article is devoted to the problem of succession in substance of teaching the vocabulary of preschool and junior school age. The concept of succession is analyzed.

Постановка проблеми. За останні роки відбулися зміни в змісті програм як дошкільної установи, так і початкової школи. Відхід від авторитарних форм і методів організації навчально-виховного процесу надає педагогам самостійності у їх діяльності.

Проблемою наступності у навчанні дітей займалися чимало вчених (Люблінська Г.О., Ганелін Ш.І. та ін.). Зокрема Ш.І.Ганелін вказує, що наступність – це така опора на пройдений матеріал, при якій у свідомості дитини утворюються різноманітні зв'язки, взаємодіють старі і нові знання, в результаті чого створюється система міцних і глибоких знань.

За визначенням А.М.Богуш, “наступність – це вищий щабель розвитку, коріння якого міцно проросло в попередньому ґрунті” [1: 221]. Автор стверджує, що саме наступність запобігає кризовим явищам у психічному розвитку особистості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Стратегічний напрямок вирішення проблеми наступності теоретично розроблено в концепції Д.Б.Ельконіна, В.В.Давидова, які досліджували перехідні від дошкільного дитинства до молодшого шкільного віку форми розвитку дитини. Їх концепція розвивального навчання забезпечує єдність, системний розвиток, наступність роботи освітніх установ, як дошкільний заклад і школа, наступність дошкільного виховання і шкільного (зокрема в молодшому шкільному віці).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У той же час проблема наступності в навчанні лексики дітей старшого дошкільного віку та молодшого школяра спеціально експериментально не досліджувалась. Ми поставили собі за мету проаналізувати дану проблему.

Мета статті – розкрити структурні та змістові компоненти наступності лексичної роботи в дошкільному закладі та початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Курс української мови в початкових класах не тільки важлива складова загального змісту початкової освіти, він одночасно виступає основним засобом опанування інших шкільних дисциплін. Тому, як і в дошкільних закладах, будується за комунікативною, лінгвістичною та лінгводидактичною змістовими лініями. А відтак набуває пропедевтичного спрямування щодо забезпечення розвитку, вдосконалення усного мовлення, формування певного кола знання про мову і мовні уміння, забезпечує мотивацію навчання рідної мови.

Мовленнєва підготовка дітей до школи охоплює оволодіння практичними мовленнєвими навичками, вдосконалення комунікативних форм і функцій мовленнєвої дійсності, формування її усвідомлення, яке, за словами Ф.О.Сохіна, може бути названо “лінгвістичним розвитком дитини”.

Однією з умов вільного володіння усним і писемним мовленням, розумового розвитку дитини є достатність її активного лексичного запасу.

Успіх навчання дітей у початковій школі багато в чому залежить від мовленнєвої підготовки дітей до школи у дошкільному закладі. У цьому зв'язку дуже важливо забезпечити змістову сторону навчальних впливів, які подано в програмі дошкільних закладів з урахуванням закономірностей і принципів навчання.

Незважаючи на те, що словникова робота та вивчення лексики мають той самий об'єкт – слово, на уроках із лексикології слово вивчається як одиниця лексичної системи і завдання збагачення словникового запасу хоча і стоїть, проте не є головним. У зв'язку з цим у початковій школі необхідно враховувати різницю між методикою вивчення лексикології й методикою словникової роботи.

Усі аспекти навчання мови пронизано роботою над збагаченням словникового запасу, що однозначно передбачає елементарні лексикографічні вправлення. Так, у період “Навчання грамоти” (1 клас) передбачається формування умінь на слух відрізнити українські слова від інших близьких мов; вибирати з-поміж 2-3 слів те, якому відповідає тлумачення, що дає вчитель.

Слово як складна мовна одиниця характеризується єдністю змісту і форми і потребує органічного зв'язку роботи над значенням та вимовою, запам'ятовуванням звукової форми. Таким чином, оволодіння лексичним значенням – важливий, але всього перший етап словникової роботи, бо значення однієї семантики слова не забезпечує його запам'ятовування, тим більше правильного використання у мовленні. У зв'язку з цим слід зазначити, що існуюче у шкільній практиці розуміння словникової роботи як засвоєння тільки значень нових слів є неправомірним, оскільки не відповідає завданням словникової роботи.

На жаль, у початкових класах лексика як самостійний розділ науки про мову не вивчається. Учні засвоюють лише окремі лексичні відомості, зокрема практично ознайомлюються з прямим і переносним значенням слова, багатозначністю, синонімією й антонімією. Проте знання, яких набувають школярі в початкових класах, мають стати

надійною основою для подальшого удосконалення засобів вираження думок в усному і писемному мовленні.

У роботі над вивченням лексики в початкових класах слід визначити такі завдання: збагачення словника учнів, тобто засвоєння нових, не відомих раніше слів чи нових значень відомих слів; уточнення словника – введення окремих слів у контекст, зіставлення близьких або протилежних за значенням слів, засвоєння багатозначних та емоційно забарвлених слів; активізація словника – перенесення якомога більшої кількості слів із пасивного словника в активний; усунення не літературних слів – діалектизмів, жаргонізмів, просторічних і слів зі зниженим значенням [4].

Натомість, словникова робота в дошкільному закладі – це планомірне збагачення активного словника дітей незнайомими або важкими для них словами (А.М.Бородич), виховання чутливості до смислових і стилістичних відтінків слів, підвищення культури мовлення (Ю.С.Ляховська).

Спеціальна мовна (когнітивна) і мовленнєва (рефлексивна) підготовка дітей до школи є передусім необхідним компонентом розвитку мовної компетенції дитини, своєчасним моментом введення її в мовну дійсність, по-друге, важливою умовою для розвитку засад намірів, довільності, усвідомленості мовлення, що є підґрунтям становлення навчальної діяльності – голодного обов'язку першокласника, фундаментом для переходу від спонтанного неусвідомленого мовлення до мовної поведінки, яка контролюється, – основи інтелектуального розвитку та успішного оволодіння всіма шкільними предметами.

Зміст мовної (когнітивної) підготовки орієнтований на засвоєння дітьми інформації про мову, на її осмислення і збереження в пам'яті, перетворення одержаної інформації у “мовознавчі” знання з наступним свідомим використанням їх на практиці усного і писемного мовлення (оволодіння мовленнєвими вміннями).

Відомі методисти М.С. Рождественський, Т.Г.Рамзаєва, М.С.Вашуленко, М.Р.Львов, Н.Ф.Скрипченко, Л.П.Федоренко, Г.О.Фомичова відзначають наявність наступності зв'язків між формуванням мовних навичок дітей у дошкільному закладі і подальшим навчанням їх читання, письма у школі.

Уже в дошкільному віці дитина повинна оволодіти вмінням зіставляти результати своєї роботи з поданим зразком, сприйняти словесну вказівку вихователя, усвідомити її, відповідно до словесної інструкції планувати свою мовленнєву діяльність. Отже, підготовка дітей до школи вимагає розвитку плануючого мовлення дитини.

Лексична (словникова) робота в дошкільному закладі ведеться з урахуванням розширення активного словника, розуміння значення слів і їх відтінків. Удосконалення мовлення дітей відбувається за рахунок інтенсивного збагачення його тематичними рядами слів під час організації занять з рідної мови, математики, образотворчої та інших видів діяльності дошкільнят: ігрової, трудової, побутової.

У старшому дошкільному віці вдосконалення мовлення дітей має відбуватися шляхом збагачення його семантичними рядами слів: антонімами, синонімами, багатозначними словами і т.ін. Це дозволить удосконаливати культуру мови, формувати такі її якості, як точність слововживання, виразність. А також буде хорошим підґрунтям у навчання в школі.

Щоб успішно розв'язати проблему наступності в навчанні рідної мови, потрібно насамперед забезпечити єдиний рівень підготовки дітей, що приходять до першого класу, і вдосконалити процес навчання рідної мови в школі, встановивши логічні зв'язки між мовною підготовкою дошкільників і молодших школярів. Це запобігає дублюванню, сприяє розвантаженню програми від зайвого і другорядного матеріалу, створенню цілісної системи навчання, що будується на поступовому, раціональному розширенні знань, умінь і навичок учнів, на глибокому усвідомленні змісту матеріалу.

Ефективніше використовується у навчально-виховному процесі дошкільного закладу ігрова діяльність, ігрові методи, які розширюють знання дітей та стимулюють їх пізнавальний інтерес. У початковій школі згідно програми передбачено: “щоб в організації мовленнєвої діяльності учнів на уроках створювались такі навчальні ситуації, які б

спонукали їх до безпосередніх висловлювань. З цією метою застосовуються сюжетно-рольові ігри” [3: 42].

Чимало непорозумінь є в методиці навчання і виховання дітей в дошкільному закладі освіти і початковій школі в руслі наступності методів і прийомів роботи з дітьми. Зміна методики навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного закладу і початкової школи, на думку О.Я.Савченко, полягає у переході від предметоцентризму до дитиноцентризму з урахуванням індивідуальності кожної дитини [5].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, правильно організована робота над збагаченням словника відіграє важливу роль в оволодінні дітьми лексичним багатством української мови, є міцним фундаментом для успішного навчання рідної мови в школі. А проблема наступності в роботі дошкільного закладу і школи може бути вирішена на науковій основі з урахуванням закономірностей вікового розвитку дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, специфіки та особливого місця і значення в розвитку особистості даного періоду, теоретичне обґрунтування якої, на нашу думку, може стати **перспективною подальших досліджень.**

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 216с.
2. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: Програма та методичні рекомендації / Укладач. А.М.Богуш. – Одеса: Маяк, 1999. – 88с.
3. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку. – К., 1999. – 286с.
4. Програма для середньої загальноосвітньої школи 1-2класи. – К.: Початкова школа. – 2001. – 296с.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів – К.: Абрис, 1997. – 416с.

УДК 373.2.37

В.В. Мамасва

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Стаття присвячена з'ясуванню психолінгвістичних закономірностей сприйняття і розуміння живого мовлення як теоретичної основи організації мовленнєвої діяльності молодших школярів на уроках у початковій школі.

The article is devoted to finding out psycholinguistic regularities of perception and understanding the living speech as a theoretical basis of organization vocal junior pupils' activity during the lessons at initial school.

Постановка проблеми. Модернізація загальної середньої освіти за своєю суттю має глибинний характер і потребує професійної переорієнтації вчителя на нові цілі, зміст, технології навчання.

За Законом України “Про загальну середню освіту” заклади системи післядипломної педагогічної освіти покликані забезпечити адекватну запитам практики підготовку педагога до сприйняття й усвідомлення тих науково-методичних концептуальних засад, на яких ґрунтуються сучасні освітні пріоритети, а головне – до практичної реалізації навчально-виховних завдань, визначених у Національній програмі “Освіта. Україна ХХІ століття,” Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті.

Учитель початкових класів стоїть біля витоків розвитку особистості дитини, його професійна діяльність має багато вимірів і напрямів, відрізняється багатоаспектністю і

складністю. Саме тому вирішення ним означених проблем в умовах щоденної професійної діяльності набуває особливого значення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У наукових дослідженнях професійній підготовці та підвищенню кваліфікації вчителів початкової школи приділяється належна увага, зокрема: теоретичним та методичним засадам підготовки майбутніх учителів початкової школи (К.Б.Авраменко, Ш.О.Амонашвілі, О.Г.Мороз, О.Я.Савченко, В.О.Сухомлинський); ступеневій освіті вчителів початкової школи (С.П.Власенко, М.М.Дарманський, Л.О.Хомич); практичній підготовці майбутніх учителів початкової школи в Україні та за рубежом (У.Т.Кіреєва, О.А.Лавріненко, В.П.Сморчкова); особливостям підготовки майбутніх учителів початкової школи до виховної роботи (О.Г.Кучерявий, Т.І.Шанскова); проблемам формування дослідницьких і діагностичних умінь учителів початкових класів (С.П.Балашова, Л.С.Коржова, О.М.Мельник), розвитку професійної активності вчителів початкових класів (О.І.Кіліченко, Л.А.Онищук). Актуальними для педагогічної теорії і практики завжди були також і проблеми організації методичної роботи в школі (І.П.Жерносек), розвитку педагогічної творчості вчителів у системі внутрішньошкільної методичної роботи (С.О.Сисоєва, Л.Б.Білієнко), традиційних і нетрадиційних форм організації методичної роботи в навчальному закладі (Л.Л.Сушенцева).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Водночас відзначимо, що узагальнюючих досліджень професійного розвитку вчителя початкових класів у напрямку набуття умінь організації мовленнєвої діяльності молодших школярів на уроках у різних організаційних формах відчутно недостатньо, хоча проблема мовленнєвого розвитку учнів початкових класів та їхньої мовної освіти є чільною в досягненні нових педагогічних цілей.

Адже саме з орієнтацією на основну мету навчання рідної мови в школі I ступеня – формування й удосконалення умінь і навичок висловлюватися і спілкуватися, володіти мовою в усіх сферах і видах мовленнєвої діяльності, доступних для молодших школярів, – постала необхідність змінити передусім власне структуру цього предмета, а також виникла проблема підготовки вчителів початкових класів до варіативних форм навчання мовленнєвій діяльності.

Уведення до нових програм та підручників з української мови для 1-4 класів розділу “Мова і мовлення” дає змогу педагогам орієнтувати учнів на те, що мовлення – це діяльність, сукупність практичних умінь людини, які формуються в процесі *слухання, говоріння, читання, письма*, власне, – це сам *процес спілкування*, а мова – це *засіб спілкування*, знакова система, яка використовується в мовленні.

Мета статті: з’ясувати психолінгвістичні закономірності сприйняття і розуміння живого мовлення як теоретичної основи організації мовленнєвої діяльності молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У методичній літературі термін “аудіювання” утвердився відносно недавно. На відміну від терміна “слухання”, який використовувався раніше в значенні “просте акустичне сприйняття”, аудіювання позначає рецептивну діяльність, що являє собою одночасне сприйняття і розуміння живого мовлення, де сприйняття – аналіз і синтез матеріальних засобів мови (фонем, морфем, слів, речень і т.д.), а розуміння – результат аналізу і синтезу значень цих засобів. Таким чином, аудіювання є не пасивною фіксацією звукових сигналів, а активним їх перетворенням у певний смисловий запис.

Правильна організація навчання аудіювання при комунікативній орієнтованості сучасної методики є однією з основних умов успішного оволодіння рідною мовою в цілому. Адже у навчально-виховному процесі, крім своєї основної, власне комунікативної ролі, аудіювання виконує і безліч допоміжних функцій. Воно стимулює навчальну і мовленнєву діяльність учнів і студентів, забезпечує управління процесом навчання, використовується для знайомства навчуваних з новим мовним і мовленнєвим матеріалом, виступає як засіб формування навичок і умінь у всіх інших видах мовленнєвої діяльності і сприяє

підтриманню досягнутого рівня володіння мовленням, підвищує ефективність зворотного зв'язку і самоконтролю. Таким чином, аудіюванню необхідно навчати спеціально, причому постійно враховуючи специфіку і складність цього виду мовленнєвої діяльності.

Питання про об'єктивні і суб'єктивні психолінгвістичні чинники в їх взаємодії, що зумовлюють процес аудіювання, вивчено недостатньо.

На заняттях з рідної мови особлива увага, як правило, приділяється розвитку психофізіологічних механізмів аудіювання, до яких, на думку Л.П.Ткаченко, належать такі:

1. Механізм внутрішнього промовляння, за допомогою якого слухач перетворює звукові (а якщо він спостерігає за мовцем, то й зорові) образи на артикуляційні ("внутрішня імітація"), що значною мірою впливає на подальше розуміння повідомлення;

2. Механізм сегментації сприйманого мовленнєвого ланцюга, завдяки якому аудитор, щоб осмислити ціле повідомлення, вичленовує в ньому окремі лексико-граматичні ланки (фрази, синтагми, словосполучення, слова) і намагається зрозуміти смисл кожного з них;

3. Механізм оперативної пам'яті дає змогу реципієнтові утримувати в свідомості сприйняті на слух слова і словосполучення протягом того часу, який необхідний слухачеві для осмислення фрази або завершеного фрагмента;

4. Механізм ідентифікації понять допомагає аудиторіві одночасно зі сприйняттям визначати, який з лексико-семантичних варіантів багатозначного слова актуалізований у певному контексті;

5. Механізм антиципації або імовірнісного прогнозування, який дає змогу за початком слова, словосполучення, речення, цілого висловлення передбачити його кінець;

6. Механізм довгочасної пам'яті, завдяки якій здійснюється зв'язання мовленнєвих сигналів, що надходять, з тими стереотипами, які зберігаються у нашій свідомості, а це означає, що залежно від того, чи існують у нашій довгочасній пам'яті ті чи інші зразки мовлення, лінгвістична інформація сприймається як знайома або як незнайома;

7. Механізм осмислювання, який здійснює компресію фраз, окремих фрагментів або цілого тексту за рахунок опущення подробиць і, залишаючи в пам'яті тільки "згустки" смислу, вивільнює її для приймання нової порції інформації, тобто провадить еквівалентні заміни шляхом перетворення словесної інформації на образну [5: 105–106].

Робота психофізіологічних механізмів аудіювання, які в реальній комунікації функціонують майже синхронно, тісно пов'язана з особливостями усної комунікації, які умовно можна поділити на:

1) екстралінгвістичні: контактність зі співбесідником; ситуативність; велика частка паралінгвістичної інформації (міміка, жести, спостережувана зорова артикуляція і т.д.); темп, який задає мовець; високий ступінь автоматизованості; незворотність у часі (неможливість довільно повернутися до якого-небудь відзвучалого відрізка мовлення);

2) лінгвістичні: багатство інтонаційного оформлення (інтонацію розуміємо в широкому значенні: повні/неповні стилі вимови, ритм, інтенсивність, динаміка, логічний наголос, тон, паузація і т. д.); величезна кількість маркованих лексичних одиниць; нескладні порівняно з писемним мовленням граматичні структури; поширені в діалогах еліптичні конструкції, зумовлені контактністю, ситуативністю, компенсальною роллю інтонаційних засобів; часто використовуваний інверсійний порядок слів; зміна зовнішнього оформлення висловлення; наявність слів – заповнювачів пауз.

Таким чином, урахування специфіки усної форми спілкування, в умовах якого здійснюється сприйняття мовлення на слух, надзвичайно важливе як для вивчення психологічних закономірностей сприйняття і розуміння живого мовлення, так і для оптимальної організації навчання аудіювання.

Ми розглядаємо аудіювання передусім як динамічну багаторівневу систему перцептивно-розумової, інтелектуальної, мнемічної діяльності, виділяючи за одиницю цього виду мовленнєвої діяльності елементарну дію ("діяльнісний акт", за визначенням Л.С.Виготського). Цілісність цієї дії зумовлюється єдністю мотиваційної, цільової і виконавчої її сторін [2: 15–26; 6: 34–36].

Діяльний характер аудіювання припускає два види активності слухача:

1. Активність мислення, яка визначається ставленням аудитора до змісту сприйманого мовленнєвого повідомлення, ступенем концентрації його уваги на повідомлюваному, прагненням зрозуміти, зацікавленістю слухача, моментом співпереживання.

2. Активність запасу раніше набутих слухачем знань, яка визначається умінням аудитора застосувати свій життєвий і мовний досвід розуміння передаваного йому повідомлення.

Обидва різновиди активності повинні стимулюватися відповідною побудовою і оформленням повідомлення, що звучить. Таким чином, діяльність аудитора ґрунтується на програмі мовленнєвого повідомлення, що пред'являється.

Аналіз функціонально-психологічної схеми смислового сприйняття мовлення в рамках комунікативного процесу показує, що образ повідомлення, яке звучить, складається в аудитора під впливом таких об'єктивних психолінгвістичних закономірностей.

1. Зв'язок діяльності мовця і аудитора (при опосередкованості діяльності аудитора діяльністю мовця).

Функції при породженні мовлення: формування програми майбутнього висловлення, створення "моторного" образу у мовця, реалізація цієї програми при слуховому контролі (видача повідомлення).

Функції при сприйнятті мовлення: слухове сприйняття повідомлення, яке звучить (приймання повідомлення), створення образу мовленнєвого повідомлення і формування внутрішньої інтенції, реалізованої в говорінні у відповідь.

Таким чином, основні функції мовця і слухача збігаються, хоча роль, значущість цих функцій різко розрізняються за початковим положенням на каналі зв'язку (приймання або видача повідомлення). Спільність процесів породження і сприйняття мовлення виявляється на рівні розуміння і планування висловлення: створення внутрішнього ("моторного" або ж "сенсорного") образу є основною функцією, яка об'єднує мовця і слухача.

Збіг основних характеристик "моторного" образу в мовця і "сенсорного" образу в слухача зумовлює акт комунікації.

Ці характеристики процесу аудіювання знаходять достатньо повне віддзеркалення в "активній" теорії сприйняття мовлення – "аналізі через синтез". Визначаючи операційну структуру сприйняття мовлення як аналітико-синтетичний процес, теорія "аналізу через синтез" підкреслює залежність цього процесу від семантико-синтаксичної структури повідомлення. Головним завданням слухача, згідно з цією теорією, є розкриття структурної характеристики висловлення на основі інформації, яка в ній міститься. Такий підхід пропонує єдність моделі розпізнавання мовлення і моделі породження мовлення [6]. Образ повідомлення, яке звучить, формується відповідно до найінформативніших для нього акустико-артикуляційних, семантичних, статистико-імовірнісних ознак.

2. Вплив мовленнєвого повідомлення, що стимулює активність аудитора.

Об'єкт сприйняття справляє безпосередній вплив на рівень сприйняття, на оперативні одиниці вирішення, що приймаються аудитором. Активні зустрічні дії слухача (підключення вищих рівнів) багато в чому залежать від умов сприйняття, пов'язаних з мовленнєвим сигналом, що пред'являється. Активність слухача виявляється в процесі прогнозування, в зміні (відхиленні і підтвердженні гіпотез на підставі звернення властивостей мовленнєвого сигналу з наявним у пам'яті еталоном) [3: 30–36].

3. Значущість інформативних ознак, що виділяються аудитором для формування цілісного, нерозчленованого образу повідомлення, яке звучить.

Значення особистого досвіду, зумовленого активним творчим характером процесу аудіювання, потребує звернення до суб'єктивних психологічних чинників, що поряд з об'єктивними закономірностями комунікативно-мовленнєвого процесу багато в чому визначають, які саме ознаки повідомлення, що звучить, стануть для слухача інформативними. Як показують експериментальні психологічні дослідження, повноцінний,

адекватний і водночас суб'єктивний образ об'єктивної реальності формується за умови одночасного уподібнення сприймаючих систем об'єктові і об'єкта суб'єктові" [1].

Отже, дослідження закономірностей аудіювання рідною мовою дає нам змогу зробити такі *висновки*: аудіювання як комплексна мовленнєво-розумова діяльність базується на настанові, яка сформувалася в ході індивідуального розвитку людини в певному соціальному контексті і містить перцептивні і моторні передумови (чим тісніша асоціація між перцептивним сприйняттям і мовленнєвомоторною реакцією, тим швидше відбувається упізнання як передумова подальшого перероблення інформації); загальні розумові передумови, розвиток яких забезпечують біологічні задатки і соціальне середовище; фактичні знання, тобто сума всього досвіду слухача про об'єктивну реальність (чим більші знання за темою, яка знаходиться в центрі слухового сприйняття, тим більша настанова очікування, а значить – ймовірність і гарантія розуміння обставин, які містяться в аудіотексті); знання і уміння в рідній мові (знання мовних закономірностей і правил підтримує розуміння мовних відношень у чутному тексті, які сприймаються як додаток до зв'язків, що випливають з предметно-логічного знання); мотиваційні чинники, до яких належать інтерес, рівень і направленість уваги, переконаність в особистій і суспільній цінності інформації або іншомовної діяльності.

Аудіювання дає можливість слухачеві розуміти інформацію в акустичному коді, нагромаджувати її в пам'яті або на письмі, здійснювати її відбір та оцінку відповідно до інтересів або поставлених задач.

Сприйняття мовлення на слух пов'язане з подоланням безлічі труднощів, викликаних в основному трьома чинниками: умовами комунікації, лінгвістичними особливостями живого мовлення, об'єктивною складністю перекодування звукових сигналів в смисловий запис.

Щоб цілеспрямовано розвивати психофізіологічні механізми аудіювання (механізм внутрішнього промовляння, механізм сегментації сприйманого мовленнєвого ланцюга, механізм оперативної пам'яті, механізм ідентифікації понять, механізм антиципації або імовірнісного прогнозування, механізм довготривалої пам'яті, механізм осмислювання), слід знати особливості їх функціонування, які передусім зумовлюються взаємодією екстралінгвістичних і лінгвістичних параметрів усної комунікації. Ступінь розвиненості у слухача механізмів аудіювання і рівень сформованості у нього уміння долати численні труднощі, які супроводжують процес усної рецепції, в остаточному підсумку визначають рівень зрілості аудіювання (повноту, точність, глибину розуміння живого мовлення).

Аналіз функціонально-психологічної схеми смислового сприйняття мовлення в рамках комунікативного процесу показує, що образ повідомлення, яке звучить, складається в аудитора під впливом таких об'єктивних психолінгвістичних закономірностей: зв'язок діяльності мовця і аудитора (при опосередкованості діяльності аудитора діяльністю мовця); вплив мовленнєвого повідомлення, що стимулює активність аудитора; значущість інформативних ознак, що виділяються аудитором для формування цілісного, нерозчленованого образу повідомлення, яке звучить.

Інформативна перенасиченість тексту негативно позначається на переробленні нової інформації і не сприяє її засвоєнню. Малоінформативні частини забезпечують можливість (дають час) для осмислення і засвоєння нової інформації і певною мірою гарантують безпомилковість рецепції, оскільки дозволяють поновлювати повідомлення навіть тоді, коли слухач з якоїсь причини не зрозумів окремі елементи тексту. З другого боку, вони спричиняються до зниження інтересу, що також негативно впливає на процес аудіювання. Тому в текстах для аудіювання слід добиватися оптимального інформативного навантаження, тобто подавати матеріал на межі труднощі.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в з'ясуванні ролі різних форм організації роботи на уроці в розвитку мовленнєвої діяльності молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Величковский Б.М., Зинченко В.П., Лурия А.Р. Психология восприятия. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. – 246 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2005. – 351 с.
3. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
4. Зимняя И.А. Психология слушания и говорения. Автореф. докт. дис. – М., 1973. – 30 с.
5. Методика / Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Рус. яз., 1988. – 180 с.
6. Основы теории речевой деятельности / Отв. ред. д-р филол. наук А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1974. – 368 с.

УДК 37. 036: 82.09

Н.Г. Мінасян

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ ЕСТЕТИКО-ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ УРОКІВ “ЗАРУБІЖНОЇ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ”

У статті вперше зроблена спроба дати визначення дефініції “Естетико-виховний потенціал уроків “Зарубіжної художньої культури”. Надана характеристика поняття з точки зору змістоутворювального аспекту та структурного аналізу.

First time the attempt to define the essence of the definition of “Esthetic – bringing up potential of the lessons” of the Foreign Culture Art – was made in this article. The characteristic was given from the point of view of content – made aspect and structural analysis.

Естетико-виховний потенціал уроків “Зарубіжної художньої культури” як наукова дефініція малодосліджене явище у вітчизняній педагогічній науці. На сучасному етапі її розвитку закладаються підвалини сутності цього поняття, оскільки зміст його на сьогодні ще не має чіткого визначення а ні з позиції смислоутворювального процесу, а ні з позиції структурного аналізу. Кожна наука при створенні нової системи понять зумовлюється її поступальним розвитком, спирається на відкриття, пояснення нових явищ. Однак, для “нового” джерелом можуть бути і вже визначені, досліджені факти, але усвідомлені на новому, вищому рівні розуміння, усвідомлені з точки зору сучасних умов і потреб.

Сказане, безпосередньо, стосується естетико-виховного потенціалу уроків “Зарубіжної художньої культури”.

Потенціал як наукова дефініція універсальне поняття. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що вчені досліджують різні його аспекти: Г.Авдіянц, О.Олексюк – духовний потенціал особи; О.Волкова – потенціал творів мистецтва; Л.Каган – естетичний потенціал практичної та художньої діяльності, потенціал особистості; О.Калашнікова – потенціал культури; Д.Лихачов, В.Сухомлинський – естетико-виховний потенціал мистецтва; Д.Паригін – духовно-психологічний потенціал особистості, потенціал моди, творчий потенціал; Г.Побережна – педагогічний потенціал музикотерапії. Разом з тим, ще не було здійснено спроби розглянути питання *естетико-виховного потенціалу уроків “Зарубіжної художньої культури”*. Наше дослідження – це намагання заповнити, хоча б частково, цей пробіл.

Важливість дослідження цього *поняття* полягає в тому, що саме воно являє собою основу, на підставі якої:

- визначається загальна мета змістової лінії “Зарубіжна художня культура”;
- відбувається тематичне планування;
- формується мета кожного, окремо взятого, уроку;
- проходить відбірковий процес художнього матеріалу;
- визначається типологія уроків.

Важливість полягає ще й в тому, що ці уроки з їх естетико-виховним потенціалом являють собою чинник естетичного виховання. У визначенні останнього ми спираємося на погляди О.Бурова та Д.Лихачова, які зазначають, що естетичне виховання – це “цілеспрямований, організований та контрольований педагогічний процес формування в особистості естетичного відношення до дійсності та естетичної діяльності” [4: 11-12]. Воно розглядається нами як органічна складова частина цілісного, гармонійного, всебічного розвитку особистості старшокласника. Треба усвідомити міру важливості, значущості входження цих уроків в загальний виховний процес. Адже від того, які чинники будуть складовими цього процесу в загальноосвітній школі, буде залежати і його ефективність, і його результативність, і його дієздатність.

Таким чином, проблема відсутності чіткого визначення поняття *естетико-виховного потенціалу* “Уроків зарубіжної художньої культури” ускладнює процес викладання предмета, послабляє розуміння значущості його у виховному процесі. Проблема потребує негайного вирішення в педагогічній науці й впровадження результатів у практику викладання як уроків “Зарубіжної художньої культури”, так і курсу “Художня культура” в цілому, а також організацію виховного процесу в загальноосвітній школі.

Що являють собою уроки “Зарубіжної художньої культури”? У чому їх специфіка?

Змістова лінія “Зарубіжна художня культура” – 11 клас являє собою третій заключний етап опанування курсу “Художня культура” [9: 184-221] (9 – клас – “Художня культура”, 10 – клас – “Художня культура України”) і являє собою своєрідну художньо-світоглядну кульмінацію шкільної освіти. Ці уроки – вершина культурологічної піраміди предметів художньо-естетичного циклу: “Музичного мистецтва”, “Образотворчого мистецтва”, “Мистецтва”, “Художньої культури”, “Української художньої культури”. Змістовна наповненість уроків характеризується великим об’ємом мистецтвознавчого, інформаційного, фактологічного матеріалів. Змістовне наповнення тем створює умови для виходу за рамки національної ментальності, зіставлення та порівняння “свого” та “іншого”.

Це формує у випускника школи переконання про необхідність єдності культурного розмаїття, братерства людей. Вони, за словами авторів програми, “будуть здатні цінувати духовний світ інших народів та культуру інших країн” [14: 190]. Викладання предмета ґрунтується на сформованому в свідомості старшокласників у попередніх класах інтегральному погляді на цілісну художню картину світу, усвідомленні фундаментального зв’язку усіх видів мистецтва з життям, сформованому в одинадцятикласників уявленню про єдність універсальних художньо-естетичних категорій: “ритму”, “контрасту”, “симетрії”, “композиції”, “інтонації”, “розвитку”.

Важливим є урахування психологічних характеристик учнів одинадцятого класу, а саме: втрата зовнішніх орієнтирів своєї ваги, руйнування авторитетів, критичний перегляд, переоцінка норм поведінки, оволодіння особистісними пізнавальними процесами: сприйняттям, увагою, пам’яттю, уявою, мисленням, підпорядковуючи їх завданням діяльності.

Урок – головна форма організації навчання і виховання в сучасній школі, таким чином, і головна форма викладання зарубіжної художньої культури. Отже, цей урок підпорядковується всім закономірностям процесу навчання і виховання. Урок – це логічна одиниця теми, розділу, всієї змістової лінії. Він має свою сувору внутрішню логіку, яка визначається дидактичною метою, змістом, засобами, методами та прийомами навчання. Але на уроці зарубіжної художньої культури на **перший план** висувається завдання не управління пізнавальною діяльністю учнів, а **виховання** особистості випускника школи, **формування** ціннісного відношення до світорозуміння, світосприйняття **засобами мистецтва**. Виходячи з цього, такий урок, як цілісний **педагогічний твір**, має свої **специфічні методичні особливості**. Вони забезпечують провідну роль на уроці **організацію переживань**, а потім уже одержання знань, умінь та навичок. “Збентежив, примусити замислитися” (М.Щербаків) – це формула, яка є сконцентрованим визначенням суті методики викладання зарубіжної художньої культури. Таким чином, в уроках зарубіжної

художньої культури закладено великі *естетико-виховні можливості*. Саме останні виступають як *естетико-виховний потенціал*.

Етимологія слова “потенціал” (з латинської мови) – **сила** [10: 541]. Це багатозначне поняття: у Великому тлумачному словнику сучасної української мови – це “приховані здатності, сила для якої-небудь діяльності, запаси чого-небудь, резерви, можливості, що можуть бути здійснені за певних умов” [1: 902]; у Словнику іншомовних слів – це “сукупність засобів, які мають бути, можливостей в будь-якій галузі” [12: 404]; у Словнику російської мови – “ступень потужності чого-небудь; сукупність засобів, які мають бути використаними з будь-якою метою за певних умов” [11: 451]; в Українському радянському енциклопедичному словнику – “наявні сили, запаси; засоби, які можливо використовувати” [13: 736]. Ці визначення об’єднує ключове визначення – *можливості, які можуть бути здійснені за певних умов*. Саме воно, на нашу думку, завдяки смислоутворювальному аспекту, може бути базовим у дослідженні *сутності* естетико-виховного потенціалу уроків зарубіжної художньої культури.

Питання, пов’язані з визначенням сутності різних аспектів потенціалу, як було зазначено вище, висвітлені у роботах багатьох учених. У цих дослідженнях для нас цінною є думка про наявність *спрямованості* потенціалу.

О.Олексюк трактує сутність *духовного потенціалу особи* як “можливості, здібності до ефективної діяльності” [7: 42]. Основу *естетичного потенціалу*, на її думку, як і теоретичного, й етичного, як підсистем духовного потенціалу особи, складають, згідно з філософською концепцією В.Федотової, *пізнавальні, естетичні та моральні здібності*. “Завдяки цим здібностям, – наголошує О.Олексюк, – проявляються сутнісні сили, які відображають сутність, динаміку та **спрямованість** духовного потенціалу особи” [7: 43]. В якості ж “резервуару духовності” виступає системоутворювальний елемент потенціалу – *креативність*.

Д.Паригін, досліджуючи психологічні аспекти духовного потенціалу особи, стверджує, що з психологічної точки зору *можливості* останньої складаються з її інтелектуального, емоційного, енергетичного та волевого *потенціалів*. Поняття “**духовно-психологічний потенціал особистості**” він визначає як “певний рівень її психічних можливостей та внутрішньої енергії, **спрямованої** на творчий самовираз й самоствердження” [8: 179].

Саме наявність *спрямованості* є важливим фактом при створенні структурної моделі естетико-виховного потенціалу уроків зарубіжної художньої культури як *можливостей уроку з їх певною направленістю*, які можуть бути здійснені за конкретних педагогічних умов. У нашому дослідженні *спрямованість, направленість* виступають в якості **векторів** потенціалу. Враховуючи багатофункціональність уроку, визначаємо п’ять таких векторів, і даємо їм змістовну характеристику:

- **аксіологічний вектор**: можливість уроку формувати в учнів систему ціннісних орієнтацій в естетичній сфері, тобто формувати естетичні потреби, судження, в яких виражаються естетичні смаки, погляди, ідеали особистості, а також формувати спроможність давати певну емоційно-образну оцінку предметам та явищам;
- **творчий вектор**: можливість уроку формувати уміння, навички, здібності до творчої дії та формувати мотивації напрямку цієї дії: позитивної, продуктивної, соціально-організаторської, перетворювальної відповідно до ідеалів істини, добра і краси;
- **гносеологічний вектор**: можливість уроку давати певний об’єм якісної інформації стосовно мистецтвознавчих знань, історичних подій, біографічних фактів тощо, тобто інформації, яка пов’язана з пізнавальною діяльністю старшокласників, яка є джерелом самопізнання, самовдосконалення за законами краси.

- художній вектор: спроможність уроку формувати високий змістовний рівень художніх потреб старшокласників та створення умов для їх задоволення, реалізації.
- комунікативний вектор: можливість уроку формувати в учнів культуру міжособистісних стосунків, контактів в суб'єкт-суб'єктних відносинах, можливість уроку створити умови для розуміння мистецтва як універсальної мови між людьми, яка дає їм змогу обмінюватися почуттями, думками, залучатися до культурно-історичного досвіду, який знаходиться далеко від них епохально та географічно, а значить і об'єднувати їх.

Оскільки сучасний урок мистецтва в структурному плані характеризується цілісністю, логічністю та послідовністю всіх його етапів, то і **вектори** естетико-виховного потенціалу уроку знаходяться в гармонійній **єдності дії**.

Ядром уроку зарубіжної художньої культури є **мистецтво**. І в ніякому разі не можна залишити осторонь факт наявності *естетико-виховного потенціалу* саме *творів мистецтва*.

Отже, учень на уроці зарубіжної художньої культури знаходиться в **“зоні дії подвійного естетико-виховного потенціалу”**.

Треба визначити співвідношення естетико-виховного потенціалу уроків і естетико-виховного потенціалу мистецтва. Естетико-виховний потенціал уроку – це можливості уроку як формоорганізуючого, керованого, обмеженого в часі простору сприймання творів мистецтва. **Він підпорядкований мистецтву, оскільки без нього існувати не може**. А естетико-виховний потенціал мистецтва може проявлятися і в іншому формоорганізуючому просторі – музеї, театрі, виставці, концерті, філармонії тощо. Тому для уроку значущим фактором сприйняття творів мистецтва є **педагогічні умови** цього процесу.

У методичній літературі нами не знайдено чіткого визначення поняття *“естетико-виховний потенціал мистецтва”*. Але опір відомих учених, педагогів на такі **можливості** мистецтва як: *змога його визвати* в людині велику радість або *породити* в ньому жах (Д.Кабалевський); *спроможність* мистецтва *виховувати* в людині здатність співпереживання (Б.Неменський); *здатність проникати* в психіку учня, *запалити* в людині іскру естетичного переживання, *змінити* характер і мотиви її діяльності (Г.Шевченко); *пробудження* ціннісного ставлення до протиріч життя в процесі катарсисної дії мистецтва (О.Волкова), *здатність* мистецтва *навчити* учнів розуміти те, що художній твір має особистісну естетичну цінність (Л.Предтеченська), а також використання дефініції **“перетворювальна сила мистецтва”** (П.Білецький, Н. Дмитрієва, Д. Кабалевський Д.Лихачов, І. Тен, Г.Шевченко) дає нам право трактувати їх як **естетико-виховний потенціал мистецтва**.

Мистецтво має практично-дійовий характер: адже саме в ході сприймання художніх творів відбувається духовно-практичний вплив мистецтва, тобто, можна стверджувати, що в самої суті мистецтва закладено естетико-виховний потенціал.

Естетико-виховний потенціал мистецтва має різнобічний та всеосяжний характер завдяки наявності таких, притаманних мистецтву, якостей, як:

- багатогранність – множинність інтерпретацій одного й того ж твору;
- полікультурність – реальна можливість “зазирнути” в інші часи, інші культурні світи;
- відкритість – процес сприйняття мистецтва – завжди творчість, завжди “шлях у невідоме”;
- полілогічність – сприйняття всієї глибини творів мистецтва неможливе сам на сам, навіть найграмотнішим й найосвітченішим глядачем або слухачем. Воно припускає точку зору інших, діалог як найбільш адекватний спосіб опанування естетичного об'єкту.

Треба зазначити, що мистецтво реально існує тільки як система його видів, які відрізняються змістом, мовою, життєвою роллю і мають бути носіями особливими, тільки їм притаманними *потенціальними можливостями*. Так, **естетико-виховний потенціал музики** проявляється в здатності розкрити внутрішній світ людини, передати те, що

відноситься до таємниці її душі й неприступне перекладу на мову понять: найглибші емоційні переживання, найтонші відтінки настроїв; розвинути музичний слух, ритм, пам'ять.

Найважливіша особливість **естетико-виховного потенціалу архітектури** – та, що “її твори органічно входять до сучасної культури як невід’ємна частина соціального середовища і можуть впливати на естетичну свідомість, а повага до минулого, до творчої праці попередників повинна формувати в сучасній молоді моральну відповідальність перед попередніми і майбутніми поколіннями” [5: 164-165].

Естетико-виховний потенціал скульптури – це можливість виховувати повагу до високої одухотвореної людської краси, розвитку здібності сприймати прекрасну форму, пластичну досконалість статі.

Естетико-виховний потенціал живопису проявляється в змозі розвивати почуття кольору, форми, вміння помічати загальний колорит картини, гармонію тонів, розуміти композицію творів, точність й виразність малюнку.

Дія **естетико-виховного потенціалу декоративно-прикладного мистецтва** спрямована на пробудження естетичної насолоди від високого смаку його творців, розвитку почуття ритму, симетрії.

Сила театру, “диво театру” в тому, що він ставить глядача в позицію “третього творця” (К.Станіславський).

Естетико-виховний потенціал кіномистецтва – в можливості виховувати “розумні емоції” (Л.Виготський), соціальні за змістом і художні за характером, їх впливу на свідомість людини.

Отже, на уроках зарубіжної художньої культури естетико-виховний потенціал мистецтва виступає як синтез потенціалів, які взаємозбагачують, взаємодоповнюють один одного. Залежно від характеру впливу, який виявляють твори мистецтва, вони відносяться до тієї чи іншої категорії естетики, яким також притаманний свій естетико-виховний потенціал.

Так, **естетико-виховний потенціал прекрасного** – в пробудженні позитивних емоцій: світлих відчуттів, високої насолоди.

Потенціал потворного, на думку В.Панченко, в здатності бути індикатором “усвідомлення людиною загрози її існуванню, розуміння того, що підриває підвалини людяності, що потребує духовного і практичного опанування” [3: 83-84]. **Естетико-виховний потенціал піднесеного** в здатності підносити людину над усім дрібним та метушним, у змозі, за думкою Є.Майміна, “залучити людину до думок про вічне” [5: 30]. **Потенціал низького** в змозі виокремити й показати ті явища, які мають негативне суспільне значення і містять у собі загрозу людству тому, що, за словами В.Панченко, “на певному етапі суспільного розвитку не піддаються освоєнню і підпорядкуванню людської волі” [3: 92]. Суть **естетико-виховного потенціалу трагічного** – в “катарсисній” дії, у можливості морального очищення від вад (Аристотель). Сміх – прекрасний й сильний засіб переборювання та очищення – так можна трактувати сутність **естетико-виховного потенціалу комічного**.

Таким чином, в естетичному відношенні до світу учень старшої школи гіпотетично може виступати як цілісний індивід, здатний переживати найвищу духовну насолоду, стверджувати прекрасне й піднесене через розв’язання трагічних і комічних колізій та подолання потворного й низького. Така довершеність особистості учня формується завдяки використанню **естетико-виховного потенціалу творів мистецтва** на уроках зарубіжної художньої культури, який впливає на розум і серце комплексно – не існує такого куточку людського духу, який би залишився осторонь від цього впливу.

Опір на векторну наповненість естетико-виховного потенціалу уроку, врахування її у роботі дає змогу одержувати певний рівень вихованості, досконалості особистості старшокласника. В цій роботі важливим є врахування співвідношення **потенціалу та дії**. За думкою В.Олексюка, дія виражає “повну присутність реалізації або завершення потенції” [6: 52]. Для нашого дослідження важливим є саме **породжувальна дієвість потенціалу**. Саме дія є реалізатором останнього. На цьому і наголошує В.Олексюк: **“Потенція може бути знана тільки завдяки дії, яка її реалізує”** [6: 53].

О.Волкова також підтверджує думку стосовно співвідношення потенціалу й дії. Дію вона трактує як імпульс. Тобто потенціал породжує дію у вигляді творчих імпульсів: “пробудження творчих **імпульсів** особистості пов’язано з потенціалом мистецтва бути специфічним стимулом до морального самоконтролю людини, пошуку цілісного “Я”, постійно долаючого дистанцію між реальним, емпіричним та ідеально можливим “Я” [2: 7].

Таким чином, естетико-виховний потенціал уроку як багатовекторний комплекс можливостей уроку, ядром якого є сприйняття творів мистецтва, є джерелом виникнення в свідомості й у підсвідомості учнів **породжувальних імпульсів** (І.Бех), тобто він породжує імпульси як поштовхи до дії, а саме:

імпульси психолого-особистісного характеру:

- імпульс “**породження**” – спроможність потенціалу породити в учнях значущість своєї особистої неповторності, особистісного “Я”;
- імпульс “**розкриття**” – спроможність потенціалу розкрити незнані, непізнані раніше, внутрішні резерви особистості;

імпульси творчого характеру:

- імпульс “**перетворення**” – здатність потенціалу пробудити в учнях бажання перетворити яскраві враження особистого життя в виразні художні образи;
- імпульс “**бажання**” – здатність пробудити бажання творити прекрасне власноручно;

імпульси пізнавально-евристичного характеру:

- імпульс “**пробудження**” – здатність потенціалу пробудити в юній душі інтерес до зарубіжної художньої культури, до життя видатних митців, до історії виникнення шедеврів мистецтва народів світу;

імпульси дієвого характеру:

- імпульс “**поштовху**” – здатність потенціалу пробудити бажання до пошуку особистісного шляху творчого саморозвитку, самовдосконалення;
- імпульс “**активної дії**” – здатність потенціалу викликати бажання до перетворення оточуючого середовища за законами краси;
- імпульс “**імітації**” – спроможність потенціалу викликати у старшокласника бажання наслідувати красивий вчинок, духовно красиву особистість, красиву досконалу зовнішність.

Отже, естетико-виховний потенціал уроків “Зарубіжної художньої культури” – це багатовекторний комплекс можливостей уроку, ядром якого є сприйняття творів мистецтва, який являє собою, за певних педагогічних умов, джерело виникнення в свідомості й у підсвідомості учнів породжувальних імпульсів.

Від того **які** імпульси породжені векторами естетико-виховного потенціалу уроків “Зарубіжної культури”, в якій **численності** можна мати уяву про **міру вихованості, ступень розвитку** особистості випускника загальноосвітньої школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови /Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2001. – 1440 с.
2. Волкова Е.В. Произведения искусства в мире художественной культуры /Монография. – М.: Искусство, 1988. – 240 с.
3. Эстетика: Підручник /Л.Т. Левчук, В.І. Панченко, О.І. Оніщенко, Д.Ю. Кучерюк: За заг. ред. Л.Т. Левчук. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2005. – 431 с.
4. Эстетическое воспитание школьников: Под ред. А.И.Бурова и Б.Т.Лихачева. – М., “Педагогика”, 1974. – 304 с.
5. Эстетичне виховання: Довідник /В.І. Мазепа (керівник авт. колективу), А.В. Азархін, В.С. Горський та ін.; Упоряд. Н.О. Яранцева. – К.: Політвидав України, 1988. – 214с. – Бібліогр.: С. 209-212.
6. Маймин Э.А. Эстетика – наука о прекрасном: Кн. для учащихся. – М.: Просвещение, 1982. – 192с.

7. Олексюк В.І. Християнська основа української філософії: (Вибрані твори) / Володимир Олексюк. – К.: Соборна Україна, 1996. – 234 с. – (Мислителі укр. діаспори).
8. Олексюк О.М. Духовний потенціал особистості: пошук нових парадигм // Київський держ. ін-т культури: Збірник наук. праць. – К., 1994. – Ч.1. – С. 36 – 45.
9. Парыгин Б.Д. Социальная психология: Учебник для вузов /Б.Д.Парыгин. – С-ПБ.: С-Пб ГУП, 2003. – 612 с. – (Б-ка Гуманитарного университета; Вып.15).
10. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Художньо-естетичний цикл 5-11 класи. К.: Ірпінь, 2005. – 240 с.
11. Словарь иностранных слов. – 16-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1988. – 624 с.
12. Словарь русского языка в четырех томах. Т.III. Гос. изд-во иностр. и нац. слов. – М., 1959. – 991 с.
13. Словник іншомовних слів /За редакцією члена-кореспондента АН УРСР О.С.Мельничука. – К.: Гол. ред. укр. рад. енциклопедії АН Української РСР, 1975. – 776 с.
14. Украинский Советский Энциклопедический Словарь: В 3-х т. /Редкол.: А.В.Кудрицкий (ответ.редактор) и др. – К.: Глав. ред. УСЭ, – 1988. – Т. 2. – 1988 – 768 с.
15. Художня культура світу: Арабо-мусульманський, африканський, індійський, далекосхідний, латиноамериканський, північноамериканський культурні регіони: Навч. посіб. / Н.Є.Миропольська, Е.В.Белкіна, Л.М.Масол та ін.: За ред. Н.Є.Миропольської. – К.: Вища шк., 2003. – 191 с.

УДК 373.2.016:81

І.В. Мисан

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОЇ РОБОТИ В ДНЗ

У статті розглядаються науково-методичні підходи до роботи над фразеологізмами в ДНЗ. Висвітлено значення цієї лексико-семантичної групи слів, запропоновано методи, форми, засоби й способи подачі дітям цієї лексичної групи як з метою сприйняття й розуміння їх дошкільниками, так і з метою формування умінь доречно використовувати їх у висловлюваннях.

The article considers the scientific and methodic approaches to the work with phraseologisms in CEE. The significance of this lexico-semantic group of words is lighted up, methods, forms, means and ways of this lexical group presentation for children are proposed with the aim of their better perception and understanding by children and formation the skills to use them properly as well.

Постановка проблеми. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку зумовлений засвоєнням рідномовної специфіки і формуванням національної культури для повноцінного спілкування з дорослими й ровесниками, доречного вираження дитьми тієї чи іншої думки. Мовлення дитини розвивається унаслідок генералізації мовних явищ, сприймання доречного, національно забарвленого мовлення дорослих і власної мовленнєвої активності. Одним із шляхів удосконалення навичок дітей висловлюватися точно, виразно, із використанням різноманітної специфічно української лексики є збагачення їхнього мовлення фразеологізмами, які є основним, невичерпним джерелом рідної мови з властивими їй влучністю, дотепністю, образністю. Фразеологізми мають велике значення не тільки для формування активного словника, а й для становлення лексико-значеннєвого сприйняття дитини, її семантичного і смислового розвитку. Адже фразеологізми є одним із “цілющих”, невичерпних українських джерел розвитку мовленнєвих навичок у дітей старшого дошкільного віку [3].

Актуальність обраної теми. Дошкільний період формування комунікативно-мовленнєвих здібностей дитини старшого дошкільного віку є основним. Він покликаний

забезпечити інтелектуально-креативне становлення індивіда, який готується стати школярем. Звідси постає завдання: як організувати життя дошкільника в умовах дошкільного навчального закладу так, щоб перед дітьми ефективно розкривався чудовий світ, у тому числі й мовного середовища, у живих фарбах, яскравих і хвилюючих звуках, через казку, фантазію, гру, малюнок, неповторну дитячу творчість? [2]. Від того, як своєчасно і методично правильно здійснюватиметься робота над фразеологізмами, залежатиме мовленнєвий і ментальний розвиток дошкільників, адже саме в цьому віці вони вперше починають осмислювати переносні значення слів, оволодівають процесом зміни смислів. Окрім того, у цей віковий період лексичний запас дитини сформований достатньою мірою, аби оволодіти багатствами і національними рисами рідної мови, естетичною та експресивною функціями, які й виконують передусім фразеологізми.

Проте аналіз висловлювань дітей дошкільного віку засвідчує, що вони, як правило, не вживають у своєму мовленні фразеологізмів, адже їх не навчають розуміти і використовувати цю стійку сполуку слів у комунікації. Тому висловлювання дошкільників, як правило, позбавлені образності, виразності, влучності, безпосередності, національної забарвленості та емоційності. Незнання дітьми фразеологічних засобів ускладнює перебіг комунікативно-доцільних мовленнєвих процесів, не сприяє увиразненню різних функціонально-сміслових типів висловлювань.

Проблема раціонального відбору мовного, у тому числі й фразеологічного, матеріалу та методика його реалізації в ДНЗ неодноразово проголошувалася як одна з актуальних такими провідними вченими, як М.М.Алексєєва, А.М.Бородич, Н.В.Гавриш, В.В.Гербова, О.С.Ушакова, А.М.Богущ, С.Н.Цейтлін, Л.О.Калмикова, В.І.Яшина. Але до цього часу вона залишається системно не розробленою в лінгводидактичному аспекті. Труднощі під час роботи з фразеологізмами констатують і вихователі ДНЗ через відсутність науково-методичного забезпечення цієї ланки навчально-мовленнєвої роботи.

Отже, *мета статті* полягає в аналізі науково-методичного забезпечення лексико-семантичної роботи із фразеологізмами в ДНЗ.

Виклад основного матеріалу. У процесі навчання дітей старшого дошкільного віку фразеології основна увага повинна зосередитися на тому, щоб розвинути в них чуття мови, сформувані здатність відрізнити фразеологічні одиниці від звичайних словосполучень, домогтися осмислення їх значення, розуміння стилістичної ролі у висловлюваннях та планомірно збагачувати фразеологічний словник дошкільнят, виробляючи разом з тим навички користуватися ним.

Важливим завданням вихователя є також не допустити в мовленні дітей вульгаризації їхнього фразеологічного словника, бо у стійких зворотах міститься високий заряд людських почуттів: ласки, ніжності, співчуття, захоплення, осуду, докору і под.

Для актуалізації фразеологізмів у мовленні дітей ДНЗ необхідно визначити принципи їх відбору. Опорою при розв'язанні цього завдання є визначальні риси фразеологізмів і, насамперед, прирівнювання їх за лексичними ознаками до слова. До методичних принципів відбору фразеологізмів можна віднести такі: 1) ступінь засвоєння дошкільниками фразеологізмів; 2) доступність фразеологізмів для розуміння їх дітьми; 3) наявність фразеологізмів у художній літературі, казках; 4) виховна вага фразеологізмів.

На заняттях у ДНЗ можна використовувати загальнодидактичні принципи, суть яких викладено в науково-педагогічних працях А.М.Богущ, І.О.Синиці, М.Г.Стельмаховича, В.Я.Мельничайка, В.І.Яшиної, О.М.Біляєва, М.І.Пентиліук, Л.П.Федоренко, зокрема:

- принцип розвитку мовного чуття;
- принципи наступності і перспективності (поповнення активного фразеологічного запасу має відбутися з урахуванням необхідності опертя на досвід використання фразеологізмів і створення бази для словникової роботи в школі першого ступеня);
- принципи зв'язку роботи над фразеологічними одиницями з розвитком мовлення дітей;

- принцип доступності (фразеологізми, що пропонували для засвоєння, відбиралися з урахуванням вікових і розумових особливостей дітей старшого дошкільного віку);
- принцип зв'язку роботи над збагаченням мовлення дошкільників з іншими формами роботи в ДНЗ зі старшими дошкільниками та ін.

Основні завдання з навчання дошкільників фразеологізмів:

- формування правильного розуміння семантичної структури фразеологічних одиниць у мовленні оточуючих (розвиток аудіювання);
- збагачення мовлення дошкільнят необхідним для розвитку говоріння фразеологічним матеріалом;
- формування навичок мовленнєвої компетентності на фразеологічному рівні;
- актуалізація фразеологічних зворотів під час говоріння.

Дошкільники повинні оволодіти такими навичками (на рівні чуття мови): знаходити в тексті й доречно використовувати фразеологічні одиниці; пояснювати значення фразеологізмів; уміло користуватись активним фразеологічним словником; критично оцінювати вживання фразеологізмів у власному і чужому мовленні.

Ми дібрали для навчання дошкільників ідеографічні розряди фразеологічних одиниць (зміст навчання), що відображають важливі аспекти дитячого сприйняття навколишнього світу: рослинний і тваринний світ, соціальні відносини, духовну культуру, часові поняття, риси особистості, звичаї, обряди, вірування. Ознайомлення дітей з такими елементами української культури відбувалося на заняттях з розвитку українського мовлення, а також під час інших видів і форм життєдіяльності дітей у ДНЗ. Заучування фразеологізмів, прислів'їв, приказок проводили як індивідуально, так і з невеличкою групою дітей. Наведемо приклади:

1) початкові вірування: *Яким вітром; як вогню боятися; вивести на чисту воду; хоч водою розливай;*

2) про справжню людини, яка вміє працювати: *діло майстра величає; у ремісника золота рука; кожна робота легка, коли ти охоче робиш; радість і труд поряд ідуть; мала бджілка, але й та працює; аж горить під руками; аж із шкури пнутися; комар носа не підточить; гнути спину; ламати хребта; легкий на підйом; мозолити руки; птиця створена для польоту, а людина – для роботи;*

3) про рослинний і тваринний світ: *рубать дерево, а сусідньому боляче; велике дерево, а від сокири падає; і собака ласку відчуває; хто знуцається з тварини, той зіпсована людина; як чорний віл на ногу наступив; зозуля закує; дорога, вкрита кропивою; як після маку спати;*

4) звичаї, обряди, вірування: *сказав би, та ніч у хаті; не проти ночі згадуючи; цур тобі пек; хай йому цур;*

5) про пори року (*мороз за плечі хапає*); сонце (*вставати разом із сонцем*); дні тижня (*як середа на п'ятницю скривитися*);

6) риси особистості: а) сміливість, хоробрість (*як за кам'яною стіною, узяти під своє крильце, вовків боятися – в ліс не ходити, душа не з лопуцька, народитися в сорочці*); б) спокійність (*мухи не зачепить*); в) похмурість (*мов у воду опущений, як водою облитий, сам не свій, як чорна хмара*); г) радість, задоволення (*аж душа радіє, землі не чує під собою, на сьомому небі*);

7) психічний або фізичний стан людини: *голова йде обертом (у кого?); гора з плеч звалилася (у кого?); душа в п'ятки пішла (у кого?); морозець пробіг по спині (у кого?) і под.;*

8) моральну тематику (чесність, правдивість): *чесне слово; правда і в морі не тоне; на злодієві шапка горить; краще гірка правда, ніж солодка брехня;*

9) на заняттях з образотворчої діяльності, коли діти виготовляють різні речі, іграшки, малюють, ліплять, вихователь може промовляти такі фразеологізми: *зробивши діло, гуляй сміло; сім раз одмір, а раз одріж* та ін. [1].

Для розуміння дітьми суті розповіді вихователя про значення фразеологізмів у мовленні людини й особливості вживання їх у різних життєвих і мовленнєво-комунікативних

ситуаціях можна використовувати пояснення, евристичні бесіди про зміст, походження українських фразеологізмів (зв'язок з культурою та побутом українського народу); спостереження над мовою і мовленням (виділення в текстах фразеологізмів, визначення їх образної, виражальної ролі у висловлюваннях, аналіз мовлення однолітків з погляду доречності вживання фразеологізмів); робота із фразеологічними зворотами (з'ясування їх значення, тематичне групування стійких словосполучень, порівняння різних фразеологізмів і визначення місця їх застосування в життєдіяльності дітей).

Можна визначити таку систему тренувальних вправ для оволодіння дітьми імпліцитними (непроявленими, прихованими) фразеологічними знаннями та вироблення в них навичок використовувати фразеологічні одиниці у мовленні:

1. Відшукування фразеологізмів у наведених реченнях чи текстах і пояснення їх значень.
2. Групування фразеологізмів за проявами особистості (трудолюбивість, лінощі, чемність, розум, повага).
3. Уведення в речення фразеологічних одиниць, необхідних за змістом.
4. Добір і критичне використання фразеологізмів до видів діяльності і сфери життєдіяльності як своїх власних, так і однолітків.
5. Пояснення джерел походження фразеологізмів.
6. Добір фразеологічних одиниць, зокрема прислів'їв та приказок, за тематичною ознакою.

Як дидактичний матеріал, пропонуємо використовувати фрагменти художніх творів, казок, рекомендованих для читання в цих вікових групах.

Значна увага повинна приділятися самостійній роботі старших дошкільників (пояснення суті фразеологізмів, складання із фразеологізмами речень, складання творів-мініатюр за фразеологізмами, добір і групування відомих дітям фразеологізмів та ін.).

Найактуальнішими, на нашу думку, можуть бути такі фразеологічні завдання і вправи: складання речень із фразеологізмами, синонімічна заміна стійких словосполучень словом і реченнями; дидактичні, лексичні ігри ("Хто більше назве незвичайних виразів?", "Скажи по-іншому", "Я скажу, а ти продовж" і ін.).

Під час навчання бажано широко застосовувати картинки, співвідносні до фразеологізмів, малюнки, що розкривають зміст стійких словосполучень, різного роду роздатковий матеріал (репродукції картин, фото, ілюстрації до казок) та технічні засоби – фонограмні уривки художніх творів, що містять фразеологізми, магнітофонні записи фрагментів народних обрядів і звичаїв, розповідей місцевих жителів про минуле, уривки з мультфільмів, де герої вживають фразеологічні кліше тощо.

Висновки. Отже, створення ефективної методики роботи над збагаченням мовлення дітей старшого дошкільного віку українською фразеологією повинно спиратися на здобутки не тільки сучасної лінгвістичної науки про суть фразеологізмів, синонімію, антонімію, багатозначність фразеологічних одиниць, етимологію фразеологізмів та ін., а й на сучасні досягнення психолінгвістики про смисловий, семантичний і значеннєвий розвиток дошкільників, який обумовлює розуміння переносного значення фразеологізмів. Робота над фразеологізмами має проводитися в ДНЗ у плані розвитку аудіювання і говоріння. Методика роботи над фразеологізмами має містити структурну систему взаємозв'язаних частин: мету, завдання, зміст, методи, організаційні форми, засоби. Власне засобами в цій методиці виступають фразеологізми. У сучасних умовах особливо багато важить використання в навчальному процесі фразеологізмів етнокультурознавчого змісту, які мають велике пізнавальне і виховне значення, є засобом вираження краси й багатства рідної мови.

ЛІТЕРАТУРИ:

1. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах: Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. – К.: Видавничий дім "Слово", 2006. – 304 с.

2. Гризик Т.И. Развитие речи детей 6–7 лет: Метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений / Т.И.Гризик, Л.Е.Тимошук. – М.: Просвещение, 2007. – 224 с.
3. Ужченко В.Д., Ужченко Д.В. Фразеологія сучасної української мови: Навч. посіб. – К.: Знання, 2007. – 494 с.

УДК 371.21: 78.07

І.О. Полєвіков

УРОК У СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ВИХОВАННЯ

Автором здійснено аналіз специфіки уроків у музичній школі в контексті особистісно орієнтованої системи освіти.

The author gives the analysis of the specificity of the lessons at musical school in the context of the personality oriented educational system.

Постановка проблеми. Реалізація завдань навчально-виховного процесу відбувається в різних його формах. Форми організації навчання (організаційні форми) – це зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя й учнів, здійснюваної у визначеному порядку і режимі. Вони мають соціальну обумовленість, виникають і вдосконалюються у зв'язку з розвитком дидактичних систем. Організаційні форми навчання класифікуються за різними критеріями: кількістю учнів, місцем навчання, тривалістю навчальних занять і ін. За першим критерієм виділяються масові, колективні, групові, мікрогрупові й індивідуальні форми навчання. За місцем навчання розрізняються шкільні та позашкільні форми. Ключовим компонентом класно-визначеної системи організації навчання є урок – закінчений у значеннєвому, тимчасовому й організаційному відношенні відрізок (етап, ланка, елемент) навчального процесу [3: 521]. Науковцями (Н.Волкова, М.Махмутов, В.Онищук, Н.Сорокін, Г.Щукіна та ін.) визначено переваги, вимоги, зміст, структура, типи уроків у загальноосвітніх школах. Проте проблема змісту, класифікації, методичного забезпечення уроків у музичних школах потребує подальшого розв'язання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичні основи особистісно орієнтованого уроку містяться у дослідженнях І.Беха, С.Белова, А.Зеленцова, О.Крюкова, Т.Лаврикової, М.Олійника, О.Пехоти, В.Серікова, І.Якиманської та інших науковців. Моделюючи урок в особистісному вимірі, педагог, за визначенням І.Беха, сприяє ефективному накопиченню кожною дитиною особистісного досвіду, пропонує дітям на вибір різні навчальні завдання і форми роботи, заохочує їх до самостійного пошуку способів розв'язання завдань; прагне виявити реальні інтереси і узгодити з ними добір і організацію навчального матеріалу; проводить індивідуальну роботу з кожною дитиною; допомагає дітям самостійно спланувати свою діяльність; заохочує дітей самостійно оцінювати результати їхньої роботи і виправляти допущені помилки; учить дітей самостійно виробляти правила поведінки і контролювати їх дотримання; спонукає дітей до обговорення конфліктів і самостійного пошуку способів їх подолання [1: 470].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак на сучасному етапі розвитку дидактичної думки ґрунтовних досліджень специфіки уроків в особистісно орієнтованій музичній школі, на жаль, не існує.

Мета статті: проаналізувати особливості уроків у музичній школі в контексті особистісно орієнтованої системи освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Узагальнюючи різні підходи до механізму реалізації виховання учнів в особистісному вимірі, ми виокремили основні вимоги до особистісно орієнтованого уроку:

1. *Формування і стимулювання суб'єктної позиції учнів:* ініціація і позитивне ставлення до самостійності думок і висновків учня; створення ситуації вибору; організація

індивідуальної діяльності з осмислення й опрацювання заданого матеріалу; стимулювання учнів до вибору і самостійного використання різних способів виконання завдання; пріоритетність індивідуальних і самостійних робіт школярів.

2. *Створення умов для вияву і розвитку індивідуальності, самобутності й унікальності учнів:* опора на суб'єктний особистісний досвід учнів; активне схвалення оригінальності, своєрідності пропозицій і думок учнів, їх висновків і оцінок; застосування завдань, що дозволяють учню самому вибирати тип, вид роботи з навчальним матеріалом; формування уважного, позитивного ставлення до думок інших; створення ситуацій, що дозволяють учням виявити власні здібності, можливості, інтереси.

3. *Орієнтація на формування навчальної діяльності школярів (а не на передачу навчальної інформації):* розвиток мотиваційної сфери учнів; створення умов для засвоєння учнями компонентів навчальної діяльності; навчального завдання, навчальних дій, самоконтролю і самооцінки; підвищення ступеня самостійності в навчальній діяльності школярів; заохочення виявів учнями ініціативи й активності в освітньому процесі.

4. *Знання й урахування психофізіологічних особливостей учнів:* використання прийомів зовнішньої і внутрішньої диференціації; вибір методичних прийомів, типу (виду) уроку відповідно до вікових особливостей учнів; використання тренувальних і проблемних завдань різного рівня складності; забезпечення дозування допомоги дорослих учням (відповідно до зони найближчого розвитку).

5. *Орієнтація на розвиток внутрішніх мотивів навчання; стимулювання і становлення власного (особистісного) сенсу навчання:* орієнтація учнів на освоєння процесу навчання, а не на прагнення до заданих результатів; навчання постановки мети (прийомам послідовності, класифікації); створення ситуації успіху; допомога в усвідомленні мотивів власних дій, поведінки, діяльності; створення ситуації морального вибору.

6. *Організація розвивального простору; орієнтація на розвиток пізнавальних (інтелектуальних) здібностей:* постановка й організація вирішення проблемних ситуацій; заохочення творчої активності учнів; орієнтація на розвиток інтелектуальних умінь, а не тільки на запам'ятовування навчальної інформації; використання сюжетно-ролевих ігор, елементів тренінгу, аналіз ситуацій і/або їх моделей; різноманітність використовуваних методів і прийомів діяльності; підвищення частки навчальних завдань продуктивного (творчого) характеру.

7. *Формування емоційно-ціннісного ставлення до світу, пізнання, оточуючих, себе:* створення позитивного емоційного настрою на роботу всіх учнів протягом уроку; формування досвіду і прагнення визначати власне ставлення до явищ, подій, людей; прагнення до збагачення освітнього процесу позитивними емоціями (ситуації успіху, доброзичливість, сприятливий психологічний клімат і т.д.); формування прагнення до досягнення успіху, а не до уникнення невдач; створення ситуацій включеності учнів у суспільно корисну діяльність, їх причетність до процесів і явищ, потрібних їм, колективу, суспільству.

8. *Організація рівноправного партнерського спілкування в навчальній взаємодії:* пріоритет діалогічних форм навчальної діяльності; організація співпраці учителя й учнів; організація співпраці учнів між собою (у тому числі забезпечення взаємодопомоги, організація групових самостійних робіт); оптимальне співвідношення фронтальних і індивідуальних форм організації навчальної діяльності; доброзичливість у спілкуванні.

9. *Створення атмосфери взаємної зацікавленості в роботі один одного:* заохочення ініціативи й активності учнів; акцентування на важливості участі і думки кожного в діяльності групи; використання варіантів організації навчальної роботи, що забезпечують залежність результатів групової або індивідуальної роботи від діяльності партнерів; докладні інструкції щодо виконання домашніх і самостійних робіт з метою забезпечення їх успішності; заохочення пізнавальної активності дітей.

10. *Забезпечення зворотного зв'язку в педагогічному процесі:* “зчитування” учителем емоційної інформації в учнів і реагування на неї; навчання учнів рефлексії, самооцінці дій,

зусиль і результатів; “відвертість і незакомплексованість як я, так і учнів; можливість ставити питання і заохочення учителем цієї форми активності; взаємність зворотного зв’язку; зацікавлена реакція учителя на пропозиції, побажання і зауваження учнів.

11. Особистісно орієнтована позиція педагога: установка на учня як на суб’єкт освітнього процесу, як на особистість, індивідуальність; визнання самобутності й унікальності кожного учня; без оцінювання – схвалення учнів і ситуації такими, як вони є; пріоритетність конструктивної функції учителя (що забезпечує власну активність учня) на противагу контролюючій; довірлива позиція; схильність виражати власну думку; уміння бути емоційним і відгукуватися на емоції дітей.

З метою реалізації зазначених вимог на уроці створюється виховна ситуація, що в особистісно орієнтованому виховному процесі музичної школи має наступні особливості:

1) актуалізація ситуації безпосереднього природного орієнтування дитини, коли предмет (людина, явище і т.п.) володіє першою і найпростішою цінністю – новизною. Ситуація виховання тут розвивається від першого візуального спілкування з музичним твором до співвідношення з іншими музичними творами;

2) актуалізація оцінної діяльності дитини (сумісно з педагогом), найпростішим проявом якої є оцінка значущості музичного твору для особистісного світосприйняття;

3) емоційно-чуттєве орієнтування в оточуючому світі, вироблення власних поглядів на світ музики і людини в ньому, як один із важливих моментів у розвитку виховної ситуації, досяжний через опосередковане конструювання життєвої ситуації дитини, стимулювання її самостійних пошуків, оцінок, апробацій різних варіантів власного досвіду. Музичний твір (а через нього і навколишній світ) у результаті опанування ним стає особистісним надбанням учня;

4) орієнтування в світі людських відносин, коли досягнення людської культури – цінності, знання, досвід, людські достоїнства – вихованець починає сприймати як засоби ствердження в очах інших людей і тим самим як спосіб реалізації своєї потреби в особистісній презентації, представленні своїх особистих властивостей і цінностей. Вищий ступінь такого – досягнення особистістю (певною мірою відносною) незалежності від соціальних оцінок, думок, протекцій і продукування нею нових – особистісних;

5) виховна ситуація (в класі, дома, на концерті) стає для учня пізнанням своїх сил і можливостей, рефлексією, самоусвідомленням, актуалізацією сил для розвитку. Особистість долає залежність від середовища і, у тому числі, від виховання. Виховання як би заперечує саме себе, але разом із тим і остаточно себе реалізує.

Актуалізація особистісного потенціалу, сил саморозвитку учня забезпечується в особистісно орієнтованій ситуації через три її основні ознаки.

Перша ознака – на уроці використовується діалог. У багатьох літературних джерелах наголошується, що саме в діалозі формується пізнавальний інтерес дитини. Учень знаходить свою сутність у діалозі, який є способом попередження ізоляції, самотності особистості, дає можливість затвердитися, піднятися, розвиває мову, мислення, розкриває інтелектуальні можливості. Рівень діалогу залежить від рівня підготовки двох сторін – педагога і дитини, від їх здатності сприймати один одного, занурюватися у внутрішній світ іншого, приймати його зі всіма думками і відчуттями.

Друга ознака – на уроці використовується завдання як зміст навчального матеріалу. Завдання не повинні поставати перед суб’єктами (учителем і учнем) лише як зведення готових істин, відсторонених конструкцій. Наука – це великі сфери людської діяльності зі своєрідною історією, філософією, з різноманітними виявами людської індивідуальності, і тому будь-який матеріал, що вивчається, має бути пов’язаний із життєво важливою смисловою сферою учнів. Завдання повинне мати смислове навантаження для школярів.

Третя ознака – гра як основний вид навчальної діяльності на уроці, що приводить до саморозвитку учасників навчального процесу.

Наведемо фрагмент уроку з фаху фортепіано на тему “Вивчення штриху staccato на прикладі п’єси “Їжачок” у 1 класі музичної школи (Узагальнення у формі роздумів і дискусії. Індивідуальна робота).

Завдання вчителя:

Допомога учневі під час дискусії у пошуку і придбанні свого індивідуального типу і темпу навчальної діяльності, у розкритті і розвитку індивідуальних пізнавальних процесів, інтересів; формування вмінь та навичок аналізу і синтезу музичного тексту; сприяння формуванню і розвитку творчих здібностей учня, оволодіння навичками самопізнання. Виховання самостійності, комунікативності, відповідальності за результати своєї праці, уміння приймати рішення.

Завдання учня:

Збагачення власного життєвого досвіду. Самореалізація себе як особистості. Оволодіння прийомами та методами дискусії. Навчитися аналізувати і узагальнювати придбані знання.

Базові об’єкти: колючість, доброта, дбайливість, секвенція, тризвук, доцільні рухи. Проблема співчуття.

Досягнення індивідуальної самореалізації учня у напрямку збагачення особистісного гуманістичного досвіду шляхом застосування педагогічних прийомів для актуалізації узагальнення суб’єктивного досвіду дитини; створення для учня ситуації успіху, використання різних форм спілкування, особливо діалогу та рольової сюжетної гри; порівняння музичного та художнього образу (малювання на папері або словесний опис); використання учнем мовленнєвих зворотів: “Я вважаю, що...”, “Мені здається, що...”, “За моєю думкою...”, “Це краще робити так...”.

Етапи уроку:

Уособлення із їжачком – 3 хв. Визначення цілей – 3 хв. Постановка проблеми – 2 хв. Розподілення ролей – 2 хв. Вибір завдання – 2 хв. Обговорення питань – 8 хв. Формування навичок – 15 хв. Заохочення – 3 хв. Рефлексія – 5 хв. Домашнє завдання – 2 хв.

Очікувані результати:

1. Визначення вибору героїв сюжету.
2. Самореалізація учня.
3. Оволодіння методом аналізу музичного матеріалу.
4. Учень навчився бачити проблеми оточуючого світу і намагався знайти засоби їх рішення.
5. Спирається не на готові формули руху руки у тризвуку, а віднаходить за допомогою педагога доцільні.
6. Збагачення суб’єктивного досвіду учня моральними взірцями людського досвіду.

Рефлексія:

- Що мені найбільше всього сподобалося на уроці?
- На якому етапі мені було найбільш цікаво?
- Що мені вдалося зробити і чому?
- Чи я досяг своєї мети?
- Чого нового я досягнув на уроці?

Домашнє завдання: намалювати всіх героїв сюжету, вивчити п’єсу напам’ять, зіграти музичний твір друзям і родичам, взяти у них інтерв’ю про враження від його сприйняття, зіставити із своїми відчуттями, поділитися думками з приводу пережитого на наступному уроці.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, розвиток особистості учня в процесі особистісно орієнтованого виховання відбувається в навчальній ситуації, якщо зміст навчального матеріалу подаватиметься у вигляді завдання, яке має смислову значущість для школяра, якщо і зміст, і процес засвоєння набувають форми діалогу суб’єктів (учителя й учня), якщо навчальна діяльність реалізується як саморозвиток, як гра. Квінтесенцією особистісно орієнтованої ситуації є питання про прийняття вихованцем такого досвіду

(діяльності, норми, правила, погляду і ін.), який змінює в чомусь його уявлення і думку про себе. Без цього суперечливого моменту, що вимагає вольового зусилля, рефлексивно-критичного погляду на себе, не може бути власне особистісного розвитку. В особистісно орієнтованій ситуації учень не просто включається у виконання завдання (дії). Він діє в цілому, з відповідним йому мотивом; критично оцінює інформацію, подію і власні дії, що відбуваються; проводить ревізію колишніх смислів і активно шукає нові; формулює (часто спочатку виражає) власну думку і висновок; ухвалює рішення “на свій страх і ризик”; його захоплює сам процес, стрес, що “лоскоче нерви”, гра творчих сил, радість спілкування з партнерами; відповідальність, очікування і високий соціальний рейтинг виконуваної діяльності. Це надихає вихованця на прийняття відповідальності, на мобілізацію волі для подолання перешкод.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в з’ясуванні специфіки діяльності викладача особистісно орієнтованої музичної школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
2. Ветлугіна Н. Музичний розвиток дитини. – К.: Музика Україна, 1978. – 253 с.
3. Подласый И. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
4. Хуторской А.В. Методика личностно ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383с.

УДК 371.14:373.3

В.В. Примакова

ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНИХ УЯВЛЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС РОЗВ’ЯЗАННЯ ВІНАХІДНИЦЬКИХ ЗАДАЧ

У статті обґрунтовано важливість та особливості використання у навчально-виховному процесі теорії розв’язання винахідницьких задач як засобу формування світоглядних уявлень молодших школярів. На основі аналізу праць науковців визначено структурні компоненти даної технології та окреслено умови її впровадження в роботу школи.

The article ground importance and peculiarity of usage of theory of decision of research problems in the educational and upbringing process as the means of formation of outlook views of young schoolchildren. The article defines component parts of this technology on the base of analysis of works of scientists and underlines the means of its inculcation into the work of school.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство зацікавлене у вихованні особистості, здатної до творчої самореалізації, ефективного навчання і праці протягом життя, про що зазначено сьогодні в основних державних документах. Відтак, завдання формування світоглядних уявлень особистості як основи її інтелектуального розвитку є надзвичайно важливим і актуальним.

Первинні уявлення про світ, про особливості його розвитку починають формуватися в ранньому дитинстві. Поступово побутові уявлення під впливом інтелектуального розвитку та здобутих під час навчання у школі узагальнених знань, перетворюються в наукові, які протягом навчання постійно змінюються, збагачуються, розвиваються. Тому у процесі пізнання дитиною світу педагогам важливо спрямовувати увагу на формування адекватних світоглядних уявлень учнів, зокрема молодших школярів.

Інтенсивні зміни, що відбуваються сьогодні в науці, економіці, суспільстві ускладнюють процес розуміння учнями закономірностей і особливостей розвитку

оточуючого середовища. Це зумовлює необхідність пошуку і впровадження форм та методів організації навчально-виховного процесу, які б дозволяли дітям сприймати світ цілісно, системно, адекватно, розуміючи взаємозв'язки між поняттями, явищами, що відбуваються в ньому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі формування світоглядних уявлень особистості в усі часи надавалося особливого значення. Вона привертала увагу видатних філософів давнини Аристотеля, І. Канта, Платона та ін. Це питання є дуже актуальним і в сучасній педагогіці та висвітлюється у працях І. Беха, С.Гончаренка, В. Демиденко, В.Ільченко, В. Кузьменка, Л.Максимової, Н. Нетребко, О. Опалюк та ін. Психолого-педагогічні умови формування наукового світогляду досліджували Ю.Руденко, Є.Дурманенко; умови формування наукової картини світу у школярів розглядали С.Гончаренко, В. Кузьменко, Н.Нетребко; проблему створення світоглядних уявлень розв'язували Л.Корміна, Н.Шахирєва та ін. Велика увага приділялася розкриттю різних аспектів морально-естетичного світогляду (І.Бех, О.Опалюк, А.Фасоля); світоглядної культури та ціннісних моральних орієнтацій (В.Дряпіка, С.Лапаєнко, О.Шаповал); уявлень про загальнолюдські цінності (Г.Фрейман). Отже, аналіз досліджень свідчить про посилену увагу науковців до проблеми формування світоглядних уявлень учнів, проте вивченню питань використання сучасних педагогічних технологій як засобів формування світоглядних уявлень молодших школярів приділено, на нашу думку, недостатньо уваги. Розглядаючи теорію розв'язання винахідницьких задач, як засіб, що сприяє вдосконаленню навчально-виховного процесу, виробленню у дітей систематизованих і узагальнених знань про світ, треба відзначити, що науковий інтерес для нашої розвідки становлять педагогічні ідеї Г.Альтшуллера, Є.Авербуха, М.Гафітуліна, А. Гіна, Г. Іванова, С. Литвина, М.Меєровича, С.Савранського, Л.Шрагіної та інших учених.

Отже, зважаючи на вищезазначене, *мета даної статті*: визначити роль та особливості використання у навчально-виховному процесі теорії розв'язання винахідницьких задач як засобу формування світоглядних уявлень молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Для дослідження питання формування світоглядних уявлень молодших школярів, важливо з'ясувати суть поняття “світоглядні уявлення”. Так, на думку В. Демиденко, світоглядні уявлення є результатом впливу на людину оточуючого середовища, вони об'єднують у собі суб'єктивний та об'єктивний компоненти: стають результатом співвідношення особистісного – “Я” і навколишнього “Світу”. Розглядаючи світоглядні уявлення як узагальнену форму розуміння світу, дослідниця зазначає, що їх система містить уявлення людини про світ, про саму себе, про загальнолюдські цінності, шляхи розвитку та існування суспільства. Разом із системою переконань, принципів та ідеалів вони складають світогляд людини [1]. За визначенням Л. Максимової, світоглядні уявлення – це сприйняття світу крізь призму духовного досвіду людини, його розуміння, тлумачення, перетворення й чуттєво-емоційного переживання на засадах ідеалів і переконань, норм особистості й суспільства, життєвих цілей тощо [2]. Відтак, формувати здатність дитини сприймати і розуміти світ цілісно й адекватно важливо, на нашу думку, вже в початкових класах. Проте необхідною передумовою виникнення певних уявлень, цінностей, розуміння світу є наявність у молодших школярів системи цілісних наукових знань про навколишній світ. Такі знання вони отримують під час навчання в початковій школі за умов виконання низки умов до організації навчально-виховного процесу. Серед них надзвичайно важливими є: реалізація міжпредметних зв'язків, інтеграція навчальних дисциплін, організація дослідницької, пошукової, проектної, творчої діяльності та інші. Така організація навчально-виховного процесу забезпечить не фрагментарний, а цілісний характер знань, отриманих учнями. У цьому ж зв'язку виникає необхідність пошуку і впровадження нових підходів та педагогічних технологій, що сприятимуть розв'язанню питань оптимізації пізнавальної діяльності учнів, зокрема молодших школярів, формування їх світоглядних уявлень, цілісної наукової картини світу.

Корисними для вирішення цих питань будуть, на нашу думку, методи, що містить теорія розв'язання винахідницьких задач (ТРВЗ), які сприятимуть формуванню інтелектуальних умінь і навичок, пізнавального інтересу молодших школярів, розвитку в них системного, функціонального, діалектичного та інших видів мислення.

Автором теорії розв'язання винахідницьких задач є Г.Альтшуллер. З 1949 року він розробляв її як методику винахідництва для пошуку розв'язання технічних проблем. Науковець дослідив розвиток технічних систем і довів, що він відповідає загальним принципам розвитку та сформулював відповідні закони [3]. Г.Альтшуллер дійшов висновку, що застосування ТРВЗ замінює хаотичне перебирання варіантів алгоритмічними діями, при цьому операції мислення стають усвідомленими та керованими [4]. На підґрунті цієї теорії була побудована пізніше ТРВЗ-педагогіка. Одним із основних її завдань є розвиток у дітей діалектичного мислення на основі формування системного аналізу, вміння бачити в подіях, явищах протиріччя і знаходити результати його рішення, уміння вирішувати завдання різними способами. Методи ТРВЗ сприяють формуванню вмінь систематизувати та структурувати інформацію з метою творчого її використання в нестандартних ситуаціях. Поклавши в основу теорії принципи розв'язання суперечностей, системності, Г.Альтшуллер, велику увагу приділяв теорії розвитку творчої особистості [4]. Його учень та послідовник М.Гафітулін розробив систему поетапного творчого розвитку людини. Практична діяльність дослідника з адаптації ТРВЗ (АТРВЗ) дозволяє з'ясувати нові підходи до застосування методів творчого розвитку особистості, що йде шляхом пізнання та подолання проблем [5]. Науковці М.Меєрович, Л.Шрагіна, досліджуючи питання формування культури мислення людини та взявши за основу теорію розв'язання винахідницьких задач, у кінці 80-х років ХХ століття розробили та запровадили в навчальний процес інноваційну технологію "Випереджальна педагогіка". В її основі – функціонально-системний підхід, який забезпечує вивчення матеріалу, що містить проблему, в системі природничо-математичних, гуманітарних, теоретичних наук методами свідомого оволодіння розумовими операціями та прийомами [3]. Такими методами є генетичний аналіз, функціонально-системний аналіз, метод фокальних об'єктів, метод розв'язання суперечностей, алгоритм розв'язання проблемних ситуацій та інші. Саме ці методи і становлять основу теорії розв'язання винахідницьких задач. Не викликає сумніву, що, розуміючи взаємозв'язки між об'єктами, поняттями, вмюючи будувати їх у логічній послідовності, маючи достатній рівень розвитку психічних процесів, дитина матиме змогу здобути міцні знання, які систематизуються у її свідомості в цілісну картину, формуючи світоглядні уявлення та у подальшому – науковий світогляд.

Корисними та ефективними в навчальному процесі і такими, що сприяють його оптимізації, є методи активізації мислення (мозковий штурм, методи фокальних об'єктів, каталогу, гірлянд і асоціацій, синектика тощо) та розвитку творчої уяви (біном-фантазія, методи Робінзона Крузо, Золотої Рибки, прості прийоми фантазування, інверсія, фантастичне додавання й віднімання тощо). Проте, важливо усвідомлювати, що ТРВЗ, згідно з думкою В. Ширяєвої, створювалась, як методологія винахідництва, а методи активізації мислення та розвитку творчої уяви були створені для активізації творчого процесу інженерного винахідництва. У зв'язку з цим, дослідниця зазначає: "Однак сучасній школі потрібна не інженерна, а адаптивна теорія (М. Гафітулін), яка була б придатною для засвоєння вчителями загальної філософії самої ТРВЗ та оволодіння основними інструментами аналізу й розв'язання задач у своїй професійній діяльності" [6: 220]. Адаптивна теорія винахідницьких задач (М.Гафітулін) містить теоретичну частину, де розглядаються закони розвитку систем, системний оператор тощо; інструментальну, складовими якої є аналіз взаємодії систем, стандарти та алгоритм розв'язання проблемних ситуацій; інформаційний фонд ТРВЗ [6].

Розглядаючи "класичну" ТРВЗ, ми поділяємо думку Л.Шрагіної, що основу ТРВЗ складає системно-функціональний підхід на базі об'єктивно діючих законів розвитку систем, а системний підхід є інструментом аналізу ситуацій і об'єктів, що дає можливість сприймати інформацію, структурувати, усвідомлювати її, робити висновки [3]. Аналізуючи інформацію

за певними правилами, виявляючи причинно-наслідкові зв'язки, формуються такі види розумової діяльності, які підвищують ефективність процесів засвоєння знань. Функціональний підхід надає знанням, отриманим у такий спосіб, практичного характеру. У зв'язку з цим, важливим для використання у навчально-виховному процесі початкової школи вважаємо функціонально-системний аналіз. Його суть у тому, що кожне поняття, об'єкт, явище навколишнього світу розглядається як система, яка виконує певну функцію. Кожна система має свою надсистему, якій належать об'єкти, що виконують подібну функцію, а також складається з підсистем, що є окремими взаємопов'язаними її елементами. Отже, система являє собою сукупність елементів, при об'єднанні яких утворюється нова (системна) якість, призначена для виконання основної функції. Важливо, що окремі елементи, з яких вона складається, цієї якості не мають. Кожна система має свої властивості. Її можна застосувати до виконання іншої дії. Тоді маємо справу з другорядною (допоміжною) функцією. Функціонально-системний аналіз передбачає об'єктивну та суб'єктивну думку та оцінку системи, що розглядаємо, аналізуємо. Застосовуючи його до об'єкта, що розглядаємо, чи до проблемної ситуації, можемо зробити більш детальний, глибокий, якісний його аналіз, а процес мислення стає системним [7]. Саме це є важливою умовою формування цілісної наукової картини світу дитини. Оволодіння функціонально-системним аналізом дає змогу учневі об'єднати знання, отримані під час вивчення окремих предметів, в цілісну картину, побачити їх взаємозв'язок. Тоді явища оточуючого світу стануть більш зрозумілими для молодших школярів, більш свідомими будуть погляди на використання знань у їхній практичній діяльності. Щоб виконувати такі завдання, треба використовувати конкретні наукові знання та певний життєвий досвід, отже вони заохочують учня до засвоєння матеріалу з різних предметів, що буде мати не фрагментарний, а цілісний характер.

Системно-функціональний підхід покладено в основу курсу "Природознавство" в початковій школі, що повністю виправдало себе, бо запропонований для вивчення матеріал уявляється молодшим школярам цілісним і повним. Під час уроків діти знайомляться з навколишнім світом, вчать виявляти і розв'язувати суперечності, що є ключем до розвитку творчого мислення. Таким чином, ігрові завдання, запропоновані молодшим школярам, перетворюються на захоплюючу пошукову, дослідницьку, аналітичну діяльність. ТРВЗ спирається на думку про те, що дитина сприймає та засвоює програму навчання тоді, коли вона стає особисто для неї необхідною. Тоді отримуємо результат: кмітливих дітей з розвинутими системним, діалектичним мисленням, уявою, мовою, з цілісними поглядами на життя.

Як зазначає В. Кузьменко, цілісна наукова картина світу та світоглядні уявлення учнів повинні бути системними, узагальненими, впорядкованими на основі певних принципів; вони формуються тільки у процесі цілеспрямованого збору фактів, введенні їх у логічну систему понять, знань [8]. Ці умови задовольняє ТРВЗ, головними положеннями якої є: виявлення протиріччя та його вирішення, різноманітні ресурси, системність та ідеальність [9]. Тому, впровадження в практику роботи початкової школи теорії розв'язання винахідницьких задач має особливе значення, бо дозволяє вирішувати важливі освітні проблеми.

На жаль, технологія ще не набула достатнього поширення в Україні, однак слід зазначити, що практика показала доцільність впровадження ТРВЗ у школах та дитячих садках. На думку С. Болсун, забезпечити ефективність її впровадження в освітянську практику можливо за умови розповсюдження інформації про сутність, зміст, методіку, особливості та досвід роботи педагогів за технологією [10]. Ми згодні з тим, що цінним був би випуск інформаційно-методичної літератури, посібників, рекомендацій з даного питання. Дослідник зазначає, що умовами впровадження ТРВЗ у практику роботи школи є як забезпечення необхідної підготовки майбутніх учителів, так і відповідна підготовка педагогів у системі післядипломної освіти [10]. Під час підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів в інститутах післядипломної освіти важливими будуть проведення лекцій, семінарів, тренінгів з цієї проблеми; зустрічі з науковцями, що досліджують її, творчі

зустрічі з педагогами, які впроваджують ТРВЗ та презентують свій досвід; відвідування відкритих уроків тощо. Не менш важливою є самоосвітня діяльність педагога, якого необхідно стимулювати до творчості, підтримувати та заохочувати, створюючи в навчальних закладах умови, що сприяють реалізації задуманого. Така робота сприятиме усвідомленню освітянами не лише необхідності впровадження ТРВЗ у навчально-виховний процес початкової школи, а й її ефективності у процесі формування світоглядних уявлень молодших школярів.

Багаторічний досвід показав, що дитина, яка оволоділа основними методами ТРВЗ, характеризується високим рівнем пізнавальної активності та яскраво вираженим творчим мисленням, що є важливими умовами формування світоглядних уявлень і наукової картини світу школяра. ТРВЗ-педагогіка, таким чином, “системно” впливає на основні завдання системи освіти: скорочуючи об’єм годин на вивчення базових навчальних програм, забезпечує отримання ними достатньо високого рівня знань, уміння їх узагальнювати, аналізувати та застосовувати у різноманітних сферах життєдіяльності, а отже, забезпечує створення наукової цілісної картини світу учнів [3].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Зазначене вище дозволяє зробити висновок про важливість використання у навчально-виховному процесі теорії розв’язання винахідницьких задач як засобу формування світоглядних уявлень молодших школярів. Ми вважаємо, що впровадження у загальноосвітніх навчальних закладах даних методів дозволяють отримати наступні переваги: підвищення мотивації учнів до навчання, покращення якості засвоєння навчального матеріалу, виникнення свідомого і зацікавленого ставлення дітей до процесу пізнання, що сприяє формуванню у них світоглядних уявлень і наукової картини світу. У зв’язку з цим, треба зауважити, що питання особливостей впровадження теорії розв’язання винахідницьких задач, підготовки педагогів до такої роботи потребують додаткового розгляду та подальшого дослідження. Треба також відзначити, що впровадження ТРВЗ у практику роботи початкової школи можливе сьогодні за умови виконання наступних послідовних навчально-виховних завдань: надання інформації вчителям про сутність, зміст, особливості ТРВЗ в роботу початкової школи; забезпечення відповідної підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах, підготовки вчителів у системі післядипломної освіти; забезпечення підтримки навчальних закладів та окремих учителів, що працюють над вирішенням даної проблеми, вивчення та розповсюдження їх досвіду. Всі ці та інші питання потребують більш детального розгляду, подальшого вивчення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Демиденко В.В. Формування світоглядних уявлень підлітків засобами мистецтва: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Демиденко Вікторія Валентинівна. – Луганськ, 2003. – 196с.
2. Максимова Л.И. Формирование эколого-гуманистической картины мира у детей старшего дошкольного возраста.: Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01/ Максимова Лена Інокентіївна. – Якутск, 2003. – 187с.
3. Меєрович М., Шрагіна Л. ТРВЗ-педагогіка. Освіта як синтез філософії, психології і педагогіки / М.Меєрович, Л.Шрагіна // Завуч. Наша вкладка. – 2006. – №35. – С. 2-7.
4. Альтшуллер Г.С. Как стать гением: жизненная стратегия творческой личности / Г.С.Альтшуллер, И.М.Верткин. – Минск: Беларусь, 1994. – 124с.
5. Гафитулин М.С. Адаптивная теория решения изобретательских задач (АТРИЗ) / М.С.Гафитулин // Технологии творчества. – 1998. – №2. – С.40-43.
6. Ширяева В.А. Педагогика плюс теория решения изобретательских задач: терминологический дебют / В.А. Ширяева // Решение проблем многоуровневого образования средствами ТРИЗ-педагогика. Сб. науч. трудов. – Саратов: Научная книга, 2004. – С.13.
7. Грединарова Е.М. Развитие творческого мышления как условие успешного обучения / Е.М. Грединарова // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №1. – С. 14.
8. Кузьменко В.В. Формування наукової картини світу учнів: від витоків до сьогодення: [монографія] / Василь Кузьменко. – Херсон: РІПО, 2007. – 600с.
9. Богат В. ТРВЗ: основні положення / В.Богат // Дошкільне виховання. – 2005. – №7. – С.18.

10. Болсун С.А. Психолого-педагогічні умови впровадження ТРВЗ в шкільну практику / С.А.Болсун // Сборник докладов научно-практической конференции “Конструирование учебного процесса на основе ТРИЗ-педагогике”. – Запорожье, 2005. – С.42-52.

УДК 372

Н.В. Савінова

КОРИГУВАННЯ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ЯК УМОВА УСПІШНОГО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

У статті автор аналізує проблеми мовленнєвої підготовки дітей до школи. Наявність помилок у мовленні майбутніх учнів може привести до порушень писемного мовлення.

This article is devoted to a problem of under school age children's speech preparedness before school studies.

Постановка проблеми. Необхідність формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі обумовлюється процесом модернізації сучасної освіти України від дошкілля до випускного класу загальноосвітньої школи.

Одним із стрижневих завдань мовленнєвого розвитку випускника дошкільного навчального закладу є оволодіння літературними нормами української мови та формування начатків мовної особистості вже на дошкільному етапі навчання.

Аналіз останніх досліджень. Мовленнєва готовність дітей до школи досліджувалась низкою російських (Л.І.Айдарова, А.Г.Арушанова, Г.П.Белякова, Д.Б.Ельконін, Л.С.Журова, А.К.Маркова, Л.О.Пеньєвська, Ф.О.Сохін, С.М.Струніна, О.С.Ушакова та ін.) та українських учених (А.М.Богуш, М.С.Вашуленко, А.П.Іваненко, Л.О.Калмикова, Н.Є. Шиліна та ін.).

Одне із провідних місць у формуванні готовності дітей дошкільного віку до навчання у школі посідає мовленнєвий розвиток дітей, зокрема чисте і правильне мовлення, багатий словник, уміння вільно спілкуватись з однолітками і дорослими, із знайомими і незнайомими співрозмовниками; виявляти ініціативу у відповідних комунікативних ситуаціях; доречно використовувати етичні норми спілкування.

Мета статті: обґрунтування необхідності розробки методики коригування мовлення дітей старшого дошкільного віку; системи дидактичних ігор та ігрових вправ коригувальної спрямованості; діагностичних завдань виявлення мовленнєвих помилок у дітей.

Виклад основного матеріалу дослідження. В авторській тематичній програмі А.М.Богуш “Витоки” вперше навчання мови розглядається як мовленнєва і художньо-мовленнєва діяльність, у ній закладено принципи наступності й перспективності щодо змістового аспекту мовленнєвої підготовки.

Під мовленнєвою підготовкою дітей до школи, зазначає А.М.Богуш, слід розуміти наявність навичок усного мовлення, навичок використання одиниць мови для мислення, спілкування; усвідомлення знакової системи мови, спеціальні вміння у галузі читання, письма, вміння аналізувати мовні явища [1].

Мовленнєва готовність дітей до школи включає основні компоненти: певна сума знань про навколишню дійсність, змістова сторона мовлення; рівень розвитку мовленнєвих навичок: достатній словник, правильна звуковимова, граматична правильність мовлення, діалогічне і монологічне мовлення; висока мовленнєва активність дітей; якість мовленнєвих відповідей; оволодіння елементарними оцінно-контрольними діями у сфері мовленнєвої діяльності [2].

Так, Л.О.Калмикова зазначає, що мовленнєва підготовка охоплює весь період перебування дітей у дошкільних навчальних закладах і визначається програмами з розвитку мовлення та навчання дітей рідної мови. Отже, мовленнєва підготовка це змістовий аспект навчання рідної мови [4].

Слід взяти до уваги, зазначає М.С.Вашуленко, що мовленнєвий розвиток дитини, а саме він має стояти в центрі процесу навчання грамоти, є поняттям значно ширшим, ніж його окремі, навіть дуже важливі, складові. Він охоплює рівень сформованості звуковимови, її відповідність загальноприйнятим орфоепічним нормам мови, словниковий запас та граматичну організацію мовлення. Тому в роботі з дошкільниками, спрямованій на підготовку їх до систематичної навчальної діяльності, в галузі мовленнєвого розвитку необхідно приділити увагу насамперед цим трьом найістотнішим складовим. Саме від них будуть значною мірою залежати успіхи навчання грамоти, в основі якого лежать усі чотири види мовленнєвої діяльності: слухання і розуміння (аудіювання), говоріння, читання й письмо [3].

Наявність помилок у мовленні майбутніх школярів при навчанні в школі може привести до порушення писемного мовлення. Важливого значення у цьому зв'язку набуває своєчасне і систематичне коригування мовленнєвих відхилень, огріхів і помилок у мовленні дітей у процесі провідної для означеного віку – ігрової діяльності, введення у зміст мовленнєвої гри оцінно-контрольних і коригувальних дій.

Коригування мовлення дітей у загальноосвітніх навчальних закладах, зокрема в початковій школі, досліджувалося такими українськими вченими, як В. Бадер, А. Колупаєва і О. Паскаль. Коригування мовлення дітей у загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах не було предметом наукового дослідження. Водночас спостереження і спеціальні дослідження (А. Богущ, К. Крутій, С. Цейтлін та ін.) засвідчують наявність у мовленні вихованців дошкільних навчальних закладів низки мовленнєвих помилок у звуковимові, граматичній і лексичній правильності мовлення, побудові зв'язних висловлювань.

Більшість дітей старшого віку від 6 до 7 років розмовляють правильно, проте в певній кількості дітей мовлення ще не чисте. Якщо уважно вивчити недоліки мовлення, то виявляється, що діти спотворюють шиплячі звуки та звук [р], причому тут уже не спостерігається тієї нестійкості, що була характерна для дошкільників середнього віку. У більшості випадків діти цього віку заміняють один звук іншим. Легка картавість, шепелявість набувають характеру мовленнєвої звички. Подекуди в дітей 6-7 років спостерігаються неправильні наголоси, ковтання закінчень слів. У цьому зв'язку Л. Мелехова і М. Фомічова зазначають: для того щоб розібратись у відхиленнях від правильної вимови звуків, необхідно добре знати закономірності розвитку мовлення дітей, низку послідовних періодів, які мають свої особливості і проходять сприятливо тільки за відповідних умов (правильний режим, правильне мовлення людей, які оточують дитину, правильне виховання). Знання умов, необхідних для розвитку правильного мовлення, і причин порушення звуковимови дозволить легко виконати завдання щодо виправлення звуковимови.

Однією з причин фізіологічної недорікуватості є недостатнє вміння розпізнавати звуки мови. Тільки тоді, коли дитина навчиться розпізнавати звуки, вона зможе їх правильно повторювати й використовувати у своєму мовленні. До 4-6 років діти з фізіологічною недорікуватістю, внаслідок розвитку діяльності їхнього мовленнєвого та слухового апаратів, оволодівають правильною звуковимовою всіх звуків рідної мови без спеціального навчання шляхом наслідування правильної звуковимови дорослих. Водночас, спостереження за мовленням дітей, які вийшли з віку фізіологічної недорікуватості, доводять, що деякі її види, якщо їх вчасно не виправляти, залишаються на довгі роки або на все життя.

Серед помилок звуковимови, які найчастіше трапляються в дітей, виокремлюють такі три види неправильної звуковимови: а) пропуск звуків (“апка” замість “шапка”); б) заміна звуків (“сапка” замість “шапка”); в) спотворення звуків (звук у слові вимовляється, але неправильно, невідповідно до його звучання).

Зауважимо, що третій вид – спотворення звуків – досить часто вважається особливістю дитячого мовлення, а не дефектом, і дорослі не приділяють йому достатньої уваги.

У дітей старшого дошкільного віку спостерігаються помилки словотворення, які пов'язані з порушенням словотвірної структури слова літературної мови; штучно утворені

слова. Діти дошкільного віку утворюють нові слова за аналогією до тих, які вже були засвоєні.

Найбільш поширена група граматичних помилок – це морфологічні помилки у словозміні: заміна закінчень у межах одного відмінка; відмінювання невідмінюваних іменників; заміна роду іменників; неправильне вживання числа іменників; помилки у вживанні дієслівних форм; займенників; числівників; у чергуванні приголосних в основі іменників; змішування закінчень знахідного відмінка живих і неживих іменників.

Зустрічаються також наступні синтаксичні помилки: вживання одного сполучника замість іншого, сюди належать випадки заміни сполучників “**то**” і “**так**” у головному реченні сполучниками “**і**” й “**так**”; уживання сполучників підрядного речення, що стоїть на першому місці, не на початку речення, а після якогось знаменного слова. Ця особливість стійка і зустрічається в часових реченнях із сполучником “**коли**”, в умовних – із сполучником “**якщо**”, в допустових – із сполучником “**хоча**”. Сполучне слово “**котрий**” і сполучник “**все ж таки**” зустрічаються в кінці речення. Сполучник, що з’єднує головне речення з підрядним, випускається: випускається частина сполучника “**тому що**”, використовується лише перша частина. У з’єднанні підрядного речення з головним сполучник ставиться не на тому місці, де звичайно використовується: замість сполучника вимовляється питальне слово. У підрядному часовому реченні сполучник “**коли**” використовується не на початку речення, як це було б за змістом, а в середині його. Складнопідрядні речення з підрядними місця вживаються із сполучником “**де**”. Діти відчувають труднощі в конструюванні складних речень з підрядними означальними і часто будують їх неправильно, вживають сполучник “**який**”. Неправильна побудова дітьми складнопідрядних речень із сполучниками.

Дитяче мовлення є узагальненням та значно спрощеним варіантом нормативної мови. Граматичні і лексичні явища в ній уніфіковані. Це пов’язано з тим, що в дитячому мовленні спочатку відсутніми є розподіл на систему і норму. Під системою мови розуміють систему її можливостей, тоді як норма – це конкретно-історична реалізація системи. Для того, щоб оволодіти тією чи іншою мовою, необхідно оволодіти не тільки її системою, але й нормою.

Опанування системою відбувається значно раніше, ніж нормою: перш ніж познайомитись із традиційними реалізаціями для кожного окремого випадку, дитина пізнає всю систему можливостей, тим самим пояснюється “системне” новоутворення, які є протилежними нормі й постійно виправляються дорослими. Звідси поява численних мовленнєвих помилок у дитячому мовленні. Значна частина дитячих мовленнєвих помилок отримала назву системних. Системні мовленнєві дитячі помилки – це порушення мовної норми внаслідок занадто прямолінійного наслідування системи.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, протиріччя, що виникло між вимогами з мовленнєвої підготовки дітей до школи і відсутністю спеціальних досліджень з методики коригування мовлення дітей старшого дошкільного віку, зумовили необхідність розробки методики коригування мовлення дітей старшого дошкільного віку; системи дидактичних ігор та ігрових вправ коригувальної спрямованості; діагностичних завдань виявлення мовленнєвих помилок у дітей.

Відповідно до теоретичних позицій організації експериментального дослідження нами було розроблено лінгводидактичну модель коригування мовлення дітей в ігровій діяльності. Експериментальна робота проводилася за трьома послідовними етапами.

На першому – імітаційно-практичному – навчання спрямовувалося на формування навичок правильної звуковимови, граматичної і лексичної правильності мовлення за зразком вихователя. Дітям пропонувались імітаційно-ігрові вправи, рухливі і дидактичні ігри, чистомовки, скоромовки, словесні ігри.

Другий – репродуктивно-коригувальний – передбачав закріплення навичок нормативного мовлення дітей в ігровій діяльності, формування оцінно-контрольних дій у мовленнєво-ігровій діяльності.

Метою третього – оцінно-контрольного етапу було занурення дітей в оцінно-контрольну, мовленнєво-коригувальну, ігрову діяльність. На цьому етапі дітям

пропонувалися мовленнєві ігри і вправи, дидактичні словесні ігри, мовленнєві задачі оцінно-коригувальної спрямованості. Дітей стимулювали складати творчі розповіді, розповіді з власного досвіду та оцінювати їх.

Педагогічними умовами коригування мовлення дітей старших дошкільників було обрано: комунікативна спрямованість коригувально-мовленнєвої роботи з дітьми; зіставлення і порівняння результатів мовленнєвої діяльності із запропонованими еталонами; включення елементів контролю і оцінки результатів мовленнєвих висловлювань в ігрову діяльність дітей; усвідомлення дітьми нормативності-ненормативності мовлення однолітків і свого власного; перенесення сформованих мовленнєвих дій оцінки і контролю з ігрової діяльності в навчально-мовленнєву та в повсякденне спілкування.

Представлена методика, система дидактичних ігор та ігрових вправ коригувальної спрямованості; діагностичних завдань виявлення мовленнєвих помилок у дітей можуть бути використані, на нашу думку, в роботі загальноосвітніх дошкільних закладів.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в з'ясуванні ефективності зазначеної методики в практиці дошкільних навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРИ:

1. Богуш А.М. Витоки мовленнєвого розвитку: Програма та методичні рекомендації. – Одеса: Маяк, 1999. – 88 с.
2. Богуш А.М., Шиліна Н.Є. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2003. – 335 с.
3. Вашуленко М.С. Перспективність і наступність у мовленнєвому розвитку дошкільників та учнів першого класу. – Зб.: Дитинство: наступність і перспективність. – Переяслав-Хмельницький, 2000. – С. 138-140.
4. Калмикова Л.О. Сучасні проблеми наступності й перспективності та шляхи їх упровадження. – Зб.: Дитинство: наступність і перспективність. – Переяслав-Хмельницький, 2000. – С. 10-15.

УДК 373.2.016:81

З.Т. Скорофатова

МЕТОДИ І ФОРМИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ ЗАСОБАМИ АНТОНІМІВ

У статті розглядаються підходи різних науковців-лінгвістів до визначення антонімів, їх функцій; методи, форми і засоби розвитку мовленнєвої і когнітивної сфери психіки дітей старшого дошкільного віку засобами антонімів як одного з лексико-семантичних розрядів слів української мови.

The article considers the approaches of linguists to the definition of antonyms and their functions; methods, forms and means of the development of speech and cognitive sphere of the children of senior pre-school age by means of antonyms as one of the varieties of lexico-semantic group of Ukrainian language words.

Постановка проблеми. Реалізація положень Концепції мовної освіти в Україні зумовила пошук нових підходів до розвитку мовлення дітей дошкільного віку, зокрема активізації словника дітей як важливого компонента в лексико-граматичному розгортанні мовлення. Один з основних лексико-семантичних засобів – антоніми – увиразнюють мовлення, роблять його стилістично багатшим, контрастнішим, оскільки лексичні антоніми належать до яскравих і виразних засобів стилістики з притаманною їм великою художньо-виражальною силою.

Лексична антонімія відіграє значну роль не тільки в мовленнєвому, а й у когнітивному розвитку дошкільників. Проблема антонімії була і є предметом широкого зацікавлення у

філософії, логіці, лінгвістиці [1]. Основою антонімії є наявність протилежності у словах і поняттях. При контрастному зіставленні фактів найяскравіше вимальовується їх глибина, чіткіше сприймається дійсність, у якій існують предмети, явища, дії, ознаки з протилежними якісними, кількісними, просторовими й часовими властивостями, наприклад, *день і ніч, добро і зло, легкі і важкі предмети, близькі й далекі відстані, минулий і майбутній час* тощо; краще усвідомлюються зв'язки і взаємовідношення між предметами і явищами; розвивається індуктивність дитячого мислення, здатність продукувати мовлення.

Актуальність проблеми. Аналіз висловлювань дітей старшого дошкільного віку засвідчує, що їхнє мовлення залишається збідненим щодо використання антонімів. Відтак воно стає позбавленим контрастності, а тому неточним, невиразним; їм важко розвинути думку. Ситуації мовленнєвого спілкування від цього стають неефективними, особливо коли пов'язані з монологічними аспектами комунікації. Висловлювання дітей без використання антонімів залишаються незрозумілими для оточуючих, ситуативними.

Аналіз педагогічної і методичної літератури засвідчив, що до цього часу в дошкільній лінгводидактиці не представлено програми вивчення антонімів, не визначено підходи реалізації її змісту; відсутня система методів роботи над протиставленням слів; недостатньо розроблені форми і засоби розвитку мовлення дітей з використанням антонімів. Разом із цим, як одностайно зазначають вихователі ДНЗ, вони через це відчують значні труднощі в організації занять та інших форм роботи, спрямованої на збагачення мовлення дітей антонімами. Окрім того, бесіди з вихователями, їх анкетування засвідчують, що вони не володіють прийомами опрацювання слів-антонімів, зокрема добору таких груп слів. Користуючись академічними і шкільними словниками антонімів (хоча це й трапляється вкрай рідко), вони не мають методичних порад, на яких саме зіставленнях слід зупинитися, які з них вибрати для навчання дошкільників. А якщо й добирають антоніми для занять самостійно, то роблять це не завжди лінгвістично правильно, помилково вважаючи, наприклад, антонімом слова *загальний* і *особистий* замість *частковий* і под. Вихователі висловлюють думку і щодо необхідності чіткого визначення змісту роботи над антонімами, а також розробки методичних рекомендацій, які б допомагали їм працювати в цьому лексичному полі ефективно. Творчі вправи, дидактичні ігри, методи збагачення мовлення дітей антонімами у практиці роботи вихователів представлені вкрай обмежено. Тому постає необхідність розробити методику роботи над антонімами в ДНЗ.

Мета статті: репрезентувати фрагменти змісту, методи і форми формування антонімічного словника дітей старшого дошкільного віку, який сприяє активізації та розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок.

Виклад основного матеріалу. Антоніми наповнюють життя. Вони дають оцінку відповідним фактам дійсності, причому виражають це в контрастній формі. “Антонімічними можна вважати слова, що протиставляються за найзагальнішою і суттєвою для їх значення семантичною ознакою, до того ж перебувають на крайніх точках відповідної лексико-семантичної парадигми [6]”.

Антонімічні відношення буквально пронизують мову, – стверджує Л.О.Новиков [1]. На його переконання ці відношення є одним із виявів системності антонімії в лексичній системі мови. Свідченням системності антонімії у загальній парадигмі лексики може бути співвідношення антонімів із синонімами. Це співвідношення виявляється, насамперед, у багатстві антонімії та синонімії. Сам факт багатства синонімічного гнізда зумовлює і багатство компонентів антонімічних пар, може взаємопов'язуватися з мікросхемою синонімічного гнізда, наприклад:

с	{	сміятися – плакати
и		реготати – ридати
н		хихікати – рюмсати
о		
н		
і		} антоніми
м		
и		

Необхідно мати на увазі, що члени цього синонімічного гнізда і члени іншого синонімічного гнізда, доміанти яких є антонімічними парами, не завжди бувають повними антонімами, бо практично в художніх текстах, публікаціях, в усному мовленні трапляються пари неоднакової емоційної наповненості. Заміна, наприклад, звичайного компонента антонімічної пари типу *гарячий – холодний* синонімом підсилює виражальні можливості тексту. До поетів, які широко використовували опозиційні лексичні засоби, зазначає Л.М.Полюга, належав В.Симоненко. У його творах цей науковець зафіксував стилістичне використання і загальнономовних антонімів, і авторських, контекстуальних, у яких може і не виявлятися яскраве протиставлення, але антитезне зіставлення спостерігається. Наприклад: На *ясні зорі і тихі води* Вже ваша *чорна злоба* не впаде; Під сонцем вічності *древніє* й *молодіє*. Його *жорстока* й *лагідна* душа; Вслухайтесь, *земля* і *небо*, У роки страждань моїх; Нашої *заслуги* в тім не бачу, Нашої не знаю в тім *вини*, Що козацьку бунтівливу вдачу Нам лишили предки з давнини (Із творів В.Симоненка) [3].

Антонімічна насиченість завжди була притаманна творам багатьох українських письменників, відмічає Л.М.Полюга. Він відносить до стилістично насичених опозиціями поетичні твори і поезію С.Маланюка “Від віку й донині”:

Від віку й донині *Елада* й *Юдея* –
Два вороги люті на древній землі
Хрестом і *залізом* та ядом ідеї
Руйнують – *будують* і Рими, й Кремлі.

У цьому творі дослідник відмічає наявність ситуативних або контекстуальних антонімів, зумовлених відповідним контекстом. Саме такого типу ситуації, на його думку, сприяють виникненню протиставлень, антитез і призводять до творення граматичної антонімії:

Його вогонь *гостріший* од металу,
Ніжніший од пелюсток, увійде
У нашу мову, молоду й зухвалу,
В її світіння *ніжне* і *тверде*.
(Д.Павличко);
Чорний день від снігу *побілів*.
(С.Маланюк).

Різноманітною є антонімічність та ситуативна семантична контрастність в усному мовленні, зокрема в народних приповідках. Тут трапляється і насиченість контексту антонімами, і контекстуальна антонімія, й опозиційні зіставлення з метою підсилення гумористичної ситуації: *Зароблений сухар* краще *краденого бублика*; В липні надворі *пусто*, зате в полі *густо*; *Радість сієш, горе жнеш*; На похороні – плач. На *весіллі* – *танцюю*; *Вченому світ*, а *невченому* – *ніч*; *Чуже лихо за ласощі, своє за хрін*; Добра кобила: з гори *біжить*, а впаде – *лежить*. Серед такого типу висловлювань трапляються антонімічні паралелі граматичного характеру: Слухай старших людей, то чужого розуму *наберешся* й свого *не загубиш*; У чужім оці бачу *зразу*, а в своїм – *ні разу*. У прислів'ях, як і в художніх творах, не раз спостерігається ампліфікаційне накопичення антонімів: Краще *гірка правда*, ніж *солодка брехня*; *Вороги* і *друзі, близькі* і *сторонні* – усі кричать у мої вуха криком свого *життя* або своєї *смерті*, і всі лишають на душі моїй сліди своїх підшов (М.Коцюбинський) [3].

На основі співвідношення синонімів та антонімів мовознавці в одній словниковій статті тієї чи іншої антонімічної пари доцільно дають поряд з тлумаченням антонімічних компонентів їх синоніми, як, наприклад, при антонімах *дружба – ворожнеча*: *дружба* – відносини між ким-небудь, засновані на взаємній прихильності, духовній близькості, спільності зацікавлень, *приятелювання*, товаришування; *ворожнеча* – відносини, засновані на взаємній неприхильності, недобррозичливості, ненависті; *неприятель*.

При аналізі явища антонімії мовознавці антонімами вважають і загальнономовні слова, і архаїзми, які вносять у контекст твору колорит часу: Ходім від *зла* і сотворімо *благо*

(Леся Українка). З антонімією інколи пов'язують і слова одного синонімічного гнізда з різною емоційною наповненістю типу *кінь – шкapa, хата – палац, хата – халуpa*. Проте такі протиставлення не виявляють антонімічних відношень, а тому вони є лише стилістичним засобом типу антитезного протиставлення, яке може, але не завжди ґрунтується на антонімії [2; 3].

Антонімічними вважаються слова різного значення, тобто антоніми – це протиставлення слів за їх семантикою, а тому протиставлення за емоційним вираженням антонімами вважати недоцільно [5].

Вирішення всіх лексико-антонімічних завдань у ДНЗ здійснюється за допомогою різних форм організації дітей. Провідними виступають життєві і мовленнєво-комунікативні ситуації, спеціальні заняття, навчальні ситуації спілкування. Їх співвідношення залежить від моделі педагогічного процесу, що реалізується в кожному конкретному випадку.

Робота з навчання дітей антонімів реалізується також у процесі ознайомлення дітей з якостями і властивостями предметів і матеріалів. Словниковий запас дошкільників поповнюється за рахунок слів, які означають не тільки властивості і якості, але й обстежувальні дії, які дозволяють їх визначити. Здійснюючи їх, діти пізнають різні властивості предметів (*твердий – м'який, гладкий – шорсткий, холодний – теплий – гарячий, важкий – легкий, прозорий – каламутний*).

Методика формування лексичних умінь у дітей дошкільного віку засобами антонімів забезпечує достатню мовленнєво-комунікативну підготовку дошкільників до навчання у школі, буде ефективнішою, якщо реалізовувати такі педагогічні умови: уведення в навчальний і комунікативний процеси антонімів, які обумовлюють точність, виразність, контрастність, образність мовлення; вичленування дітьми в їхньому мовленні на рівні чуття мови слів з протилежним значенням; упровадження в процес навчання дошкільників комунікативного змісту, оптимальних методів, форм і засобів, що забезпечують дітям вміння активно використовувати антоніми залежно від ситуації спілкування.

Оволодіваючи мовленнєвою (лексико-антонімічною) компетенцією, дошкільники водночас учаться мислити: у них розвиваються такі розумові операції, як аналіз, синтез, зіставлення, порівняння, абстрагування, узагальнення.

Добір антонімів сприяє розвитку осмисленого відношення до семантичного аспекту слова. Завдання на складання словосполучень, речень сприяє активному і точному вживанню антонімів в індивідуальному мовленні. Подібні завдання, коли діти добирають слова, складають словосполучення, речення, підвищують зв'язаність і цілісність висловлювань. Одночасне використання завдань із синонімами та антонімами, з одного боку, може служити ефективним прийомом розкриття й уточнення значення слова, а з іншого – сприяти виявленню рівня розуміння значення слова. Крім того, коли дитина достатньо добре володіє умінням використовувати антоніми у різних умовах комунікації, у різних формах і відмінках висловлення своєї думки, то це і є результатом, який досягнутий завдяки спеціальній роботі з дітьми щодо розкриття семантичних відношень між словами [4].

Усі види антонімічної роботи з дошкільниками проводяться у формі словесних ігор, вправ, використання творчих, мовленнєво-комунікативних завдань у взаємозв'язку з іншими мовними завданнями і формами організації навчання дітей у ДНЗ.

Допомогти дітям правильно сприймати і розуміти значення антонімів допоможуть ігри, що проводяться як заняття з мовленнєвого спілкування та інших видів діяльності.

Гра "Закінчи фразу".

I варіант (робота зі словосполученням).

До багатьох слів можна підібрати слова з протилежним значенням. Дорослий пропонує придумати словосполучення за допомогою антонімічної пари слів, наприклад: *солодкий – кислий* (як можна сказати про *солодкий, -а, -е* (цукор, варення, мед, цукерки) ↔ *кислий, -а, -е* (оцет, лимон, квас, яблуко)); *твердий – рідкий, твердий, -а, -е* (камінь, скло, вугілля) ↔ *рідким, -а, -е* (вода, сік, сметана, молоко).

II варіант (робота з простим реченням).

Вихователь пропонує дітям придумати прості речення, використовуючи антоніми, наприклад: кашу варять густу і ... (рідку); звірі бувають сміливі і ... (боязкі); моркву можна їсти сирю і ... (вареною); яблука можуть бути маленькими і ... (великими).

ІІІ варіант (робота зі складними реченнями).

Вихователь пропонує продовжити складносурядні речення за допомогою антонімів, наприклад: цукор солодкий, а перець ... (гіркий), дорога широка, а стежка ... (вузька), пластилін м'який, а камінь ... (твердий), чай гарячий, а морозиво ... (холодне), кисіль густий, а компот ... (рідкий), заєць біжить швидко, а черепаха повзе ... (повільно), вдень світло, а вночі ... (темно).

Перед тим, як використовувати антоніми з метою розвитку усного мовлення, бажано щоб дошкільники почули вживання антонімів вихователем не тільки на спеціальних заняттях з мовленнєвого спілкування, а й у різних ситуаціях спілкування педагога з вихованцями. Наприклад, під час підготовки дітей до прогулянки, коли вони одягаються, а хтось із дітей затримується, надто повільно себе поводить, вихователь може використати таке звертання: Віталику, подивись, усі діти вже взуті, а ти й досі босий. Або коли під час гри виникає суперечка, вихователь, взявши на себе роль якогось казкового персонажу, від його імені коректно робить зауваження: Миколка поводить себе ввічливо, а Андрійко – нечемно. Проводячи музичне заняття, дітям пропонують послухати твори “Лялька захворіла” і “Клоуни” та визначити їх характер: яка музика весела, а яка сумна? Спостерігаючи за тваринами під час прогулянки, вихователь звертає увагу на двох песиків. Разом з дітьми відмічає, що у рудого песика шерсть гладка, а в чорного – волохата. Прочитавши дітям казку “Коза-дереза”, можна протиставити добрі і злі вчинки героїв. Під час валеохвилинок можна поставити дітям запитання: Що корисно для здоров'я? (фрукти, овочі, зарядка, спорт). А що шкідливо? (солодощі, паління, уживання шкідливих продуктів).

Значущість таких прийомів роботи вихователів ДНЗ над антонімами полягає в тому, що діти не тільки сприймають антонімічні пари слів на слух, а й за допомогою різних відчуттів (зору, нюху, тактильно, за смаком) осмислюють ці реально існуючі протилежності.

Висновки. Такі методичні підходи сприяють доречному використанню антонімів у практиці діалогічного й монологічного мовлення дошкільників, сприяють його яскравості, виразності, кращому усвідомленню зв'язків і взаємовідношень між явищами, тобто когнітивному розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Новиков Л.А. Антонимия в русском языке. – М., 1973. – 290 с.
2. Полюга Л.М. Словарь антонимов. Более 2000 антоним. пар / Под ред. Л.С.Паламарчука. – К.: Рад. шк., 1987. – 173 с.
3. Полюга Л.М. Повний словник антонімів української мови. – К.: Видавництво “Довіра”, 2008. – 509 с.
4. Струнина Е.М. Лексическое развитие дошкольников // Дошкольное воспитание. – 1991. – №7. – С.49.
5. Сучасна українська літературна мова: Лексика і фразеологія / За ред. І.К.Білодіда. – К., 1973. – 440 с.
6. Шмелев Д.Н. Проблема семантического анализа лексики. – М., 1973. – 131 с.

УДК 373.21

В.В. Старинська

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті розглянуто психолого-педагогічні аспекти навчання іноземної мови дітей старшого дошкільного віку. Розкрито психологічні особливості дитини та необхідні

передумови до вивчення іноземної мови. Описано методуку проведення дидактичної гри на конкретних прикладах.

Psychological and pedagogical aspects of teaching foreign language are observed in the article. Psychological peculiarities of a child are shown, necessary pre-conditions for studying foreign language are described. The method of didactic game leading is described on concrete examples.

Постановка проблеми. Підвищення статусу іноземної мови як важливого засобу комунікації та навчального предмета вимагає реформування мовної освіти на різних її ланках. Важливим результатом упровадження змін у системі мовної підготовки на сучасному етапі стало перенесення терміну навчання іноземної мови на ранній (дошкільний) вік як сензитивний до оволодіння іншомовним спілкуванням. В освітній практиці простежується виразна тенденція до широкої популяризації іноземної мови в дошкільних навчальних закладах. Однак потребують дослідження психолого-педагогічні аспекти навчання іноземної мови дітей дошкільного віку, які у разі ефективного використання сприятимуть оптимізації процесу оволодіння іноземною мовою дітей, починаючи з дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проведені в останнє десятиліття дослідження показали, що найбільш сензитивним періодом для оволодіння іноземною мовою є старший дошкільний вік. Це вік, коли, на думку багатьох дослідників, забезпечується порівняно легке оволодіння іноземними мовами. Такі висновки, що опираються на праці педагогів і психологів Ш.О.Амонашвілі, Л.І.Божовича, Л.С.Виготського, Г.С.Костюка, В.О.Запорожця, О.М.Леонтієва, Д.Б.Ельконіна, зроблені на основі спеціально проведених досліджень Н.В.Агуровою, В.С.Гінзбургом, С.І.Гвоздецькою, М.І.Красноярським, С.С.Збандуто, В.М.Плахотником, Т.К.Полонською, Г.В.Роговою, Т.Е.Сажаровою, О.С.Ханановою, Г. В.Яцьківською та ін. Психолого-дидактичні умови навчання іноземної мови у дошкільному віці є предметом дослідження вчених Є.Ю.Протасової, С.В.Роман, А.М.Шахнаровича, Т.М.Шкваріної та інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Відомо, що провідна діяльність дошкільнят – гра. Більшість вихователів активно застосовують її у навчання іноземної мови, проте інколи це не допомагає дітям успішно засвоїти другу мову. Необхідно знати психологію дитини та володіти методикою проведення системи дидактичних ігор, яка пробуджує потребу дитини розмовляти іншою мовою.

Мета статті: теоретично проаналізувати психолого-педагогічні аспекти навчання іноземної мови дітей старшого дошкільного віку. Для досягнення поставленої мети визначені завдання: проаналізувати психологічні особливості дитини дошкільного віку до вивчення іноземної мови, узагальнити методичний досвід застосування ігор на заняттях з англійської мови в дитячих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дошкільний період мова стає засобом спілкування, мислення дитини та свідомого вивчення. Розвивається звуковий та граматичний бік мовлення. У грі в процесі спілкування з ровесниками розвивається діалогічне мовлення. Формується інтелектуальна функція мовлення. Воно регулює практичні дії дитини. Зростає активний словник, що дає дошкільникові можливість перейти від ситуативного до контекстного мовлення. Мовлення перетворюється в універсальний засіб спілкування. Дитина може розповісти казку, передати свої враження. У цей період дитина не тільки активно оволодіває мовою, а й самостійно творить нові слова [2: 29].

Більшість дослідників сходиться на думці, що спеціальні заняття іноземною мовою можна проводити з дітьми 3 – 10 років, до 3 – безглуздо, після 10 – даремно сподіватися на позитивний результат, що можливий лише для незначної частини учнів, тих, хто має комунікативні й лінгвістичні особливості вище за середній рівень. Найкраще вивчати іноземну мову в 5 – 8 років, коли система рідної мови дитиною вже досить добре засвоєна, а

до нової мови він ставиться свідомо. Саме в цьому віці ще мало штампів мовного поводження, легко по-новому “кодувати” свої думки, немає більших труднощів при вступі в контакт іноземною мовою. Якщо методична система побудована досить грамотно з лінгводидактичної та психолінгвістичної точки зору, то успіх в оволодінні пропонованим обмеженим мовним матеріалом і створення необхідних передумов для подальшого засвоєння будь-якої іноземної мови забезпечений практично всім дітям [3].

Погоджуються з цією думкою Т.М. Шкваріна, яка стверджує, що навчання англійської мови має бути наближене до процесу навчання рідної, з цією метою необхідно з самого початку створити мовне середовище з урахуванням конкретного, образного характеру дитячого мислення. Для створення мовного середовища вихователь вже на перших заняттях має подбати про інтенсивне введення достатньо великої кількості слів і виразів за умови їх поетапного опрацювання малими дозами [4: 7-8].

Педагогові пропонується передусім дбати про створення умов, за яких мовленнєва діяльність дитини поєднуватиметься з ігровою. Адже дітей дошкільного віку характеризує не довільне, а мимовільне запам'ятовування. Забезпечити процес мимовільного запам'ятовування можна лише, якщо дитина буде захоплена змістом і методами подачі теми заняття [4]. Для цього методист радить розробити систему дидактичних ігор, варіативність ігрових дій мають сприяти тому, щоб дітям захотілося спілкуватися іноземною мовою.

Існують такі рекомендації до проведення ефективних дидактичних ігор на заняттях іноземної мови:

- на початку гри педагог має українською мовою формулювати її правила;
- педагог мусить проектувати мотив гри не з позиції результату, а з позиції проектування мотивів мовленнєвої діяльності дітей впродовж усієї гри, на кожному її етапі;
- слід чітко поставити навчальне завдання, яке необхідно розв'язати під час гри;
- чітко усвідомити, яка мовленнєва навичка чи яке вміння будуть формуватися;
- педагог має стежити, щоб у грі всі навички – фонетичні, лексичні та граматичні – формувалися паралельно, ні одна з них не має переважати [5].

У Програмі дошкільного навчання англійської мови мовний зміст навчання викладено переліком зразків мовлення – мовних кубиків (за термінологією О. Негневицької). Найбільш уживані в дитячому спілкуванні 32 мовленнєвих зразки, які посилені для засвоєння. Кожний з них складається з граматичного, лексичного та фонетичного матеріалу. Структура (логічно-послідовне поєднання слів – частин мови, членів речення – у типову одиницю мовлення) є своєрідним *граматичним каркасом*. Словесне наповнення є *лексичним* матеріалом, який можна легко змінювати. *Фонетичним* матеріалом є звукова оболонка [5: 18].

З метою засвоєння мовленнєвих зразків на занятті – вправлянні проводяться рецептивні, репродуктивні та продуктивні ігри.

Розглянемо технологію засвоєння мовленнєвих зразків – Where do you live? (Де ти живеш?) та I live in the house (flat, palace) (Я живу в будинку (квартирі, палаці) на прикладі вищезазначених видів ігор, які були запропоновані Т.М.Шкваріною у статті “Технологія засвоєння мовленнєвих зразків в ігровій діяльності” (Дошкільне виховання, 2005, № 9).

Рецептивна гра має за мету первинне ознайомлення і сприймання дітей зразків мовлення. Наприклад, гра “*Буратіно*”. На початку гри педагог разом із дітьми тричі повторює назви різних видів житла англійською мовою: *a house, a flat, a palace*. Потім розкладає перед дітьми малюнки із зображенням відповідних видів житла та казкових персонажів – Буратіно й Карабаса Барабаса. Педагог: “*Малята, Буратіно грається в піжмурки з Кара-басом. Карабас дуже багатий – у нього є і палац, і будиночок, і квартира в багатоповерхівці для гостей. Допоможімо Буратіно схватися. Ви маєте відвести його туди, куди я попрошу*”. Діти по черзі ховають Буратіно за вказівками педагога.

Основне завдання репродуктивних ігор – це повторення дітьми нового зразка мовлення. Яскравими прикладами такого виду гри є гра “*Ми мандрівники*”: діти стають півколом, імітують, що дивляться в біноклі, й тричі повторюють фразу: “Where do you live?”;

гра “Луна”: діти разом з педагогом уявляють, що опинилися в горах, дорослий промовляє фразу: “I live in the house”, діти, ніби луна, відтворюють її.

Продуктивні ігри передбачають самостійне вживання дошкільниками зразків мовлення. Наприклад, гра “У будиночку”. Кожній дитині пропонують вибрати іграшку, наприклад, одного з персонажів казки “Війні Пух і всі – всі – всі” (Ведмедика, Поросятка, Віслючка, Кенгуру, Сову), а також макет його хатинки (будинок, квартира, палац). Спочатку педагог від імені Кристофера Робіна запитує кожного: “Where do you live?” Дитина має відповісти: “I live in the house (flat, palace)”. Потім діти по черзі виконують роль Кристофера Робіна й запитують кожного; “Where do you live?”. Далі грають по двох.

Таким чином, застосування мовних кубиків дає змогу вдосконалювати іншомовні комунікативні мовленнєві навички та вміння. Наприклад, діти вчаться користуватися структурами: “Where do you live?” та “I live in the house”. Тож їм не важко опанувати інші структури англійської мови.

У програмі навчання англійської мови старших дошкільнят акцент зроблено на інтегрованому опануванні дітьми мовленнєвих умінь на рівні, достатньому для здійснення елементарного іншомовного спілкування у двох видах мовленнєвої діяльності: в аудіюванні та говорінні. Програма ґрунтується на принципі гуманізації навчання, що передбачає розвиток та раціональне використання потенційних можливостей кожної дитини в ході оволодіння іноземною (англійською) мовою [1: 22].

Дієвим засобом розв’язання цих завдань є використання різноманітних режимів роботи під час навчальних занять, а саме: “педагог – група”, “педагог – дитина”, “дитина – група”, “дитина – дитина”. Кожну навчальну ситуацію або тему діти вивчають протягом кількох занять, відтак на першому занятті (введення нового матеріалу) переважають режими, де провідна роль належить педагогові. На наступних заняттях дітей поступово залучають до ролі ведучого: вони самі ставлять запитання, дають команди тощо.

Педагог має змогу варіювати різні режими роботи з дітьми на окремих етапах навчання. Наприклад, рухлива гра “Веселі м’ячики” може змінюватися відповідно до режиму роботи. Режим: “педагог – група”: педагог прикріплює дітям до вбрання кружечки різних кольорів, назви яких англійською вже відомі малечкам, і перетворює всіх на різноколірні м’ячики. За командою: “Jump!” – діти стрибають; за командою: “Stop!” – зупиняються. Ускладнення: дорослий називає, який саме м’ячик стрибає або зупиняється: “Red ball, jump!” або “Green ball, stop!”. Режим “дитина – група”. У цьому разі команди подає дитина-ведучий.

Імітативна вправа “Великий чи маленький”. Режим “педагог – група” (“педагог – дитина”: педагог показує дітям дві однакові іграшки, які відрізняються лише розміром, наприклад, великий та маленький м’ячі, піднімає вгору великий і каже: “It is big”. Діти повторюють це спочатку хором, потім ланцюжком, показують жестом розмір м’яча. За аналогією відпрацьовується висловлювання: “It is small”. Режим “дитина – дитина”: пари отримують по дві іграшки різного розміру. Одна дитина піднімає іграшку, друга каже, яка вона: велика чи маленька [1: 22].

Отже, поетапне застосування на заняттях різних режимних форм роботи дасть педагогові змогу активізувати пізнавальну діяльність дітей, індивідуалізувати навчальний процес у групі, раціонально використовувати можливості кожного вихованця, що й забезпечить успішне оволодіння ними іноземною мовою.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Дослідження психологів та психолінгвістів дали змогу з’ясувати наступне: якщо дитина добре розмовляє рідною мовою, вона здатна оволодіти й іноземною. Навчання англійської мови необхідно розпочинати у дошкільному віці, коли мова стає засобом спілкування, мислення дитини та свідомого вивчення. Навчання іноземної мови в цей період має відбуватися з урахуванням провідної діяльності дитини дошкільного віку – гри та створенні мовного середовища, яке захопить дитину, пробудить її прагнення спілкуватися іншою мовою. Найкращим засобом досягнення такої мети є дидактична гра, яка має бути

побудована не на несвідомому запам'ятовуванні слів дітьми, а на проектуванні мотивів мовленнєвої діяльності дитини.

Нами були описані види ігор та режими роботи з дітьми дошкільного віку, які відповідають психолого-педагогічним вимогам щодо проведення занять з іноземної мови, однак подальшого дослідження вимагають лінгвістичні аспекти навчання іноземної мови, формування міжпредметних зв'язків на заняттях англійської мови, дослідження проблеми наступності навчання англійської мови у дошкільному навчальному закладі та початковою школою.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойко О. Змінюємо навчальні режими // Дошкільне виховання. – 2008. – № 3. – С. 22 – 23.
2. Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія. – Видавництво ЦУЛ, 2005. – 128 с.
3. Навчання іноземній мові дошкільників / Огляд теоретичних позицій // Іноземні мови в школі. – 1990. – № 1. – С. 38 – 42.
4. Шкваріна Т.М. Заняття з англійської мови в дошкільному виховному закладі: Посібник для студентів педагогічних училищ. – Умань, 1997. – 120 с.
5. Шкваріна Т. Технологія засвоєння мовленнєвих зразків в ігровій діяльності // Дошкільне виховання. – 2005. – № 9. – С.18 – 19.

УДК 37.013

Т.М. Степанова

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ “ЗМІСТ ОСВІТИ” В ТЕОРІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Визначаючи сутність поняття “зміст освіти”, автор розкриває основні чинники впливу на його формування. Дає характеристику нормативного і варіативного компонента змісту освіти. Звертає увагу на взаємодію основних функцій особистості, форми їх прояву і продукт взаємодії, що виступають результатом навчання на певному освітньому рівні.

Determining the essence of concept “Maintenance of education”, the author exposes the basic factors of influence on its forming. She gives description of normative and variant component of maintenance of education pays regard to co-operation of basic personality's functions, forms of their display and product of co-operations which come forward as the result of teaching at certain educational level.

Постановка проблеми. У кожній державі існує своя система освіти, що складається з певних ланок. Система освіти в Україні на сучасному етапі її розвитку має таку структуру: дошкільна освіта, загальна середня освіта, позашкільна освіта, професійно-технічна, вища освіта; післядипломна освіта; аспірантура; докторантура; самоосвіта. Кожний освітній рівень забезпечує здобуття певної освіти: дошкільної, початкової, базової загальної середньої, повної загальної середньої, професійно-технічної, базової вищої, повної вищої. Відтак, у системі освіти України першою ланкою є дошкільна освіта, зміст якої повинен забезпечити підготовку дітей до навчання у школі.

Упродовж останнього століття зміни в змісті дошкільної освіти відбувалися неодноразово. Що впливало на цей процес? Яких саме змін він потребував і наскільки адекватними були трансформації у змісті освіти?

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми змісту освіти присвятили свої праці такі науковці як Дж.Дьюї, Л.Зоріна, В.Ледньов, О.Леонт'єв, В.Лутай, М.Поддяков, С.Симоніна та ін. Отже, зміст освіти розглядався в різних аспектах: з точки зору педагогіки, психології, філософії, фізіології.

Проте, у пошуках адекватних критеріїв аналізу й оцінки певного явища необхідно виходити з його сутності.

Метою статті є розкриття сутності поняття “зміст освіти”, опираючись на об’єктивні й суб’єктивні фактори впливу, педагогічні вимоги та потреби особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сутність поняття “зміст освіти” розкривають його визначення. За робоче беремо трактування поняття, що подається в Українському педагогічному словнику С. Гончаренка: “Зміст освіти впливає із її основної функції – прилучити молодь до загальнолюдських і національних цінностей; це – система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичних умінь і навичок та способів діяльності, досвіду творчої діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки, якими повинен оволодіти учень у процесі навчання. На зміст освіти впливають об’єктивні (потреби суспільства у розвитку робочої сили; розвиток науки й техніки, що супроводжується появою нових ідей, теорій і докорінними змінами в техніці й технології) та суб’єктивні (політика керівних сил суспільства, методологічні позиції учених) фактори. Педагогічні вимоги до змісту освіти: зміст освіти повинен бути спрямований на досягнення основної мети виховання – формування гармонійно розвиненої, суспільно активної особистості – громадянина України; зміст освіти повинен будуватися на науковій основі” [2: 137].

Для представлення дефініції у більш узагальненому вигляді трансформуємо її у схему (рис. 1).

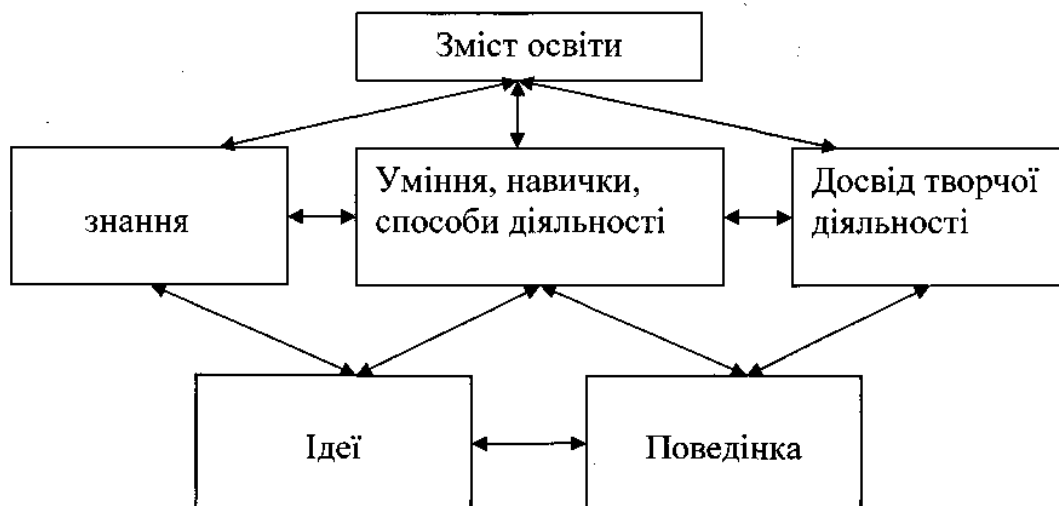


Рис. 1. Зміст освіти.

Як засвідчує рисунок 1 зміст освіти включає в себе систему наукових знань про навколишній світ, уміння, навички, способи діяльності, досвід творчої діяльності й формування на їх ґрунті творчих ідей і відповідної поведінки. Реалізовується зміст освіти в систематичному навчанні.

У Законі України “Про освіту” основною метою виховання громадян України в усіх ланках освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями [3: 3].

Зважаючи на зазначене керівне провідне положення й на постмодерний стан сучасного суспільства, науки й освіти, в якому акценти переміщуються із задоволення потреб суспільства на необхідність першочергового задоволення потреб особистості, до робочого визначення поняття “зміст освіти” в аспекті основних чинників впливу на його

формування, вважаємо, доцільно додати ще один фактор, з урахуванням якого необхідно визначати зміст освіти – потреби особистості.

Отже, зміст освіти формується під впливом об'єктивних і суб'єктивних чинників, таких як: потреби суспільства, що формуються відповідно до стану розвитку науки й техніки, потреби особистості, що формуються відповідно до рівня розвитку суспільства й сучасного стану розвитку науки (див. рис. 2).

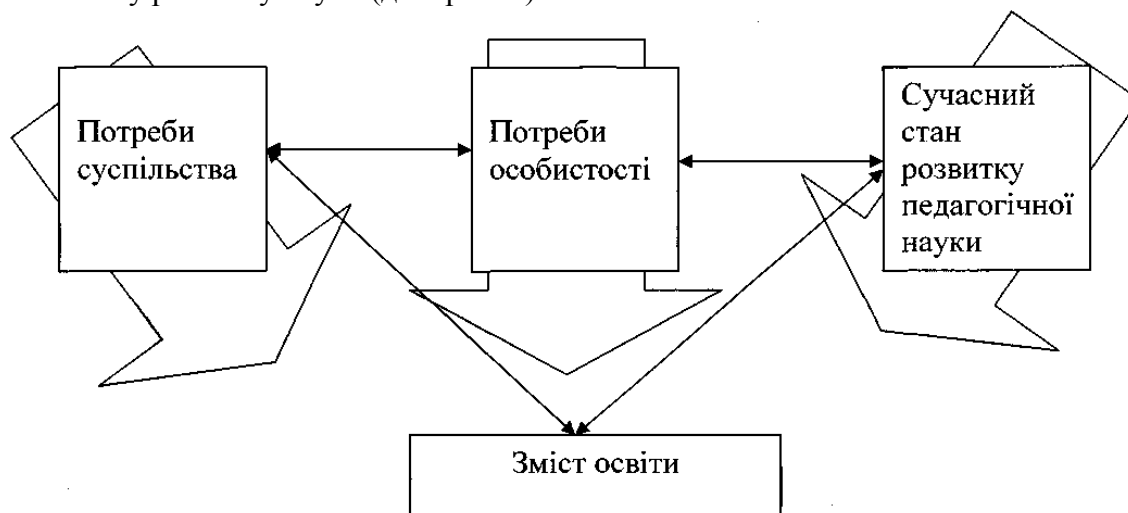


Рис. 2. Основні чинники впливу на формування змісту освіти.

Відтак, як засвідчує рис. 2, на сучасному етапі розвитку педагогічної науки, що враховує глобалізаційні процеси в освітньому просторі, у центрі уваги педагогічного процесу знаходиться особистість з її потребами, що й повинно бути відображено в змісті освіти.

Педагогічна наука визначає особистість як цілісну сукупність її основних функцій, а розвиток особистості – як взаємодію функцій через їх удосконалення.

Функції особистості – це основні характеристики, що вказують на її природу, механізми, форми, зміст та призначення. До основних функцій особистості науковці відносять: поведінку; працю; мову; свідомість; любов; навчання.

Розвиток кожної функції – це послідовна закономірна зміна трьох основних форм: початкової, проміжної, вищої. Сукупність зазначених функцій складають систему у відповідній взаємодії їх взаємозалежних компонентів, що розглянемо більш детально.

“Поведінка – діяльність” – ця функція є природною, початковою, даною на момент виникнення особистості й розглядається лише в єдності. Діяльність – внутрішній зміст, а поведінка – зовнішній прояв, форма вияву внутрішнього змісту. Разом вони складають єдину структуру життєдіяльності, основу буття особистості.

Поведінка виявляється в 3-х основних формах: вчинках – звичках – звичаях.

Вчинок – початкова форма поведінки, одиничний, відносно завершений акт життєдіяльності особистості. Із вчинків складається вся поведінка особистості. “Людина є не що інше, як низка її вчинків” [1: 311].

Проміжна форма поведінки – звичка – являє собою дію, що здійснює людина автоматично, без участі свідомості, під впливом зовнішніх обставин, тих чи інших умов. Звичка може народжуватися, створюватися, обновлятися, удосконалюватися або зникати.

Звичай – найвища форма поведінки, динамічний стереотип людини.

Діяльність наповнює із середини поведінку особистості й виявляється в таких формах: дія – уміння – навички.

Дія – це система свідомих чи підсвідомих рухів.

Уміння – проміжна форма діяльності й носій досвіду людей.

Послідовність дій створюють уміння, автоматичність яких переходить у навички.

“Праця – робота” – це одна з найважливіших функцій особистості. Для людини праця – це робота, внутрішня сторона якої реалізується в 3-х основних формах: задумі, підготовці, виконанні. Вища форма праці – творчість. Задум є передумовою творчості.

Праця передбачає та стимулює спілкування, тому тісно пов’язана з наступною функцією особистості.

“Мова – мовлення” – ця функція обслуговує спілкування людей, завдяки їй стає можливим передача накопичених знань людства від старшого покоління молодшому.

Мову реалізують три основні форми: гукання – називання – висловлювання. Гукання – набір звуків; називання – дає назви предметам, явищам, тваринам, світу, це узагальнення, поняття; висловлювання – вища форма якісно нового етапу свідомої мовної діяльності особистості, підсумок самостійного осмислення інформації.

Мовна діяльність особистості – це її мовлення.

Вищий витвір, основний продукт функції “мова – мовлення” – слово.

Функція “мова-мовлення” є однією з матеріальних основ наступної функції “свідомість – мислення”.

“Свідомість – мислення” – є найважливішою функцією, з розвитком якої людина стає особистістю й починає відрізняти себе від інших людей.

Свідомість дає життя всім іншим функціям особистості, а саме:

- в “поведінці – діяльності” вона стає вищим регулятором орієнтування особистості в оточуючому світі, виявляється в її вчинках;
- у “роботі – праці” свідомість конструює мету й технологію, проявляється в задумі та творчості, творить свою опору – “мову – мовлення”, за допомогою якої людина спілкується.

За своєю природою “свідомість – мислення” матеріальне, тому що представляє собою рухливу систему нервових процесів вищих відділів головного мозку й будується на мовному матеріалі.

Свідомість проявляється в 3-х формах: уявленні, ідеї, переконанні.

Народження уявлень включає в себе всі мислительні операції, а народження ідеї – творчий акт свідомості, коли нові поняття отримують свій розвиток. Переконання становлять вищу форму свідомості; сукупність їх наповнює світогляд особистості.

Мислення – визначається як спосіб свідомості й може бути представлене в 3-х формах: судження, умовивід, поняття.

“Любов – почуття” – ця функція особистості розглядається як сукупність потягу, прихильності та пристрасті. Почуття становлять внутрішню сторону особистості, наповнюють її внутрішній зміст, завдяки чому діяльність проходить у певному емоційному стані.

“Навчання – освіта”. Призначення цієї функції полягає в забезпеченні сприйняття та засвоєння людиною досвіду інших людей, за образом і подібністю яких особистість створює саму себе.

Навчання виступає як зовнішня сторона функції (забезпечує переймання), а освіта є її внутрішньою стороною й забезпечує засвоєння. Навчання не слід змішувати з учінням.

Основні форми навчання проявляються в наслідуванні, повторенні, застосуванні.

Функція “навчання – освіта” складає одну з найважливіших функцій особистості, тому що, розвиваючись на фундаменті свідомості, вона забезпечує розвиток усіх функцій людини і таким чином робить можливим виховання.

Розвиток функцій особистості можливий лише в суспільстві, в життєдіяльності, через засвоєння досвіду [5; 6].

Зважаючи на існування такої всеохоплюючої системи життєво важливих функцій особистості, необхідно внести відповідні корективи до визначення поняття “зміст освіти”, що підпорядковується основній меті освіти на сучасному етапі розвитку суспільства [4]. Але спочатку визначимо, що в зовнішніх і внутрішніх проявах функцій особистості може правити за показники (форми та способи) їх прояву (див. табл. 1).

Функції особистості та їх прояви

Основні життєво необхідні функції особистості (зовнішні прояви функції)	Способи прояву функції (внутрішні прояви функції)	Форми прояву функції	Продукт взаємодії функцій
поведінка	діяльність	- вчинки, - звички, - звичаї	- дія, - уміння, - навички
праця	робота	творча діяльність	- задум, - підготовка, - виконання
мова	мовлення	- гукання, - називання, - висловлювання	слово
свідомість	мислення	- уявлення, - ідея, - переконання	- судження, - умовивід, - поняття
любов	почуття	- потяг, - прихильність, - пристрасть	емоційний стан
навчання	освіта	- наслідування, - повторення, - застосування	особистість створює себе

Як засвідчує табл. 1, існування кожної життєво важливої функції особистості можна виявити за допомогою певних показників, таких, наприклад, як вчинки, звички, звичаї, поведінка; крик, називання, висловлювання засобами мови і т.п.; способами вияву цих внутрішніх ознак функцій є дії, уміння, навички в певних видах діяльності; задум, підготовка та виконання певної роботи; володіння звуком, словом і текстом у процесі мовлення і т. ін.

Відтак, зважаючи на основну мету освіти, – всебічний розвиток особистості, здатної до свідомого суспільного вибору, – можна говорити про необхідність формування у процесі навчання на кожному освітньому рівні таких життєво необхідних функцій, як поведінка, праця, мова, свідомість, любов, навчання, при цьому доцільно орієнтуватися не на окремі функції та їх показники (див. рис. 1), а на цілісну, взаємопов'язану систему показників і способів прояву життєво необхідних функцій особистості (див. табл. 2).

Як засвідчує таблиця 2, зміст освіти повинен передбачати такі напрями формування особистості, як формування поведінки через залучення до різних видів діяльності, профорієнтаційна підготовка до суспільно важливої праці через навчання планувати, готувати й виконувати певні види роботи, навчання рідної та інших мов через різні види мовленнєвої діяльності, формування свідомості через розвиток різних форм мислення, розвиток оцінного ставлення до світу через формування культури почуттів, підготовка до здійснення навчально-пізнавальної, дослідницької діяльності. Ці напрями формування особистості є нормативною частиною. Як варіативний компонент змісту освіти можна розглядати суспільно важливі ситуації поведінки, види роботи (за специфікою) й рівні виконавської діяльності, форми й види мовленнєвої діяльності, форми мислення, переконання, форми прояву почуттів, прояви емоційного стану, галузі пізнання, предмет

дослідження. Зважаючи на те, що функції особистості формуються поступово, зміст освіти повинен співвідносити кінцеві результати навчання на кожному освітньому рівні з формами розвитку особистісних функцій, необхідних і можливих для певного вікового періоду.

Таблиця 2.

Зміст освіти
(за функціонально-діяльнісним підходом до його формування)

№№ з/п	Основні напрями формування особистості		Кінцеві результати	Рівні засвоєння
	нормативна частина	варіативна частина		
1	Формування поведінки через залучення до різних видів діяльності	Суспільно важливі ситуації поведінки	Знання, уміння, навички	- вчинки, - звички, - звичаї
2	Профорієнтаційна підготовка до суспільно важливої праці через навчання планувати, готувати й виконувати певні види роботи	Види спеціалізації (діяльності) й рівні виконавської діяльності	Знання, уміння, навички	- репродуктивний, - конструктивний, - творчий
3	Навчання рідної та інших мов через різні види мовленнєвої діяльності	Форми й види мовленнєвої діяльності	Знання, уміння, навички	- фонетичний, - лексико-граматичний, - синтаксичний
4	Формування свідомості через розвиток різних форм мислення	Форми мислення, переконання	Знання, уміння, навички	- судження, - умовиводи, - поняття
5	Розвиток оцінного ставлення до світу через формування культури почуттів	Форми прояву почуттів, прояви емоційного стану	Знання, уміння, навички	- потяг, - прихильність, - пристрасть
6	Підготовка до здійснення навчально-пізнавальної, дослідницької діяльності	Галузі пізнання, предмет дослідження	Знання, уміння, навички	- наслідування, - повторення, - застосування

Відтак, здійснений аналіз поняття “зміст освіти” допоміг підійти до більш цілісного і точного його трактування.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, під **змістом освіти** ми розуміємо систему наукових знань та сформованих на цій основі вмінь та навичок про оточуючий світ й самого себе, необхідних і достатніх для всебічного розвитку активної, творчої особистості, яка являє собою цілісну сукупність взаємодіючих функцій, що

цілеспрямовано удосконалюються на кожному етапі розвитку. Формування змісту освіти відбувається під впливом об'єктивних і суб'єктивних чинників (потреби суспільства, потреби особистості, стан розвитку педагогічної науки).

На таке визначення поняття “зміст освіти” спираємося в нашому дослідженні, здійснюючи ретроспективний аналіз його трансформації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гегель Г. Избранные произведения в 3-х томах. – М., 1977. – Т. 1. – С. 311.
2. Гончаренко СУ. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – С. 227.
3. Кокун О.М. Психологія. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 184 с.
4. Леднев В.С. Содержание образования: Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 1989. – 360 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М., 1975. – С. 82.
6. Маркарян Э.С. Системное исследование человеческой деятельности // Вопросы философии, 1971. – № 10. – С. 79.

УДК 37.02.018

Л.Г. Сугейко

МОВЛЕННЄВА ПІДГОТОВКА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ШКОЛИ

У статті розглядаються концептуальні положення мовленнєвої підготовки дітей до навчання в школі, зокрема звертається увага на наступно-перспективний характер мовленнєвого розвитку особистості дитини.

The article is devoted to the conceptional ideas of the children speech training for school and exactly to the speech development character of child's personality which is having succession-perspective prospects.

Постановка проблеми. Проблема мовленнєвої підготовки дітей до навчання у школі включає поняття “мовленнєва компетенція”, що є однією з провідних характеристик особистості, яка формується. Особлива роль у цьому процесі відведена початковій ланці освіти, де виявляються і планомірно розвиваються здібності дитини, формуються вміння, навички та бажання вчитися, створюються умови для розвитку всіх сторін особистості, її самовираження. Важливу роль відіграє проблема наступності й перспективності дошкільної та початкової освіти. Цим зумовлюється потреба цілеспрямованої, систематичної роботи щодо загальної і мовленнєвої підготовки дитини до навчання у школі, адже мовленнєвий розвиток особистості є одним із найважливіших показників її цілісності й самодостатності. Завдання мовленнєвої підготовки дітей до шкільного навчання зумовлюється потребою виховання компетентної особистості, здатної вільно висловлювати свої думки, підтримувати доброзичливі стосунки із соціумом, вшановувати традиції української мови.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Мовленнєву готовність дітей до школи досліджували як російські (Л. Айдарова, А. Арушанова, Г. Белякова, Д. Ельконін, Л. Журова, А. Маркова, Л. Пен'євська, Ф. Сохін, С. Струніна, О. Ушакова та ін.), так і українські вчені (А. Богуш, М. Ващуленко, А. Іваненко, Л. Калмикова, Н. Шиліна та ін.).

Учені розрізняють поняття “мовленнєва підготовка” і “мовленнєва готовність дітей до навчання у школі”. Так, Л. Калмикова зазначає, що поняття “мовленнєва підготовка” використовується у двох значеннях: 1) загальномовленнєва підготовка (розвиток навичок усного мовлення, навичок використання одиниць мови для мислення, спілкування); 2) спеціальна мовна (мовленнєва) підготовка (пропедевтика вивчення мови, початкове усвідомлення її знакової системи, формування основи спеціальних умінь у галузі читання, письма, аналізу мовних явищ). Автор наголошує, що з дитиною шести років потрібно

проводити спеціальну підготовку, яка розпочинається “з повідомлення елементарних знань про мову, формування початкових спеціальних мовленнєвих умінь. По її закінченні діти мають оволодіти читанням та елементами письма” (4: 52).

Мета статті полягає в обґрунтуванні концептуальних положень мовленнєвої підготовки дітей до навчання в школі. Мовленнєва підготовка дітей до школи передбачає оволодіння практичними мовленнєвими навичками, вдосконалення комунікативних форм і функцій мовлення, формування його, усвідомлення. Вона охоплює весь період перебування дітей у дошкільному навчальному закладі і визначається програмами з розвитку мовлення та навчання дітей рідної мови. Отже, мовленнєва підготовка – це змістовий аспект навчання рідної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. У 80-х роках минулого століття за ініціативою Ф. Сохіна було виділено розділ “Розвиток мовлення”, який передбачав проведення спеціальних занять із розвитку мовлення. У 90-х роках з’явилися перші тематичні програми з розвитку мовлення для дошкільних закладів.

В авторській тематичній програмі А. Богуш, навчання мови вперше розглядається як мовленнєва і художньо-мовленнєва діяльність, що ґрунтується на принципах наступності і перспективності щодо змістового аспекту мовленнєвої підготовки дітей до школи. Під мовленнєвою підготовкою автор розуміє наявність навичок усного мовлення і використання одиниць мови у мисленні, спілкуванні; усвідомлення знакової системи мови, спеціальні вміння у галузі читання, письма; вміння аналізувати мовні явища.

Мовленнєва готовність дітей до школи включає такі компоненти, як: знання про навколишню дійсність; змістова сторона мовлення; рівень розвитку мовленнєвих навичок (достатній словник, правильна звуковимова, граматична правильність мовлення, діалогічне й монологічне мовлення); висока мовленнєва активність дітей; якість мовленнєвих відповідей; оволодіння елементарними оцінно-контрольними діями у сфері мовленнєвої діяльності (2, 36).

Однією з важливих проблем із погляду готовності дітей до навчання у школі, є вивчення всіх аспектів їхнього мовленнєвого розвитку. Досліджуючи проблему розвитку форм і функцій мови, Л. Дейниченко дійшла висновку, що найсприятливішою ситуацією для розвитку й усвідомлення регульовального мовлення є спільна навчальна діяльність дітей під керівництвом дорослого. Індивідуальне виконання навчальних завдань не може достатньою мірою стимулювати розвиток регульовальної функції мовлення. Найефективнішим шляхом розвитку зазначеної функції автор вважає сюжетно-рольову гру. Гра та ігрові моменти мають органічно вплітатись у заняття, що істотно підвищить ефективність засвоєння дітьми грамоти й допоможе в роботі з тими, хто з певних причин гірше засвоює матеріал.

Деякі вчені (Л. Калмикова, Л. Кондрух, І. Луценко, Т. Пироженко та ін.) пов’язують мовленнєву готовність дітей до школи з формуванням у них комунікативно-мовленнєвих навичок.

Процес спілкування зазвичай передбачає одного чи кількох співрозмовників, різних не лише за рівнем освіти, а й таких, що перебувають у різних життєвих ситуаціях. Тому, на думку Л. Калмикової, потрібно наблизити умови навчання мовлення до природних умов спілкування: ввести дітей у мовленнєву ситуацію і навчити їх орієнтуватися в ній; чітко уявляти собі співрозмовника, основну мету спілкування (навчити дітей аналізувати мотиви спілкування, для чого створюється це висловлювання) й умови спілкування (для кого створюється).

Результати численних наукових досліджень (Л. Богуш, В. Гербова, Н. Орланова та ін.) дають підставу стверджувати, що діти дошкільного віку здатні оволодіти усним зв’язним мовленням, яке розвивається під час спілкування і нерозривно пов’язане з діяльністю, що виявляється в ній. У дітей до шести років уже достатньо розвинений фонематичний слух, вони готові до слухового аналізу й синтезу; їх артикуляційний апарат підготовлений до вимови всіх звуків рідної мови, що має велике значення для початкового етапу навчання усного й писемного мовлення.

Процес розвитку і оволодіння дитиною мовленням зумовлений певними віковими закономірностями, що дає можливість чітко визначити аспекти мовлення необхідні для навчання.

Однією з форм організації навчальної діяльності є заняття з навчання дітей рідної мови. Ця діяльність відбувається на мовленнєвому рівні і сприяє формуванню мовної особистості. Під мовною особистістю М.Вашуленко розуміє людину, готову виконувати мовленнєві дії, а також привласнювати мову, роблячи її мовленням. На думку С.Єрмоленко і Л.Мацько, мовна особистість – це той носій мови, який не лише володіє сумою лінгвістичних знань чи репродукує мовну діяльність, а саме той, у кого виробились навички активної роботи зі словом. За твердженням Н.Бабич, формування мовної особистості можливе за умов доброго знання оточуючого світу (у тому числі і його історії) і доброго знання виробленого попередніми поколіннями носіїв системи даної мови (її історії, стилістики) та при наявності мотивів і цілей, які зумовлюють використання мовцем усієї цієї сукупності знань. Оскільки природа людини завжди характеризується універсальністю, то й людська мова універсальна за своєю природою і безмежна в своїх реальних і потенційних можливостях. Тому незліченні мотиви людського спілкування і забезпечують формування мовної особистості.

Мовна особистість формується мовою, в першу чергу, рідною, за допомогою якої людина здобула перші відомості про навколишній світ і про закони, що керують його розвитком. Тобто, мовець стане мовною особистістю тоді, коли він пізнає психологію, культуру й етнографію народу, мовою якого він говорить, і коли знання ці будуть органічно пов'язані з його життєвою і розумовою діяльністю. Таким чином, національну мовну особистість визначає національна культура; білінгвістичну мовну індивідуальність – дві (обидві) національні культури: багатомовну особистість – полікультурні реалії. Отже, як зазначають фахівці, без знання психології, культури (та історії) народу, мовою якого хочеш говорити, особистістю щодо цієї мови стати неможливо.

Тому багато важить у вихованні мовної особистості приклад: мова батьків, товаришів, підручників, художніх творів, дикторів, учителів, вихователів – тобто мовне середовище. Але того, що засвоєно із уст батька-матері, у житті замало. Коли дитя йде до школи, критерієм істини для нього в багатьох випадках стає слово вчителя, і не лише бездоганне знання свого предмета, не лише педагогічна майстерність, досконалість і сучасність методичних прийомів, технологій, а й словесно-естетичний рівень подання знань формує юну особистість.

Виховання культури мовлення – справа не лише вчителя, а й вихователя.

Мовлення вихователя повинні характеризувати такі ознаки: 1) виразність – змістова, інтонаційна, візуальна; 2) правильність (орфоепічна, орфографічна, граматична, пунктуаційна, стилістична); 3) чистота – що не допускає фальшивого професіоналізму, засміченості; 4) лаконізм – при збереженні змістової вичерпності. Адже багатство й різноманітність мовлення вихователя – джерело збагачення мови дитини: чистота і досконалість, логічність і образність мови вихователя – запорука поваги дитини до естетичних цінностей, створених засобами мови.

Досить складним є період дітей молодших груп, оскільки саме в цей час відбувається інтенсивне становлення багатьох психічних функцій і формування психологічних механізмів особливостей дитини, особливо тих, що визначають її інтелектуальний розвиток.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Мовленнєва готовність – це комплексне використання дитиною мовних і немовних засобів (міміка, жести, рухи) з метою комунікації; вміння адекватно й доречно застосовувати на практиці мову в конкретних навчальних і соціально-побутових ситуаціях; уміння самостійно орієнтуватись у ситуації спілкування, ініціативність спілкування; уміння сприймати і самостійно вирішувати мовленнєві завдання.

Отже, мовленнєво-комунікативна підготовка дітей до школи стимулює інтелектуальну, емоційно-вольову, мотиваційну готовність дошкільнят та їх готовність у сфері спілкування. Вона передбачає достатню адаптацію дітей до умов шкільного навчання,

нових програмних вимог щодо засвоєння норм і правил мови, мовленнєвих дій, потрібних для опанування мовленнєвими уміннями. Мовленнєва підготовка дошкільників є підґрунтям для отримання в майбутньому освіти, для професійної підготовки.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у продовженні формування мовленнєвої особистості учня початкової школи із застосуванням різних мовних засобів на уроках рідної мови та читання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Айдарова Л. Н. Маленькие школьники и родной язык. – М.: Знание, 1983. – С. 12.
2. Богуш А. М., Шиліна Н. Є. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі. – О.: ПНУ АПН України, 2003.
3. Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до чотирьохрічного початкового навчання // Почат. шк. – 2000. – № 4. – С. 12.
4. Калмикова Л.О. Комунікативний підхід до розвитку мовлення дошкільнят // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 52.
5. Пироженко Т. О. Сучасні підходи до мовленнєвого розвитку дітей // Дошк. виховання. – 2001. – № 1. – С. 11.
6. Повышение эффективности образовательной работы дошкольных учреждений в связи с подготовкой к школе: Сб. науч. тр. – К.: КГПН, 1987. – С.60.

УДК 371 036

Є.С. Швець

ВПРОВАДЖЕННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розглядаються можливості здійснення міжпредметних зв'язків для використання знань з інших предметів, для чіткішого оволодіння англійською мовою.

The article deals with the possibilities of the intersubjects, relations for other subjects, knowledge, use for successful English language learning.

Зростаючий потік суспільної, наукової та технічної інформації впливає на зміст навчання, часто ускладнює його використанням традиційних способів відбору матеріалу, порушує стабільність, призводить до перевантаження учнів навчальним матеріалом, що не має освітнього значення. У таких умовах способи нетрадиційного розв'язання проблеми оновлення змісту навчання і виховання, що вирішують педагоги-дослідники на шляхах міжпредметних зв'язків є особливо актуальними.

Актуальність проблеми міжпредметних зв'язків соціально зумовлена змінами в науковій та виробничій сферах, які викликають необхідність змін у навчанні підростаючого покоління. Мета статті полягає в підсиленні уваги щодо проблеми міжпредметних зв'язків та розробці ефективної методики реалізації міжпредметних зв'язків на уроках англійської мови в початковій школі.

Історія методики навчання свідчить, що об'єднання певних елементів або різних частин видів навчальної діяльності в єдине ціле зовсім не нове методичне явище. Воно цінилось і використовувалось К.Д.Ушинським, зокрема при побудові курсу навчання грамоті. За задумом автора цей метод дозволив пристосувати та об'єднати окремі елементи двох видів мовної діяльності – письма і читання – для швидкого і точного досягнення однієї мети: формування у дітей здібностей до спілкування за допомогою тексту.

Відомо, що створений К. Д. Ушинським засіб взаємозв'язку письма і читання використовується і в сучасній школі. Останнім часом посилилась увага до міжпредметних

зв'язків у початковій ланці освіти. Розроблено та експериментально підтверджено інтегрований навчальний курс “Конструювання з паперу і англійська мова”.

Початок міжпредметних зв'язків було покладено Я. А. Коменським, який зазначав, що початкова школа повинна вчити не тільки читання, письма і лічби, але й корисним дітям відомостям, які входять у фонд загальних знань. Школа, за словами Я. А. Коменського, повинна стати майстернею, в якій проходить взаємне навчання, обговорення. Цій меті мають сприяти оновлені навчальні курси, форми і методи навчання.

У розв'язанні цієї суттєво важливої проблеми велике значення має встановлення і здійснення систематичних зв'язків між навчальними дисциплінами і формами діяльності учнів. Тому проблема міжпредметних зв'язків є однією з актуальних проблем сучасної дидактики.

Розглянемо проблему здійснення міжпредметних зв'язків англійської мови з іншими навчальними предметами початкової школи. Їх взаємозв'язок зумовлює нетрадиційне розв'язання проблеми, оновлення змісту навчання, їх якісного поліпшення у початковій школі. Розумова діяльність і теоретичні знання складають основу, базу для оволодіння предметом, а спеціально організована діяльність, в свою чергу, не тільки формує практичні уміння та навички, але й розвиває мислення, уявлення, увагу.

Психологами доведено, що повне засвоєння знань, сформованість умінь та навичок можуть бути досягнені в умовах їх активного самостійного використання та зміни. Вже в початковій школі можна зробити для розвитку дітей уміння спостерігати, повторювати, виділяти головне [1: 11].

Важливою умовою є поєднання практичної діяльності з розумовою, підвищення рівня самостійності та творчості учнів у процесі виконання завдань на уроках англійської мови.

Зв'язок англійської мови з іншими предметами має двобічний характер, тобто на уроках з інших предметів вводяться поняття, формуються навички, означення, які застосовуються в конкретних ситуаціях на уроках англійської мови і навпаки.

Слід зазначити, що залежно від типу уроку увага повинна зосереджуватись на вивченні мовного матеріалу, але з обов'язковим включенням елементів практичної діяльності учнів.

Аналіз стану проблеми міжпредметних зв'язків у психолого-педагогічній та методичній літературі, практиці роботи школи і анкетування вчителів початкової школи показали, що зазнають значних труднощів у здійсненні взаємопов'язаних дисциплін. Причинами цього можуть бути:

- 1) необізнаність з дидактичними основами міжпредметних зв'язків;
- 2) недостатня узгодженість програмних дисциплін, між якими устанавлюються міжпредметні зв'язки;
- 3) незнання методики здійснення міжпредметних зв'язків.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми міжпредметних зв'язків дозволив визначити основні принципи здійснення міжпредметних зв'язків та шляхи їх реалізації. Це такі основні принципи:

- 1) доступність;
- 2) послідовність;
- 3) врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів;
- 4) науковість.

Успіх у реалізації міжпредметних зв'язків залежить також від ряду важливих дидактичних умов:

- 1) усвідомлення вчителем необхідності і важливості міжпредметних зв'язків;
- 2) високий рівень підготовки і знання програмного матеріалу суміжних дисциплін;
- 3) здійснення міжпредметних зв'язків передбачає узгодженість програм суміжних дисциплін.

Для забезпечення результативності здійснення міжпредметних зв'язків у початковій школі дії вчителя повинні полягати в:

- 1) систематичному використанні другої дисципліни при вивченні першої;
- 2) забезпеченні першого предмета необхідними матеріалами;
- 3) дотриманні єдиних загальнодидактичних вимог до учнів.

Можна виділити такі шляхи встановлення міжпредметних зв'язків: інформаційно-рецептивний, репродуктивний, дослідницький і проблемний. Для реалізації міжпредметних зв'язків між англійською мовою та іншими навчальними дисциплінами, які викладаються в молодшій школі, необхідне сполучення різноманітних шляхів установлення зв'язків між навчальними дисциплінами [2: 14].

У практику роботи в школі впроваджується нова форма організації навчальної діяльності, що базується на міжпредметній основі. В початковій школі такі уроки веде один учитель, який синтезує різні галузі знань і поєднує теоретичні, емпіричні та практичні питання.

Учителю необхідні глибокі знання з кожного предмета, чіткі уявлення про загальні точки зіткнення. По-перше, у класі працює один учитель, який веде всі предмети і йому добре відомий весь програмовий та пройдений матеріал початкової школи. По-друге, учитель добре знає психологічний клімат, вікові особливості, можливості учнів класу. Це дозволяє йому вибрати прийоми і методи здійснення міжпредметних зв'язків на уроці. Особливу увагу при підготовці таких уроків слід приділяти завданням міжпредметного характеру, творчим завданням, що сприяють формуванню узагальнених умінь і навичок.

Досвід методистів показує можливість вирішення проблеми впровадження міжпредметних зв'язків на уроках англійської мови в початковій школі. Зокрема, Н.Н.Трубанева розробила інтегрований курс "Англійська мова і навколишній світ" [4: 16], М.О.Метьолкіна розробила систему уроків, які спрямовано на реалізацію міжпредметних зв'язків між трудовим навчанням та англійською мовою [3: 38].

На думку М.О.Метьолкіної навчально-виховний процес у початковій школі, з іноземної мови, зокрема, передбачає залучення різних видів діяльності. Особливість навчальної діяльності з оволодіння іноземною мовою як навчальним предметом полягає в тому, що молодший школяр одночасно виступає суб'єктом двох видів діяльності – навчальної та іншомовної, мовленнєвої. Багато часу відводиться і для дошкільних видів діяльності: ігри, малювання, співів тощо, які в єдності сприяють забезпеченню розвивальної функції іноземної мови як навчального предмета.

Щоб навчання приносило молодшим школярам задоволення, їхні руки мають бути вправними, натренованими в швидкому, точному та координованому виконанні багатьох рухів, потрібних у різних навчальних діях. Накопичення чуттєвого досвіду молодших школярів з різних джерел сприймання є основою, яка прискорює розвиток процесів мислення, мовлення, загострює увагу, збагачує почуття, фантазію. Тому, щоб розвивати м'язи рук, точність рухів молодших школярів, М.О.Метьолкіна пропонує протягом усього навчального року доповнювати традиційне домашнє завдання з англійської мови вправами, які залучають учнів до одного з найпоширеніших видів діяльності – конструювання з паперу.

М.О.Метьолкіною розроблено вправи, які включають в себе елементи конструювання з паперу та елементи навчання англійської мови. Провідною метою цих вправ є практична – формування в молодших школярів мовленнєвих навичок та вмінь. Одночасно кожна вправа спрямована:

- 1) на розвиток дрібної мускулатури рук, залучення дітей до певних дій (трудових);
- 2) на оволодіння елементами графічної грамоти (з метою формування узагальнених способів дій).

Ці вправи пропонуються першокласникам як один з різновидів домашньої роботи, оскільки їх виконання на уроці займає багато часу. Інструкція щодо виконання вправ пропонується рідною мовою.

Вправа 1.

Основна мета – формування вимовних навичок.

Дітям пропонується картка із зображенням телевізора та картки, на яких зображені різні предмети (намет, телефон, ваза, цифра “10”, склянка, стіл, черепаха, олівець).

Завдання вправи: цей чарівний телевізор показує лише ті предмети, назва яких починається зі звука [t]. Назви вголос ті предмети, які починаються звуком [i]. Виріж зображення цих предметів з картки і наклеї на екран телевізора.

Вправа 2.

Основна мета – формування навичок техніки читання на рівні ізольованих слів.

Дітям дається картинка, на якій зображено зиму з усіма її атрибутами, а також картки, на яких написано слова, які відповідають зображенню на картинці. Завдання вправи: відповісти на запитання “Як називається ця пора року англійською мовою?”. Вирізати з карток слова і у порожні квадрати наклеїти їх (відповідають назвам зимових предметів), перевірити, чи відповідають слова зображенню. Вголос прочитати всі обрані слова. Пропонуються такі слова: snow, scarf, sweater, skates.

Вправа 3.

Основна мета – формування навичок техніки читання на рівні ізольованих слів.

Завдання вправи: вирізати з картки літери. Скласти їх одну за одною, прикріпити до картки із зображенням літер “en”. Таким чином діти зробили книжечку. Гортаючи сторінки книжки, діти мають прочитувати отримані слова (ten, den, pen, men, ten).

Вправа 4.

Основна мета – формування навичок техніки письма на рівні ізольованих слів.

На картках зображено 6 різних предметів. На інших шести картках зображено коробки, в яких знаходяться певні предмети. На цих коробках зображено лише початкові букви назви предмета.

Завдання вправи: допомогти заховати предмети у коробки, а початкові букви допоможуть здогадатися, що лежить у кожній з них. Виріж і наклеї на кожну коробку відповідний предмет та напиши його назву. Пропонуються зображення таких предметів: дерево, виноград, квітка, гребінець, яблуко, хліб.

Вправа 5.

Основна мета – формування вмінь читання на рівні тексту.

Дітям пропонується розрізна картка, на якій зображено чотири різні малюнки: слоненя, кенгуру, лев і світ звірів.

Завдання вправи: розрізати за штрих лініями картку. Зробити із маленьких малюнків книжечку за номерами сторінок, вголос прочитати речення, які написано на кожній із сторінок. До уроку підготувати відповідь на запитання “Which of these things do you do?”

Вправа 6.

Основна мета – формування вмінь аудіювання.

Дітям пропонується картки із зображенням різних природних явищ (сонечко, вітер, дощ, сніг, хмари). На іншій картці зображено хлопчика, який має два змінних обличчя (радісне і похмуре).

Завдання вправи: слухаючи на уроці розповідь вчителя про погоду та ставлення до неї хлопчика, проілюструй за допомогою відповідних малюнків настрої хлопчика. Наприклад: “It’s sunny. The boy likes/ doesn’t like a sunny day.”

Вправа 7.

Основна мета – формування вмінь говоріння.

Дітям пропонується зображення героїв казки “Три ведмедя”.

Завдання вправи: за бажанням розфарбувати персонажі та декорації до казки “Три ведмедя”. Вирізати та наклеїти їх на цупкий папір, розказати англійською мовою цю казку із використанням декорацій.

Запропоновані вище завдання можуть слугувати зразком для укладання аналогічних завдань з іншим мовним/мовленнєвим матеріалом учителями як англійською, так і інших іноземних мов.

Н.Н.Трубанєва розробила інтегрований курс “Навколишній світ та англійська мова” [4: 16]. Цей курс показує, що обидві дисципліни характеризуються спільністю цілей, змісту, засобів і прийомів навчання. Все це дозволило Н.Н.Трубанєвій довести, що цей курс сприяє вирішенню проблеми соціалізації та розвитку комунікативних умінь, а також сприяє підготовці дітей до системного навчання: розширенню світогляду школярів, розвитку необхідних психічних механізмів (пам’ять, увага, мислення) і процесів (аналізу, синтезу, узагальнення).

За умови впровадження цього курсу виграють обидві дисципліни. Іноземна мова отримує предмет мовлення. “Навколишній світ” може дати об’єктивну картину світу, взаємозв’язок “природа – суспільство”. Це буде сприяти формуванню поваги до іншого народу засобом вивчення мови, елементів культури і традицій цього народу. Крім цього, таке поєднання навчальних дисциплін сприяє постійному повторенню і закріпленню вивченого матеріалу. Цей курс включає різні види діяльності: рухливі ігри, перегляд діафільмів, малювання, конструювання і т.д.

Інтегрований курс “Навколишній світ та іноземна мова” може використовуватись і для навчання шестирічних школярів і може стати першим ступенем у підготовці до більш глибокого пізнання навколишнього світу. Вивчення іноземної мови проходить в усній формі. Щоб запобігти забуванню, даний інтегрований курс має проводитися 3-4 рази на тиждень. Цей курс можна продовжувати і на старших ступенях навчання, в різних його формах. В перспективі передбачається складання системи комбінованих і узагальнюючих уроків.

Проведення інтегрованих уроків та впровадження курсів з міжпредметною основою в молодшій школі сприяє більш глибокому матеріалу, пробуджує інтерес до навчання. В процесі проведення такої англійської мови в учнів формуються узагальнені уміння, які вони можуть використовувати в практичній діяльності, формується цілісний світогляд, що і є завданням сучасної школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Захарова І. М. Реалізація міжпредметних зв’язків при формуванні навчально-пізнавальних умінь школярів // Початкова школа. – 1998. – С. 10 – 13.
2. Крупівська І. А. Використання міжпредметних зв’язків у навчанні. Аудіювання англійською мовою. – 2000. – (Іноземні мови) № 3. – С. 14 – 18.
3. Трубанєва Н. Н. Интегрированный курс, окружающий мир и английский язык для начальной школы // Иностранный язык в школе. – № 2. – 1990. – С. 16 – 21.
4. Метьолкіна М. О. Конструювання з паперу в навчально-виховному процесі з англійської мови в 1-му класі // Рідна школа. – 2002. – № 8, 9. – С. 38 – 41.

Розділ 3

Теорія і практика виховання

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті подано аналіз проблеми щодо компетентнісного підходу до розвитку мовлення дітей раннього і дошкільного віку. Автор зіставляє погляди зарубіжних та українських учених на сутність і характеристику понять “мовна і мовленнєва компетентності”, висловлює своє бачення означених феноменів.

In the article is represented the analysis of the problem of competent approach to development of children speech in early and preschool age. The author compares the points of view foreign and Ukrainian scientists to the essence and description of terms “linguistic and vocal competences”, offers own attitude toward the examined phenomenon.

Постановка проблеми. У кінці 60-х – початку 70-х років у теорії і методиці навчання мов чітко виокремився новий комунікативно-прагматичний підхід, який одержав назву “комунікативної революції”. Це дало можливість ученим розглядати в тісному взаємозв’язку мовну систему з умовами її використання, функціонування, засвоєння і тими змінами, що відбуваються у процесі спілкування. У науковий обіг увійшли нові дефініції, як-от: “комунікація”, “мовленнєве спілкування”, “мова і мовленнєва компетенції”, “комунікативна компетенція”, які сьогодні посіли чільне місце в системі мовознавчих і лінгводидактичних наук.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На сучасному етапі розвитку науки і освіти у структурі полікритеріального підходу виокремився компетентнісний підхід як до розвитку особистості, так і до процесу її навчання і виховання (Н. Бібік, Є. Божович, В. Болотова, І. Зимня, Д. Ізаренкова, Н. Кузьміна, В. Лозова, О. Локшина, А. Маркова, О. Пометун, О. Савченко та ін.). Як і будь-яке нове явище (термін, поняття, підхід, методика і т. ін.), що з’являється у науковому обігу, компетентнісний підхід викликав гостру дискусію. Полеміці підлягали такі поняття, як компетентність і компетенція, ключові компетенції, мовна, мовленнєва і комунікативна компетенції та методика їх формування.

Метою статті є аналіз проблеми щодо компетентнісного підходу до розвитку мовлення дітей раннього і дошкільного віку; зіставлення поглядів зарубіжних та українських учених на сутність і характеристику понять “мовна і мовленнєва компетентності”; виклад авторського бачення означених феноменів.

Виклад основного матеріалу дослідження. З огляду на це, визначимося з витоками появи в науковому обігу феноменів “компетентність” і “компетенція”. Насамперед звернемося до словникових джерел. Зауважимо, що більшість словників обмежуються дефініцією слова “компетентність” і компетентний, а саме: який має достатні знання у якій-небудь галузі, з чимось добре знайомий, кваліфікований [6; 7]; той, що володіє компетенцією [7].

Велика сучасна педагогічна енциклопедія пов’язує компетентність з професійними якостями особистості, як-от: “міра відповідності знань, умінь і досвіду осіб певного соціально-професійного статусу, реальному рівню складності завдань і проблем, які тими вирішуються. Крім кваліфікаційних знань, умінь і навичок, охоплює і такі якості, як ініціатива, співробітництво, здатність працювати у групі, комунікативні здібності, вміння учитись, оцінювати, логічно мислити, відбирати й використовувати інформацію” [9: 237].

Нам імпонує визначення компетентності І.О. Зимньою, яка розуміє її як інтелектуально й особистісно зумовлену соціально-професійну життєдіяльність людини, що ґрунтується на знаннях, компетенціях [5].

Щодо ключових компетентностей, то на основі аналізу різних наявних підходів до їх класифікацій І.О. Зимня згрупує їх у таких три види:

- компетентності особистості як суб'єкта діяльності – особистісно-суб'єктна компетентність;
- компетентності, що належать до галузі спілкування особистості та її взаємодії з іншими людьми – соціально-комунікативна компетентність;
- компетентності, що характеризують діяльність людини в усіх типах і формах – професійна компетентність [5].

Сфера наших наукових інтересів торкається, за класифікацією І.О. Зимньої, соціально-комунікативної компетентності, зокрема її складових – мовної і мовленнєвої. Простежимо генезис понять *мовна і мовленнєва компетенції*. Зазначимо, що термін “мовна компетенція” було введено в науковий обіг Н. Хомським усередині ХХ століття, який семантично протиставлявся автором термінові “використання мови”. Учений виокремив *linguistic competence* (ментальні презентації мовних актів, що виступають, на його думку, у вигляді внутрішньої граматики, як різниця між знаннями мови “мовця-слухача”) *linguistic performance* (розуміння й продукування мовлення). Подібне розмежування компетенції і використання мови має певну схожість із соссюрівською дихотомією “мова-мовлення” [3].

Н. Хомський намагався абстрагуватися від реальних мовленнєвих актів і настійливо підкреслював, що йдеться про ідеального “мовця-слухача”, тобто абстрактно уявлюваного носія певної мови. Реально ж носія мови зі всіма його мовленнєвими особливостями вчений кваліфікував як суб'єкта не лінгвістичного, а швидше психологічного, соціологічного, дидактичного дослідження [10].

За Н. Хомським, мовна компетенція – це здатність, що є необхідною для виконання певної, здебільшого мовної діяльності; а “мовець-слухач” повинен продукувати і розуміти необмежену кількість речень та мати власну думку про висловлювання [10].

Дещо пізніше під мовною компетенцією Н. Хомський та його послідовники (60-70 рр. ХХ ст.) почали розуміти “мовну здібність”, тобто потенційне знання мови і про мову її реального носія, і “мовну активність” – реальне мовлення в реальних умовах. Водночас, як зазначає Є.Д. Божович, це загостило проблему витоків і розвитку мовної компетенції [3: 33].

Зауважимо, що Н. Хомський був переконаний, що в основі мовної компетенції лежать вроджені знання “універсалій”, тобто основних лінгвістичних категорій і вроджена здібність дитини “конструювати для себе граматику” – правила побудови речень, які вона сприймає у мовному середовищі [10]. Автор зазначав, що ці знання у дитини носять емпіричний характер і функціонують у вигляді “лінгвістичної інтуїції – внутрішніх уявлень про мову” та мовної інтроспекції носіїв мови. Мовна здібність розглядалась ученим як утворення, що має подвійну обумовленість – природну й соціальну [10]. Вочевидь, такий підхід Н. Хомського до витоків і механізмів мовної компетенції викликав низку критичних статей учених різних галузей науки (В. Гак, П.Я. Гальперін, Дж. Грін, Т. Дрідзе, В. Звянцев, Ю. Караулов, Ж. Піаже, Р. Холл та ін.) як зарубіжних, так і вітчизняних.

Зауважимо, що робота Н. Хомського та розгорнута дискусія на сторінках лінгвістичної і психолого-педагогічної преси спонукала вчених дошкільної галузі науки до експериментальних досліджень онтогенезу мовленнєвого розвитку дітей раннього віку (А.М. Богуш, В.В. Ветрова, О.І. Ісеніна, Є.К. Каверіна, М.М. Кольцова, І.М. Кононова, Г.М. Ляміна, Т.І. Науменко, Г.Л. Розенгарт-Пупко, Є.О. Смирнова, С.Н. Цейтлін).

Експериментальні матеріали Санкт-петербурзької онтолінгвістичної школи розвитку мовлення дітей дошкільного віку (постійно діючий семінар) під керівництвом С.Н. Цейтлін дозволили вченим дійти таких висновків щодо онтогенезу розвитку мовлення, мовної і комунікативної компетенцій [8]:

- Кожна дитина сама будує свою мовну систему, при цьому виявляє значну ступінь творчої активності.
- Значну роль при цьому відіграє так званий “інпут” – мовленнєвий матеріал, який дитина переробляє. Цей мовленнєвий матеріал постачається дитині насамперед

матір'ю, тому успіх засвоєння дитиною рідної мови багато в чому визначається особливостями її мовленнєвої поведінки відносно дитини.

- Дослідження мовленнєвого розвитку дитини неможливе без аналізу її предметно-практичної діяльності, що обслуговується мовою.
- Мовленнєвий розвиток дитини пов'язаний з її когнітивним розвитком: на ранніх стадіях розвитку дитина може здійснювати когнітивні операції незалежно від того, чи засвоїла вона мовні категорії й одиниці, що пов'язані з цим явищем; після того, як у дитини починають формуватися певні мовні структури, мовний розвиток, у свою чергу, починає суттєво впливати на когнітивний, що призводить до успіху в когнітивній діяльності [8: 8-9].
- На ранніх стадіях мовленнєвого онтогенезу комунікативна майстерність дитини формується під впливом запитань мати у процесі оволодіння нею діалогічним мовленням.
- Яскраве інтонаційне зафарбування і ритміко-мелодійну структуру зверненого до дитини запитання використовує матір у процесі навчання дитини комунікативної майстерності як і у власне мовленнєвих навичок, так і в галузі власне комунікативних навичок, які реально функціонують у сфері діалогічного спілкування [8: 169].

Означені вченими напрями дещо не збігаються з поглядом Н. Хомського щодо вродженого характеру мовної компетенції вони дають простір для подальших досліджень як онтогенезу мовної і комунікативної компетентностей у ранньому віці, так і подальшого їх формування в дошкільному віці.

На сьогодні у вітчизняній науці склалася така ситуація: розуміння “мовної компетентності” Н. Хомським учених не задовольняє, натомість термін, що був уведений ним у науковий обіг, залишився і набув неоднозначного трактування. За Є.Д. Божович, під мовленнєвою компетенцією здебільшого розуміють сукупність конкретних умінь, необхідних члену мовного співтовариства для мовленнєвих контактів з іншими і оволодіння мовою як навчальною дисципліною [3: 34].

Таке визначення, як бачимо, є досить загальним, у ньому, як справедливо зазначає Є. Д. Божович, відсутні психолого-педагогічний зміст і психолого-педагогічні фактори її формування (віковий період, освітній рівень, етапи розвитку, професія, середовище і т.ін.) Отже, виникає необхідність з'ясувати фактори й етапи онтогенезу мовної компетенції [3].

Зауважимо, що психолого-педагогічна наука має достатньо матеріалу з розвитку мовлення дітей на різних вікових етапах – від раннього віку до випускника школи. Водночас формування мовної компетентності не було предметом спеціального дослідження учених (здебільшого досліджувалися проблеми мовної компетенції дорослих, зокрема професійної: педагогів, учителів – словесників та іноземної мови і т. ін.). Наявні погляди щодо дефініції “мовна компетентність” не розчленовують рівень мовленнєвого розвитку дитини і рівень навчання мови, рівень оволодіння мовою як навчальним предметом. Відсутні дослідження, у яких би було доведено вплив навчально-мовленнєвої діяльності на формування мовної компетенції та її місце в мовленнєво-комунікативній діяльності особистості на різних вікових етапах її розвитку і навчання. Лінгводидактика початкової школи не має даних, з яким рівнем сформованості мовної компетенції приходять діти до школи і за якими етапами відбувається її формування у початковій, основній та старшій школах.

Серед розмаїття визначень мовної компетенції, що функціонують сьогодні у лінгвістичній та психологічній науці, ми поділяємо погляд Є.Д. Божович щодо структурних компонентів розглянутого поняття. Автор розглядає мовну компетенцію як психологічну систему, що об'єднує два основних компоненти: мовленнєвий досвід, набутий дитиною у процесі спілкування і діяльності; знання про мову, які засвоює дитина у процесі організованого навчання [3: 36]. При цьому вчений розглядає психологічну систему, за визначенням її у свій час Л.С. Виготським: це єдине ціле, неподільне утворення, кожний з

компонентів яких функціонує і перетворюється тільки у взаємозв'язку з іншими компонентами [4: 112].

Мовленнєвий досвід, за Є.Д. Божович, – це: а) практичне оволодіння рідною мовою; б) емпіричні узагальнення спостережень над рідною мовою, набуваються носієм мови незалежно від спеціальних знань про мову.

Виокремлення автором мовленнєвого досвіду як компонента мовної компетенції у такому розумінні дає можливість досліджувати онтогенетичний її розвиток у ранньому і дошкільному віці з урахуванням двох форм навчання у дошкільному закладі: в повсякденному житті (за термінологією Л.С. Виготського, спонтанний тип) і на заняттях (спеціально організованому навчанні).

Навчання у повсякденному житті (спонтанне навчання) Л.С. Виготський визначав як рух дитини за “власною програмою”, залежно від того, що вона “сама бере із довкілля” чи під впливом дорослих. Результатом такого навчання, за Л.С. Виготським, є оволодіння дитиною діалогічним, ситуативним, розмовним мовленням і “життєвими” поняттями.

Друга складова мовленнєвої компетенції, за Є.Д. Божович, “знання про мову”: а) категоріальні характеристики мовних одиниць різних рівнів; б) прийоми (схеми) аналізу та описування цих одиниць як складові елементи метазнань про мову [3: 37].

Зауважимо, що вчений розглядає обидва компоненти у взаємодії і взаємообумовленості ще до початку організованого шкільного навчання. З одного боку, зауважує автор, у процесі набуття дитиною – дошкільником мовленнєвого досвіду вона починає відкривати для себе окремі емпіричні знання про мову, які не суперечать науковим; з іншого боку – у процесі організованого навчання дитина використовує свій мовленнєвий досвід. У подальшому навчанні відбуваються два процеси: а) усвідомлення і перетворення мовленнєвого досвіду дитини під впливом знань про мову, які вона засвоює; б) поповнення і конкретизація знань про мову матеріалом зі свого попереднього мовленнєвого досвіду [3: 37].

На жаль, ці процеси до сьогодні достатньо не контролюються педагогами обох ланок навчання – як дошкільної, так і шкільної.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Відповідно до викладених теоретичних позицій розуміння “мовної компетенції”, наші погляди на змістовий аспект, види і провідні фактори формування мовних компетенцій у дітей дошкільного віку викладено в авторських тематичних програмах “Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку” [1] та “Мовленнєвий компонент дошкільної освіти” [2]. Перспективи подальших досліджень убачаємо в аналізі двох означених процесів: усвідомлення і перетворення мовленнєвого досвіду дитини під впливом знань про мову, які вона засвоює; поповнення і конкретизації знань про мову матеріалом зі свого попереднього мовленнєвого досвіду.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богуш А.М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: Програма та методичні рекомендації. – К., 1998.
2. Богуш А.М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. – Одеса: Ярослав, 2004.
3. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологи. – 1997. – №1.
4. Выготский Я. С. О психологических системах. – Собр. соч.: В 6 т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1982.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М., 2004.
6. Новий тлумачний словник української мови. – У 4-х т. – Т.2. – К.: Аконтіт, 1999.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Оникс, 2006.
8. Речь ребёнка: Ранние этапы / Ред. С.Н.Цейтлин. – С.-Пб., 2000.
9. Педагогика. Большая современная энциклопедия / Укл. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005.
10. Хомский Н. Синтаксические структуры // Новое в лингвистике. – Вып. 1. – М.: Наука, 1962.

МОВЛЕННЕВО-ІГРОВА КОМПЕТЕНЦІЯ ТА ЇЇ ФОРМУВАННЯ В СТАРШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

У статті розглядаються рівні сформованості ігрової компетенції дітей старшого дошкільного віку.

In the article the levels of development of evaluation the game competention of children preschool age are considered.

Постановка проблеми. Мовленнєва компетенція є однією з провідних базисних характеристик особистості, що формується у процесі її розвитку. Якщо розглядати Базовий компонент дошкільної освіти як теоретичну концептуальну основу державних вимог до мінімального необхідного рівня освіченості випускника дошкільного закладу, то саме під тим кутом зору ми розглядали і рівень мовленнєвої освіченості і вихованості дошкільнят. Базовий компонент мовленнєвого розвитку є кінцевим результатом розвитку на етапі дошкільного дитинства, комплексною характеристикою мовної поведінки дитини. Він виявляється у загальній культурі мовленнєвого спілкування, що є кінцевою метою у роботі з розвитку мовлення. Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти змістовим аспектом і кінцевим результатом мовленнєво-ігрової діяльності виступають різні види компетенції дітей. У педагогічній літературі подекуди рівнозначно використовують термін “компетенція” і “компетентність”. За словником, “компетентність (компетентний)” тлумачиться як наявність знань, що дозволяють висловлювати свій погляд на щось, свою авторську думку у конкретній справі. “Компетенція” – обізнаність особи в певній галузі. Відтак, ураховуючи вік дітей (дошкільний) ми будемо оперувати надалі терміном “компетенція”, який задіяно і в державному стандарті мовної освіти дошкільників.

Мета статті полягає в тому, щоб проаналізувати зміст поняття “мовленнєво-ігрова компетенція” і виокремити теоретичні засади її формування в дошкільному віці.

Виклад основного матеріалу. Психічний розвиток дитини відбувається у процесі її діяльності. У лінгвістиці ствердився діяльнісний підхід до розвитку мовлення. Відтак, мовлення розглядається нами як мовленнєва діяльність, а навчання мови у грі як мовленнєво-ігрова діяльність. Результатом мовленнєво-ігрової діяльності виступає мовленнєво-ігрова компетенція. Нами було визначено поняття “мовленнєво-ігрова компетенція” – це комплексна характеристика особистості, полікомпонентний утвір, чинниками якого виступають діалогічна, монологічна, когнітивно-мовленнєва, виразно-емоційна, оцінно-етична, театральна-ігрова та ігрова компетенції.

Когнітивно-мовленнєва компетенція означає наявність певних знань у дитини з розвитку мовлення з різних розділів (словник, зв'язне мовлення, звукова культура, граматична будова) у межах програми вікової групи і здатність застосувати здобуті знання в ігровій діяльності.

Виразно-емоційна компетенція – вміння емоційно виконувати ігрові дії, емоційно передавати їх зміст у мовленні, дотримуючись адекватних засобів виразності; вдало поєднувати мовні та немовні засоби виразності, розігруючи різні ролі в ігровій діяльності.

Оцінювально-етична компетенція – це здатність дитини свідомо аналізувати поведінку однолітків, взаємовідносини під час мовленнєво-ігрової діяльності, вміння висловлювати своє ставлення до них, мотивувати свої моральні та естетичні оцінки.

Театральна-ігрова компетенція передбачає наявність у дітей умінь і навичок самостійно розігрувати зміст знайомих художніх творів у театралізованих іграх, іграх-драматизаціях, іграх за сюжетами літературних творів, інсценувати твори в театральних виставах [2].

Ігрова компетенція – це сформованість у дітей ігрових дій, ініціативність, самостійність дітей в ігровій діяльності; творче відображення реальних і казкових ситуацій; ініціювання і розгортання ігрового задуму і сюжету гри; вміння об'єднуватись з однолітками на основі ігрового задуму, рольової взаємодії, особистих уподобань; дотримання норм та етикету спілкування.

Викладені вище теоретичні позиції слугували основою для з'ясування рівнів розвитку у дітей ігрової компетенції, від сформованості яких залежить розвиток зв'язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності.

Критеріями ігрової компетенції було обрано:

- уміння дітей пояснити гру;
- самостійність та ініціативність в організації ігор та розгортання дітьми ігрового задуму і сюжету гри;
- творче відображення реальних і казкових ситуацій;
- дотримання мовленнєвого етикету спілкування (формули мовленнєвого етикету) у грі (див. схему 1).

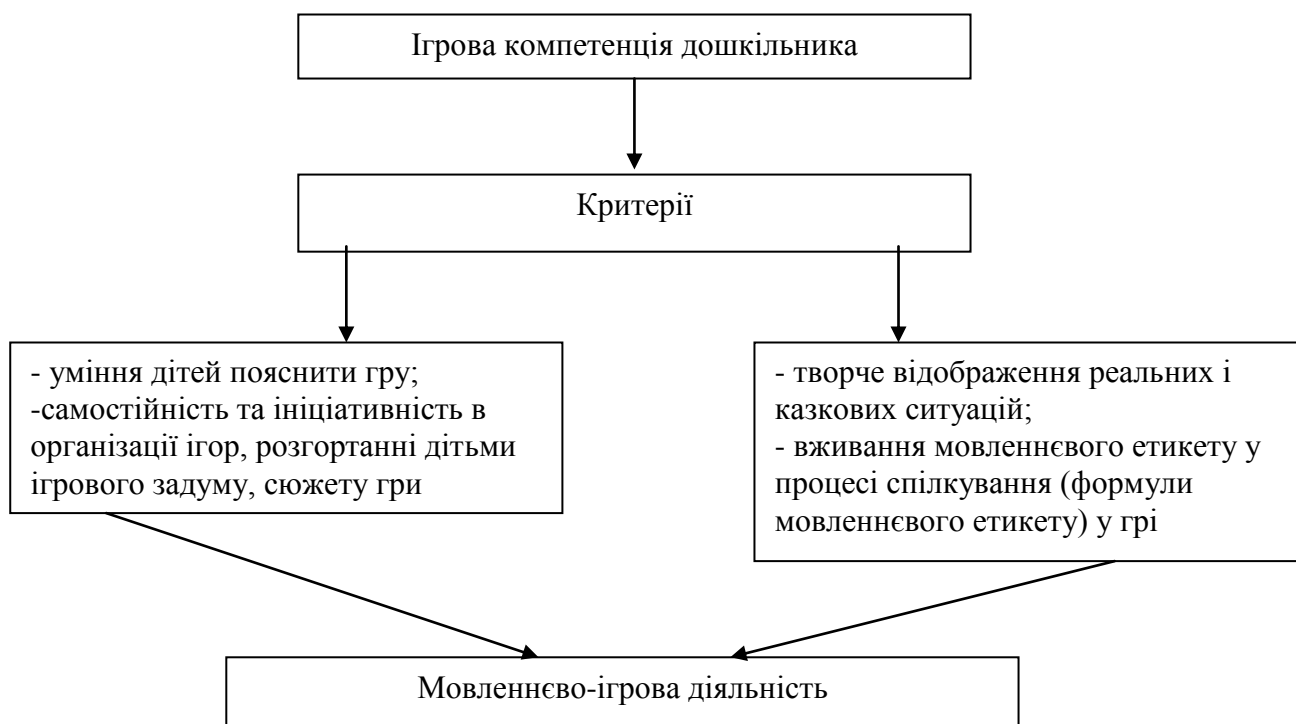


Схема 1. Структура ігрової компетенції дітей старшого дошкільного віку.

До кожного критерію нами було розроблено низку завдань. Проілюструємо окремими прикладами.

Критерії: уміння дітей пояснити гру; самостійність й ініціативність в організації ігор, розгортанні дітьми ігрового задуму, сюжету гри.

Завдання: Подорож до країни ігор.

Мета: з'ясувати вміння дітей самостійно відтворити текст гри, пояснити її іншим, організувати гру, розгортати сюжет гри.

Процедура виконання. Вихователь повідомляє дітям, що до них прийшов лист від господаря Країни ігор – Грайлика. Послухайте, що написав вам Грайлик. (Вихователь читає лист). – “Любі малята. У нашій країні сталося велике лихо. Під час буревію зникли всі наші ігри. І сьогодні всі три гральні зали нашої країни порожні. У першій залі зберігалися тексти ігор, у другій – пояснення до кожної гри, як потрібно грати, а у третій залі ми організовували

ігри з дітьми і грали. Це була найвеселіша зала. Всі ми, мешканці Країни ігор, звертаємося до вас із проханням допомогти нам, приїдьте до нас – розкажіть і покажіть нам свої ігри, тоді наша країна оживе і мені знову буде весело”. Влаштувують 3 зали із стільчиків. У першій залі – діти пригадували текст гри; у другій – пояснювали іншим, як грати в цю гру, а в третій – грали в ігри. Грайлик запрошує дітей в подорож: “Я запрошую вас, діти, до нашої Країни. Сідайте зручніше. Всі готові до подорожі (діти сідають на лаву і вирушають у подорож). Увага! Ми зупиняємось.

Варіант 1. Зупинка в першій залі: Дітям пропонують пригадати назву і текст своєї улюбленої гри. Грайлик на фланелеграфі ставить одну з геометричних фігур. У кінці підсумовує: Ось, тепер ця зала вже не порожня. Гляньте скільки з’явилося ігор (показує на фланелеграф).

Варіант 2. Зупинка у другій залі: Грайлик просить дітей навчити його, як грати в цю гру, пояснити її.

Варіант 3. Зупинка у третій залі: Грайлик просить дітей пограти з ним у цю гру. Один із дітей (по черзі) організовує гру, пояснює її.

Кількісні дані щодо вміння дітей відтворювати текст, пояснювати й організовувати гру подано в таблиці 1.

Таблиця 1.

Відтворення і пояснення дітьми ігор (%)

Група	Знають текст		Пояснили правильно	Неповне пояснення			Відмовились пояснити	Зуміли організувати
	Адекватно тексту гри	Слова заміники		Пояснили хід гри	Пояснили правила гри	Показали ігрові дії		
ЕГ	40	26	-	8	16	8	28	2
КГ	42	30	-	6	14	10	26	-

Як засвідчує таблиця, не всі діти знали текст названих ними улюблених ігор. Так, в експериментальній групі змогли правильно і повно відтворити текст тільки 40% дітей (у контрольній – 42%). 26% дітей в експериментальній та 30% – у контрольній групах допускали помилки під час відтворення тексту. Ніхто з дітей, як з’ясувалося, не зміг пояснити правильно хід гри. Лише окремі діти пояснювали хід улюбленої гри (8% – в експериментальній та 6% – у контрольній групах), правила гри (16% – в експериментальній та 14% – у контрольній групах), показали окремі ігрові дії (8% дітей експериментальної та 10% – контрольної груп). Частина дітей (28% і 26% в обох групах) загалом відмовились пояснити гру. Їхня відповідь була “я не знаю, як”. Зазначимо, що тільки 2% дітей експериментальної групи змогли самостійно організувати улюблену гру.

Висновки. Аналіз експериментальних даних свідчить про те, що розвиток зв’язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності залежить від сформованості у них діалогічної, монологічної та ігрової компетенцій. Подальшу роботу ми вбачаємо у запровадженні ефективної методики формування ігрової компетенції в мовленнєво-ігровій діяльності дітей старшого дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К., 1999. – 62с.
2. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2004. – 376с.

3. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. – С.16.
4. Словник іншомовних слів / За ред. Академіка АПН УРСР О.С.Мельничука. – 2-е вид., перероб. і допов. – К.: Гол. ред. Української Радянської Енциклопедії. – С. 431.

УДК 37. 013. 42 + 372

О.О. Авраменко

ВПЛИВ РІЗНОВІКОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ НА СОЦІАЛЬНЕ СТАНОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКА

У статті розглядається суть поняття соціальний розвиток, аналізується система міжвікових взаємодій у дитячому товаристві та розкриваються проблеми соціалізації дітей у дошкільному навчальному закладі.

In article is considered essence of the notion social development, is analyzed system interaction of the miscellaneous of the age in baby society and open the problems to socializations of children in preschool educational institutions.

Постановка проблеми. Становлення України як демократичної, правової держави, вимагає нового характеру взаємодії людей, що визначається не ворожнечею, суперництвом або конфронтацією, а співробітництвом, згодою та довірою. Успішність рішення соціальних проблем шляхом цивілізованих форм партнерства і співробітництва залежить від освоєння молодим поколінням культури соціальної поведінки.

Взаємодія дитини з людьми, які оточують є важливим чинником її соціального становлення. Реалізація дітьми своїх соціальних функцій у майбутньому, входження дошкільників у соціум залежать від того, наскільки успішно ними освоюються соціальні ролі в процесі взаємодії з людьми різного віку. У свою чергу, діапазон освоєння соціальних ролей пов'язаний із включенням дитини в діяльність різновікових груп і об'єднань.

Взаємодія дітей в різновіковій групі розглядається як фактор здійснення наступності, як спосіб освоєння, переробки досвіду та інформації від покоління до покоління. Щоб опанувати досвідом і “привласнити” його собі, дитина вступає у взаємодію з більш досвідченим, старшим. У процесі спільної діяльності і спілкування дітей різного віку відбувається перетворення наявного досвіду старших і збагачення досвіду молодших.

Аналіз останніх досліджень. Важливість постійного спілкування дітей різного віку, виховний вплив різновікових груп на розвиток особистості підтверджують праці Л.Божович, В.Дяченко, І.Дьоміної, Е.Димова, А.Макаренко, Т.Маркової, В.Нечаєвої, Л.Пеньєвської, Є.Субботського, В.Сухомлинського. Вчені обґрунтували, що взаємодія дітей у різновікових групах формує досвід різноманітних стосунків, сприяє розвитку найважливіших моральних якостей, освоєнню культурних цінностей. Низка вчених досліджували окремі складові цього питання, як от: поєднання соціального та біологічного в структурі особистості (Л.Аксьонова, О.Кононко); соціалізованість індивіда в умовах макро- та мікросередовища (Л.Виготський, Н.Голованова, В.Слуцький, Н.Яценко); обґрунтування ролі соціальних позицій особистості в системі сучасного суспільства (Л.Буєва, О.Леонтьєв, І.Фадеева); соціальна взаємодія дітей у різновікових об'єднаннях (Л.Байбородова, Б.Вульф, С.Ілюшкіна, О.Солов'єв); особливості побудови навчального процесу в різновікових групах дошкільного навчального закладу (Е.Герасімова, Е.Давидович, Н.Флегонтова). Проте специфіка соціального розвитку дітей дошкільного віку та особливості перебігу цього процесу в різновікових групах дошкільного закладу **не знайшли повного висвітлення** у педагогічній науці.

Мета статті – розкрити особливості соціального розвитку дітей дошкільного віку в умовах різновікової взаємодії.

Виклад основного матеріалу. У різновіковому спілкуванні дітей та їх взаємодії здійснюється соціальний розвиток – досягнення оптимальної форми соціальної активності, що робить людину здатним впливати на свої життєві обставини і на самого себе. “Соціальний розвиток, тлумачиться у словнику, як засвоєння дитиною досягнень суспільно-історичного досвіду спілкування, взаємодії, співробітництва з дорослими й однолітками” [6: 272-273]. У результаті соціального розвитку засвоюється певний обсяг соціальної інформації, система ціннісних орієнтацій, формується досвід соціальної діяльності, здатність до спілкування з людьми у довкіллі.

Слідом за О.Киричуком та О.Коберником ми визначаємо сутність поняття “соціальний розвиток” як процес, у результаті якого засвоюється певний обсяг соціальної інформації, система ціннісних орієнтацій, формується досвід соціальної діяльності у формі вмінь, навичок, здатність до спілкування з іншими людьми.

Зміст соціального розвитку особистості визначається, з одного боку, сукупністю соціальних впливів світового рівня культури, загальнолюдських цінностей, а з іншого – ставленням до цього самого індивіда, актуалізацією власного “Я”, розкриттям творчого потенціалу особистості. Головним критерієм соціального розвитку в цьому випадку є не стільки ступінь засвоєння соціальних норм і правил поведінки, адаптованості до навколишнього світу на рівні конформізму, скільки ступінь самостійності, ініціативності, творчості особистості.

Основою розвитку особистості, за твердженням О.Асмолова, є процес соціалізації та виховання в конкретній соціально-історичній системі координат епохи. В процесі діяльності у структурі відносин виникають системні якості людини, що характеризуються особистісним значенням, соціальні норми, цінності, ідеали, які стають “безособистісними передумовами” її розвитку. Дитина індивідуалізується та намагається зробити самостійний вибір того способу життя, який визначає її подальший розвиток в структурі суспільних відносин. Тобто, відбувається засвоєння культурних надбань людства заради свідомого оволодіння способом власного життя [1: 161-162].

Одною з складових методології нашого дослідження є педагогічна теорія соціалізації, що дозволила осмислити освітній процес у різновіковій групі дошкільного навчального закладу у контексті взаємодії факторів, що впливають на особистість, яка соціалізується. Теоретичний аналіз, проведений Н.Ф. Головановою, дозволив виділити наступні основні підходи до педагогічної характеристики поняття “соціалізації”:

- соціологічний (Л.Левшин, Х.Лійметс, Т.Мальковська, В.Момов), коли соціалізація розглядається як трансляція культури від покоління до покоління, як загальний механізм соціального успадкування, що охоплює, і стихійні, і організовані впливи середовища;
- факторно-інституціональний (В.Гінецинський, І.Кон, А.Мудрик), де соціалізація розглядається як сукупність дії факторів, інститутів і агентів соціалізації;
- інтеракціональний підхід (Т.Коннікова, А.Куракін, А.Мудрик, Л.Новікова), що розглядає соціалізацію в контексті спілкування, міжособистісної взаємодії;
- інтеріорізаціональний підхід (Б.Бітінас, Л.Буева, І.Кон, В.Крутецький), у межах якого соціалізація розуміється як процес освоєння особистістю норм, цінностей, установок, вироблених суспільством, що приводить до становлення системи внутрішніх регуляторів;
- інтраіндивідуальний підхід, де соціалізація не вичерпується пристосуванням особистості до соціального середовища, а є творчою самореалізацією особистості, удосконаленням себе (І.Кон, А.Кочетов, Т.Мальковська, Л.Рувінський, В.Шепель) [3: 193].

А.Петровський виділив три фази соціального становлення людини – адаптацію, індивідуалізацію, інтеграцію. На основі цього підходу Л.Байбородова виділяє дві групи критеріїв ефективності різновікової взаємодії – критерії соціалізації та критерії взаємодії – які дозволяють простежити динаміку соціальної взаємодії і визначити ефективність

педагогічних засобів регулювання цього процесу. До першої групи автор зарахувала такі критерії:

- соціальну адаптацію (виявляється до умов середовища, рольовим функціям, нормам і т.д.);
- соціальну автономізацію (виявляється в персоналізації, що відповідає уявленням особистості про себе, її самооцінку);
- соціальну інтеграцію (виявляється в трансформуванні потреб особистості і соціального оточення);
- соціальну активність (виявляється в самоствердженні і самореалізації особистості в системі взаємин).

До другої групи зарахувала такі критерії:

- взаєморозуміння (показником є подібність думок партнерів одне про одного, відповідність цих думок особливостям партнерів);
- взаємовплив (виявляється у взаємних впливах, що викликають взаємну зміну поведінки);
- взаємні дії (показником є сприяння вчинкам і діяльності партнера);
- взаємини (виявляється у взаємній готовності партнерів до визначеного типу дій);
- взаємопізнання (у сприйнятті і розумінні партнера, його діяльності) [2: 125-128].

Ступенем соціального розвитку дитини, її соціальною зрілістю, рівнем її соціальної компетентності визначається успішність соціалізації дошкільника, що дозволяє дитині зайняти гідне місце в системі взаємин з дорослими й однолітками в соціальному довір'язі: групі дошкільного навчального закладу і родині.

Об'єднання дошкільників у різновікові групи забезпечує розширення соціальних контактів, надає можливість знайти сферу діяльності для задоволення своїх потреб, приємного партнера для спілкування і взаємодії. Різновікові групи надають дітям великі можливості для самостійного пошуку, для прийняття самостійних рішень у складних ситуаціях, які вимагають постійної зміни своєї рольової участі, для більш гнучких взаємин між дітьми, уміння входити в контакт з іншими і переборювати труднощі у спілкуванні. При організації діяльності різновікової групи відбувається взаємозбагачення як молодших, так і старших дітей. Рівень творчості, самостійності дітей значно вище в різновікових групах. Знання, досвід старших школярів доповнюються нестандартністю, оригінальністю рішень молодших. Наші спостереження, а також дослідження, проведені Е.Димовим, показують, що співпраця дітей різного віку більш ефективна, а рівень конфліктності нижчий, ніж у групах гомогенного складу.

Взаємодія в різновіковій групі дітей виконує функції соціального захисту, що може бути розглянута в декількох аспектах. Насамперед, це допомога (підтримка) старших дітей молодшим в організації їхньої життєдіяльності, особливо в організації ігор, виконанні трудових доручень.

По-друге, взаємодія в різновіковій групі виконує функцію психологічного захисту. За даними досліджень, проведеними Н.Ф. Головановою близько 17% дітей почувають себе комфортніше серед молодших. Взаємодія в різновіковій групі дозволяє перебороти психологічну депривацію дитини.

По-третє, це захист і підтримка тих дітей, що не можуть реалізувати себе у групі однолітків. Оскільки цей захист залежить від умов для самореалізації, корисної діяльності, розвитку своїх потенційних можливостей, здібностей і моральних почуттів, що власне і є характерним для педагогічного процесу різновікової групи.

Важливою умовою успішного функціонування різновікового об'єднання є, на думку дослідників, віковий склад учасників. Т.Маркова пропонувала забезпечити рухливість різновікової групи за рахунок варіювання його вікового складу залежно від виду спільної діяльності старших і молодших дошкільників. Так, у трудовій діяльності, на думку вченої, слід поєднувати трирічних дітей з більш старшими (5-7 років), а в грі доцільним є поєднання трирічних дітей з п'ятирічними [4: 12]. В.Нечаєва, порівнюючи спільні ігри дітей двох

категорій, трирічних і чотирьох-п'ятирічних, а також двох-трирічних дітей із шести-семирічними, дійшла до висновку: “Двох-трирічні діти почувають себе краще в спілкуванні з більш старшими дітьми, поведуться спокійніше, впевненіше, видно, що їм цікаво” [5: 27].

У Законі України про дошкільну освіту відсутні чіткі рекомендації, які б указували, на те якого віку дітьми мають бути укомплектовані різновікові групи (суміжного чи контрастного). Відсутність чітких аргументацій у рекомендаціях свідчить про не повну розробленість проблеми, з одного боку, а з іншого боку – підтверджує наявність дуже складних і неоднозначних процесів взаємного впливу, що відбуваються серед дітей різного віку, опосередкованих їх віковими особливостями, характером і змістом спільної діяльності, адекватністю регулювання педагогічним процесом. Натомість практика показує, що у групі сільського дошкільного закладу знаходяться діти усього вікового діапазону дошкільного дитинства.

На нашу думку, різновікове об'єднання є чинником, який найефективніше впливає на соціальний і психічний розвиток дитини, за умови його доцільного і цілеспрямованого включення у педагогічний процес. Таким чином, вище сказане підтверджує, що саме життя висуває на перший план проблему спеціально організованої різновікової взаємодії дошкільників. Правильна його постановка сприяє здійсненню завдань всебічного розвитку та соціалізації дітей різних вікових груп.

Висновки. Отже, специфіка освітнього процесу в різновікових групах дошкільного навчального закладу зумовлена наявністю системи міжвікових дитячих взаємодій, яка здатна доповнювати і змінювати соціальний досвід дитини, забезпечуючи позитивну динаміку в її соціальному розвитку.

Проте, дана стаття не висвітлює повною мірою проблему соціального розвитку особистості дошкільника та вплив різновікової взаємодії на процес соціалізації в цілому. Надалі слід провести комплексний аналіз процесу соціалізації особистості у дошкільних навчальних закладах, що окреслює перспективу нашого подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Издательство МГУ, 1990. – 367 с.
2. Байбородова Л.В. Педагогические основы регулирования социального взаимодействия в разновозрастных группах учащихся: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – Казань, 1994. – 36 с.
3. Голованова Н.Ф. Педагогические основы социализации младшего школьника: Дисс. ... д-ра пед. наук. – С.-Пб., 1996. – 327 л.
4. Маркова Т.А. Формирование нравственных чувств и привычек в процессе общения // Дошкольное воспитание. – 1963. – №2. – С. 10-13.
5. Нечасва В.Г. Педагогические условия общения детей разных возрастных групп дошкольного учреждения // Воспитание детей третьего года жизни в дошкольном учреждении / Под ред. В.Г. Нечасовой. – М.: Просвещение, 1965. – С. 11-37.
6. Социальное развитие // Краткий словарь по социологии / Под ред. Д.М.Гришиани, Н.И. Лапина; Сост. З.М.Коржева, Н.Ф.Наумова. – М.: Политиздат, 1988. – С.272-273.

УДК 376.36

Л.Д. Бегас

ВИКОРИСТАННЯ НЕСТАНДАРТНИХ ЗАНЯТЬ У ВИХОВАННІ ЗАЙКОВАТИХ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Педагогічна технологія – це цілеспрямована система. Це комплексний підхід поєднання освітньої і виховної мети. Особлива увага приділяється розвитку творчих здібностей дошкільників. Театралізовані вистави викликають інтерес до навчання. Вони опираються на образне мислення та фантазію дітей.

Pedagogical technology is a purposeful system. This is an integrated approach to the combination of an education goal and an educative one. Special attention is paid to the development of the creative abilities of pre-school children. Staged performances arouse interest in studies. They are based on figurative thinking and fantasy of children.

Постановка проблеми. Протягом багатьох років питання вивчення та виховання заїкуватих дітей інтегрувалися на рівні дефектології. Заїкання в дефектологічних дослідженнях вивчалось з клінічних, психологічних та педагогічних позицій. Цей напрямок обрали Т. Непфнер та Е. Фрешельс. Прихильниками були А. Лібман, Г. Неткачев, Ю. Флоренська. Розуміння соціальної значущості проблеми забезпечення безпеки дитини дошкільного віку у всіх сферах її життєдіяльності дало могутній імпульс для активізації наукових досліджень.

З 90-х років ХХ століття почався самостійний розвиток двох наукових напрямків: спеціальної педагогіки та спеціальної психології.

Спеціальна психологія вивчає причини, сутність та закономірності мовленнєвих розладів, у тому числі і заїкання, психологічні особливості дітей з недоліками у розвитку пізнавальної діяльності та емоційно-вольової сфери особистості.

Спеціальна педагогіка є складовою частиною педагогіки і розробляє теоретичні аспекти спеціального навчання та виховання осіб з недоліками у розвитку, для яких навчання в звичайних педагогічних умовах за допомогою загально педагогічних методів та засобів майже неможливе.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Під час роботи з заїкуватими дітьми вводяться деякі зміни, пов'язані з мовленнєвими можливостями дітей: подовження строків вивчення більш складних тем, занять та ін. та спеціально розроблені провідними дослідниками даної проблеми.

Методики Н.А. Чевельової та С.А. Міронової будуються на навчанні заїкуватих дітей поступовому оволодінню навичками вільного мовлення: від найпростішої ситуативної її форми до контекстної. Тільки Н.А. Чевельова робить це в процесі розвитку ручної діяльності дітей, а С.А. Міронова – під час проходження різних розділів програми дитячого садка [6: 31].

В.І. Рождественська пропонує систему дихальних, голосових ігрових вправ та вправ на розслаблення, завдання на виховання координації мовлення з різноманітними рухами, спрямованими на корекцію темпу мовлення.

М.І. Геркіна, а в подальшому і Є.М. Пелінгер, враховуючи ситуативний характер заїкання і порушення у дітей комунікативної функції мовлення, пропонують методіку сюжетних ігор та театралізованих вистав. Починається заняття з розігрування сюжетів з уявним співрозмовником, що дає установку правильної мовленнєвої поведінки в реальних ситуаціях спілкування з однолітками. На наступному етапі розігруються побутові теми, а наприкінці курсу – рольові ігри.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Незважаючи на певні напрацювання у цьому напрямку, у дослідженнях з проблеми виховання заїкуватих дітей старшого дошкільного віку не приділено належної уваги поведінковому компоненту, який характеризує рівень активності особистості, що спрямований на збереження власного життя і здоров'я відповідно з власним суб'єктивним ставленням до соціального середовища і до себе.

Формування цілей статті. Спеціальна педагогіка ставить перед собою ціль вирішити наступні теоретичні та практичні завдання:

- Розроблення теоретично-методологічних основ спеціального навчання та виховання.
- Розроблення принципів, методів та змісту навчання та виховання дітей з розладами мовлення.

- Вивчення існуючих педагогічних систем освіти осіб зі спеціальними вимогами у навчанні.
- Дослідження, розробка та реалізація педагогічних засобів попередження та подолання мовленнєвих розладів у дітей.
- Розроблення спеціальних педагогічних технологій.
- Розроблення освітніх та корекційно-розвиваючих програм.
- Розроблення програм професійної підготовки, соціальної адаптації осіб з мовленнєвими вадами.
- Узагальнення передового педагогічного досвіду [5: 16].

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на минулі авторитарні підходи, сучасне навчання в дошкільних навчальних закладах України тяжіє до когнітивного. Тому творчо працюючих вихователів цікавить усе, що пов'язано з гуманізацією освіти.

Процес навчання є складною динамічною системою, яка складається з багатьох структурних елементів.

Структуру процесу навчання складають: ціль навчання, задачі навчання, зміст учбового матеріалу, методи навчання, засоби навчання, організаційні форми навчання, результати навчання.

Деякі педагоги вважають, що до процесу навчання входять: ціль, учбова інформація, засоби педагогічної комунікації, форми діяльності та засоби здійснення педагогічного керівництва різними видами діяльності.

Можна виділити чотири основні функції процесу корекційного навчання: розвиваюча, освітня, виховна та корекційна.

Розвиваюча функція передбачає розвиток особистості в процесі навчання. Нерідко можна почути ствердження, що головною задачею навчання є озброєння вихованців знаннями, вміннями та навиками. Насправді це не зовсім так. Знання, вміння та навика дуже важливі, але їх не можна розглядати як самоціль. Вони є засобами розвитку особистості вцілому.

Освітня функція навчання – це формування базових наукових знань, які складають основу інформаційного фонду, а також практичних умінь і навиків.

Знання – це результат пізнання навколишнього світу, виражений системою наукових понять, теорій, законів.

Уміння – це дії на основі знань. Існують загальні вміння (володіння усним і письмовим мовленням, робота з книжками, конспектування та ін.) та спеціальні вміння (вони, зазвичай, пов'язані з оволодінням способами діяльності в конкретних науках, предметах – наприклад, робота на комп'ютері).

Навики – це частково автоматизовані дії.

Вище вказані компоненти тісно пов'язані між собою і знаходяться у стані діалектичної залежності (наприклад, за допомогою вміння працювати з книжкою формуються нові знання і т. п.).

Часто нові педагогічні технології ведуть до відмови від звичайної системи: поділ дітей не за віком, а за рівнем розвитку, організація навчання нетрадиційними методами, робота логопеда з малими групами (2-5 дітей), викладання матеріалу блоками.

У нашій країні такі методи були заборонені. Лише у 80-х р. вчителі-практики звернулися до своїх методичних скарбниць. Вони обрали самостійний шлях, нічого не знаючи про західні методики.

Отже, яким чином можна використовувати існуючі технології або їхні елементи у практичній роботі з дітьми, які мають вади мовлення? Передусім нагадаємо, що ефективною може бути лише інноваційна технологія, тобто та, яка ґрунтується на потребах та інтересах дітей.

Тому вся увага була зосереджена на видозміні заняття як форми навчання. Так з'явилися “нестандартні заняття” [2: 7].

Розробка нестандартних занять відбувалася у двох напрямках: поєднання різних форм навчання і нестандартні заняття.

На відміну від звичайних занять, метою яких є оволодіння знаннями, вміннями та навичками, нестандартне заняття найбільш повно враховує вікові особливості, інтереси, нахили, здібності кожної дитини. У ньому поєдналися елементи традиційних занять – сприймання нового матеріалу, засвоєння, осмислення, узагальнення – але у незвичайних формах.

Саме такі заняття містять в собі елементи майбутніх технологій, які при групуванні їх у певну систему, що ґрунтується на глибокому знанні потреб, інтересів та здібностей дітей, можуть стати дійсно інноваційними.

Найбільш поширені такі форми нестандартних занять:

1. Інтегроване заняття. Як правило, таке заняття проводять вихователь і логопед. Вони спільно здійснюють актуалізацію знань за двома напрямками опитування. Найчастіше поєднуються такі предмети, як читання – логопедія, математика – логопедія, творча діяльність – логопедія. Інтегровані заняття дозволяють глибше опанувати тему, яка вивчається. Головну роль відіграє оригінальність форми проведення занять. Дошкільників відразу ж зацікавлює присутність кількох логопедів на занятті. Дитяча психологія краще сприймає короткочасні повідомлення, відмінні за формою викладу та джерелом подачі. Особливість спілкування з дітьми кожного окремого логопеда перетворює заняття на цікаву виставу.

2. Рольова гра. Гра належить до важливих засобів корекційно-розвиваючої роботи з дітьми дошкільного віку. Саме вона сприяє фізичному розвитку дитини, розвитку пізнавальних процесів і функцій (сприйняття, мислення, мовлення, уваги та ін.), формуванню уявлень про навколишній світ і вимагає від дітей прийняття конкретних рішень у проблемній ситуації у межах ролі. Кожна гра має чітко розроблений сценарій, головну частину якого необхідно доопрацювати дітям. Отже, пошук вирішення проблеми залишається за ними. Усі дослідники виділяють рольову гру як головний вид діяльності в дошкільному віці, який визначає всебічний розвиток особистості дитини і створює “зону найближчого розвитку” [4: 28].

3. Театральна (театралізована) вистава. Сучасному етапу розвитку системи освіти притаманні пошук і розробка нових технологій навчання і виховання дітей. В якості пріоритетного використовується діяльний підхід до особистості дитини. Одним із видів такої діяльності, яка широко використовується в процесі виховання та всебічного розвитку дітей, є театралізована гра. Л.Виготський визначає драматизацію, або театральну виставу, як найпоширеніший вид дитячої творчості, так як драматична форма відображення вражень у дітей має стихійний характер і проявляється незалежно від бажань дорослих [4: 43].

На відміну від рольової гри, вистава передбачає більш чіткий сценарій, який регламентує діяльність дошкільників безпосередньо на занятті і збільшує їхню самостійність під час підготовки сценарію. Театралізовані вистави спрямовані на те, щоб викликати інтерес до заняття. Вони опираються на образне мислення, фантазію, уяву дітей.

Діти, які виконують ролі, заздалегідь готують собі костюми, ближче знайомляться з героєм, якого будуть представляти, його характером, поведінкою, зовнішністю. Вони вивчають потрібні слова, вчаться, як себе поводити у відповідній ситуації. До вистави готують необхідні декорації. Безпосередньо перед виставою діти-глядачі отримують завдання та запитання, на які вони знайдуть відповіді, переглянувши виставу. Тоді розігрується театралізована вистава.

В останні роки з метою надання своєчасної систематичної допомоги дітям, які заїкаються, консультативної підтримки їх батьків в організації виховання та навчання дитини, соціальної адаптації та формування передумов навчальної діяльності в дошкільних навчальних закладах різного типу організуються групи короткочасного перебування. До таких груп можуть прийматися діти, які не “підходять” для групових форм роботи: з послабленим здоров’ям, з важкими розладами, з комплексними розладами, з відхиленнями у

поведінці, акустичними розладами. Основною формою роботи з ними є індивідуальні заняття, а також заняття малими підгрупами (2-3 особи), які проводяться в присутності батьків. До роботи з дітьми долучаються вихователі, вчителі-дефектологи, логопеди, педагоги музичного та фізичного виховання, психологи.

Заняття з дітьми, які заїкаються, характерні широким використанням групових форм роботи. Це робота парами, бригадами. Діти об'єднуються в групи залежно від їх пізнавальних можливостей, темпів навчальної діяльності, задач корекційно-освітнього процесу, а також підгрупами (за власним бажанням або за вказівкою вихователя та логопеда) в тимчасові групи для виконання будь-якого завдання. Робота парами, підгрупами дозволяє розвивати самостійність, ініціативність, відповідальність, почуття партнерства, готовність до взаємодопомоги [3: 31].

Індивідуальна форма роботи на занятті використовується відносно до тих дітей, які значно відрізняються за своїми пізнавальними можливостями, темпами та об'ємами пізнавальної діяльності заїкуватих дітей.

До додаткових форм організації педагогічного процесу в системі спеціальної освіти відносяться екскурсії, додаткові заняття, позакласні форми педагогічної роботи (наприклад, позакласне читання), самопідготовка. Логопед визначає конкретні освітні, виховні та корекційні задачі заняття. Освітні задачі визначаються відповідно з програмою навчання.

Виховні задачі мають суттєвий вплив на організацію та методи навчальної діяльності. Наприклад, виховання самостійності та пізнавальної активності як якостей особистості потребує приділяти більше уваги вправам та різним видам самостійної роботи.

На кожному занятті необхідно враховувати особистий досвід дітей, так їм простіше, цікавіше вивчати матеріал, якщо він пов'язаний з особистими враженнями.

Під час організації заняття враховується індивідуальний темп роботи кожної дитини, особливості її пізнавальної діяльності, пам'яті, моторики і т.п., що допомагає отримати оптимальне поєднання колективної, групової та індивідуальної форм роботи на занятті.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розробок у даному напрямку. Особливості процесу навчання заїкуватих дітей – це цілеспрямованість, двобічність, систематичність, комплексність, корекційна спрямованість та ін. Врахування цих особливостей процесу навчання забезпечує його динамічність та результативність. Завданням психолого-педагогічної роботи з дітьми які заїкаються є виховання адекватного відношення до себе, до оточуючих у спілкуванні з ними. Одним з домінуючих методів у цій роботі є психотерапевтичний вплив на розвиток дитини. Тому саме для дошкільників, які заїкаються, велике значення має загальна психотерапія – створення особливого позитивного емоційного фону у дитячому садочку, в родині, та в повсякденному житті

ЛІТЕРАТУРА:

1. Иванов Н. Педагогика коллективных творческих дел. – К., 1992.
2. Калягин В.А., Овчинникова Т.С. Психолого-педагогическая диагностика детей и подростков с речевыми нарушениями: Учеб. пос. для студентов высших педагогических учебных заведений. – С.-Пб., 2005.
3. Коррекционная педагогика и специальная психология: Словарь: Учеб. пос. сост. Н.В. Новоторцева. Изд. 4-е, перераб. и доп. – С.-Пб., 2006.
4. Специальная педагогика: Учеб. пос. для студентов высших пед. учеб. заведений. Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н.М. Назаровой. Изд. 2-е, стереотип. – М., 2001.
5. Титов В.А. Специальная педагогика: Конспект лекций. – М., 2004.
6. Чевелева Н.А. Исправление заикания у школьников в процессе обучения. – М., 1978.

**ДІАГНОСТИКА ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ
5-7 РОКІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО КОМПЛЕКСУ
“ШКОЛА – ДОШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД”**

Стаття розкриває стан використання театралізованої діяльності у практиці навчально-виховних комплексів “Школа – дошкільний навчальний заклад” та виявляє рівні художньо-творчого розвитку дітей 5-7 років засобами театралізованої діяльності.

In the article the results of the state taking advantage theatrical activity in the practice in educational establishment complex such as “School – preschool department” and display even of artistic and creative development of pupils 5-7 by means of artistic activities.

Постановка проблеми. В умовах перехідного періоду освіти до нових креативних технологій особистісно зорієнтованого виховання посилюється потреба в стимулюванні дитячої творчості, розкритті творчого потенціалу, формуванні художньо-естетичних цінностей особистості. У зв'язку з цим проблема художньо-творчого розвитку підростаючого покоління набуває актуальності на сучасному етапі.

Аналіз останніх досліджень публікацій. За спільною думкою сучасних науковців (І.Д.Беха, В.М.Кардашова, Д.І.Клепіткова, І.Т.Кучерявого, Л.М.Масол та ін.), художньо-творчий розвиток дітей 5-7 років проходить шляхом залучення дітей до світу мистецтва в різноманітних видах художньо-творчої діяльності. Результати наукових пошуків (Л.В.Артемової, А.М.Богущ, Т.І.Поніманської, О.Л.Кононко та ін.) доводять, що діти старшого дошкільного та молодшого шкільного віку на відміну від підлітків і дорослих володіють творчим потенціалом. Вчені з тривогою зазначають, що “блокування цього потенціалу в дитинстві відбивається негативними і здебільшого непередбаченими наслідками в подальшому житті” [3: 3-6].

Дослідження низки науковців (В.Г.Кузя, Н.М.Манжелій, І.П.Печенко, Д.І.Струннікової, М.А. Федорової, В.В.Ферштейна та інших) доводять, що сприятливіші умови для всебічного розвитку дітей можна створити в навчально-виховному комплексі “Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній дошкільний заклад”. Дослідження цих учених переконують в необхідності організації різноманітних видів творчої діяльності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Так, слушною є думка В.Г.Кузя про те, що “взаємини дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в творчій діяльності в умовах комплексу можуть сягнути високого рівня позитивного нюансування, позаяк ядром цих взаємин в комплексі як системи є різновікові стосунки, які дають змогу культивувати у молодших повагу до старших, а старших – турботу про молодших, що забезпечують природний процес передавання досвіду старших молодшим” [2: 16].

Відтак, актуальним для нашого дослідження є роботи учених, які одним із ефективних засобів художньо-творчого розвитку дитини визначають театралізовану діяльність (Л.В.Артемова, О.П.Аматьєва, Г.О.Костюшко, Л.М.Масол, Н.Е.Миропольська та інші.).

Проведений нами аналіз літератури свідчить про те, що при всьому розмаїтті питань організації педагогічного процесу в комплексі недостатньо дослідженими залишаються проблеми художньо-творчого розвитку вихованців навчально-виховних комплексів “Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад” засобами театралізованої діяльності.

Мета нашої статті полягає у визначенні стану використання театралізованої діяльності в сучасних навчально-виховних комплексах та виявленні рівнів художньо-творчого розвитку дітей 5-7 років.

Виклад основного матеріалу дослідження. Експериментальна перевірка ефективності використання засобів театралізованої діяльності у художньо-творчому розвитку дітей 5-7 років базувалася на результатах, отриманих у ході проведення констатувального етапу експерименту. У дослідженні брали участь 135 дітей 5-7 років з навчально-виховних комплексів “Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад” Черкаської, Кіровоградської та Київської областей.

Для виявлення ефективності використання засобів театралізованої діяльності у художньо-творчому розвитку дітей 5-7 років ми провели анкетування серед педагогів навчально-виховного комплексу. Аналіз відповідей на перше запитання анкети “Яке розуміння Ви вкладаєте в поняття театралізованої діяльності?” виявив, що більшість педагогів розуміють поняття “театралізована діяльність” та розкривають її зміст. Так, 80% опитуваних відповіли: – “це ігри в театр”, “розігрування дитячих вистав”, “перегляд лялькового театру”, “мистецтво перевтілення”, “театралізоване дійство”, “свято для дітей” тощо. Однак, 20% педагогів утрималися від відповіді.

На друге запитання анкети “Чи враховуєте ви вікові та індивідуальні особливості дітей при організації театралізованої діяльності?”. Яким чином? 99,8% респондентів дали ствердну відповідь. Їх відповіді були такі: “відповідно віку дітей підбираємо твори для інсценізації”, “ролі підбираємо за бажаннями, відповідно характеру, темпераменту, здібностям кожної дитини” тощо. Це свідчить про те, що педагоги комплексу враховують вікові та індивідуальні особливості вихованців при організації театралізованої діяльності.

Аналіз відповідей педагогів на третє питання анкети “Якими методами ви активізуєте дітей до імпровізації?” показав, що більшість педагогів (49,8%) використовують словесні методи (читання, бесіди, розповіді, заучування слів ролі), наочні (метод пантоміміки, перегляд відеозаписів, телетеатру тощо), практичні (ігрові імпровізації, пошук антомімічного образу та ін.). Лише 40,2% педагогів використовують дослідницький метод (методи стимулювання, заохочення, переконання та ін.). Решта (10%) педагогів не вказали жодного з методів.

На четверте питання анкети “Які навички в дітей формуєте засобами театралізованої діяльності?” більшість педагогів (82,3%) відповіли: “навички культури поведінки”, “комунікативні навички” тощо. Решта (17,7%) не дали відповіді.

Аналіз відповідей педагогів на п'яте запитання анкети, виявив, що 25,5% педагогів при організації театралізованої діяльності керуються бажаннями, інтересами дітей. Інші педагоги (75,5%) керуються лише програмою та планом роботи.

На шосте запитання анкети “Твори яких “письменників Ви використовуєте для театралізації?” більшість опитуваних (80%) відповіли, що використовують для театралізації твори В.Сухомлинського, Г.Бойка, Н.Забіли, І.Франка та ін. Також педагоги зазначили, що використовують для театралізації українські народні казки та казки країн світу. Лише 20% педагогів відмітили, що складають для театралізації власні твори разом з вихованцями.

На сьоме запитання анкети “Як залучаєте батьків до проведення та підготовки театралізованої діяльності?” 55,2% педагогів відповіли, що найчастіше батьків запрошують на святкові ранки, свята та розваги дітей. Лише 32,8% педагогів залучають батьків до виготовлення костюмів, атрибутів, натомість вони рідко є активними учасниками спільних театралізованих дійств. І лише 12% педагогів залучають батьків до спільних театралізованих дійств разом зі своїми дітьми.

На останнє запитання анкети “Як залучаєте для проведення спільної театралізованої діяльності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку вашого комплексу?” педагоги комплексу відповіли, що “влаштовують свята, розваги, проводять ігри” (44%), “організують читання, обговорення, драматизацію художніх творів” (25%), “пропонують ігрові театральні етюди” (11%), “використовують елементи народної театральної творчості” (8%), “постійно діючий гурток” – (2%), “перегляд телетеатру та прослуховування радіотеатру” (10%).

Після обробки результатів анкетування ми дійшли висновку, що більшість педагогів планують невелику кількість театралізованих ігор, недостатньо орієнтуються в їх різновидах, не визначають завдань, спрямованих на художньо-творчий розвиток вихованців.

Це дало змогу нам виявити такі компоненти художньо-творчого розвитку: **пізнавально-оцінний з показниками**: наявність знань, необхідних для художньо-творчої діяльності, уміння аналізувати, робити висновки, уміння діяти з уявними предметами під час театралізованої діяльності;

емоційно-почуттєвий компонент з показниками: емоційне сприймання художнього образу, уміння відчувати власний емоційний стан та вміння ним управляти, уміння передавати засобами вербальної та невербальної комунікації певний стан та настрій людини;

мотиваційно-творчий компонент з показниками: вияв активності, вияв творчості, уміння будувати гармонійні взаємини в різноманітних видах художньо-творчої діяльності.

На основі визначених компонентів нами виявлено три рівні сформованості художньо-творчого розвитку вихованців: достатній, середній, низький.

До достатнього рівня художньо-творчого розвитку віднесені 13,6% (ЕГ) і 16% (КГ) дітей старшого дошкільного віку та 20% (ЕГ) і 20% (КГ) дітей молодшого шкільного віку. В них добре розвинені пізнавальні психічні процеси (пам'ять, воля, мислення). Такі діти характеризуються високим рівнем уяви, здатністю до природного перевтілення, "входження в образ". Вони емоційно чутливі, добре орієнтуються в основних емоціях і почуттях, знають специфіку їх проявів, художні образи, які створили ці діти, відрізняються яскравою емоційною забарвленістю. Вони добре володіють навичками сценічного та позасценічного спілкування з товаришами та дорослими під час підготовки та проведення театралізованої діяльності. Активні та ініціативні у творчій взаємодії з дітьми різного віку. Такі діти характеризуються творчим ставленням до виконання ролі, самостійністю та індивідуальністю в доборі різноманітних засобів виразності.

Діти з середнім рівнем художньо-творчого розвитку характеризувалися прагненням до участі в театралізованій діяльності. Однак вони недостатньо орієнтуються в назвах основних емоцій і почуттів, володіють специфікою проявів лише окремих з них. Недостатньо володіють технічними засобами створення художнього образу. У них недостатньо розвинена уява, творче мислення. Ці діти переважно дуже скуті, несміливі, сором'язливі, вони здатні відчувати психологічний стан героя художнього твору, проте не можуть доцільно вжити засоби виразності, мають труднощі у виконанні завдань. У різновіковому колективі більше спілкуються з однолітками, прагнення до різновікової взаємодії носить ситуативний характер. До середнього рівня віднесено 42,2% (ЕГ) і 41,9% (КГ) дітей старшого дошкільного віку та 43,3% (ЕГ) і 42,7% (КГ) дітей молодшого шкільного віку.

Діти з низьким рівнем художньо-творчого розвитку пасивні в різних видах театралізованої діяльності. Вони не проявляють бажання брати участь у театралізованих виставах, іграх, прагнуть залишатися глядачами, їм властива занижена емоційність щодо відтворення художнього образу. Вони не орієнтуються в основних емоціях і почуттях, не розуміють емоційний стан інших людей, не виявляють здатності до співпереживання та співчуття. В різновіковому колективі не прагнуть до спільної діяльності з іншими, для них характерне не зацікавлене ставлення до малюків. Таких дітей 44,2% (ЕГ) і 42,1% (КГ) дітей старшого дошкільного віку та 36,7% (ЕГ) і 37,3% (КГ) дітей молодшого шкільного віку. Результати експериментального етапу експерименту засвідчили, що переважна більшість дітей 5-7 років виявилася на середньому та низькому рівні.

Висновки. У процесі здійсненої нами експериментальної роботи виявлено, що більшість педагогів навчально-виховних комплексів не визначають завдань спрямованих на художньо-творчий розвиток вихованців, а тому потенційні можливості дітей 5-7 років для розвитку творчості не завжди використовуються повністю. Велика увага звертається на розвиток виконавчих здібностей, при цьому недостатня увага звертається на стимулювання креативності, розкриття творчого потенціалу дітей 5-7 років в театралізованій діяльності.

Таким чином, результати констатувального експерименту дозволили дійти висновку, що діти 5-7 років з низьким та середнім рівнем потребують цілеспрямованої систематичної роботи для ампліфікації їхнього художньо-творчого розвитку, що є перспективою подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Амацьєва О.П. Діагностика та розвиток творчих здібностей дошкільників у театральній діяльності // Наука і освіта. – 1999. – №5-6. – С.77-80.
2. Кузь В.Г. Навчально-виховний комплекс “Школа – дошкільний навчальний заклад” / Сільська школа України. – 2005. – №23-24. – С.16.
3. Мелик-Пашаев А., Новленская З. Концепция образовательной области “Искусство” (проект) // Искусство в школе. – 2006. – №1. – С.3-6.

УДК 371: 37.064.2

А.В. Горлова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ ПІДЛІТКІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЇХ АДЕКВАТНОЇ САМООЦІНКИ

У статті аналізується роль адекватної самооцінки в становленні особистості підлітка та розглядаються деякі засоби її формування.

In the article the role of the adequate self-appraisal in the self-awareness development of personality is analyzed and some ways of its forming are lighted up.

Найважливішими проблемами кожної особистості є питання вибору ціннісних орієнтирів, пошуку власного шляху розвитку, самореалізації. Важко переоцінити значущість формування моральних цінностей та еталонів оцінювання себе й оточуючих для молодого покоління. Сучасна підростаюча людина живе в складних умовах соціально-політичних змін та економічної кризи, які у сукупності з внутрішніми протиріччями підліткового віку сприяють виникненню порушень в становленні особистості, ведуть до зниження рівня соціальної адаптації підлітка.

Підлітковий вік – особливий, суперечливий період переходу від дитинства до дорослості. В цей час у дитини на тлі вагомих анатомо-фізіологічних змін активно формується самопізнання, розширюються ціннісні уявлення про світ та своє місце в ньому, створюється *власна* система координат самооцінювання та будується лінія поведінки. Це період пошуку себе в різних рольових випробуваннях, чіткої статевої поляризації, визначення свого статусу в групі. В цьому віці дитина не завжди здатна контролювати власну поведінку й передбачати її наслідки. Значна частина підлітків виявляє себе у важковиховуваності, негативізмі, дезактивних вчинках. Однією з рушійних сил десоціалізації особистості, разом з негативними психобіологічними й соціальними чинниками, є неадекватна самооцінка дитини підліткового віку.

Актуальність нашого дослідження визначається *важливістю*, яку має для сучасного українського суспільства проблема формування *адекватної самооцінки* підлітка, складністю психологічної ситуації, в якій вона реалізується.

Питанням особистісного становлення підлітка присвятили свої праці Л.С. Виготський, Л.І. Божович, С.Л. Рубінштейн, І.Д. Бех, Д.І.Фельдштейн. Проблему перетворюючої ролі самопізнання стосовно зовнішнього й внутрішнього світу особистості висвітлюють роботи Б.Г.Ананьєва, В.С.Мухіної. Тема самопізнання й самооцінки як складових “Я”-концепції підлітка розкривається в дослідженнях А. Реана, І.С. Кона, К. Роджерса та ін. Загальнотеоретичні основи співвідношення самооцінки й особливостей соціально значущої поведінки розглядаються в роботах А. Маслоу, А.Н. Леонтьєва.

У той же час необхідно констатувати, що деякі важливі аспекти розвитку об'єктивної самооцінки сучасних підлітків, не знайшли ще достатнього висвітлення. У вітчизняній науковій літературі досить закритими залишаються питання ролі психолого-педагогічного консультування дітей підліткового віку в процесі формування їх адекватної самооцінки.

Мета нашої статті полягає у визначенні взаємодії між самооцінкою підлітка та основними компонентами його поведінки, місця позитивної самооцінки в структурі “Я”-концепції, а також ролі психолого-педагогічного консультування в оптимізації самооцінки дитини підліткового віку. В нашому дослідженні ми виходили з розуміння того, що самооцінка підлітка є регулятором поведінки й визначає його соціальну адаптацію, а становлення *адекватної самооцінки* як компоненту самосвідомості буде ефективним за умови конструктивних впливів на неї різних засобів консультативної роботи.

Вітчизняні й зарубіжні науковці багато уваги приділяють саме підлітковому віку, кризовому періоду, коли відбувається становлення нового рівня самосвідомості, зміна уявлень про себе, що визначається прагненням зрозуміти себе, свої можливості й особливості як ті, що об'єднують підлітка з іншими людьми, так і ті, що відрізняють його від них, роблять його унікальним і неповторним. З цим пов'язані різкі коливання у ставленні до себе, нестійкість самооцінки. Вказане новоутворення визначає провідні потреби підліткового віку – в самоствердженні і спілкуванні з однолітками [2: 176]. За Л.С. Виготським, в основі всього культурного й психічного розвитку підлітка лежить розвиток інтересів. “Раніше сформовані механізми поведінки продовжують існувати, нові створюються на їх основі, а інтереси, потреби, які призводять до руху цих механізмів, змінюються у корінному вигляді” [3: 19]. Розвиток підлітка, формування системи його інтересів і цінностей є аритмічним рухом, котрий містить як негативну, трагічну кризу, так і позитивний багатосторонній синтез [3: 24]. За висновками Е. Еріксона, з початком пубертатного періоду закінчується дитинство, всі установки й еталони піддаються сумніву. Тепер підлітків, які “стикаються з власною фізіологічною революцією й необхідністю розв'язувати реальні дорослі задачі, перш за все хвилює те, як вони виглядають в очах інших в порівнянні з їх власними уявленнями про себе, а також те, як пов'язати ролі й навички, які були розвинуті й цінилися раніше, з професійними прототипами сьогодення” [7: 250]. Тож від того, якою мірою об'єктивності молода людина оцінює свій внутрішній світ, свої здібності та реальні можливості й залежить вибрана нею особистісна спрямованість.

Самопізнання, за думкою Л.С. Виготського, не є вродженим, воно не дано людині разом зі свідомістю, а виявляється поступово, коли індивід навчається зрозуміти самого себе [3: 66]. Самооцінка, як компонент самопізнання, який включає знання про себе, оцінку людиною своїх фізичних характеристик, здібностей, моральних якостей і вчинків [5: 332], в молодшому підлітковому віці відзначається ситуативністю, схильністю до зовнішніх втручань, залежністю від одиничних випадків поразок й перемог. Старший підліток виявляє більшу стійкість, стабільність критеріїв самооцінки, яка вже ґрунтується на внутрішніх якостях. *Когнітивний* компонент самооцінки відбиває знання й уявлення людини про себе, *емоціональний* компонент – її ставлення до себе. Ці компоненти знаходяться у нерозривному взаємозв'язку: через спілкування з іншими дитина отримує знання про себе, які емоційно забарвлюються залежно від значущості інформації.

Від характеру самооцінки підлітка залежить, які власні якості сформуються у нього, яким шляхом піде подальше становлення його особистості.

За результатами наших досліджень, у дівчат-підлітків самооцінка тісно пов'язана з зовнішністю, привабливістю, навичками спілкування. Хлопці того ж віку до уваги беруть фізичну активність, силу, інтелект. В цілому, хлопці оцінюють себе вище, ніж дівчата, більш впевнені в собі, легше сприймають свої недоліки. Близько 48% хлопчиків й 54% дівчаток з досліджених нами 126 підлітків 5-7 класів дали собі негативні характеристики. Крайня неадекватна (максимально негативна, або максимальна позитивна) самооцінка властива агресивним підліткам, які характеризуються високою тривожністю, невмінням контактувати з оточуючими, егоцентризмом, конфліктністю. Діти з низькою самооцінкою песимістичні,

схильні до депресій, їх уявлення про себе не допускають високих досягнень, тому такі підлітки й не прагнуть до них.

Проявами низького рівня самооцінки, які викликають тривогу з боку батьків і вихователів, є зниження самоповаги, спрямованість на агресивні дії; небезпечно висока податливість до зовнішніх впливів; відсутність схильності до благородних вчинків [4: 87].

Занижена самооцінка, недостатня психологічна стійкість й брак самоповаги є причиною девіантної поведінки підлітків. Занадто висока самооцінка зустрічається в учнів, які не задоволені спілкуванням з однолітками, такі діти виявляють значну обмеженість в кількості видів діяльності й спрямованість на беззмістовне спілкування.

Як зазначає Л.І. Божович, “часто самооцінка виявляється у підлітка внутрішньо суперечливою; свідомо він сприймає себе як особистість значну, навіть виняткову, вірить в себе, у свої здібності, ставить себе вище за інших людей. Разом з тим його гризуть сумніви, які він намагається не допустити в свою свідомість. Але ця підсвідома невпевненість дає про себе знати в переживанні, пригніченості, поганому настрої, занепаді активності та ін.” [2: 235]. Ці протиріччя проявляються в максималізмі підлітків, у хибних формах самоствердження – грубості, порушенні дисципліни, ненормативних вчинках. Науковці дійшли висновку, що неадекватність самооцінки в підлітковому віці – цілком закономірне явище, яке гальмує процес розвитку й соціальної адаптації зростаючої людини.

Самооцінка тоді вважається адекватною, коли вона віддзеркалює реальне становище, об’єктивний погляд на свої можливості, моральні якості й вчинки. “Адекватна самооцінка дозволяє суб’єкту поставитися до себе критично, правильно співвіднести власні сили з задачами різної важкості й з вимогами оточуючих” [6: 113-114].

З точки зору психологів й педагогів одними з найкращих варіантів допомоги підліткам у формуванні їх адекватної самооцінки є організація роботи з ними в тренінгових групах та індивідуальне консультування. Специфічним завданням індивідуальної роботи є допомога зростаючій дитині у знайденні себе, в роботі з собою, в усвідомленні себе відповідальною людиною. Особливого значення таке спілкування вихователя з підлітком набуває в кризові періоди розвитку вихованця, коли він “не реагує на директивно-роз’яснювальні чи аргументувальні дії дорослого” [1: 42]. Запропонований І.Д.Бехом *метод педагогічного умовляння* ґрунтується на системі *емоційних* виховних дій, на переживаннях вихователя і вихованця, які “...у кінцевому підсумку, просвітлюючи розум і енергетично насичуючи його, призводять до запланованих особистісних зрушень” [1: 43].

Одним із ефективних групових інтерактивних методів роботи з підлітками є тренінг. Тренінг – це і активна праця, і гра, що допомагають людині, яка формується, позбутися особистісних та емоційних бар’єрів, засвоїти правила спілкування, набутися безпечного досвіду розв’язування проблем, навчитися виявляти свої кращі моральні якості. Як показує досвід, найважливішим психолого-педагогічним надбанням такого виду роботи є сформованість у вихованця навичок самопізнання, здатності бачити та фіксувати самого себе у духовному зростанні, вміння критично, адекватно себе оцінити.

При розробці програми тренінгових занять з підлітками, ми керувалися принципом врахування вікових, психологічних й індивідуальних особливостей підлітка; принципом єдності діагностики й корекції; принципом комплексності методів психолого-педагогічного впливу.

Метою наших занять була допомога підліткам у формуванні їх адекватної самооцінки й створення умов особистісного розвитку шляхом взаємодії учасників тренінгу. Тривалість занять – 90 хвилин, періодичність – 2 рази на тиждень. Категорія учасників – підлітки 12-15 років, кількість – 15 осіб. Тренінг складався з 16 занять. На етапі знайомства відбувається емоційне об’єднання групи, зняття напруги. В подальшому – активізується процес самопізнання дітей, підвищується рівень власної значущості, формується мотивація самовиховання й саморозвитку. На заключному етапі тренінгу, коли помітно підвищується саморозуміння й оптимізується самооцінка підлітків, ми провели дослідження результатів роботи й емоційного стану учасників групи. 100% вихованців повідомили, що вони

задоволені заняттями в групі, які дали можливість узнати про себе багато нового, а також навчитися розуміти й оцінювати себе та оточуючих. У програмі тренінгу використані як авторські вправи, так і розробки відомих науковців – К.Фопеля, О.В. Ємельянової, Г. Бреслава, І. Малкіної-Пих, В.Г. Казанської, Г. Чепмена, О.В. Козловського, Ю. Матюгіна, В.Г.Баженова, А.Г. Грецова.

Програма тренінгових занять з підлітками “КЛЮЧ”

“Дай мені свою руку і я поведу тебе до тебе”.

Напис на пам'ятнику Янголу у м. Гамбург.

Заняття 1. Будьмо знайомі!

Мета: знайомство учасників один з одним, прийняття правил поведінки в групі; зняття емоційної напруги, створення робочої доброзичливої атмосфери.

План:

1. Знайомство. Привітання тренера. Визначення правил роботи.
2. Розминка: вправи на знайомство й синхронізацію “Імена по колу”, “Асоціації”, “Хвиля”.
3. Основна частина: вправи на зняття емоційної та тілесної напруги, на зростання самооцінки учасників – “Атоми й молекули”, “Чого я хочу”, “Нострадамус”.
4. Обговорювання підсумків заняття. Складання списку учасників.
5. Ритуал прощання.

Заняття 2. Мої емоції.

Мета: навчання управлінню емоційним станом, прийомам емоційного стримування й розрядки, підвищення рівня самооцінки.

План:

1. Обговорювання враження від попереднього заняття.
2. Розминка: вправи на знайомство, довіру – “Крок вперед, хто...”, “Подарунок”, “Сліпий і поводитир”.
3. Основна частина: вправи на розвиток емоційної грамотності – “Папуга”, “Дзеркало”, “Планета почуттів”, “Веселка”; вправи на оволодіння прийомами емоційного стримування й розрядки: “Ворог на долоні”, “Танок емоцій”, “Золоте джерело”. “Квітка почуттів”.
4. Обговорення та оцінка результатів тренінгу.
5. Релаксаційні вправи. Ритуал прощання.

Заняття 3. Мої цінності (I).

Мета: допомога в розвитку розуміння себе, своїх потреб і реакцій.

План:

1. Розминка: вправи на довіру та взаємодію “Ім'я і рух”, “Комплімент”, “Чарівний скульптор”, “Тільки разом”, “Пісочний годинник”.
2. Основна частина: вправи на розуміння якостей своєї особистості “Емблема”, “Закінчи фразу”, вправи на стимуляцію розуміння власної системи цінностей “Мій всесвіт”, “Триптих”.
3. Узагальнюючий шерінг.
4. Релаксаційні вправи. Ритуал прощання.

Заняття 4. Мої цінності (II).

План:

1. Розминка: вправи на взаємодію та згуртування “Сигнал”, “Побажання”.
2. Основна частина: вправа на стимуляцію усвідомлення власної унікальності “Клон”, вправи на систематизацію життєвого досвіду “Я – книга”, “Прибирання”.
3. Обговорення та оцінка результатів тренінгу.
4. Заповнення анкет зворотнього зв'язку.
5. Релаксаційні вправи. Ритуал прощання.

Заняття 5. Розв'язуємо проблеми (I).

Мета: розвиток компетентності та відповідальності; систематизація знань підлітків про наслідки аддиктивної поведінки, уточнення уявлень про її вплив на всі сфери життя людини; активізація саморозуміння.

План:

1. Розминка: вправа на об'єднання, позитивне емоційне спрямування “Якщо ти квітка, тварина, звук...”
2. Основна частина: вправа на перевірку можливості бачити своє життя з різних позицій “Я – жертва?”; вправи на вміння розрізняти проблеми і неприємності “Мої проблеми”, “Новий погляд”; вправи на систематизацію уявлень підлітків про причини негативної поведінки та її наслідків “Формула невдахи”, “Доміно”.
3. Узагальнюючий шерінг.
4. Релаксаційні вправи. Ритуал прощання.

Заняття 6. Розв'язуємо проблеми (II).

План:

1. Розминка: вправи на взаємодію “Близнюки”, “Дзеркало”.
2. Основна частина: вправа на стимуляцію переживання негативного досвіду втрат людини (та її близьких), яка практикує ризиковану поведінку “Дорогою втрат”; вправи на розвиток відповідальності за власні дії “Сам собі режисер”, “За і проти”.
3. Обговорювання результатів.
4. Вправи на релаксацію. Ритуал прощання.

Заняття 7. “Я + ТИ = МИ” (I).

Мета: навчання розрізняти деструктивні й конструктивні стосунки; стимулювання переживання позитивного досвіду стосунків на засадах партнерства і взаєморозуміння; активізація самопізнання й розуміння інших.

План:

1. Розминка: вправа на підвищення позитивного емоційного заряду “Віртуальний подарунок”.
2. Основна частина: вправи на розвиток уміння чітко сприймати свого партнера “Аура”, “Розв'язи вузол”; вправа на переживання досвіду стосунків, які ґрунтуються на погрозах і маніпуляціях “Маг та Карлик”; вправа на розуміння своєї ролі у виконанні сумісної роботи “Аеродром”.
3. Узагальнюючий шерінг.
4. Релаксаційні вправи. Ритуал прощання.

Заняття 8. “Я + ТИ = МИ” (II).

План:

1. Розминка: вправа на взаємодію “Піднятися разом”.
2. Основна частина: вправа на переживання досвіду стосунків, які будуються на ігноруванні “Кам'яна глиба”; вправа на переживання досвіду стосунків опору “Канатик”; вправи на перевірку ефективності співробітництва та можливості вирішувати разом важливі задачі “Будуємо міст”, “Все або нічого”.
3. Обговорювання результатів тренінгу.
4. Заповнення анкет зворотного зв'язку.
5. Релаксаційні вправи. Ритуал прощання.

Заняття 9. Спілкуємося успішно (I).

Мета: оволодіння навичками асертивної поведінки; формування комунікативних умінь й навичок ділового спілкування.

План:

1. Розминка: вправи на протидію “Бій півників”, “А Шапокляк – проти!”.
2. Основна частина: вправи на розвиток уміння встановлювати контакт “Знайди пару”, “Автобус”, “Невербальний контакт”, “Об'ява”, “Прохання”; вправи на

розвиток уміння повідомляти свою думку без нападу “Я – повідомлення”, “П’ять способів сказати “ні””.

3. Колективне виготовлення колажу “Ефективне спілкування”.
4. Обговорення підсумків заняття. Ритуал прощання.

Заняття 10. Спілкуємося успішно (II).

План:

1. Розминка: вправи на встановлення контакту “Мені подобається, що ти...”, “Відверто кажучи...”.
2. Основна частина: розв’язування задач на опрацювання навичок протистояння негативному тиску “Складна ситуація”; вправи на опрацювання навичок сприймання іншої людини без оцінювання “Бачу різницю”, “Ми з тобою однієї крові”.
3. Підсумковий шерінг.
4. Ритуал прощання.

Заняття 11. Толерантність (I).

Мета: розвиток толерантності; профілактика агресивної поведінки.

План:

1. Стартовий шерінг.
2. Розминка: вправи на встановлення контакту “Черга”, “Як дві краплі води”.
3. Основна частина: вправи на розвиток толерантного ставлення до оточуючих та життєвих подій “Три на три”, “Пересадка серця”, “Чарівна виставка”; вправа на вивчення мотивів агресивної поведінки – групова дискусія з аналізом поведінки людей в конфліктних ситуаціях.
4. Релаксаційні вправи. Ритуал прощання.

Заняття 12. Толерантність (II).

План:

1. Обговорювання результатів минулого заняття.
2. Розминка: вправа на опрацювання навичок безоціночного спілкування “Бачу – промовляю”.
3. Основна частина: вправи на розвиток толерантного ставлення до себе і до інших “Ідеал”, “Чотири квадрати”; рольова гра з провокуванням агресії, малювання коміксу.
4. Обговорювання конструктивних способів вирішення конфлікту.
5. Релаксаційні вправи. Ритуал прощання.

Заняття 13. Цілеспрямованість – шлях до успіху (I).

Мета: оволодіння навичками побудови здорового способу життя та успіху; розвиток вмінь вирішення проблем; активізація процесу самопізнання.

План:

1. Розминка: вправа на підвищення самооцінки “Як ніхто інший”.
2. Основна частина: вправа на розвиток уміння бачити зміни в житті “Старе і нове”; вправи на оволодіння навичками планування успіху “Програма успіху”, “Вміння й талант”; вправа на розуміння можливостей для розв’язання проблем “Консиліум”.
3. Узагальнюючий шерінг.
4. Вправи на релаксацію. Ритуал прощання.

Заняття 14. Цілеспрямованість – шлях до успіху (II).

План:

1. Розминка: вправа на розвиток позитивного мислення “Казка по колу”.
2. Основна частина: вправи на розвиток почуття відповідальності за свої вчинки та долю, на вміння планувати життєвий шлях “Думки про життя”, “Хазяїн долі”, “Відповідальність”.
3. Підсумкове обговорювання з оцінкою результатів.
4. Релаксаційні вправи. Ритуал прощання.

Заняття 15. Цілеспрямованість – шлях до успіху (III).

План:

1. Розминка: вправа на розвиток позитивного мислення, підвищення самооцінки “Хвалько”.
2. Основна частина: вправа на розуміння того, з якими аспектами життя пов’язані власні цілі “Чарівники XXI століття”; вправа на вміння реально підходити до планування життя “Досягти вершини”; виконання колективної роботи “Формула успіху” (колаж).
3. Узагальнюючий шерінг. Ритуал прощання.

Заняття 16. ХОЧУ, МОЖУ, БУДУ!

Мета: усвідомлення власної значущості; закріплення навичок адекватної самооцінки.

План:

1. Розминка: вправа “Пошук позитивного”.
2. Ретроспективний огляд тем тренінгу.
3. Підсумковий шерінг “Що я отримав від участі в програмі”, вправа “Нострадамус”.
4. Вручення посвідчень.
5. Ритуал прощання.

Висновки. Специфіку ситуації становлення самооцінки сучасних підлітків характеризує прагнення до дорослості, зростання самосвідомості, зміна оціннісного ставлення до себе й оточуючих. Характер самооцінки зростаючої людини визначає формування якостей особистості й напрямок лінії поведінки. Тільки адекватний рівень самооцінки дозволяє вихованцю реально ставитися до своїх здібностей і моральних якостей, сприяє формуванню впевненості, самокритичності, наполегливості, дозволяє спрямувати власну активність на різні види діяльності й пізнання себе та інших. Дуже важливо вчасно надати підростаючій особистості підтримку й допомогу, навчити об’єктивному ставленню до себе та оточуючих. Досвід нашої роботи вказує на можливість вирішення цієї проблеми шляхом організації індивідуальної роботи та участі підлітків у тренінгах, які сприяють оволодінню соціально-психологічними знаннями, розвитку самопізнання, формуванню адекватної самооцінки і, як наслідок, самовдосконаленню особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Вихованець у вирі олюдження. Науково-методичний посібник. – Рівне: РДГУ. 2008. – 94 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М.: Издательство “Институт практической психологии”, 1995. – 352 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. – Т. 4. Детская психология. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
4. Грецов А.Г. Практическая психология для подростков и родителей. – С.-Пб: Питер, 2007. – 224 с.
5. Психологічний словник / За ред. Д.І. Фельдштейна. – М.: Слово, 1983. – 332 с.
6. Психология подростка: учебник / Под ред. члена-корреспондента РАО А.А. Реана. – С.-Пб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 480 с.
7. Эриксон Э.Г. Детство и общество. – С.-Пб.: ООО “Речь”, 2000. – 416 с.

УДК 371.036

І.В. Гриценко

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ АДЕКВАТНОЇ САМООЦІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядаються питання формування та розвитку самооцінки учнів молодшого шкільного віку.

The questions of forming and development self-appraisal of primary school pupils are examined in the article.

Стратегічним напрямом державної політики у сфері освіти проголошено особистісно-орієнтований підхід, згідно якому навчально-виховний процес початкової школи спрямовано на саморозвиток – самосвідомість, самооцінку, самовиховання особистості дитини, реалізацію її природного потенціалу, підтримку проявів індивідуальності з перших днів перебування в школі.

Завдання педагогів на сучасному етапі полягає у створенні оптимальних умов для повноцінної взаємодії дитини із середовищем, за якої відбувається пошук і використання адекватних засобів задоволення основних пізнавальних потреб. Учителям важливо усвідомити, що рівень психологічної готовності дитини до навчальної діяльності у школі – важливий чинник успішної адаптації і подальшої ефективної навчальної діяльності.

Однією з важливих складових психологічної готовності до навчання у школі є самооцінка дитини. Проблемою особистісного становлення дитини у молодшому шкільному віці опікуються науковці, вчителі-практики, методисти початкової ланки освіти. Зокрема цієї проблемі присвячені праці Л.Божович, Г.Щукіної, А.Маркової, М. Боришевського, М.Матюхіної, І.Большакової, К.Балютіної та ін.

Адаптація дитини до школи залежить від рівня і характеру її самооцінки, від тих переживань, які супроводжують перші кроки дитини в школі, зокрема від ставлення до неї інших, що є важливим фактором подальшого формування самооцінки.

Вступ до школи значно розширює коло соціальних контактів дитини, які обов'язково впливають на формування її самооцінки. Школа сприяє становленню самостійності дитини молодшого шкільного віку, надає їй широких можливостей для вивчення оточуючого світу – як фізичного, так і соціального. У школі мають велике значення власні дії і прояви дитини, яка вже змушена відповідати за себе сама. В умовах навчання школяр одразу ж стає об'єктом оцінки з точки зору інтелектуальних, соціальних та фізичних можливостей. Внаслідок цього школа стає джерелом вражень, на основі яких починається бурхливий розвиток самооцінки дитини. Крім того, в її житті з'являється ще одна особа, від якої дитина отримує зворотній зв'язок, – учитель [6].

Протягом одного дня, проведеного в школі, дитина підлягає безперервній і систематичній оцінці, не раз потрапляє, поза своїм бажанням, у ситуацію суперництва, із якої переможцем виходить не кожен. Не може дитина уникнути оцінки і з боку однокласників. У домашніх умовах учень початкових класів не має скільки оцінок, скільки звалюється на нього в школі. Навчальні оцінки, оцінки спортивних рухів, оцінки соціальної поведінки – усі вони є для школярів обов'язковими і всі підкріплюються різними заохоченнями та покараннями, а також ситуаціями, у яких альтернатива успішності і неуспішності проявляється з усією чіткістю [1].

Хоча дитина ще в дошкільному віці так чи інакше відчула радість успіху чи гіркість невдач і отримала відповідний досвід, лише в школі її досягнення і невдачі носять офіційний характер, постійно реєструються і проголошуються привселюдно. В результаті цього дитина постає перед необхідністю прийняти дух цього оцінного підходу, який пронизує все її шкільне життя [6].

Отже, самооцінка виникає завдовго до того, як дитина вперше переступає поріг школи. Але саме школа неминуче стає джерелом нового досвіду, який, у кінцевому результаті не може не впливати на подальший розвиток самооцінки [4].

Рівень сформованості самооцінки молодшого школяра, його ставлення до себе визначають його поведінку та успішність. Дані багатьох досліджень доводять, що незадовільна успішність, незацікавленість у навчанні, низька мотивація, погана поведінка багато в чому обумовлена негативним ставленням до себе і низькою самооцінкою. Труднощі невстигання не є результатом розумової чи фізичної неповноцінності, а скоріше характеризують уявлення школярів про їх нездатність до серйозного навчання. Фактично,

успіхи в школі і в житті в цілому не менш залежать від уявлень особистості про свої здібності, ніж від самих здібностей. Коли учень говорить: “Я цього ніколи не вивчу”, це говорить більше про нього самого, ніж про учіння. Такий школяр, більш за все, потерпить невдачу, загалом тому, що не відчуває впевненості у своїх силах [3].

Діти, які мають високу самооцінку, зазвичай пояснюють свої успіхи здібностями; діти з низькою самооцінкою не приймають успіх на свої досягнення, пояснюючи це випадковістю. І ті, й інші сприймають невдачу як недолік власних умінь. Але діти з високою самооцінкою, на відміну від дітей з низькою самооцінкою, вважають цей недолік поправимим [6].

Виходячи з цього, існує зв'язок між самооцінкою і досягненнями, а саме: взаємовплив. Дослідники зазначають, що, з одного боку, успіхи у навчанні можуть впливати на самооцінку, а з іншого – покращення самооцінки приводить до підвищення успішності.

У структурі самооцінки взаємодіють два компоненти – когнітивний і емоційний. Важливим завданням формування оптимальної структури самооцінки є розвиток у дитини диференційованих, глибоких і точних знань про себе, уміння використовувати різноманітні характеристики під час оцінки себе самого, адекватно розуміти зміст якостей, які оцінюються.

Необхідно також навчати дітей самостійно та аргументовано оцінювати свої можливості, уміння й особистісні якості як зі своєї точки зору, так і з точки зору іншої людини; точніше, адекватніше і стабільніше оцінювати свої знання і вміння, які проявляються у навчальній діяльності. Великі можливості для формування у дитини цих здібностей має будь-яка художня діяльність дитини, яка має творчий характер.

Учені висловлюють думку, що дитина досягає великих успіхів, коли її хвалять. Дійсно, підтримка і сприятлива емоційна атмосфера дуже важливі для успішності будь-якого виду діяльності. Але ми не повинні забувати і про те, що реальні результати праці повинні реально й оцінюватися, школярів потрібно привчати аналізувати свою роботу, засоби, які використовуються, та досягнуті результати [1].

Психологи провели одне досить цікаве дослідження. Дітям молодшого шкільного віку запропонували вирішити дві задачі, однакові за складністю. У процесі роботи одні дітей постійно підхвалявали, підтримували їх правильні дії і “не помічали помилок”. Інша група дітей працювали у більш жорстких умовах: їм говорили про помилки, спонукали до пошуку виходу із складної ситуації, “не помічали”, точніше, приймали як належне успішні дії. Вчені отримали результат: у першій групі з вирішенням задачі не впоралися 68% дітей, у другій – майже у два рази менше, 38%. Через деякий час експеримент повторили. При цьому у першій групі задачу не змогли вирішити 43%, а у другій – лише 12. Результати цього експерименту свідчать про те, що рівень сформованості самооцінки у дітей першої групи був завищеним, вони ставились до себе не критично і достатньо категорично. Вони не пам'ятали своїх помилок, правильні дії відшукували випадковим підбором і при цьому були впевнені, що вони діють правильно. У дітей другої групи самооцінка була змістовнішою і критичною, вони розуміли свої помилки і цілеспрямовано шукали шляхів їх виправлення. При цьому форма їх висловлювань була далекою від категоричної [5].

Рівень сформованості самооцінки, заданий способом співробітництва дорослого з дитиною, мав вирішальний вплив на успішність виконання діяльності і, що є більш важливим, на формування тих особистісних особливостей, які дозволяють дитині і в подальшому діяти розумно і продуктивно.

Такий один із шляхів формування у дитини молодшого шкільного віку оптимального способу самооцінювання. Основу цього співробітництва складає аналіз і спільне з дорослими обговорення змістовних сторін діяльності.

Самооцінка у молодшому шкільному віці формується в основному під впливом оцінок вчителя. Особливого значення діти надають своїм інтелектуальним можливостям і тому, як вони оцінюються іншими. Дітям важливо, щоб позитивна оцінка була загально визнаною. Тому і психолог, і педагог постійно слідкують за її формуванням. Шкільний психолог за

допомогою спеціальних методик простежує рівень самооцінки школяра кожні півроку. Результати більш правильні і об'єктивні, якщо зрізи самооцінки роблять у різних умовах (умовах успіху чи неуспіху) різними методиками з тим, щоб співставити і узагальнити ці результати.

У випадку заниженої самооцінки можна використовувати такі прийоми:

- періодично організовувати успіхи школяра;
- під час розробки програми самовдосконалення суворо дотримуватися принципу поступовості;
- уникати критики і вислуховування незадоволення у випадку невдачі у досягненні поставленої етапної мети;
- не залучати школяра у змагання із товаришами, особливо із більш сильними; краще порадити йому змагатися із собою під девізом “сьогодні краще, ніж учора” [3].

У разі завищеної самооцінки доцільно використати інші прийоми:

- під час перевірки досягнутого учнем рівня самоудосконалення періодично “організувати невдачі” (запропонувати змагання із більш сильними учнями);
- із самого початку ставити перед ним складні завдання, щоб запобігти радощам “легкого” успіху;
- обґрунтовано оцінити досягнення позитивного результату;
- не порівнювати його досягнення із досягненнями слабких учнів.

Необхідність допомоги школярам у формуванні реалістичної самооцінки пов'язана з тим, що в дитячому середовищі сильно виражений оцінний аспект. Деякі діти помилково оцінюють себе негативно через будь-які невдачі, які сприймаються ними катастрофічно. Зрозуміло, що такі оцінки нереалістичні. В інших дітей дійсно може бути низький рівень досягнень, помітний усім. Зрозуміло, реалістична самооцінка повинна бути в таких випадках негативною. Але учитель повинен допомогти дітям використати цю негативну оцінку для конструктивної основи при просуванні до позитивних результатів. Нереалістичні оцінки лише ускладнюють проблеми, пов'язані з дійсними невдачами, і приводять до того, що переживання неуспіху переносяться дитиною на весь інший досвід [6].

Реалістична самооцінка повинна ґрунтуватися на порівнянні з іншими результатами. Досягнення однієї дитини завжди порівнюються з результатами іншої дитини на основі певних досягнень. Але більш доцільно порівнювати дитину з її початковими результатами. Це приведе до позитивних результатів, корисних для самої дитини [4].

Недостатній розвиток знань про себе, їх неточність і неповнота роблять дитину беззахисною перед негативними зовнішніми оцінками, вона приймає їх на віру, що іноді призводить до розвитку негативного ставлення до себе, блокує його активність. Негативні зовнішні оцінки, не зустрічаючи протидії у вигляді точного знання себе самого, накопичуються і важким тягарем гнуть її до землі.

Знання про себе у дітей одного й того ж віку різні. Вчені визначили три рівня їх розвитку:

Перший рівень – самооцінка реалістична. Діти непогано знають свої особливості. При цьому вони бачать їх не лише в окремих, сьогоденних ситуаціях, це вже досить узагальнені знання (“У таких випадках я завжди так поступаю”). Діти добре знають свої можливості і тому можуть прогнозувати свої дії – що буде, що ні. Причини своїх невдач вони відносять за рахунок своїх власних недоліків. Їм не властива категорична самовпевненість. Говорячи про себе, вони схильні вживати обережні висловлення: “я думаю”, “мені здається”, “можливо”.

Другий рівень – реалістичних самооцінок стає менше. Знання про себе все частіше відтворюють думку оточуючих, стають менш самостійними. В основу визначення і оцінки власних якостей покладені конкретні факти, окремі випадки, а перелік цих якостей бідний. Ці діти недостатньо розуміють свої здібності і можливості, тому частіше помиляються у прогнозуванні. Причини своїх невдач вони часто бачать у негативних обставинах. Їх

самооцінні судження більш категоричні, ніж у дітей першої групи, вони менше схильні до сумнівів і роздумів з цього приводу.

Третій рівень – самооцінка переважно неадекватна, при цьому молодшому школяру завжди хочеться оцінити себе вище. Інших обґрунтувань у нього немає – “мені так хочеться”. Навіть конкретних, хоч і одиничних фактів на підтвердження самооцінки він привести не може. Загалом реальна самооцінка таких дітей низька за рахунок того, що вони щодня чують із уст учителя чи батьків. Накопичення тільки негативного досвіду зовнішніх оцінок приводить таких дітей до абсолютної “затюканості”: вони не вважають себе здатними ні на що позитивне. При цьому причину своїх невдач вони бачать лише у збігові обставин (“Погано написав диктант, тому що потекла ручка і сусід заважав”) [4].

Як бачимо, від першої групи до третьої все менш суттєвими стають роздуми дітей про себе. Якщо у першій групі діти аналізують ситуації свого життя, свої вчинки і ставлення, то у другій групі більш довіряють стороннім судженням, а в третій немає й цього: діти не думають про себе і практично нічого не знають про свої реальні якості і можливості.

Цікаво співставити розвиток знань про себе у дітей різних груп з рівнем їх задоволеності собою. Як виявилось, діти першої групи, тобто ті, що знають себе, по-різному ставляться до себе; одні діти задоволені собою (що добре обґрунтовано), інші незадоволені, оскільки ставлять до себе високі вимоги. Добре це чи погано? Зрозуміло, задоволеність собою, навіть і обґрунтована, – не дуже позитивна для розвитку дитини. Цей фактор гальмівний: “я і так гарний”. Більше позитивна та незадоволеність, яку відчувають інші діти цієї групи. Воно дає стимул до подальшого розвитку, до самовдосконалення.

У дітей другої групи середній рівень задоволеності собою. Вони не дуже задоволені собою, але і не вважають себе поганими. Це досить вдале поєднання: такі діти, як правило, працюють над собою, хоча б у міру своїх умінь.

У дітей третьої групи, самої низької за рівнем знань про себе, задоволеність собою також неоднозначна, як і в дітей першої групи, але підстави для цього зовсім інші. Більшість дітей третьої групи собою незадоволені, і це обґрунтовано. Вони звикли до того, що і в навчанні, і за положенням у класі вони завжди на останньому місці. Вони не чекають змін у своїй гіркій долі. Але в цій групі є й такі діти, які, не дивлячись на всі їхні невдачі, високо оцінюють себе і не хочуть погоджуватися з низькою оцінкою своєї особистості. Вони задоволені собою, хоча для цього й немає причин. Ці діти закриті для критики, але щось у них опирається поганим оцінкам, бунтує проти визнання себе поганим [2].

Необхідно зазначити, що обидві позиції дітей цієї групи непродуктивні: як повна приреченість, так і повне ігнорування реальності можуть завести дитину в тупик. Їйому необхідна швидка допомога.

А допомога тут може бути лише одна: потрібно розкрити дитині очі на самого себе, навчити його бачити і те, що він може і чого не може. Необхідно навчити її аналізувати свої вчинки і стосунки, ставити перед собою питання і відповідати на них, навчити її бачити, в яких ситуаціях проявляються дружні стосунки інших людей і свої власні, оцінювати ці якості, вирішувати конфліктні ситуації, робити самостійний моральний вибір.

Лише реальні і достатньо повні знання про себе дадуть дитині дійсну опору в житті, допоможуть їй підвищити свій статус, реалізувати свої можливості, сформуватися як особистість.

Отже, одним із шляхів формування у молодших школярів оптимального способу самооцінювання є співробітництво з дорослими, аналіз і спільне обговорення змістовних сторін діяльності. Якщо самооцінка базується на усвідомлених результатах самоконтролю, роздумів про себе й інших, вона стає реальним помічником школярам у визначенні своїх шляхів у майбутнє.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адаптація дитини до школи /Упоряд.: С.Максименко, О.Главник. – К.: Мікрос-СВС, 2003. – 111 с.
2. Дарвиш О.Б. Возрастная психология / О.Б. Дарвиш. – М.: Владос-Пресс, 2004. – 264 с.

3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – С.-Пб: Питер, 2000. – 512 с.
4. Мудрик А.В. Социализация и воспитание подрастающих поколений. – М.: Знание, 1990. – 170 с.
5. Самооцінка учня / Упоряд.: С.Максименко, Н.Шевченко, О.Главник. – К.: Главник. 2004. – 112 с.
6. Терлецька Л. Психологічний супровід молодшого школяра // Завуч. – №2. – 2002. – С.38 – 48.

УДК 372.3

Н.Д. Дем'яненко

ПОПУЛЯРИЗАЦІЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ІГРАШКИ У СУЧАСНІЙ ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

У статті розглядається значення та особливості використання різних видів народної іграшки у роботі з дітьми передшкільного віку.

In this article is considered importance and particularities' of the use the different kinds of folk toy in the work with children of the primary school.

Постановка проблеми. Для відродження України, національної свідомості народу, науки й культури велике значення має спадщина українських митців та майстрів. До таких раритетних сьогодні пам'яток народного досвіду, народної культури в педагогіці, фольклорі й етнографії належить українська народна іграшка. Багатий досвід попередніх поколінь втілений у ній передається в мові, піснях, оповіданнях, іграх, моральних законах, за допомогою чого здійснюється виховання підростаючого покоління. Однак, роль народної іграшки втрачає значущість у сучасній освітній системі. Підбираючи іграшки для своїх наймолодших дітей, дорослі (батьки, дідуся та бабусі) обминають народні іграшки, а надають перевагу сучасним, “модним” фігуркам – персонажам зарубіжних та фантастичних мультфільмів. Така іграшка інколи стає навіть шкідливою для дитини, породжує негативізм у поведінці маляти, войовничість, жорстокість, схильність до ігнорування батьківського слова. Зважаючи на те, що народна іграшка, яка має неоціненне значення для виховання і навчання дитини, у сучасній науці та практиці освіти найменших, постає завдання популяризації української народної іграшки. Повернення дорослих до традицій та особливостей її використання, допоможе відродити іграшковий спадок українського народу, привернути молодь до національної скарбниці, відродити традиції шанобливого ставлення до батьків, коректність стосунків, працелюбність, безмежну любов до рідної землі.

Проблема використання народних іграшок у роботі з наймолодшими дітьми в контексті вивчення ігрової діяльності дітей передшкільного віку досліджувалася у психолого-педагогічних працях видатних учених: Л.Венгер, О.Дяченко, Р.Жуковської, Е.Зворигіної, О.Зінченко, С.Карпової, Л.Лісюк, С.Новосолової та ін.

Видатний етнограф, перший збирач і дослідник української народної іграшки священик М.Грушевський, дослідив іграшку в контексті вивчення дитини у звичаях і віруваннях українського народу. Відоме також одне із сучасних фундаментальних досліджень української народної ляльки у працях етнографа О.Найдена. Л.Герус розглядає українську народну іграшку як явище культури та вид декоративно-прикладного мистецтва, з'ясовує її витоки окреслює засади художньої виразності, визначає вузько локальні та загально етнічні риси.

Однак, проблема народної іграшки її самотності, популярності в освітньому процесі дітей, компетентності педагогів щодо її значення, особливостей та традицій використання різноманітних її видів залишається малодослідженою.

Мета статті – розкрити шляхи популяризації та використання різних видів народної іграшки у роботі з дітьми передшкільного віку.

Іграшка – річ призначена дітям для гри: цяцька, лялька, цяцянка, виграшка, забавка [5: 784]. Іграшка є важливим фактором психічного розвитку дитини, що забезпечує поступове здійснення нею всіх видів діяльності на більш високому рівні. Народна іграшка є специфічним витвором, вона має пізнавальну цінність для дитини, відображає явища реального світу в доступних їй формах. Народна забавка відрізняється естетичністю та втілює оригінальну ідею. Використання її у дитячому садку, сім'ї збагачує й урізноманітнює ігрову діяльність дітей; розширює сферу пізнання світу свого народу; розвиває традиційні для національної господарської побутової культури навички. Виховна цінність іграшки полягає в тому, що вона сприяє формуванню самостійності, творчої діяльності дітей.

Традиційні іграшки давніх народів використовують з метою естетичного, морального, розумового, фізичного виховання. Граючись, дошкільник розвивається, пізнає світ, наслідують і засвоює соціальний досвід. Іграшка є засобом передавання культурного досвіду народу від покоління до покоління. Використання народної іграшки у вихованні сприяє залученню дитини до духовної, естетичної, культури, побутового досвіду народу.

В Україні іграшки виготовляли не тільки з твердих і пластичних матеріалів, а також із лози, соломи, рогози, довгої трави. Для виготовлення саморобних іграшок використовували тканину, папір, картон. Творцями іграшок здавна були підлітки і жінки. Саме їм властиве розуміння дитячих почуттів і зацікавлень. Їхні лагідні руки найкраще здатні відтворити добрий фантастичний світ казки. Українська іграшка не позбавлена художньої виразності, емоційності у відродженні характерів персонажів. Маленькі шедеври великого мистецтва – іграшки перейняті тонким поетичним чуттям, казковістю, фантазією майстрів, а також любов'ю до природи і дітей.

Іграшка, як створений дорослими для розвитку дітей предмет культури має освітнє і виховне значення лише тоді, коли використовується за призначенням. Дитина повинна розуміти іграшку, хотіти з нею творчо діяти, що б забавка, як і гра, була супутником дитинства, людство весь час удосконалює її.

Головним компонентом, “матеріальною основою” (А.Макаренко), “життєвим нервом гри” (Ю.Аркін) є іграшка – річ призначена дітям для гри. Без іграшки гра дітей не можлива. Вона є найсуттєвішим компонентом гри, відіграє важливу освітню, розвивальну, виховну, навіть організаційну ролі.

Цікаві за змістом і формою іграшки позитивно діють на психічний стан дитини, світосприймання, активізують життєвий тонус, що впливає на її здоров'я і фізичний розвиток.

Аналізуючи етнографічні та етнопедагогічні дослідження, нами було виявлено широку різноманітність дитячих іграшок, їх вікові особливості, традиції використання. Для забавляння найменших дітей робили торохкотельця із спеціально оброблених органів тіла тварин (горлянки гуски, сечового міхура кабана), в які насипали горох, чи квасоллю, потім висушували – і, іграшка готова.

Для трохи старших дітей дорослі виготовляли возики, на яких їх же возили, а для самих дітей вигадували возочки – для іграшок. Улітку вони возили квіточки, палички, дощечки, а взимку – ганчірочки, торохкотельця, пляшечки, черепочки. На возика складали тряпчяні ляльки, м'ячики з шерсті тварин (корови, коня, кози, вівці), і давали дитині мотузку, за яку вона тягнула возика до себе.

Гарною забавою для дітей після року від народження була іграшка “Ковалі”. Ножем вистругували фігурки ковалів із довгими широко розставленими ногами. Між ногами ковалям прибивали дві дощечки, однакові довжиною, але скласти і прибити їх треба не рівно одну над другою. Як потягти двома руками за кінець однієї і другої дощечки, то один коваль нахилиться назад, а другий нагнеться до нього. Як швидко це робити, то ковалі один одному вклоняються. Граючись іграшкою, діти сміються, жартують, приспівують: “А коваль коваля через ногу валяє”.

Поширеними іграшками малих дітей були дзиги (дзиги-веретена та дзиги-іграшки). Дзиги виготовляли з дерева, і чим дужче її закручували, тим швидше вона крутилася і забавляла дитину.

Діти також гралися хрестиками, виготовленими з товстого очерету, вони були улюбленими забавками. Цей хрест діти носять у руках, коли кудись ідуть, ставлять на горбочку, коли роблять хатку. Старші хлопчики ножиками виробляли дерев'яні хрести, робили млинки, дукачі. Дівчачою забавкою були хрестики з соломи. Дівчатка робили хрест, складаючи рівно колосок до колоска і щільно зв'язують його, а потім прикрашали вінком з колосків або васильків, чи інших сухих, запашних квітів. Хрестики прикрашали ласкавцем, листям, рясом, на листочках приклеювали гарбузове насіння. Такий хрест ставили на Маковія, зберігали за іконами. Він був літньою і зимовою іграшкою дівчат.

Починаючи з другого року життя найулюбленішою іграшкою дівчат була лялька. Часто саморобну хатню фігурку називали “куклою”, що відрізняло її від купленої, магазинної, яка звалася лялькою.

У “кукли” гралися тільки дівчата. Хлопці ворожо дивилися на дівчачі забави, нищили ляльок, глумилися, хоч інколи любили самі ними погратися. Зберігали фігурки ляльок у коробці, опічку. Як свідчать дослідження багатьох етнографів ляльок-хлопчиків не робили, – лише дівчат та молодичь. Рідко виготовляли кукол – бабу і дитину у сповитку. Для виготовлення кукол використовували клаптики тканини, клоччя, ганчір'я, мотузки, конопляну паклю, “коси” та качан з кукурудзи, солону, суху траву, очерет, нитки, липовий луб, кору; обличчя розмальовували сажею, нашивали хрестики тощо. Ляльок також виготовляли з дерева, глини. Починали виготовляти ляльку, виліплюючи кульку з хліба, яку завертали у полотнину, зав'язували як вузлик ниткою. Сформувавши голівку, притискували, щоб вийшло як очіпок у молодичі, чи стрічка у дівки. Як висохне, вив'язували, як молодичю, хусткою. У вузлик-голівку, на місці, де він зв'язаний, і де має бути шия, встромлювали паличку, щоб було за що зачепити одяг. Така лялька не мала рук, лише рукава. Одягаючи корсет, прорізували отвори і протягували рукава. На поясі намотували мотузку і туго прив'язували спідницю, запаску чи плахту, попередницю чи фартух. Дівчата мали до двадцяти ляльок, які носили за собою у хустинці, або у скрині та називали всіх по імені. Граючись, вони розсаджували ляльок на видних місцях. Хлопці цього віку гралися сокирками, ножиками, батогами.

З дошки або картону робили та розмальовували солдата. На місце суглобів вставляли гвинти, щоб руки і ноги рухалися, коли його взяти за чуба. Брала солдата в руки, змушували робити рухи, ніби він марширує. Діти веселились із такої забави.

У 4-тирічному віці діти гралися млинками. Найчастіше їх виготовляли з очерету, дерева. Млинок із давніх-давен – найулюбленіша іграшка дітей. Він гарно виглядає і показує, куди дме вітер.

Хуркало для дітей робили з курячої стегнової кісточки. Посередині прокручували отвір, протягували міцний мотузок, прив'язували до кісточки, зв'язували разом кінці. Надягали петлі на пальці і обертали хуркало, протягуючи мотузок, щоб він то закручувався трохи не до пальців, то розкручувався швидко і повільно. Іграшка крутиться і утворює звуки: хур-хур-хур. Такою іграшкою відволікали малих дітей щоб не плакали, а старші діти уже гралися самі.

Гралися швигалкою. Це була товста палиця, на кінець якої наліплювали кульку з смоли та кидали її хто вище, а хто далі.

Спостерігаючи за працею дорослих, діти й собі в оточуючих предметах відшукували граблі, відра, лопати, молотки, терниці тощо. Найулюбленішою забавкою дітей було ральце. Його інколи спеціально робили, а іноді пристосовували гілку дерева, яка нагадувала конструкцію ральця. Діти бралися за іграшку і “орали” землю.

У зимовий період панські діти ковзалися по льоду на купованих ковзанах, а селянські – на вирубаних із дерева за розміром чобота та підбитих знизу залізячкою. Інколи ковзали і на невідкованих дерев'яних ковзанах. Якщо не було ковзанів, брали тріску чи дощечку, ставали чобітьми на неї, і ковзалися по кризі. Гарною зимовою забавкою були санчата. Але інколи батьки не могли для своїх дітей виготовити санчата, або вони швидко ламалися. У такому випадку використовували громаки – вирубані з льоду та округлені великі крижини. У

середині крижини вирубували ямку, щоб було де сісти, й каталися, поки крижина не розтане. Якщо не було товстої криги то брали ночви, наливали води й кидали у неї з коротшого боку два кінці мотузки. На ранок вода замерзала і громак готовий. З криги також робили пласкі продовгуваті санчата з довгим носом. За нього зачіпали мотузку й спускалися з гори.

Існує багато народних іграшок розрахованих на залучення до гри цілого гурту дітей. Так відбувається соціалізація, набуваються навички спілкування, зберігаються взаємні інтереси; діти знайомляться з правилами змагання, взаємної критики, визнання переваг, чи недоліків. Прикладом такої іграшки є повітряний змій. Виготовляли його так: рамку з чотирьох очеретинок навхрест по діагоналі перетинають двома тоншими очеретинками. Обклеюють папером. За чотири кути прив'язують мотузочки і заводять їх усі разом, зав'язуючи вузлом, і чіпляють хвоста, який має бути важчим, ніж змій. Діти граються всі разом: запускають, радіють, милуються. Ця забавка складна, тому запускали змія старші діти, а прибігали подивитися і повчитися навіть малюки.

Цікавою грою для старших хлопчиків є “Скралі”. Виставляють на відстані один від одного два круглі або трикутні городки. Вистругували з дерева замашні кілки та складали по п'ять штук колом, у хрест у кожному городку. Хто перший виб'є, той б'є ще раз. Хто вибив усі городки – пан-господар у них. Так гра продовжується.

Хлопчики також полюбили гратися у “Стрілки”. Для гри з сирі лози загинали дугу, за кінці зв'язували мотузкою. Посередині дуги-лозини – ярочок. Підбирали рівні палички на одному кінці з ріжками, а на другому кінці паличку загострювали, як сірник, або вмайстровували голку, чи шматок дротику. Така паличка (стрілка) повинна бути на четверть довша від дуги. Кінець стрілки з ріжками ставили на мотузку, а гострим кінцем – на середину дуги. Лівою рукою дитина береться за дугу коло стрілки, а правою за мотузку, теж коло стрілки. Добре натягне мотузку, прицілиться в ціль, і відпускає стрілу, яка попадає у щось і застрягне. Виготовляли декілька стріл. Підраховували кількість попадань. Того, хто найбільше влучав у ціль називався – митець.

Гарною забавкою для дітей були гойдалки, їх ще називали “вихалка”, “кобилиця”. Гойдалку робили парубки на Великодні та зелені свята з вільхового, соснового, березового та осокорового дерев. Увечері гойдалка була розвагою дівочтва та парубоцтва, а вдень – дітлахів. Гойдалки будували різні. Були такі, що сідали на прикручену міцну дошку та й гойдатися по одному, чи вдвох. Відомі також гойдалки, на яких гойдалися стоячи на ногах.

Для дітей робили гойдалки у дворі, під деревом. Брали мотузку, зачіпали за гілку дерева, у хаті – за сволок, і при'язували. Щоб не муляло, підкладали дощечку так, щоб сісти всередину, та ногами дістати землі, а руками взятися за мотузку і розгойдуватися.

Багато дитячих народних іграшок свідчать про те, що дорослі піклувалися про навчання і розвиток дитини. В народі казали “яке змалку, таке й до останку”. Дорослі, незважаючи на зайнятість, приділяли увагу своїм дітям. Марко Грушевський пише: “...розумні баби й батьки хоч і годину проведуть з дитиною. Змалку даються основи розвою на ціле життя. Загадують загадки на словах, загадують загадки й на ділі” [1: 168]. Прикладом таких інтелектуальних іграшок були мороки. Їх виготовляли з мишію, з сирого шелюгу чи лозини, паличок (сірників), паска, ремінця, мотузку різної довжини, вистругували з дерев'яних паличок. Мороки були гарними забавками для дітей. Вони розвивали дитячу фантазію, спостережливість, довільність, наполегливість, абстрактне мислення. Софія Русова писала, що уже з 5 – 6-ти років у дітей можна виховувати абстрактну думку, що є важливим у період дошкільного виховання дітей. “Воно має дати найкращий розвиток усім розумовим силам. На речевій науці виявляється увага, хист спостереження зі спостереженням виникає судження, міркування, зміцнюється пам'ять, а що більше збагачується пам'ять, то краще працює ще одна духовна сила – уява” [1: 173].

На сьогоднішній день відомо чимало музичних народних іграшок. Багато їх виготовляли гончарі. Це маленькі коники-свистунці, свистки (свищики). Батьки охоче купували їх дітям. Усередині коник порожній, на спині має дві дірочки для пальців, а трохи нижче хвоста голосничок, як у сопілці. Крізь хвіст, пророблена дірка у живіт коневі. Якщо у

“хвостик” дути, то коник засвистить, а як пальцями перебирати по двох дірочках, то вийде мелодія. Забавляючись, дитина висвистувала, прислухалася до звуків, намагалася виводити мелодії, що сприяло розвитку музичного слуху та здійснення музичного виховання.

Нерідко свистунці фігурують у казках, за їх допомоги викликають тварин помічників. Предки вважали, що свищик має магічний вплив через форму, орнамент, власну символіку. Наприклад, коник приносить благословення сонця і вдачу для дитини, олень – символ життя, за міфами, саме олень на своїх рогах виводить сонце на небо. Рибка – порятунок від біди. Баранець – знак достатку, благополуччя. Пташка – символ мрії, творчості. Якщо з нею гратися, мрії обов’язково здійсняться. Раніше діти носили свистунці на шиї, як обов’язковий амулет. Уважалася, що його звук відганяє від дитини нечисту силу. А пластичність та врівноваженість кольорової гами, що притаманна українській творчості встановлює рівновагу дитини з зовнішнім світом. Пізніше свищик став яскравою дитячою забавкою, за допомогою якої можна виконувати прості мелодії.

Своєрідним дитячим музичним інструментом були пищалки, які виготовляли з мишію, зеленої соломини жита, гілочки верби, очеретини, м’якого листочка дерева. Дудки робили з листка гарбуза (його корінця). Вони гудили, а якщо дуже дути – голосно пищали, ними можна було вивести мелодію для танців чи до співів. Тоненько грала дудка виготовлена з кори лози чи шелюги. Робили сопілки з дерева. Вони були забавками не тільки дітей, а й дорослих. Наслідуючи гру дорослих на цимбалах, діти майстрували їх і собі. Нарізали очеретяних дудочок, відповідно до справжніх цимбал скріплювали їх, і по них били паличками. Очеретинки бречать – грають. Скрипку та смичок робили також з очеретяних дудок. Граючи на такій скрипці, діти приспівували пісеньки з казок. Спостерігаючи, як дорослі грають на балалайці, діти також майстрували її. Брала гребінець для прядива і по ньому бренькотіли пальцями, перебираючи зубки. Відомий ще один спосіб виготовлення балалайки. Підшукували дерев’яну дощечку та прилаштовували із ниток три струни. Гарною дитячою забавкою була дзискавка. Робили її дуже легко: брали гребінець для розчісування волосся, прикладали тоненький папірець і легенько дмухали – дз, дз, дз. Дітям це дуже подобається, під “дзизкання” вони танцюють і співають.

Таким чином, незважаючи на те, що народна іграшка річ старовинна, сьогодні вона є гарною забавкою дітей. Вона несе в собі велику естетичну, культурну, емоційну, етнічну, моральну силу впливу на розвиток, виховання і навчання дитини. Забезпечує виховання любові до праці, інтересу до оточуючих, простих, звичайних речей, з яких можна зробити багато цікавого. Народні забавки відрізняються простотою виконання, доступністю для виготовлення їх дітьми, не потребують великих матеріальних затрат для придбання сировини на їх виготовлення. Та водночас, дитина сприймає народну іграшку як витвір мистецтва, що сприяє її духовному збагаченню. Вона дає дитині те, чого не може дати сучасна іграшка.

Висновок. Таким чином, вирішення проблеми популяризації народної іграшки в освіті дітей вбачаємо у реалізації завдання відродження її національної самобутності, культурної цінності, етнічної гордості, як здобутку українського народу в сфері виховання підростаючого покоління. Привернення уваги молоді до української народної іграшки та її використання у вихованні дітей забезпечить активна підтримка даної проблеми науковцями та практиками.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Грушевський Марко. Дитина у звичаях і віруваннях українського народу. – К.: Либідь, 2006. – 256 с.
2. Жуковская Р.И. Игра и ее педагогическое значение. – М., 1975.
3. Игра дошкольника / Л.А.Абрамян, Т.В.Антонова, Л.В.Артемова и др.; Под ред. С.Л. Новоселовой. – М.: Просвещение, 1989. – 285 с.
4. Найден О.С. Українська народна лялька. – К.: ВД “Стилос”, 2007. – 240 с.
5. Новий тлумачний словник української мови. – Т. 3. – К.: ВД “Аконті”, 2006.

АКТИВІЗАЦІЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті представлено результати експериментально-теоретичного дослідження. Автор визначає поняття “художньо-творчий потенціал” як феномен дошкільного дитинства, розкриває програму, педагогічну технологію та психолого-педагогічні умови активізації художньо-творчого потенціалу старших дошкільників у процесі образотворчої діяльності.

The results of the experimental-theoretical investigation are represented in the article. The author defines the concept “artistic-creative potential of a personality” as a phenomenon of pre-school age. The article describes the program, pedagogical technology and the conditions of activating the creative potential of senior pre-school children in the process of their artistic activity.

Постановка проблеми. Творчий потенціал є важливим надбанням як суспільства в цілому, так і окремої людини, що дає можливість ефективно вирішувати завдання розвитку країни.

“Головна мета національної дошкільної освіти – створити сприятливі умови для особистісного становлення і творчої самореалізації кожної дитини, формування її життєвої компетентності, розвитку в неї ціннісного ставлення до світу Природи, Культури, Людей, Самої Себе” [4: 14]. У низці завдань національної системи освіти акцентоване створення “належних умов для реалізації дитиною свого природного потенціалу (фізичного, психологічного, соціального)” [4: 16.]. Вивчення шляхів реалізації цього завдання окреслило проблемне коло нашого експериментально-теоретичного дослідження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сучасна філософія у розумінні природи і сутності людини також відрізняється різноманітністю поглядів та ідей. М. Бахтін, М.Бердяєв, Ю.Борєв, В.Грузков, М.Каган, Ф.Кравцов, О.Лосєв, С.Раппопорт, Л.Столович, П.Флоренський та ін. усвідомлювали, що розкрити таємницю про людину і означає розкрити таємницю буття. “Пізнай самого себе і через це пізнаєш світ”, – знаходимо у М.Бердяєва [1: 55]. “Людина – не дрібна частина всесвіту не відламок її, а цілий малий всесвіт, який містить в собі усі якості всесвіту великого, відбивається на ньому і відбиває його на собі. Суб’єкт видимий у об’єкті, і об’єкт – у суб’єкті” [1: 61].

Дослідження творчого потенціалу людини отримало інтерпретацію з позицій філософської науки в роботах П. Крамара, В. Ніколко, О. Клепікова, Т. Кучерявого, Б. Новикова, І. Пригожина, О. Чаплигіна та ін. Роль мистецтва як потужного засобу розвитку творчих здібностей, образного мислення, естетичної свідомості людини розкрито у працях Р. Арнхейма, Л. Когана, Б.Ліхачова, Г. Шевченко. Формуванню у дітей дошкільного віку естетичних ідеалів, потреб, оцінок, ціннісних орієнтацій присвятили праці Н. Ветлугіна, Е. Белкіна, О. Дронова, Т. Комарова, Г. Сухорукова, Р. Чумічева, Л. Янцур та ін.

Аналіз різних підходів до вивчення цієї проблеми виявив суперечність: з одного боку стверджується унікальність і неповторність творчого процесу, а з іншого – визначається закономірність у творчості. Одним із найменш вивчених поки що залишається психолого-педагогічний план аналізу людського потенціалу у дитинстві. З огляду на педагогічне забезпечення процесу активізації художньо-творчого потенціалу дітей старшого дошкільного віку вона не отримала достатнього висвітлення, теоретичного обґрунтування та практичного дослідження. Зокрема, актуальним є розв’язання проблеми активізації художньо-творчого потенціалу старших дошкільників у процесі образотворчої діяльності, що дає можливість розглядати творчість як багаторівневий духовно-діяльнісний феномен, як результат акумуляції різних видів енергії, продукованої як із внутрішніх, так із зовнішніх джерел у

процесі життя людини, як основний фактор, що впливає на формування особистості, спроможної до творчої діяльності.

Безумовно важливим елементом творчого розвитку дитини є створення особливих умов, організація креативного середовища та використання його як сфери пошуку власних творчих можливостей, розкриття та активізації творчого потенціалу [2; 3; 4].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Зроблений нами аналіз досліджень та публікацій вказує на актуальність проблеми психолого-педагогічного аналізу художньо-творчого потенціалу особистості у дошкільному дитинстві, умов його активізації, розробки адекватних педагогічних технологій, визначення сфери ефективних діяльностей та педагогічному супроводженні їх, обґрунтованої моделі розвивального середовища тощо.

Формулювання цілей статті. В цій статті ми представляємо результати експериментально-теоретичного дослідження здійсненого на базі ДНЗ № 45 м. Сніжне, № 84 м. Краматорська, № 30 м. Слов'янська. Зміст його визначали: розробка організаційно-педагогічної моделі активізації художньо-творчого потенціалу старших дошкільників у процесі образотворчої діяльності, обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов ефективною активізації художньо-творчого потенціалу старших дошкільників у процесі образотворчої діяльності; уточнення сутності, змісту, особливостей функціональної структури художньо-творчого потенціалу, характеристика складових означеного феномену і виявлення специфіки його актуалізації у процесі образотворчої діяльності; визначення критеріїв та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження. В нашій роботі образотворча діяльність розглядається, моделюється і функціонує як середовище активізації художньо-творчого потенціалу старших дошкільників. Для розробки адекватної експериментальної моделі ми узагальнили власний особистісно-розвивальний потенціал образотворчої діяльності і зробили аналіз чинних програмно-методичних матеріалів. Дитина дуже рано починає прагнути відобразити власні уявлення про оточуючий її світ і використовує для цього рухи, звуки, міміку. Матеріальне втілення складених образів є засобом перевірки та збагачення їх. Діяльність дітей дуже скромна, її види обмежені і відповідають віковим можливостям. Зображувальна діяльність розглядається вченими як засіб пізнання дитиною навколишнього світу (Н.Сакуліна), себе і власних можливостей (О.Дронова); спілкування дитини з оточуючими людьми і соціумом (В.Мухіна); естетичного розвитку (Н.Ветлугіна, Є.Торшилова); корекції особистості (М.Бурно, О.Копитін); діагностики (О.Потьомкіна, Є.Романова, С.Степанов); як середовище розвитку і саморозвитку (В.Петровський, Р.Чумічева); спілкування в системах “Педагог-Дитина”, “Дитина-Дитина” (О.Дронова, Р.Чумічева); форма самовираження, самореалізації та самоствердження дитини (О.Дронова, В.Мухіна).

Сучасна концепція художньо-естетичної освіти дошкільників найбільш адекватно, на нашу думку, представлена у Базовому компоненті дошкільної освіти [4: 141-142]. Базова програма “Я у Світі” (науковий керівник О.Кононко) є цілком адекватною і орієнтованою на реалізацію компетентнісної парадигми, яка передбачає цілісний підхід до особистості. Одним із завдань є розвиток художньої активності дитини, формування цілісної художньо-естетичної картини світу.

У наших дослідженнях здійснено цілісний підхід до зображувальної діяльності дітей, обґрунтовується функціональна природа цієї діяльності, розглядаються психолого-педагогічні умови її трансформації у образотворчу. На нашу думку, особистісно-розвивальна спрямованість зображувальної діяльності міститься у феномені образотворення, який розуміється і обґрунтовується як художньо-творчий процес. Особливістю його педагогічного супроводження є активізація природного художньо-творчого потенціалу дитини. Стимулами виступають: філософська категорія краси, твори мистецтва, особа художника-митця, урізноманітнення зображальних матеріалів, технік, гуманний стиль та інтерактивні методи

спілкування педагога з дитиною у поліхудожньому середовищі дошкільного освітнього закладу.

Художньо-творчий потенціал старших дошкільників ми розглядаємо як багаторівневу функціональну систему, котра виявляється у творчій активності особистості в галузі образотворчої діяльності. Ця активність обумовлена природними задатками і здібностями дітей, особливостями чуттєвого сприймання, інтелектуальною активністю, інтересами і внутрішніми потребами у самопрезентації та творчою ініціативою у їх взаємодії. Багаторівневність та багатовекторність художньо-творчого потенціалу потребує адекватного педагогічного супроводження.

Було розроблено критерії оцінки художньо-творчого потенціалу старших дошкільників та його показники. До уваги бралися виразність малюнка як одного із найважливіших показників художнього розвитку дітей та їх уміння віднаходити художньо-виражальні засоби створення художнього образу залежно від індивідуального уявлення про естетичні ознаки образів предметів реального світу: вияв оригінального художньо-образного мислення; лаконізм і простота засобів зображення; грамотність виконання малюнка; наявність творчих умінь і навичок роботи в різних художніх техніках і матеріалах; самостійність та ініціативність тощо.

За названими критеріями було визначено умовні рівні художньо-творчого потенціалу: низький – “зникаючі і недостатньо виявлені показники” – це малюнки, у яких емоційна безпосередність, спостережливість, естетична інформація з віком втрачають свою виразність; середній – “стабільні показники”, способи чи елементи, що однаковою мірою характерні для всіх малюнків; достатній – “показники перспективи розвитку”, тобто складові художньо-творчого потенціалу, частота та вияви яких зростають і мають стабільність; високий – “показники, що позначають рубіжні, ключові моменти” розвитку і виявлення художньо-творчого потенціалу.

Проведена педагогічна діагностика дозволила зробити висновок, що в період дошкільного дитинства особистість виявляє особливу субкультуру, головною характеристикою якої є художньо-творчий потенціал. Він полягає в особливостях дитячої уяви, чуттєвості до краси та мистецтва, бажанні свідомо і несвідомо образотворити в різних видах художньої практики; поліхудожності дитини, готовності до співпраці з дорослими.

Варіативними аспектами образотворчої діяльності у нашому експериментальному проекті виступають: культурно-пізнавальний, художньо-естетичний, дослідницький, емоційно-рефлексивний та ін. Для кожного було розроблено парціальну програму та педагогічну технологію спілкування педагога з дитиною, які реалізувалися за блоками і були спрямовані на формування адекватного ставлення до образотворчої діяльності як освітньо-інформаційного простору, пошукового поля, простору для самоекспозиції, саморозвитку, саморуку, життєтворчості, актуалізації природного та набутого досвіду художньо-творчого потенціалу.

Програма культурно-пізнавального блоку передбачала започаткування і розвиток цілісної, системної “картини світу” і виховання дитини як людини культури (“У світі і навколо тебе є багато чого цікавого, красивого, корисного. Давай подорожувати разом, спостерігати, вивчати, пізнавати, малювати, будувати, виробляти”). Методичне забезпечення: спостереження, художньо-дидактичні ігри (“Подорож у пошуках Краси”), казки, історії, легенди, розглядання альбомів та репродукцій, ігрові проекти, драматизації тощо.

Програма художньо-естетичного блоку передбачала формування художньо-естетичної картини світу через ознайомлення дітей зі світом мистецтва як способом художньо-естетичного пізнання та відображення світу, зразком креативної поведінки художника (“Серед нас є люди, які живуть дуже цікавим життям, вони особливо сприймають, вивчають світ, людей і створюють дивні речі: цікаві, красиві, корисні. Давай разом спробуємо зрозуміти такий спосіб життя”). Методичне забезпечення: розглядання творів, казки про

художників, художньо-дидактичні ігри “Подорож у картину”), творчі завдання (“Живі картини”) та ін.

Програма дослідницького блоку передбачала ознайомлення дітей зі способами художньо-творчого відображення світу: знайомство зображувальними матеріалами шляхом експериментування з природними матеріалами (сніг, вода, пісок, барвники, камінці, насіння, пір’я та ін.), усвідомлення способів перетворення зображення за допомогою різних пристосувань, приладів. (“У твоїх спробах пізнання і відображення світу, вивчення себе і своїх можливостей тобі допоможуть друзі: олівець, пензлик, папір, клей, фарби тощо. Потоваришуй з ними, зрозумій їх”). Методичне забезпечення: ігри-експериментування, дослідницькі проекти, ігрові вправи, оживлення предметів та матеріалів, казки.

Програма емоційно-рефлексивного блоку передбачала активне самовивчення і посування дитини у творчому саморозвитку в процесі користування образотворчою діяльністю як середовищем самоекспозиції (“Давай подумаємо про тебе. Чим цікавий ти? Який ти? Що ти любиш робити? Кому це може допомогти, сподобатись?”). Методичне забезпечення: розглядання творів мистецтва, обговорення творчої манери художника, спільні дії, участь у спільному творчому проекті та ін.

Технологія активізації художньо-творчого потенціалу охоплювала заняття з образотворчого мистецтва, самостійну художню діяльність дітей та художньо-естетичний розвиток у повсякденній діяльності (художні екскурсії у природу, арт-терапевтичні сесії, художньо-естетичні спостереження, споглядання; художньо-пізнавальні, технічні та образотворчі хвилини).

Зображувальна діяльність як образотворення у нашій моделі інтегрує мистецтво моди, дизайн інтер’єру, мистецтво ікебани, галузь етикету, лицедійство тощо. До програми залучалися різні види і техніки художньо-естетичної діяльності, що збільшувало дитині можливість здійснення свідомого вибору такої, у якій вона буде успішною і отримає можливість ефективного самовираження.

Види дитячого образотворення адекватні видам образотворчого мистецтва і його основним технікам: малювання (техніки живопису та графіки), скульптура (техніка ліплення і конструювання), декоративно-прикладна та дизайн-діяльність (техніка розпису, ліплення, аплікації, конструювання з природного, бросового матеріалу тощо); архітектурна діяльність (моделювання, макетування з паперу та ігрового будівельного матеріалу) та інші.

Позиція педагога полягала у визнанні за дитиною права на зображення світу таким, яким вона його відчуває та сприймає; дитина є хазяїном процесу зображення і власником його продукту; продукт зображувальної діяльності дитини поліфункціональний у соціумі (він є носієм інформації про її художньо-творчий потенціал, саморозвиток, образ “Я”, та “Я – концепцію”); зацікавленому ставленні до дитини, її внутрішнього світу, індивідуально-типологічних особливостей, думок, смакових переваг, продукту образотворення; стимулюючій оцінці продукту; теплому, приязному ставленні в процесі образотворення.

Технологія активізації художньо-творчого потенціалу передбачала: поєднання індивідуальних, групових, фронтальних форм організації дітей (з наданням переваги індивідуальним та груповим формам спілкування у повсякденній життєдіяльності та під час навчання); різноманітність типів спілкування (діагностичне, корекційно-розвивальне, творчо-реабілітаційне); різноманітність змісту (*теоретичне*, філософсько-мистецтвознавче: споглядання, розповідь, бесіда, художньо-дидактична гра, обговорення; *практичне*: вправи; *творче*: творчі проекти, завдання); різноманітність методів (інформаційно-рецептивні репродуктивні, евристичні, арттерапевтичні, методи музейної педагогіки) та форм (“подорожі”, екскурсії, “відкриття”, досліди, гра, діалог тощо).

Поліхудожнє середовище у нашій роботі було сповнене різними формами організації зображувальної діяльності (“Майстерня краси”, “Паперові перуки”, “Фабрика тканин”, “Ательє мод”, “Вмілі рученята”, “Майстерня скульпторів”, “Майстри-чинбарі”, “Гончарна майстерня”, “Зроблю сам собі й Вам”, “Флористи”, “Лавка сувенірів”), які ґрунтуються на ідентифікації з особою художника, майстра. Ці форми збільшували ступінь свободи дітей і

не передбачали прямого навчання, тобто занять за типом навчально-дисциплінарної моделі. Іноді вихователь розпочинав дію з матеріалом, іноді ініціатива надходила від дітей.

Нами було розроблено систему занять художньо-оформлювального циклу з різною тематикою та видами художньої практики (“дизайн-проекти”). Їхньою метою було формування у дошкільників бажання і уміння прикрасити оточуюче середовище. Важливою частиною цієї діяльності був розвиток у дітей уявлення про свої роботи як самоцінні вироби. Спочатку ми пропонували дітям оформити один предмет (“серветка”, “поздоровча картка”), потім оформлювалася певна зона інтер’єру (панно, колаж). Надалі всі роботи дітей використовувалися для прикрашання основних об’єктів предметно-просторового середовища дитячого садка: музичного і спортивного залів, вестибюлю, спальні.

Проведення контрольних зрізів показало, що художньо-естетичне середовище, організоване за принципами креативності, актуалізує образну пам’ять, уяву і фантазію дитини, збільшує “ступінь свободи”, підвищує інтерес до навколишнього і пошукової діяльності, актуалізує саморозвиток, сприяє виникненню творчих задумів. Інтерес є рушійною силою творчості, він спонукає дітей до експериментування з матеріалами. Вивчення властивостей матеріалу допомагало дитині самостійно винайти оригінальний спосіб зображення (набризк, карбування, відбиток, по-мокрому, пуантилізм та ін.) і проявити творчість.

Художня практика дітей збагатилася змістом образотворчого мистецтва. За власним бажанням, інтересом та інтуїцією діти обирали вид діяльності. З’явилися прихильники малювання, ліплення, декоративно-прикладної та архітектурної діяльності, флористи, дизайнери одягу, “майстри ікебани”, ілюстратори книжок, графіки та ін.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розробок у даному напрямку. Проведення експериментального дослідження забезпечило перевірку педагогічних умов ефективної активізації художньо-творчого потенціалу старших дошкільників у процесі образотворчої діяльності.

Під впливом вербально-логічної системи педагогічного спілкування спостерігається зниження творчої активності дітей у образотворенні, послаблення оригінального бачення явищ навколишнього світу. Відповідно виникає передбачення, що згасання творчого потенціалу дітей пов’язане зі збідненням діапазону творчих дій, а також із різким звуженням кількості чуттєвих вражень і сенсорно-чуттєвої активності, консервації ігрової діяльності як суттєвого способу творчого освоєння світу.

Система педагогічних умов, що забезпечує ефективну активізацію художньо-творчого потенціалу старших дошкільників у процесі образотворчої діяльності включає: урахування педагогами особливостей мети та завдань активізації художньо-творчого потенціалу старших дошкільників; здійснення поетапного розвитку складових художньо-творчого потенціалу старших дошкільників у процесі образотворчої діяльності; стимулювання в навчально-виховному процесі художньо-творчої активності дітей шляхом використання спеціально дібраних педагогічних засобів та врахування відповідних чинників соціокультурного середовища; комплексне методичне забезпечення активізації художньо-творчого потенціалу старших дошкільників у процесі образотворчої діяльності.

Ефективність педагогічних умов активізації художньо-творчого потенціалу в процесі образотворчої діяльності залежить як від взаємодії педагогічного та художнього аспектів діяльності, так і від внутрішніх духовних ресурсів особистості в структурі діяльності. Зазначений спектр умов включає попереднє образно-творче завдання з метою візуального і художнього “вживання” в тему; постановку перед кожним заняттям образно-творчого завдання, якому підпорядковано навчально-практичні дії; використання взаємодії різних методик за участю як вербально-образних, так і сенсорно-моторних і емоційно-чуттєвих факторів, урахування вікових особливостей дітей, рівня творчих умінь і навичок; запровадження різноманітних художніх технік і матеріалів, стимульних матеріалів та засобів відповідно до природних задатків дітей; взаємодія педагога з практичними діями дітей.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми, важливість і актуальність якої визначає необхідність подальшого поглиблення та визначення спектру організаційно-педагогічних умов, що забезпечують ефективний розвиток художньо-творчого потенціалу старших дошкільників у процесі образотворчої діяльності та образотворення взагалі.

ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бердяев Н.А. Смысл творчества: Опыт оправдания человека / Н.А. Бердяев. – М.: ООО “Издательство АСТ”; Харьков: “Фолио”, 2004. – 678 с.
2. Дронова О.О. Усвідомлення феномену краси як фактор саморозвитку старших дошкільників у зображальній діяльності // Наука і освіта. – 2002. – №1. – С. 93-97.
3. Дронова О.О. Зображувальна діяльність як середовище і фактор розвитку творчої особистості в дошкільному дитинстві // Розвиток творчої особистості в системі дошкільної освіти.: М-ли Всеукр. наук.-прак. семінару. – Слов’янськ: СДПУ, 2003. – С. 120-122.
4. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посібник / Наук. ред. О.Л.Кононко. – К., 2003. – 243с.

УДК 37.037:373.31:373.21

С.Р. Замрозевич

ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті порушено проблему формування фізичної компетенції дітей дошкільного віку. Здійснено аналіз понять “компетенція” і “фізична компетентність”.

A problem of forming of physical competence of children of preschool age, is revealed, in the article the analysis of the notions “competence” “physical competence”.

Постановка проблеми. Проблема компетентності дошкільнят – одна з найактуальніших. Розв’язання її, з одного боку, допоможе здійснити системний, цілісний підхід до розвитку дитини, з другого – співвіднести цей розвиток з життям.

На відміну від поширеної думки, компетентність, на погляд О.Кононко, не означає лише доступну віковій поінформованість дитини в широкому колі життєвих проблем. Вона передбачає цілий комплекс характеристик: розвинений чуттєвий досвід; навички практичного життя; розвинені потреби, здібності, які гарантують дитині пристосованість до життя; уміння орієнтуватись у змінних умовах, знаходити оптимальні засоби реалізації свого особистісного потенціалу.

Отже, відповідно до цього концептуального підходу, зазначає О.Кононко, основною метою дошкільної освіти має бути забезпечення сприятливих умов для становлення життєвої компетентності дитини, формування в неї базису особистісної культури, реалізації свого особистісного потенціалу.

Оскільки знання, уміння та навички визначаються лише засобом розвитку особистості, то в основу концептуального підходу покладено якість особистісного зростання дошкільняти, ступінь реалізації ним свого природного потенціалу, зокрема фізичного.

Мета статті полягає в тому, щоб проаналізувати зміст поняття “фізична компетентність” і виокремити умови її формування в дошкільному віці.

Виклад основного матеріалу. Компетентність у сфері фізичного “Я” включає знання дошкільника про своє тіло як ціле, вік, зміни організму, його живлення та загартування, гігієну тіла, здоров’я і хворобу, розвиток рухової активності, статеву диференціацію та ідентифікацію, безпеку, самоохорону, самозахист [3: 38].

По-різному автори підходять до визначення поняття компетентності взагалі та фізичної компетентності зокрема. Спробуємо з’ясувати ці поняття.

Терміни *компетентнісний підхід*, *компетенція*, *компетентність* є новими в українській педагогіці. Тому спочатку розкриємо сутність цих понять.

Оскільки компетентність – це кінцевий результат навчання, актуалізується проблема оцінювання системи перевірки й оцінювання навчальних досягнень молодих школярів на засадах компетентного підходу. Контроль має ґрунтуватися на позитивному принципі, який передбачає передусім врахування рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач.

Компетентнісний підхід в освіті розуміють як спрямованість навчального процесу на формування і розвиток основних компетентностей особистості. Це вимагає відходу від інформаційної спрямованості навчання і перенесення акценту із засвоєння нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування і розвиток у школярів здатності самостійно практично діяти, застосовувати індивідуальний досвід та досягнення у нестандартних, творчих, життєвих ситуаціях [4; 7].

Компетенція – це сукупність знань, умінь і навичок, досвіду, які є характерними і необхідними для ефективної продуктивної діяльності у певній галузі [6].

Компетентність – поінформованість, обізнаність, досвідченість у певній галузі [6]. Компетентність є результатом оволодіння учнем відповідною компетенцією, що містить його особистісне ставлення до предмета діяльності. Тому *компетентність у певній освітній галузі* – це поєднання відповідних знань, умінь і навичок, здібностей, досвіду, що дозволяє ефективно визначити і вирішувати проблеми, характерні для певної сфери діяльності [7].

Отже, компетенцію потрібно розуміти як реальну вимогу до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду, ставлення з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі [1], а компетентність – як реально сформовані особистісні якості учня та досвід діяльності.

С.Ю.Ожегов визначає компетентну людину як освічену, авторитетну в певній галузі. Подібно до цього розуміють це поняття Дж.Ровен та А.А.Бодальов. Згідно з першим, компетентність – “це специфічна здібність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, це володіння вузькоспеціальними знаннями, особливого роду предметними навичками, способами мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії” [5: 8]. А.А.Бодальов вважає, що компетентність – це “специфічна здібність, яка дозволяє ефективно вирішувати типові проблеми і завдання, що виникають у реальних ситуаціях повсякденного життя”. Це “вміння вирішувати окреслене коло завдань у професійних видах діяльності” [2: 1].

На жаль єдиного погляду на різні визначення цих двох термінів поки ще немає. У своїй роботі ми будемо послуговуватися терміном “компетентність”.

Фізична компетентність як окрема група компетентностей науковцями не виділялася. Фізична компетентність дітей 6-7 річного віку розглядається нами як поєднання суми знань з валеології, фізичної культури та вміння застосовувати їх на практиці.

Під фізичною компетенцією можна розуміти практичний досвід дітей, їхні знання, вміння і навички, виконання фізичних вправ, фізична підготовленість, а також визначення шляхів і можливостей їх набуття та функціонування з допомогою різних видів рухової активності, фізичних вправ.

Провідною ознакою фізичної компетенції дітей дошкільного і молодшого шкільного віку можна вважати їхню усвідомленість і сформованість до початку самостійної фізичної діяльності, насамперед до бережливого ставлення власного здоров'я, дотримання здорового способу життя, надаючи таким чином важливого значення фізичній підготовці і розвиненості фізичних якостей.

Отже, фізична компетентність – це система теоретичних і практичних знань і умінь, що виступає основою різних компетентностей дітей, прийняття ціннісного їх значення у свій внутрішній світ.

Для дослідження розвитку компетенції у фізичному вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку можна виділити такі критерії: фізичне самовизначення, фізична

активність та відповідальність за своє фізичне здоров'я. Дані сутнісні якості особистості дитини виступають як системотворчі взаємопов'язані елементи компетентності.

Дитина повинна прагнути реалізувати себе у фізичній діяльності, в певному середовищі, в суспільстві. Ці риси розкриваються в рівні сформованості самосвідомості дитини. Великий вплив має і фізична активність особистості, яка забезпечує успішне функціонування її фізичного розвитку. Активна фізична позиція особистості дитини полягає в її здатності здійснювати самоконтроль, саморегуляцію, самоутвердження і самосвідомість. Фізична активність є особистісним способом зіставлення себе з іншими дітьми, таким чином, характеризує фізичну самореалізацію.

Виконання дитиною певних фізичних рухів, вправ викликає певні емоції та почуття. Емоції є способом саморегуляції поведінки. У процесі фізичної діяльності здійснюється емоційний розвиток, адже у дітей виникає бажання фізично вдосконалити себе самих, радість від здорового тіла. Фізичний розвиток, фізичне вдосконалення особистості тісно пов'язані з внутрішніми стимулами, що ґрунтуються на емоційній структурі та становлять собою складний механізм включення людини в різні види фізичної діяльності. Отже, в структурі фізичної компетентності дітей 6-7 річного віку можна виділити афективний компонент, який є складним новоутворенням і характеризує позицію особистості з точки зору її ставлення до фізичної діяльності, задоволення своїм тілом, його красою підтримання його у здоровому стані. А це є основа для фізичного самовдосконалення, загальної фізичної працездатності.

Фізична компетентність включає набуття дитиною певної суми знань про здоров'я людини як складову біосоціальних систем (природи і суспільства); інформацію про людину та чинники впливу на її здоров'я; засвоєння дітьми теоретичних тем, визначених навчальними програмами; знань та вмінь запобіганню травматизму; уявлення про фізичну культуру, її складові і засоби реалізації. Тому в структурі фізичної компетентності можна виділити когнітивний компонент.

Джерелом рухової активності є потреби, мотиви, інтереси, бажання, система ціннісних орієнтацій. Це дає можливість виділити аксіологічний компонент у внутрішній структурі фізичної компетентності, що характеризує особистість з точки зору осмислених дій і вчинків (вияв рефлексії), вміння аналізувати свою фізичну діяльність (самоаналіз).

Отже, внутрішня сторона фізичної компетентності включає афективний, когнітивний, аксіологічний компоненти. Зовнішню сутність характеризують рухова активність дитини, її реальні дії і вчинки, що становлять її праксеологічний компонент, який включає формування "школи рухів" і основних рухових здібностей виконання дітьми організованих та стройових вправ, різноманітних комплексів загально-розвиваючих вправ з предметами і без предметів, а також спеціальних, підготовчих й основних фізичних вправ з розділів навчальної програми, вміння організувати здоровий спосіб життя.

Висновки. Отже, визначені основні умови формування фізичної компетентності, а саме: фізичне самовизначення, фізична активність та відповідальність за своє фізичне здоров'я, усвідомленість і сформованість до початку самостійної фізичної діяльності, насамперед до бережливого ставлення власного здоров'я, дотримання здорового способу життя, дають можливість більш глибоко зрозуміти її сутність.

ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. – С.49.
2. Бодалев А.А. Психология новой эры: компетентность или беспомощность – [http:// psy. 1 September. Ru / 2001 / 47 / 45. htm](http://psy.1September.Ru/2001/47/45.htm).
3. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. /Наук. рад. О.Л.Кононко. – К.: Ред. журн. "Дошкільне виховання", 2003. – 243с.

4. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під. заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. – С.16.
5. Ровен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. – М.: “Когито-Центр”, 1999. – 144с.
6. Словник іншомовних слів / За ред. академіка АПН УРСР О.С.Мельничука. – 2-е вид., перероб. і допов. – К.: Гол. ред. Української Радянської Енциклопедії. – С. 431.
7. Хуторський А. Ключевые компетентности как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58-64.

УДК 372.3+372.4

Л.В. Іщенко

НАСТУПНІСТЬ У ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОМУ РОЗВИТКУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА ПЕРШОКЛАСНИКІВ

Стаття присвячена дослідженню шляхів та засобів забезпечення наступності логіко-математичного розвитку старших дошкільників та першокласників, розкриті психолого-педагогічні особливості розвитку логічної сфери дітей 5-7 років у процесі навчання елементам математики.

The article is devoted to the research of the ways and means of consistency of logical-mathematical development of pre-school and first year pupils. It describes psychological and pedagogical peculiarities of the logical sphere development of children aged 5-7 in the process of mathematics elements training.

Постановка проблеми. Головна актуальна проблема сьогодення – встановити наступність на державному рівні між дошкільними закладами і початковою школою, а також визначити форми роботи з дітьми, які не відвідують дошкільні заклади.

Наступність між дошкільною і початковою шкільною ланками розглядається на сучасному етапі як одна з умов неперервної освіти дитини.

Останнім часом у вивченні наступності на перше місце висувається проблема навчання і виховання шестирічних дітей. Головне питання у цій проблемі – забезпечити однакову, досить міцну підготовку дітей до школи, що, звичайно, полегшить роботу вчителів перших класів, особливо на початку року.

Навчання дітей шестирічного віку має проводитися за єдиною програмою. Питання наступності завжди було в центрі уваги педагогічної теорії і практики (А. Богуш, В. Кузь, В. Ликова, Н. Шиліна та ін.).

Розглянемо поняття “готовність до школи”, розуміючи його як ключовий засіб вирішення проблеми підготовки дитини до школи в руслі спадкоємності і неперервності дошкільної і початкової ланок системи освіти.

Формування готовності до школи передбачає цілеспрямовану підготовку дитини до нової діяльності, що принципово відрізняється від усіх видів діяльності, що були в дошкільному закладі (ігрова, конструктивна, художня). Таким новим видом діяльності стане навчальна діяльність. Для її здійснення педагог-вихователь повинен ознайомитися як із загальною характеристикою цієї фундаментальної дидактичної категорії, так і з її взаємозв'язками з провідними дошкільними видами діяльності, які є базою для здійснення процесу підготовки до нового виду діяльності.

Отже, готовність до школи – це перш за все психологічний, емоційний, етично-вольовий і фізичний розвиток дитини, який забезпечує її легку адаптацію до нового етапу життя; це усунення (або хоча б істотне зниження) негативного впливу на здоров'я і емоційне

благополуччя школяра, труднощів переходу до нових умов життя, соціальних відносин і нового виду провідної діяльності.

Готувати дитину до школи – це значить активно формувати її навчально-пізнавальні мотиви (бажання вчитися) і розвивати такі специфічні компоненти діяльності і психічні процеси, які забезпечать їй легку адаптацію до нового етапу життя.

У змісті дошкільної та початкової освіти, окресленому Базовим компонентом та Державним стандартом початкової освіти, окремо виділено логіко-математичний розвиток дітей, який передбачає наявність у старших дошкільнят та молодших школярів таких умінь: використання початкових логічних прийомів; доведення правильності свого міркування; здійснення вимірювання, обчислення; виявлення інтересу до логіко-математичної діяльності тощо [2].

Відповідно до положень вищезгаданих документів, Базового компоненту та Державного стандарту початкової освіти необхідно формувати у наших вихованців уміння міркувати, орієнтуватися в усьому, що їх оточує, належно оцінювати життєві ситуації, приймати самостійні рішення, аргументувати свої міркування, помічати і розкривати причинно-наслідкові зв'язки в довір'ї. Усі названі вміння є складовими здібностей логіко-математичного розвитку дошкільнят та учнів.

Таким чином, набагато важливіше не просто дати дітям певні знання, сформувати відповідні навички, а й прищепити їм основи особистості. Тому головний напрямок, який мають обрати педагоги, – це розвиток логічного мислення дітей під час ознайомлення з навколишнім світом у всіх його взаємозв'язках і залежностях.

Взаємозв'язок розвитку математичних здібностей дітей і формування логічної сфери є однією з найбільш актуальних методичних проблем за останні роки.

Проблема розвитку мислення центральна в дослідженні становлення інтелектуальної сфери та розвитку логіко-математичних здібностей особистості дошкільнят та першокласників. Вивченню різних його аспектів присвячені праці багатьох вітчизняних і зарубіжних психологів (Л. Венгер, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Люблінська) та педагогів (А. Белошистая, К. Щербакова та ін.).

Експериментальні дані, здобуті сучасними психологами (Д. Ельконін, О. Запорожцем, Г. Костюком, О. Люблінською, У. Ульяновкою), переконливо свідчать, що вже в молодших дошкільнят за певних умов виникають прості форми логічно правильних суджень та узагальнень. Для їх виникнення, як зазначає О. Запорожець, “потрібна така організація діяльності дітей, яка забезпечила б їм реальне ознайомлення з тими зв'язками і відношеннями, які мають стати предметом дитячих міркувань”. За таких умов дошкільнята “поступово навчаються самостійно мислити, узгоджувати свої судження між собою та з дійсністю” [4].

У традиційних вітчизняних програмах навчання і виховання дошкільнят логічний компонент не подається, внаслідок чого проблема формування у дітей логічних умінь випадає з переліку педагогічних завдань. Актуалізація цього питання зумовлена часом, оскільки нова епоха висуває підвищені вимоги до вміння людини свідомо ставитися до життя.

Отже, навчити дошкільнят та учнів розмірковувати – одне з важливих педагогічних завдань, яке належить розв'язувати в контексті особистісного розвитку дитини в цілому та логіко-математичного зокрема. Саме тому важливо приділити увагу таким логічним та математичним операціям, як серіація, класифікація, вимірювання та обчислення.

Формування цілей статті. Метою дослідження було виявлення педагогічних умов організації математичного розвитку дітей 5-7 років.

Завдання дослідження полягало у розробці ефективних форм та методів розвитку логіко-математичної сфери старшого дошкільника та першокласника.

Виклад основного матеріалу дослідження. Логіко-математична компетентність старшого дошкільника та першокласника характеризується цілим комплексом умінь. Зокрема, дитина здійснює серіацію за величиною, масою, об'ємом, розташуванням у

просторі, перебігом подій у часі; класифікує геометричні фігури, предмети та їх сукупності за якісними ознаками та чисельністю; прагне знаходити свої шляхи розв'язання завдань, самостійно виводить нові знання із засвоєного; уміє доводити й відстоювати правильність свого міркування.

Проблема модернізації освітньо-виховного процесу актуальна на сучасному етапі розвитку нашого суспільства. Дидактика приділяє чималу увагу відбору знань, які підлягають засвоєнню, а також визначенню послідовності, доступності й системності їх подання. Проте хоч як би старанно не був розроблений і поданий навчальний матеріал, сам собою він ще не може забезпечити ефективність його опанування. Як наголошують науковці, має значення не лише зміст засвоєних знань, а й те, як саме він був опанований, яка *пізнавальна активність* була при цьому забезпечена, в яких *педагогічних умовах* він найбільш яскраво виявлявся.

Аналіз стану проблеми формування і розвитку математичних здібностей дошкільників показує: всі без винятку дослідники (як вітчизняні, так і зарубіжні) пов'язують її не зі змістовою стороною предмета, а з процесуальною стороною розумової діяльності. При всій різноманітності думок про суть і зміст поняття математичні здібності дослідники (А. Брушлінській, О. Грібанова, А. Колмогоров та ін.) відзначають такі специфічні особливості розумового процесу математично здібної дитини, як гнучкість мислення, неординарність, уміння варіювати способи вирішення пізнавальної проблеми, легкість переходу від однієї дороги рішення до іншої, уміння виходити за межі звичного способу діяльності та уміння знаходити нові способи рішення проблеми при змінених умовах.

У практичній роботі вихователів та вчителів з метою логіко-математичного розвитку дітей 5-7 років доцільно використовувати нетрадиційні методи навчання математики: проблемні ситуації та завдання, завдання з елементами пошуку, дидактичні ігри і вправи, задачі-жарти, задачі-загадки, задачі з казковим сюжетом.

Серед ефективних засобів логіко-математичного розвитку дітей 5-7 років виділяємо художнє слово (віршовані задачі, задачі-розповіді), народну педагогіку (казки, загадки, прислів'я).

Систематичне звернення до художнього слова підводить дитину до розуміння народної і літературної мови, збагачує дітей різними способами доказу, розвиває навички логічного судження, забезпечує більш швидкий мовний і художній розвиток.

Проблеми наступності і перспективності в логіко-математичному розвитку старших дошкільників та першокласників мають декілька наукових аспектів. Серед них інформаційно-просвітницький аспект педагогічної освіти передбачає: визначення напрямків розвитку, математичної обізнаності дітей на кожній наступній сходинці освіти; ознайомлення з новітніми технологіями, програмами навчання та виховання обох ланок освіти (старша група дошкільного закладу та перший клас початкової школи).

З метою реалізації даного аспекту наступності використовуються такі форми взаємодії педагогічних колективів: семінари-практикуми щодо обговорення програм, взаємний обмін лекціями, конспектами; робота творчих груп (вихователі старших груп, вчителі початкових класів) тощо.

Методичний аспект передбачає: взаємне ознайомлення з методами і формами навчальної роботи в старшій групі дошкільного закладу та в 1-му класі школи; забезпечення наступності щодо методів та прийомів роботи з навчання дітей математики.

Цей аспект реалізується через взаємовідвідування вихователями та вчителями занять (уроків) з наступним спільним обговоренням, семінари-практикуми з певних методик; проведення спільних педагогічних нарад, виставок, конференцій; взаємоконсультування педагогами; обмін передовим педагогічним досвідом роботи тощо.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На основі аналізу науково-педагогічної проблеми з питань наступності виділяємо найбільш ефективні, на наш погляд, педагогічні умови організації математичного розвитку дітей двох початкових ланок навчання – дошкільної і початкової освіти (1-ші класи). Серед них:

- взаємозв'язок у змісті, методах і засобах навчання дітей математики;
- максимальне використання всіх видів дитячої діяльності в математичному розвитку дітей у їх розумному співвідношенні;
- підвищення рівня професійної підготовки кадрів із проблеми формування елементарних математичних уявлень дошкільників та школярів;
- узгоджена робота дитячого садка, школи і сім'ї.

Ефективними методами та прийомами розвитку логіко-математичної сфери старшого дошкільника та першокласника є: проблемні ситуації та завдання, завдання з елементами пошуку, дидактичні ігри і вправи, задачі-жарти, задачі-загадки, задачі з казковим сюжетом.

Матеріали дослідження є спробою обґрунтувати загальні педагогічні основи логіко-математичного розвитку старших дошкільників і молодших школярів. Виникає проблема досконалого вивчення психолого-педагогічних особливостей розвитку математичних здібностей дітей старшого дошкільного віку та першокласників, а також співпраці дошкільного закладу, школи та родини.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. 1999. – № 1. – С. 6-9.
3. Белошистая Л.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников. – М., 2003. – 400с.
4. Люблинская А.А. Воспитателю о развитии ребенка. – М.: Просвещение, 1972. – 132 с.

УДК 37.013.42+372

Л.П. Карнаух

ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ-ДОШКІЛЬНИКІВ У СОЦІАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Стаття присвячена висвітленню психологічних підходів науковців щодо проблеми виховання безпечної поведінки дітей-дошкільників у соціальному середовищі. Для глибшого розуміння означеної проблеми дослідник здійснив психологічний аналіз сутності поняття "поведінка". Автором статті проаналізовані зарубіжні і вітчизняні теорії поведінки, що, визначають психологічні механізми виховання стереотипів безпечної поведінки особистості у дошкільний період дитинства. Крім того, автор статті обґрунтовує думку про те, що, пізнаючи соціальний світ, дитина не тільки засвоює норми соціального середовища, а й стає активним перетворювачем свого власного внутрішнього світу, що веде до саморозвитку і самовдосконалення підростаючої особистості.

The article is dedicated to the highlighting of the psychological approaches of scientists to the problem of shaping secure behavior of pre-school children under the conditions of social environment. The psychological analysis of the notion "behavior" is done by the researcher for the deeper insight of this problem. The author of the article analyses foreign and domestic behavior theories, which uncover the psychological mechanisms of shaping secure behavior stereotypes of a person during pre-school period of childhood. Besides the author of the article proves the idea, that a child doesn't only assimilate the requirements of a social environment while getting to know about social world, but also becomes a creator of his (her) inner world, which leads to self-development and self-improvement of the growing up personality.

Постановка проблеми. В умовах соціальних протиріч сучасного суспільства проблема безпеки життя і здоров'я підростаючого покоління визначена сучасними науковцями Д. Плахтій, А. Савчук, В. Підгорним, І. Буртейним, Р. Якимом як одна із глобальних. На сучасному етапі розвитку суспільства дедалі частіше порушуються механізми взаємодії

підростаючої особистості і соціального середовища, що призводить до виникнення нових небезпек для життя і здоров'я дитини в перші роки життя. Адже сьогодні соціальне середовище може здійснювати небезпечний вплив на життя і здоров'я дітей. Малюки пропадають без вісті, стають жертвами дорожньо-транспортних пригод, насилля та жорстокого ставлення, бездоглядності, крадіжок та шантажу з боку дорослих. Іноді малюки не мають елементарних навичок збереження свого власного життя, що і стає причиною нещасних випадків під час необачного поводження з небезпечними предметами, речовинами, іграшками, електроприладами.

Аналіз останніх досліджень. Розуміння соціальної значущості проблеми забезпечення безпеки дитини дошкільного віку у всіх сферах її життєдіяльності дало могутній імпульс для активізації наукових досліджень. Сучасні дослідники І. Бех, О. Кононко, Л. Гураш, Р. Мойсеєнко, С. Проскурін, Т. Хромцова, Б. Шерман, Л. Яковенко розглядають проблему виховання основ безпеки життєдіяльності дітей дошкільного віку як необхідну складову соціального розвитку та життєвої компетентності, спрямованих на збереження життя і здоров'я. Складні і суперечливі умови життєдіяльності сучасної дитини в умовах постійно змінюваного соціального довілля потребують суттєвого переосмислення психологічних підходів до побудови навчально-виховного процесу, що спрямовується на формування основ безпеки життєдіяльності дитини у довіллі.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Незважаючи на певні напрацювання у цьому напрямку, у дослідженнях з даної проблеми не приділено належної уваги поведінковому компоненту, який характеризує рівень активності особистості, що спрямований на збереження власного життя і здоров'я у відповідності з власним суб'єктивним ставленням до соціального середовища і до себе.

Формулювання цілей статті. З метою глибшого розуміння означеної проблеми, вважаємо за необхідне обґрунтувати з психологічної точки зору поняття “поведінка”, а також проаналізувати зарубіжні і вітчизняні теорії поведінки, що розкривають психологічні механізми виховання стереотипів безпечної поведінки особистості у дошкільний період дитинства. Звідси, мета статті – здійснити аналіз психологічних підходів науковців щодо проблеми виховання безпечної поведінки дітей-дошкільників у соціальному середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для глибшого розуміння психологічних механізмів виховання безпечної поведінки дітей-дошкільників у соціальному середовищі перш за все звернімося до обґрунтування поняття “поведінка”. З психологічної точки зору поведінка тлумачиться як властива живим істотам взаємодія із середовищем, опосередкована їхньою зовнішньою (руховою) і внутрішньою (психічною) активністю. Тобто, під поведінкою розуміють зовнішні прояви психічної діяльності. В цьому відношенні поведінка протиставляється свідомості. Адже поведінка виявляється у зовнішньому світі, а процеси свідомості протікають у внутрішньому світі суб'єкта. Поведінка проявляється в таких фактах: зовнішні фізіологічні процеси, що пов'язані зі спілкуванням, станом та діяльністю – поза, міміка, інтонації; рухи і жести, дії як акти поведінки, що мають певний зміст і вчинки – ще складніші акти, що мають соціальне значення та пов'язані з нормами поведінки, відносинами, самооцінкою [7: 341]. Відповідно до психологічної точки зору поведінка регулюється зовнішніми і внутрішніми факторами. До перших відносять соціальні, групові і індивідуальні норми і цінності. До внутрішніх (психологічних) факторів регуляції поведінки відносять: ціннісні орієнтації, установки, особистісні смисли, мотиви, потреби, інформаційне забезпечення особистості (знання), навички, які дають можливість людині виконувати поведінкові акти автоматично.

Наукове осмислення психолого-педагогічних засад виховання безпечної поведінки дітей дошкільного віку у соціальному середовищі в межах започаткованого нами дослідження значною мірою пов'язане з аналізом відомих теорій поведінки. Звернення до наукових джерел дає змогу засвідчити, що дослідники різних напрямків психології намагалися розкрити механізми поведінки, виходячи зі своїх концептуальних положень. Слід

відмітити, що загальною ознакою більшості теорій поведінки є їх моністичність, тобто прагнення пояснити поведінку людини за допомогою однієї умови.

Так, в основі теоретичних поглядів біхевіористів (Б. Скіннера, Дж. Уотсона, Е. Торндайка) лежить твердження про те, що поведінка людини – це сукупність реакцій-відповідей на вплив навколишнього середовища (стимулів). Тобто, будь-яка поведінка пояснювалася жорсткою схемою “реакція-стимул”. Шляхом багаторазових повторень після закріплення реакцій у відповідь на стимули (нагороди) формується набір автоматизованих дій – “репертуарів поведінки” [5: 26]. При цьому вдалий досвід закріплюється у стереотипах поведінки, а невдалий – відкидається. Проаналізувавши цю теорію, логічним буде зробити висновок про те, що змінюючи соціальне середовище особистості, можна змінити і її поведінку.

На ґрунті біхевіористичних позицій в 70 роках ХХ століття висувається необіхевіористами (Г. Тардом, Дж. Долардом, Р. Сірсом, Х. Раушем, А. Бандурою) теорія соціального научіння. На думку прихильників цієї теорії, одна з головних визначальних першопричин людської поведінки є людська схильність до наслідування поведінки інших з урахуванням того, наскільки сприятливими для індивіда можуть бути результати такого наслідування. Головною детермінантою поведінки людини є научіння через спостереження за зразками та наслідками поведінки батьків та найближчого оточення [1: 36].

Своєрідного трактування набуває тлумачення сутності поведінки у психоаналізі. За психоаналітичною теорією, засновником якої є З. Фрейд, поведінка людини у дорослому віці пояснюється шляхом вивчення несвідомого психологічного життя людини в дитинстві. Шляхом психоаналізу можна повернути людину до її минулого досвіду, що приніс їй сильні стреси і психічні травми, які в дорослому віці перейшли на рівень підсвідомості, витіснились за Фрейдом в “Ід” і керують поведінкою людини протягом усього життя. Вивчаючи факти особистісного досвіду, які людина отримала в дитинстві, можна, як вважають психоаналітики, пояснити поведінку людини по відношенню до себе та інших людей уже в дорослому віці [6: 425].

Засновник трансакційного аналізу Е. Берн пояснював поведінку людини, виходячи зі стану свого “Я”, в якому вона перебуває в даний момент. Берн вважав, що людина при взаємодії з іншими членами суспільства, має певний репертуар станів, які він вичленив як: стан “Я”, схожий з образом батьків, що носить назву “Батько”, стан, що спрямований на об’єктивну оцінку дійсності – “Дорослий”, та стан “Я”, що зафіксований у ранньому дитинстві та являє собою архаїчний пережиток – “Дитина”. Згідно його положень, людина в залежності від ситуації в певний момент часу використовує один із цих станів, незалежно від віку [2: 115]. В світлі нашого дослідження можна зробити припущення, що малюк у дошкільному віці в основному перебуває у стані “Дитина”, який домінує над станами “Дорослий”, “Батько”. А виховання безпечної поведінки має зводитися до того, щоб врешті-решт “Дитина” стала “Дорослою”.

На протигагу зарубіжним концепціям, що визначають домінуючу роль впливу середовища, інстинктів на поведінку особистості, і відводять при цьому пасивну роль дитині, вітчизняні психологи Л. Виготський, Г. Костюк, Л. Венгер, В. Мухіна, Л. Божович відстоювали думку, про те, що поведінка дитини формується під впливом сукупності таких факторів, як соціальні умови, спілкування та сфера діяльності, у яких малюк живе і розвивається. Особистість не є пасивним продуктом взаємодії спадковості і середовища. Взаємодія цих факторів реалізується через активність дитини [4: 82]. Під впливом середовища на кожному віковому етапі розвитку особистості формується специфічна “соціальна ситуація розвитку як система відношень між дитиною даного віку і соціальною дійсністю” [3: 260]. Особистість дитини, яка формується, в процесі здобуття соціального досвіду, засвоює знання щодо способів поводження з предметами, людьми, починає оцінювати наслідки своїх дій. Водночас, видатний психолог Г. Костюк наголошував, на тому, що “між знаннями норм, правил і реальною поведінкою бувають значні розбіжності”. Г. Костюк доводить, що вирішальна роль у формуванні поведінки дитини належить системі

мотивів, які спонукають особистість до тих чи інших дій. “Якщо необхідні внутрішні спонукання (потреби, інтереси, почуття) відсутні або незначні, то знання і навички будуть недієвими” [4: 177]. “В системі суспільних відносин, – продовжує свою думку Г. Костюк, – у дитини формуються мотиви поведінки. У цій системі формуються вимоги, що ставляться перед дитиною дорослі” [4: 178]. В разі виконання правил безпечної поведінки дитина отримує від дорослих позитивне підкріплення своєї поведінки у вигляді схвалення, задоволення діями, яке викликає позитивні емоції, що і виховує у дитини бажання виконувати “дорослі” вказівки. Узагальнення і закріплення позитивних емоційних переживань і прагнень викликає потребу у дитини поводитися так, як вимагає засвоєна норма поведінки. Отже, важко не погодитися з висновком Костюка про те, “що утворення звичних форм поведінки є процесом перетворення зовнішнього у внутрішнє” [4: 181].

Водночас, індивід, залучаючись до соціальних відносин, не тільки сприймає соціальні норми, а й починає усвідомлювати своє місце у соціумі та стає активним перетворювачем свого власного внутрішнього світу, що веде до саморозвитку і самовдосконалення особистості, тобто “соціальне стає індивідуальним” [4: 258].

У світлі нашого дослідження варто наголосити на важливій думці Г.Костюка: “Особистість виховується не лише внаслідок засвоєння впливів навколишнього середовища, а й тому, що чинить їм опір” [4: 180]. У цьому контексті влучною є його думка про те, що мистецтво виховання полягає в тому, щоб сформувати у особистості готовність правильно розв’язувати внутрішні конфлікти, бути стійким щодо всяких спокус, чинити опір зовнішнім негативним впливам [4: 180]. Дитина вже в дошкільному віці починає розуміти своє місце серед людей, розуміє свої права і обов’язки, вчиться відстоювати свій “особистий простір”, за допомогою дорослих у неї формується почуття соціальної дистанції у стосунках із близькими і чужими, приємними, індиферентними і неприємними, агресивними людьми, вчиться визначати певні межі припустимої безпечної поведінки.

Отже, соціальні норми безпечного співжиття обов’язково мають засвоюватися дитиною як прийнятні, справедливі і доцільні, корисні і пов’язуватися у свідомості дитини з її почуттями, інтересами, мотивами, переконаннями і самооцінкою. Тільки при такій умові знання дитини про норми безпечної поведінки будуть перетворюватися у внутрішню потребу і мотив та реалізовуватися у її поведінці.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розробок у даному напрямку. Аналіз різних теорій поведінки дає можливість вичленити дві позиції науковців щодо механізмів виховання стереотипів безпечної поведінки дітей. У західній психологічній науці існує тенденція пояснювати поведінку, визначаючи домінуючий вплив різних факторів: інстинктів, соціального середовища, наслідування різних ролей чи зразків. При цьому особистості відводиться пасивна роль у цьому процесі. З позицій вітчизняної психології безпечна поведінка дитини формується шляхом двостороннього взаємовпливу соціального середовища і дитини. Відповідно цих положень, дитина, пізнаючи соціальний світ, не лише засвоює норми поведінки, а й водночас розвиває саму себе, реалізовує свої прагнення, потреби, активну життєву позицію у своїй поведінці, стає активним перетворювачем соціального світу. Подальші розробки плануються провести у напрямку розробки, теоретичного обґрунтування та експериментального вивчення рівнів сформованості безпечної поведінки дітей дошкільного віку у соціальному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бандура А., Уолтерсон Р. Возникновение новых навыков при обучении посредством наблюдения. Современная зарубежная социальная психология / Под ред. П. Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 365 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений / Пер. с англ. В. Дмитрук – С-Пб.: Лениздат, 1992. – 447 с.
3. Выготский Л.С. Детская психология: собр. соч. в 6-ти т. / Под. ред. Д.Б.Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4 – 432 с.

4. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.Н. Проколієнко. – К.: Рад школа, 1989. – 608 с.
5. Skinner B. F. About behaviorism. – New York: Harher, 1974. – 354 с.
6. Фрейд. З. “Я” и “Оно” // Психология бессознательного. – М.: Просвещение, 1989. – 440 с.
7. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник. – Харків: Прапор, 2004. – 640 с.

УДК 372. 3 (477)

Н.І. Король

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ В УКРАЇНІ ТА США

У статті здійснено порівняльний аналіз педагогічних технологій формування особистості дитини дошкільного віку, які використовуються в Україні та США, визначено особливості їх використання в практиці дошкільних установ в обох країнах.

The author made the comparative analysis of pedagogical technologies of formation of the pre-school children personality used in Ukraine and USA, the peculiarities of their practicing in pre-school establishments of both countries have been described.

Постановка проблеми. На сучасному етапі становлення Української держави за умови складного політичного і соціально-економічного її стану особливо відчутний негативний вплив на підростаюче покоління таких суспільних явищ, як злочинність, зубожіння, неадекватна моральна поведінка дорослих. Аналіз цих деструктивних процесів у сучасному суспільстві приводить до висновку, що є небезпека виростити покоління, яке зневажливо ставиться до культурних та загальнолюдських цінностей, не прагне до здорового способу життя.

Розв'язання цієї проблеми, як підтверджує вітчизняний і світовий досвід, можливе за умови оптимізації управління процесом виховання за допомогою гуманізації освіти, що має забезпечити формування цілісної гармонійної особистості, утвердження пріоритету людських цінностей у суспільстві, починаючи з дошкільного дитинства [1: 5]. Гуманізація освіти передбачає переорієнтацію на інноваційну організацію навчально-виховного процесу в усіх ланках освіти. Саме інновації забезпечують реалізацію завдань щодо формування особистості нового типу, сприяють розвитку творчих можливостей дитини, її інтелектуальної свободи, створення максимально сприятливих умов для самовираження дитини.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Над проблемою педагогічних технологій формування особистості дитини працював В.О. Сухомлинський. Він неодноразово підкреслював, що нема і не може бути належного виховання без людської любові і поваги до вихованців, бо саме розумна любов і повага роблять дитину здатною піддаватись впливові педагога і колективу [2: 60].

Інноваційні підходи до виховання і формування особистості прагнули втілити в своїй практичній діяльності педагоги-новатори – В.Ф. Шаталов, С.М.Лисенкова, І.Л.Волков, Є.М.Ільїн, Т.І.Гончарова та ін. Цій проблемі присвячено також значну частину робіт Ш.О.Амонашвілі. Різні аспекти проблеми виховання розглядали такі дослідники, як В.Г.Бутенко, О.І.Виговська, О.І.Вишневський, Г.І.Іванюк, Б.З.Козак, Л.І.Макарова, В.М.Оржеховська, П.П.Осухова, Е.Ю.Парамонов, В.С.Петрович, Г.П.Пустовіт, С.В.Рудаківська, А.Й.Сиротенко, О.В.Сухомлинська, О.В.Столяренко, І.Г.Тараненко, Л.В.Ткачук та інші, авторами сучасних концепцій особистісно зорієнтованого навчання і виховання є І.Д.Бех, В.О.Білоусова, С.У.Гончаренко, Ю.І.Мальований, О.Я.Савченко, І.С.Якиманська та ін. Ці та багато інших авторів переконливо доводять необхідність

упровадження новітніх технологій як однієї з найважливіших умов формування гармонійної високодуховної особистості дитини.

Педагогічні технології формування особистості дитини дошкільного віку висвітлено у працях таких американських учених, як: Б. Скіннер, А. Маслоу, також А. Комбс, Є. Коллі, К. Роджерс та інші. Серед сучасних американських учених проблему формування особистості досліджують М. Іхаб, К. Біонквіст, Дж. Брук, Л. Річтер, М. Вайтмен, К. Морган, М. Ореллі а також психологи С. Брітейн, О. Лібер-Бангор.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на широкий спектр педагогічних технологій формування особистості, які пропонуються вітчизняними та зарубіжними вченими, актуальною залишається проблема вибору найбільш ефективних технологій та опис їх сутності, що зумовлено перехідним етапом вітчизняної дошкільної освіти на якісно новий рівень. Проблема криється насамперед в тому що невеликий відсоток педагогів-вихователів та управлінців розуміють, що інноваційні педагогічні технології несуть зміни в усі аспекти навчально-виховного процесу, а не лише у зміст дошкільної освіти. Окрім того, загальновідомо, що певний відсоток інновацій українське дошкільня запозичило у зарубіжних педагогів, зокрема американських, які мають свою особливу специфіку і, можливо, тому є складними для розуміння пересічного вихователя в Україні.

Мета статті: розкриття сутності окремих педагогічних технологій формування особистості дитини та їх порівняльний аналіз на прикладі України та США.

Виклад основного матеріалу дослідження. Критерієм відбору педагогічних технологій формування особистості дитини дошкільного віку слугувала поширеність їх використання у дошкільних закладах України та США, охарактеризуємо окремі з них. Сьогодні у світі існує чимала кількість підходів до організації навчально-виховної діяльності в дошкільних закладах. Традиційні підходи зорієнтовані на знання, у меншій мірі увага приділяється оволодінню практичними навичками та ще в меншій – формуванню індивідуальної особистості. Спільною ознакою всіх освітніх інноваційних підходів є перехід від інформаційно описового навчально-виховного процесу до змістово-процесуального. Серед них – предметний, цільовий, діалогічний, імітаційно-ігровий, змістово-процесуальний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, компетентісний. В залежності від піходу та мети виховання особистості дитини використовуються різні педагогічні технології формування особистості дитини. Так, при предметному підході доцільно використовувати **технологію “розвиваючого середовища”**, що полягає в організації ігрового середовища дитини, тобто предметне середовище повинно містити особистісно розвиваючі предмети. Наприклад, групова кімната у дошкільному закладі повинна бути охайною і чистою, якщо вихователь прагне виховати у дітях охайність, повинен бути куточок природи для формування естетичних смаків і формування дбайливого ставлення до природи, що доволі широко використовується українськими педагогами. На противагу вітчизняним, американські вихователі розширюють “розвиваюче середовище” доповнюючи групову кімнату куточком “people around the world”(люди різних народів світу), “my nationality”(моя національність), “my country”(моя країна), “my rights”(мої права) та інші. Слід зауважити, що патріотичному і правому вихованню у США приділяється першочергова увага, оскільки воно є стержнем у формуванні особистості дитини як майбутнього громадянина держави.

При цільовому підході, американські педагоги вдаються до **технології**, яку умовно можна назвати **“the main aim”**(головна мета), або **“the choice of the aim”**(вибір мети), що полягає у виборі пріоритетів, тобто що необхідно формувати у дитини дошкільного віку на певному віковому періоді. В даному випадку вони керуються порадами психолога, який працює з дітьми у закріпленій за ним дитячій установі, або групі [5: 238]. Ця технологія є менш відомою в Україні, оскільки практика співпраці психолога з дошкільними закладами в Україні надзвичайно мала, а в окремих регіонах взагалі відсутня.

Діалогічний підхід є одним із піходів, в якому можуть реалізуватися педагогічні **технології “вільного діалогу”**: групові дискусії, групова проблемна робота, розігрування діалогів улюблених героїв тощо. Проте, діалог не повинен зводитись до того, що вихователь

просто читає повчальну історію дітям і вказує дітям на помилки, він повинен спонукати їх до того, щоб вони розповідали один одному ці історії, а потім обговорювали їх у колективі і приходили до певного висновку шляхом аналізу та порівняння. Тематика діалогів повинна мати виховуючий характер, наприклад “Яким я хочу бути”, “Мій ідеал людини”, “Що таке добре і що таке погано”, “Моя родина” та інші. Американські педагоги вдаються до цієї технології доволі часто, це сприяє не тільки розвитку у дітей комунікативних навичок і формує культуру спілкування з однолітками, але й полегшує навантаження на самого вихователя.

Удаючись до імітаційно-ігрового підходу, слід мати на увазі, що найбільш ефективною технологією в даному випадку буде **технологія “занурення”**, що полягає в виконанні дитиною певної ролі під час гри, гри певного персонажа, наприклад “позивного” чи “негативного”, такі ігри дають дітям змогу обирати, якими вони хочуть бути в майбутньому. Практика американських вихователів показала, що у більшості випадків діти не хочуть грати негативних героїв, що спонукає їх до прагнення бути вихованою людиною. Технологія занурення в українських дошкільних установах використовується поодинокі і, як показав аналіз психолого-методичної літератури, впроваджуються ці технології вихователями-викладачами іноземної мови в процесі вивчення дітьми дошкільного віку іноземної мови.

Змістово-процесуальний підхід близький за вибором педагогічних технологій до діяльнісного та особистісно орієнтованого підходу, в процесі роботи вітчизняні і зарубіжні педагоги схильні використовувати **технології суб’єкт-суб’єктного навчання та виховання**, що полягає в партнерській співпраці вихователя і вихованця. На думку О.Пехоти, особистісно орієнтована освіта передбачає співробітництво, саморозвиток суб’єктів навчального процесу, виявлення їх особистісних функцій [3: 281]. Особистісно орієнтовані технології покликані формувати особистість у процесі моделювання ситуацій реального життя, створення проблемних ситуацій, створення ситуації вибору і відповідальності, обговорення з дитиною чи в колективі результатів тощо. Ці педагогічні технології лише останнім часом почали більш широко використовуватись вітчизняними педагогами, на відміну від американських, які впроваджували їх ще з кінця 80-х років ХХст.

Продовжуючи аналіз педагогічних технологій формування особистості, зауважимо, що при компетентісному підході характерною особливістю є, за словами Л.Паращенко, зміщення акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формавання і розвитку у вихованців здатності практично діяти, застосовувати індивідуальний досвід успішних дій у ситуаціях ігрової чи навчальної діяльності. При компетентісному підході увага приділяється **ігровим педагогічним технологіям** (інтелектуальні ігри, в процесі яких дитина навчається мислити логічно, політико-економічні ігри, в ході яких формується майбутній громадянин суспільства); **проектним технологіям** (розробка колективних проектів і робота над ними, наприклад проект “Зробимо докільця чистим”, “Я – громадянин України”), такі проекти зазвичай розраховані на кілька місяців, і сприяють формуванню самоорганізованості та наполегливості особистості. На жаль, в українській практиці проектні технології є рідкістю, тоді як у США вони використовуються ще з часів створення вальдорфських дитячих установ, оскільки проектні технології є частиною педагогічних технологій вальдорфських освітніх закладів.

Отже, проведений аналіз педагогічних технологій виховання особистості дитини дошкільного віку, їх використання в Україні та США дає нам підставу зробити наступні висновки:

- реалізація завдань щодо формування особистості дитини можлива за умов якісно організованого навчально-виховного процесу, який базується на введенні в педагогічну практику дошкільних установ як вітчизняних, так зарубіжних новітніх педагогічних технологій формування особистості;
- найбільш ефективними педагогічними технологіями формування особистості дитини дошкільного віку, як показує практика, є технології суб’єкт-суб’єктного

навчання та виховання, ігрові педагогічні технології, що широко використовуються вітчизняними педагогами;

- на наш погляд, варто більшу увагу приділити розширенню використання таких педагогічних технологій, як проектні технології, технології “занурення”, технології “розвиваючого середовища”.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Поряд із цим аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження вказує на те, що зарубіжними педагогами використовуються такі передові педагогічні технології, як технологія колективних творчих справ, професійні технології – формують в дітей уявлення про людей-носіїв психологічного стереотипу в залежності від професій, клубні технології – створення ігрових клубів для дітей поза межами дитячого дошкільного закладу, тренінги спілкування та інші. До цього часу недостатньо вивчені педагогічні умови впровадження вищеперерахованих технологій у практику виховного процесу у вітчизняних дошкільних закладах; педагогічні можливості альтернативних дошкільних закладів нового типу (приватні дошкільні установи), що становить подальшу перспективу нашого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI ст.). – К.: МО України, 1994.
2. Пехота О.М. Особистісно орієнтована освіта і технології // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – Пехота О.М. – К., 2000. – С. 274-279.
3. Сухомлинский В.А. Вибр. твори в 5т. – Сухомлинський В.О. – К.: Рад.школа, 1976. – Т 1. – 522с.
4. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 24-30.
5. P. Martin Whiteman. The upbringing of personality of children of 3-5. //Journal of American Academy of Child and Adolescent. – Chicago – 2000. – Volume 34, p.234-248.

УДК 372.32

Р.В. Куліш

ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ПРИРОДНИЧИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ

У статті визначено актуальність обраної теми, зроблено короткий огляд психолого-педагогічної літератури, визначено показники формування науково-природничих понять дітей старшого дошкільного віку.

This article defines the actuality of chosen theme, makes a short review of psychology-pedagogical literature, and deals with the indicators of formation of scientific-natural concepts of children senior preschool age.

Постановка проблеми. Скільки існує дошкільне виховання, стільки існують гри і різні підходи до її визначення. Прихильники різних теорій одноставні в тому, що людина в своєму розвитку проходить період дитинства, тісно пов'язаний з фізіологічним ростом і розвитком організму, період яскраво вираженого фізичного розвитку й прихованого від спостережень внутрішнього психологічного життя. Цей період психологи називають періодом гри.

Завдяки дидактичним іграм дошкільнята оволодівають початковими вміннями і навичками розумової діяльності, потрібними для майбутнього навчання в школі.

Проблемою гри в різні часи цікавилася чимало вчених, педагогів науковців, а саме: В.Н.Аванесова, Л.В.Артемова, Ф.Н.Блехер, З.М.Богуславська, А.К.Бондаренко, П.А.Венгер, Л.С.Виготський, К.Грос, К.Ф.Іваницька, Д.В.Менджеріцька, Н.Михайленко, Н.Мчелідзе,

К.І.Радіна, А.І.Сорокіна, К.І.Тихєєва, К.І.Удальцова, О.П.Усова, К.Д.Ушинський, Ф.Фребель, З.Фрейд, Б.І.Хачапуридзе та багато інших.

Проблема формування науково-природничих понять, реалістичних уявлень та елементарних понять про природу у дітей дошкільного віку також займала чимале місце у дослідженнях як минулих століть, так і сьогодення. Цій проблемі надавали великого значення, адже дітям треба давати реальну правдиву картину світу. Такі вчені, як Є.М.Водовозова, Я.А.Коменський, М.Монтесорі, В.Ф.Одоєвський, Й.Г.Песталоцці, Ж.Ж.Руссо, С.Ф.Русова, К.Д.Ушинський звертали увагу саме на раннє залучення дітей до лона природи. Так, Я.А.Коменський вказував, що пізнання природи дитиною повинне починатися з реальних явищ і предметів. К.Д.Ушинський не даремно писав, що логіка природи є найдоступнішою для логіки дитини.

Є.І.Конраді – видатний педагог і організатор дошкільної освіти – віддає перевагу елементарним знанням із природознавства. С.Ф.Русова переконливо доводить, що природознавство можна визнати за першу науку малих дітей. Природні знання є найпотрібнішими науковими знаннями.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідження, як саме формуються у дошкільників різноманітні знання про явища неживої природи, рослинний і тваринний світ, працю людей у природі, належать таким сучасним дослідникам, як П.Я.Гальперін, В.О.Давидов, С.М.Ніколаєнко, К.Є.Фабрі, І.О.Хайдурова, Є.Ф.Терентьєва, які сходяться до думки, що знання формуються у єдиній системі.

Питання формування перших елементів діалектико-матеріалістичного світорозуміння, що ґрунтуються на розвиткові реалістичних уявлень про доступні для них об'єкти, явища природи, досліджувалися Т.С.Ковальчук, П.О.Юсуповою. О.П.Янківською було доведено використання дидактичних ігор природничого змісту за умови відповідної підготовки дітей і в певній системі дає змогу формувати у дітей міцні знання, систематизувати їх, підводити до узагальнення, розвивати мову, мислення.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Не знаючи конкретних предметів, їх якостей, особливостей, зв'язків з іншими предметами, діти не зможуть оволодіти узагальненими поняттями. Знання загального має спиратися на знання поодинокі. Чим повніші й конкретніші знання, тим правильнішими і багатшими за змістом будуть узагальнення (поняття), що утворюються в свідомості дітей. Ось чому треба приділити багато уваги вивченню поодиноких предметів і явищ навколишнього світу, розкриттю перед дітьми їх різноманітних якостей, зв'язків. Під час ознайомлення дошкільнят з новими поняттями слід урахувати їх життєвий досвід і обсяг знань. Чим старші вихованці, тим більший у них досвід і глибші знання, тим швидше можна переходити до узагальнень. Найкраще можна розв'язати це завдання в спеціальних дидактичних іграх, де навчальний зміст має доступну і цікаву для дітей ігрову форму. Такі ігри цінні тим, що вони сприяють упорядкуванню чуттєвого досвіду дітей, удосконаленню психічних функцій: цілеспрямованості спостережень, зосередженості уваги, довільності пам'яті, самостійності мислення, точності словникового складу мови.

Попереднє вивчення знань дітей підготовчої групи в процесі класифікації предметних картинок показало, що у них трапляються і помилки, пов'язані з узагальненням. Наприклад, на пропозицію педагога відібрати картинки із зображенням свійських тварин діти відбирали картинки із зображенням білки, зайця, ведмедя; дикими вони вважали собаку, кішку, коня. Така помилка пояснюється недостатнім оволодінням узагальненими поняттями, невмінням виділити істотні ознаки кожної тварини або рослини, порівняти їх з ознаками тварин (рослин) усієї групи. Діти також не вміють самостійно перегруповувати досвід, що потрібно для правильного утворення групових співвідносних понять, а тенденція спиратися на свій неорганізований досвід у дошкільнят іноді переважає над знаннями, набутими в результаті навчання на заняттях. Вони спостерігали білку в куточку природи і віднесли її до свійських тварин, виходячи з того, що тварина живе біля людей.

В окремих випадках старші дошкільнята не диференціюють таких понять, як овочі і фрукти. До фруктів відносять помідор, огірок, кавун, до овочів – яблуко, грушу. Говорять, що фрукти ростуть на городі, а овочі – в саду. Виділяючи із загального поняття конкретні предмети і явища, підводячи під нього поодинокі ознаки, вони неправильно мотивують свої рішення, наприклад: собака – свійська тварина, бо вона розумна, не гавкає, не кидається на людей; кішка – грається з дітьми, не дряпається; свиня – має лапи, з неї здирають шкіру. Тигр, лев, лисиця, вовк – дикі тварини, через те що в них великі вуха і очі, товсті ноги, довгий хвіст, вони нападають на людей.

Таким чином, основними причинами помилкових відповідей дітей є недостатнє знання і диференціювання узагальнених понять, певні труднощі в установленні й усвідомленні внутрішніх істотних зв'язків між окремими предметами і їх спільними групами, недосконалість умінь порівнювати і зіставляти, слабкість довільного пригадування. Треба було усунути причини, що породжують ці помилки, і дати вихователям відповідні прийоми роботи в цьому напрямі.

Базовий компонент дошкільної освіти систематизований за сферами життєдіяльності і першою сферою є “Природа”, яка покликана сформуванню елементарний природодоцільний світогляд, усвідомлення себе як частки природи, відомості про природне довкілля як цілісний організм.

Мета статті: теоретично обґрунтувати вплив дидактичних ігор на формування науково-природничих понять дітей старшого дошкільного віку; здійснити аналіз результатів експериментального дослідження зазначеної проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження обраної теми проводилися в дошкільних навчальних закладах м. Миколаєва № 5 та № 22.

I етап дослідження складався з пошукової роботи, спрямованої на визначення і конкретизацію об'єкта і предмета дослідження, уточнялися задачі і вивчалася психолого-педагогічна література.

II етап – проведення констатуючого і формуючого експерименту. Перевірялися умови формування науково-природничих понять дітей старшого дошкільного віку.

III етап – теоретико-узагальнюючий. Здійснювався порівняльний аналіз результатів констатуючого і формуючого експериментів, формувались і теоретично обґрунтовувались висновки.

З цією метою ми провели дослідження, припустивши, що дидактичні ігри є засобом формування в дітей правильних понять про природу при умові уточнення і збагачення їх уявлень про об'єкти та явища, які вводяться в гру. Методами дослідження були: 1. Тривалі спостереження за проведенням дидактичних ігор на заняттях у різних дитячих садках. 2. Аналіз дидактичних ігор, що сприяли оволодінню поняттями про природу. 3. Педагогічний експеримент – констатуючий і навчальний.

Експериментальну роботу проводили у трьох підготовчих групах. В експерименті брало участь 120 дітей. В експериментальних групах – 80 дітей, у контрольній – 40.

Роботу проводили за етапами. Перший етап – виявлення знань дітей про природу до проведення навчального експерименту; другий етап (навчальний експеримент) – уточнення і збагачення уявлень дітей про об'єкти і явища природи; третій етап (те саме) – проведення дидактичних ігор на заняттях за спеціально розробленою системою, спрямованою на здійснення завдань оволодіння поняттями про природу; четвертий етап (контрольний експеримент) – перевірка знань дітей після навчального експерименту.

Основним етапом був третій, на якому передбачалося застосування певної системи дидактичних ігор. Ці ігри характеризували наявність у них кількох прийомів закріплення засвоєних дітьми понять. Перший прийом – перелік об'єктів і явищ природи без конкретизації ознак для засвоєння правильних назв. Другий – перелік назв об'єктів і явищ природи з конкретизацією окремих ознак. Робота здійснювалася шляхом деталізації ознак об'єктів і явищ і конкретизації умов, в яких перебував об'єкт. При цьому в одних випадках ми називали об'єкт або явище, перелічували окремі його індивідуальні риси, а також

визначали реальні умови, в яких діти сприймали даний об'єкт; в інших – посилалися на уявні об'єкти та умови, в яких ці об'єкти могли бути. У першому випадку ми використовували об'єкт, який знаходився перед очима або був зображений на картинці. У другому – пригадували об'єкти, які дошкільнята бачили під час прогулянок і екскурсій або про які читали чи розповідали на заняттях. Тут відтворювалась уявна обстановка, в якій перебував об'єкт. Цей прийом застосовували тоді, коли об'єкти були добре відомі дітям.

Третій прийом – уявна сюжетна ситуація як засіб закріплення понять про природу. Уявлення закріплювались на основі сюжету гри.

Внесення в дидактичну гру якогось сюжету (магазин, школа, пошта) сприяло виникненню і підвищенню активності дітей на заняттях, систематизації їх уявлень, оволодінню класифікацією предметів.

Відповідно до цих прийомів були підібрані дидактичні ігри: з об'єктами природи або із зображеннями їх на картинках (розраховані на розпізнавання і називання об'єктів та явищ природи, розрізнення і називання їх окремих ознак, порівняння, опис об'єктів і явищ природи, зіставлення, об'єднання на основі загальних ознак); словесні ігри, в яких унаочнення не застосовувалося.

Навчившись групувати й описувати картинки, діти самостійно визначали групи класифікації без наочного матеріалу.

Типова гра до першого прийому: “Розподіли предмети або картинки за групами”. Діти називають об'єкти, що перебувають у них перед очима (овочі, фрукти, рослини) або зображені на картинках. Самостійно розподіляють предмети (картинки) за групами і пояснюють виконане завдання.

Гра до другого прийому: “Розкажи все, що знаєш про предмет”. Діти удосконалюють уміння аналізувати та узагальнювати, абстрагувати істотні ознаки в предметах, передаючи все це в слові. Кожний гравець одержує картинки, які треба “прочитати”. Зразок для читання дає педагог. Якщо вихованцеві важко виконати завдання, йому допомагають навідними запитаннями. Так, про тварину пропонують розповісти, де вона живе, що їсть, яку користь дає людям, дика вона чи свійська. Про рослину: що це – овочі, фрукти, квіти, де вони ростуть, хто їх вирощує, які їх характерні ознаки.

Гра до третього прийому: “Розкажи, чим схожі всі предмети і назви їх одним словом”.

Така гра сприяє закріпленню в дітей уміння об'єднувати предмети в одну групу на основі порівняння і виділення спільних та схожих ознак. Діти одержують по дві картинки; вихователь пропонує їм розповісти, що в них схоже, а що – різне і назвати все це одним словом. Зразок дає педагог.

Ще одна типова гра: “Опиши предмет так, щоб товариші могли назвати його”. У грі використовуються такі сюжети: магазин, пошта, школа тощо. Діти вчаться виділяти із загального поняття поодинокі ознаки, підводити під загальне окремі назви, мотивувати свої рішення. Частина дітей описує об'єкти природи, складаючи загадки про них, а всі інші – відгадують. Зразок опису дає вихователь.

Таким чином, процес навчання дітей у дидактичних іграх полягає в пізнаванні і визначенні предметів, зображених на картинках, у порівнянні, узагальненні, класифікації предметних картинок з наступним поясненням, у складанні їх описів.

Щоб перевірити наше припущення про те, що дидактичні ігри є засобом засвоєння понять про природу тільки тоді, коли проводяться в описаній вище системі, ми створили другий варіант експериментальної групи і контрольну групу. В експериментальній групі другого варіанта ми давали словесні ігри, а потім ігри із застосуванням наочності.

Роботу в контрольній групі проводили за існуючою програмою і методикою. Після проведення системи дидактичних ігор було помічено певні зрушення в знаннях і розвитку мислення дітей. Аналіз показників, здобутих у результаті констатуючого експерименту в експериментальній і контрольній групах, свідчить про перевагу запропонованої системи проведення дидактичних ігор.

Дидактичні ігри, в яких діти називали об'єкти і явища природи, відповідали першому прийому, сприяли міцному засвоєнню їх правильних назв. Здобуті дані показують, що діти експериментальної групи в кінці навчального року досягли помітних успіхів в умінні правильно називати диких і свійських тварин, овочі, фрукти, пори року. У дітей контрольної групи спостерігалися незначні зрушення в цьому напрямку.

Завдяки розробленій нами системі дидактичних ігор діти навчилися виділяти характерні ознаки об'єктів і явищ природи, визначати, в яких умовах перебував або може перебувати даний об'єкт (ігри відповідно до другого прийому).

Після проведення дидактичних ігор в експериментальній групі діти почали робити узагальнення на основі диференціювання істотних ознак. Мова їх набула порівняно більшої стислості, логічності, обґрунтованості. Збагатився і активізувався словник завдяки таким прикметникам: свійські, дикі, лісові, польові, садові тощо. Діти навчилися послідовно, в певному логічному зв'язку розповідати про тварин, овочі, фрукти, квіти, пори року, причому спочатку називали групу, правильно вживали родові і видові поняття, потім визначали типові ознаки, характерні для даного об'єкта або явища природи.

Нижче наводимо приклади деяких дидактичних ігор, які найбільше подобаються дітям.

Гра: Хто де живе.

Дидактична задача. Групування рослин за їх будовою (дерева, куші).

Ігрові дії. Втекти від лисиці.

Правила. Шукати будинок після сигналу. Правильно знайти дім.

Оснащення. Маски лисиці, зайців, білок.

Гра. Подорож.

Дидактична задача. Знайти дорогу відповідно до назв знайомих рослин.

Правила. Напряму шляху рукою не показувати, орієнтири називати точно.

Організуючи ігри старших дошкільнят з природним матеріалом, особливу увагу слід звернути на вміння дітей користуватися загальноприйнятою термінологією під час визначення характерних ознак, якостей рослин. Дітей 5-7 років потрібно вчити більш повно і точно описувати дидактичні задачі, які вимагають уміння виділяти окремі частини рослин, порівнювати їх, поєднувати схожі, установлювати послідовність змін по мірі росту і розвитку.

У процесі дидактичних ігор зі старшими дошкільнятами вирішуються наступні задачі:

Знаходити предмет з допомогою одного аналізатора (на дотик, на смак, по запаху).

Виконання цієї задачі вимагає від дітей вміння оперувати окремими ознаками (форма, щільність, поверхня) предметів і їх якостями.

Описувати предмети і знаходити їх по опису. Ця задача ускладнюється за рахунок того, що діти описують предмети, які сприймаються не тільки візуально, але і з допомогою дотику.

Знаходити ціле по частині і частину по цілому.

Складати ціле із частин. Дані задачі вимагають від дітей знань зовнішнього виду частин рослин, наприклад, плодів і листочків, надземних та підземних частин рослин.

Групувати предмети по місцях їх вирощання.

Групувати предмети по використанню їх в житті. Задача ускладнена тим, що ознаки, які лежать в основі групування, не можна сприймати чуттєвим шляхом. Щоб діти могли вирішувати поставлені задачі, необхідно поповнити їх знання про вже відомі рослини.

Установлювати послідовність стадій розвитку рослин. Це найбільш складна задача. Щоб її виконати, діти повинні знати зовнішні ознаки предметів рослинного світу, які змінюються, та навчитися пов'язувати їх з певним періодом розвитку рослин.

Діти старшого дошкільного віку повинні знати про кімнатні рослини наступне:

- Назву рослин. Діти повинні знати і оперувати 8-10 назвами кімнатних рослин (у кожній групі засвоюються 2-3 назви).

- Будову рослин. Діти повинні вміти визначати кімнатні рослини за морфологічними ознаками: “як дерево”, “як кущ”, “як трава”.
- Частини рослин (стебло, листочки, квіти).
- Походження деяких рослин, залежність зовнішнього виду від місця вирощування.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Отже, експериментальна робота, проведена в старших групах, показала, що дидактичні ігри можна ефективно використати для свідомого оволодіння дітьми поняттями про природу лише при певних умовах (збагачення досвіду дітей, проведення дидактичних ігор у відповідній системі і послідовності).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дрягунова В.А. Дидактические игры для ознакомления дошкольников с растениями. – М., 1981.
2. Янківська О.П. Дидактичні ігри в дитячому садку. – К., 1985.
3. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К., 1999.
4. Коментар до Базового компоненту дошкільної освіти в Україні. – К., 2003.
5. Глухова Н.Є. Емоційне спілкування дитини з природою як умова творчого осягнення світу // Дошкільне виховання. – 2001. – № 10.
6. Плохій З.П. Природа як пізнавальна цінність // Дошкільне виховання. – 2001. – № 6.
7. Яришева Н.Ф. Методика ознайомлення дітей з природою. – К.: Вища школа, 1993.

УДК 373.21

Т.А. Лісовська

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкривається сутність поняття “індивідуальний підхід”, його роль у музичному вихованні старших дошкільників. Дається ретроспективний аналіз поглядів науковців з означеної проблеми. Звертається увага на питання організації навчального процесу з урахуванням різних форм навчання.

In the article essence of concept “Individual hike”, his role, opens up in musical education of senior elder preschool. The retrospective analysis of looks of scientists is given on this issue. Attention applies on a question of organization of educational process taking into account the different forms of teaching.

Постановка проблеми. Проблема індивідуального підходу до музичного виховання дітей старшого дошкільного віку є актуальною тому, що містить у собі широкі можливості для вдосконалення процесу навчання та виховання, у тому числі й для створення педагогічних умов розвитку здібностей кожної дитини. Розвиток національної системи освіти в Україні, як необхідний елемент розбудови самостійної держави, вимагає вдосконалення існуючих форм і методів виховного впливу на особистість дитини дошкільного віку. Найефективнішим розвиток особистості спостерігається під час гармонійного поєднання внутрішніх задатків, мотивів певної діяльності дитини та зовнішнього оптимального середовища. Сучасна теорія дошкільного виховання спрямована на використання потенційних неповторних можливостей розвитку кожної дитини, формування індивідуально-творчих початків особистості вже на етапі дошкільного дитинства.

У цьому зв'язку розвиток нових теоретичних та практичних підходів до обґрунтування сучасної системи дошкільного виховання дітей має беззаперечне значення

для успішного вирішення цих завдань. Актуальним є уточнення місця і ролі музики як засобу впливу на емоційний розвиток підростаючої особистості, з'ясування принципів організації процесу музичного виховання дітей дошкільного віку, обґрунтування необхідних методів трансформації цього напрямку виховання. Найбільш перспективним із цих позицій нам вбачається вивчення можливостей ранньої диференціації педагогічного процесу, в основі якого лежить організація навчання та виховання за різнорівневими програмами з урахуванням індивідуальних можливостей і здібностей кожної дитини.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Психолого-педагогічна наука має певний доробок у розв'язанні цієї проблеми. Так, загальнотеоретичні проблеми культурного розвитку особистості висвітлюються у працях Б.Ананьєва, М.Араповського, Л.Баренбойма, Б.Бехтерева, А.Бриля, Н.Ветлугіної, Л.Виготського, І.Гейнрихса, Є.Голубєва, А.Готсдинера, О.Запорожця, І.Зязюна, М.Кагана, А.Канарського, Г.Костюка, О.Леонтєва, С.Науменко, Ю.Полянського, Є. Сеги, А.Сохора, К.Тарасової, Б.Теплова, Г.Ципіна та ін.

У працях авторів досліджуються питання, пов'язані з уточненням сутності виховання, його принципів і завдань, єдності з навчанням; зв'язки його з моральним, загальнокультурним розвитком особистості; впливу музичного виховання на формування особистості.

На сучасному етапі стандартизація навчального процесу в дошкільному закладі, що склалася протягом останніх років, у значній мірі сприяє нівелюванню особистості, дефіциту ініціативи і творчості, ставить проблему пошуку шляхів формування людської індивідуальності у процесі її онтогенетичного розвитку.

Ідеї, які обґрунтовують необхідність вдосконалення питань індивідуального підходу, містить спадщина класиків педагогіки та психології – Ш.Амонашвілі, О.Аркіна, Р.Буре, Л.Виготського, П.Гальперіна, О.Запорожця, Г.Костюка, Н.Менчинської, А.Макаренка, К.Ушинського та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Сьогодні доводиться констатувати, що проблема індивідуального підходу до музичного виховання дітей старшого дошкільного віку є актуальною і недостатньо розробленою, хоча саме в цей період закладається фундамент для надбання в подальшому у дітей будь-яких спеціальних знань, вмінь і навичок, засвоєння різних видів діяльності.

Як свідчить практичний досвід, дитині для пізнання довкілля та всебічного розвитку не достатньо взаємодії з дорослим за допомогою мовлення. Вона потребує включення в різні види діяльності, зокрема в музичну.

Метою статті є аналіз теоретичних основ проблеми індивідуального підходу до музичного виховання дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Індивідуальний підхід – це педагогічний вплив на кожну дитину, який ґрунтується на знанні її особистих рис і умов життя, в результаті якого у педагога створюється чітке уявлення про характер кожного з них, про його інтереси і здібності, що дає змогу зрозуміти вчинки дитини, застосувати найбільш доцільні навчально-виховні засоби, які розвивають творчу активність дітей.

Індивідуальний підхід застосовується як виховними системами гуманістичної орієнтації (коли вихователі визнають право кожної дитини бути не схожою на інших), так і системами авторитарного типу, які прагнуть усіх дітей зробити однаковими. У зв'язку з цим у сучасній педагогічній науці і практиці виникла необхідність запровадження нового поняття – особистісного підходу, який має багато спільного з індивідуальним підходом, однак на відміну від нього головну мету вбачає в розвиткові особистості, а не її пригніченні.

Індивідуальний підхід має свою специфіку у навчальному та виховному процесах. Відтак **індивідуальний підхід у вихованні** – це варіативне використання педагогом цілісної системи засобів, форм, методів та прийомів виховної роботи з урахуванням комплексу індивідуальних відмінностей дітей.

Унікальна методика прийомів індивідуального підходу до дітей пов'язана з великим російським педагогом К.Д. Ушинським. Учений вважав, що необхідно вивчити нахили

кожної дитини, а потім уже складати програму її діяльності відповідно до її індивідуальних особливостей і здібностей. К.Ушинський першим висунув і обґрунтував важливе положення педагогічної теорії – вимогу народності виховання, ввів у науковий обіг термін “народна педагогіка”. Педагогічна система А. С. Макаренка, як нам вбачається, є взірцем практичної реалізації принципу індивідуального підходу до вихованців колонії, це і є індивідуалізація в дії. Проблема індивідуального підходу до дітей отримала всебічний і оригінальний розвиток у педагогічній творчості українського педагога В.О. Сухомлинського. Шлях вивчення індивідуальних особливостей дитини В.О. Сухомлинський вважав потрібним розпочинати з його сім’ї, одночасно підкреслюючи необхідність педагогічної просвіти батьків: “По-моєму глибокому переконанню, педагогіка повинна стати наукою для всіх...”. Найважливішим засобом розвитку особистості він вважав природу, художнє слово, музику та малювання, оскільки все найкраще в характері дитини розкривається в ході зіткнення з красивим, з мистецтвом, музикою [7: 32].

Проблема індивідуального підходу до дітей отримала всебічний розвиток у практичному досвіді І.Павлова, який у своєму вченні розкрив індивідуальні особливості дитини, що пов’язані з типом його нервової діяльності. Він визначив основні положення нервових процесів:

- Сила збудження і гальмування;
- Рівновага чи не рівновага цих процесів;
- Їх рухомість.

На основі вивчення протікання цих процесів І.П. Павлов визначив 4 типи вищої нервової діяльності [2: 170].

Сьогодні **індивідуальний підхід у навчанні** розглядають як вибір педагогом особливих засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності кожного вихованця. Варіюються, зокрема, вимоги до засвоєння матеріалу, який вивчається (добір завдань, різних за змістом та ступенем складності); форми організації навчання (фронтальна, групова, індивідуальна); кількість та характер допомоги, що надається дітям; темпи оволодіння знаннями та навичками (Я.Ковальчук, В.Котирло, Г.Скирко, Т.Степанова, К.Щербакова) [3; 4; 6].

Отже, індивідуальний підхід передбачає використання методів впливу на кожну дитину окремо з урахуванням властивих їй особливостей (вікових, індивідуальних, статевих), тобто виокремлених конкретних дій і ставлення до дитини з боку педагога. Так, Є.Аркін підкреслював важливість “інтимного контакту” при вивченні дитини, де особлива увага зверталась на встановлення таких відносин, при яких дитина проявляє глибокий інтерес до дорослого, відчуває, що її переживання знаходять щирий, живий відгук. Тільки встановивши довірливі стосунки з дитиною, педагог може зрозуміти особливості його психіки, встановити причину негативних якостей характеру [1: 36].

Нова хвиля досліджень проблем індивідуального підходу у вітчизняній науці виникла в 60-х роках нашого століття (О. Байметов, С. Бочаров, О. Бударний, В. Галузинський, Л. Занков, В. Крутецький, М. Лейтес, Н. Менчинська, Н. Талізін та ін.), що зумовило новий підхід до навчально-виховного процесу.

Проблема індивідуального підходу до дітей не може бути вирішена без знань педагогом психології. Так у працях Д.Ельконіна, О.Запорожця, О.Леонтєва, А.Люблінської розкрита проблема індивідуального підходу у зв’язку з вирішенням завдань формування особистості. У кожному конкретному випадку роботи з дитиною педагог повинен продумати прийоми індивідуальної роботи з ним.

Надаючи вивченню індивідуальності дітей великого значення, психологи В.Небиліцин, Б.Теплов, В.Мерлін визначили загальні правила роботи з дитиною, враховуючи в них протікання психічних процесів. Здійснення індивідуального підходу до дітей під час усіх видів їх діяльності необхідно розглядати як визначену взаємопов’язану систему [6: 19].

Розвивальне навчання завжди було пов’язане з питаннями його організації. В історії відомо декілька форм навчання: індивідуальне, індивідуально-групове, групове і колективне.

Більшість науковців вважає, що потрібне сполучення цих форм. Однак, на рівні дошкільної дидактики немає обґрунтування сполучення всіх цих форм. В останні десятиліття більше уваги стали приділяти навчання, побудованому на індивідуальному підході до дітей (А.Богущ, Г.Дикопольська, Т.Степанова, Я.Ковальчук, Н.Литвина, К.Щербакова та ін.). Навчання в колективі благотворно впливає і на індивідуальне навчання кожної дитини. Працюючи в колективі, діти навчаються одночасно не тільки у вихователя, а й один у одного (слухають відповіді товаришів, аналізують їх роботу, вислуховують оцінку своїх робіт), на що звертають увагу науковці Л.Пеньєвська, О.Усова та ін. У роботах А.Фльоріної, Н.Ветлугіної, Н.Сакуліної розглядаються методи та прийоми індивідуального підходу до дітей у процесі розвитку їх творчих здібностей та обдарованості [3; 5; 6].

З розвитком педагогічної думки сформувалось розуміння того, що кожна освітня програма має бути пристосована до конкретної дитини. Водночас визнавалося, що індивідуальність ніколи не формується ізольовано від соціального середовища. Тому й організацію освіти необхідно узгоджувати не лише з потребами окремої особи, а й з вимогами часу, із запитамі суспільства.

Отже, індивідуальний підхід навчального процесу створює умови для поглиблення знань, позитивно впливає на ставлення дітей до навчання. Музичне виховання є органічною складовою всього навчального процесу в дитячому садку, за допомогою якого здійснюється формування особистості і є одним із найважливіших завдань дошкільних закладів. У програмах дитячих садків передбачається музичне виховання дошкільників за такими видами музичної діяльності: слухання, співи, музично-ритмічні рухи, гра на музичних інструментах.

Сучасні науковці з дошкільного виховання (А.Богущ, Н.Гавриш, Т.Котик) розглядають два види музичної діяльності, які здійснюються у дошкільному закладі. Перший – пов'язаний із залученням дітей до мистецтва музики. Це слухання класичної і сучасної музики, заучування пісень і танців, оволодіння елементарними навичками гри на музичних інструментах. Другий вид музичної діяльності пов'язаний з грою і художньою літературою, тобто це різного роду музичні ігри, змістом яких є художні тексти. Рівень музичної вихованості дітей прямо пропорційно залежить від обсягу знань і вмінь, що формуються під час навчальної діяльності; ефективність підвищення музичного розвитку дітей залежить від умінь музичного керівника створювати необхідні організаційно-педагогічні умови навчальної діяльності дітей.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Реалізація індивідуального підходу до музичного виховання створює комфортні умови і емоційне благополуччя для розвитку кожної дитини-дошкільника.

На наш погляд, індивідуальний підхід до музичного виховання є вихідною формою і базою цілісного формування особистості. Оновлення його технології повинно здійснюватись як її гуманізація та орієнтація на розвиток усебічної творчої активності, музично-творчих здібностей, комунікативності та комунікабельності в її ставленні до світу, впевненості в собі й у своєму майбутньому; саме в аналізі зазначених аспектів ми і вбачаємо перспективи подальших досліджень

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аркин Е.А. Ребёнок в дошкольные годы. – М.: Просвещение, 1968. – 445 с.
2. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. – М.: Просвещение, 1968. – 300 с.
3. Ковальчук Я.И. Индивидуальный подход в воспитании ребенка. – М.: Просвещение, 1981. – 127 с.
4. Кондратенко Т.Д., Котырло В.К., Ладывир С.А. Обучение старших дошкольников. – К.: Рад. шк., 1986. – 152 с.
5. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию / Под ред. Н.П.Сакулиной и Т.С.Комаровой. – М.: Просвещение, 1979. – 272 с.
6. Степанова Т.М. Индивидуализация і диференціація навчання математики дітей дошкільного віку: Монографія. – К.: Вид. Слово, 2006. – 205 с.
7. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М., 1985. – 400 с.

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

У статті розглядається методика діагностики мовленнєвого розвитку дітей перших років життя. Автор зазначає, що всебічне уявлення про стан і особливості формування у дитини мовлення як засобу комунікації з оточуючими людьми, можна отримати лише у процесі комплексного медико-психолого-педагогічного обстеження.

The method of diagnostics vocal development of children the first years of life is examined in the article. The author marks that comprehensive picture of the state and features of forming child's broadcasting as the mean of communication with surrounding people, is possible to get only in the process of complex medical – psychological – pedagogical inspection.

Постановка проблеми. Проблема розвитку мовлення дитини перших трьох років життя в останній час все більше цікавить не лише педагогів, дефектологів та логопедів, а й спеціалістів інших галузей науки – педіатрів, дитячих неврологів, психологів, лінгвістів тощо. Це зумовлено, з одного боку, зростанням інтересу до проблеми оволодіння малюком тієї системи знань та норм використання мовних засобів, що пропонуються йому суспільством, з іншого, – невтішною тенденцією до збільшення кількості дітей, які мають ті чи інші відхилення у розвитку, зокрема мовленнєвому (О.М. Мастюкова, Л.В. Лопатіна, Н.М. Леонідова, Ю.Ф. Гаркуша та ін.). У зв'язку з цим набуває особливої актуальності проблема діагностики вад мовленнєвого розвитку у дітей раннього віку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз спеціальної літератури свідчить, що дослідження зазначеної проблеми здійснюється у декількох напрямках: клінічному – розроблені методи діагностики мовленнєвого розвитку дітей з перинатальним пошкодженням центральної нервової системи (Л.О. Бадалян, Т.Б.Журба, О. М. Мастюкова, О.І. Морозова, Л.І. Аксанова, Н.Ш. Тюріна, Є.В. Шкадаревич, А.А. Лісєєва, І.Ю. Шевченко); психологічному – адаптовані методики дослідження пам'яті, уваги, мислення, зорово-просторового гнозису і праксису, конструктивного праксису в дітей раннього віку, які мають відхилення у мовленнєвому розвитку (А.А. Люблінська, В. Манова-Томова, В.О. Кулагін, Л.С.Цветкова, Т.С. Овчиннікова, Ю.Г. Дем'янов, А.К. Маркова); психолінгвістичному – розроблені методи дослідження особливостей формування мовленнєвої діяльності у дітей перших років життя (Т. В. Ахутіна, О.О. Леонтьєв, А.П. Стеценко, А.М. Шахнарович, В.В. Тарасун); дефектологічному – розроблені методики дослідження особливостей мовленнєвого розвитку дітей з церебральним паралічем, дітей з вадами слуху, дітей з порушенням інтелектуального розвитку (Т.Б.Журба, О. М. Мастюкова, Л.І. Аксакова, М.К. Шеремет, А.Я. Іванова, М.М. Семаго).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Слід зазначити той факт, що не дивлячись на досягнення різних галузей науки, проблема діагностики мовленнєвого розвитку дітей раннього віку потребує подальшої розробки, на що і спрямоване наше дослідження.

Мета статті: розкрити методику логопедичного обстеження дітей 2-3-го року життя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нами проводилося обстеження малюків віком від 1 р. 6 м. до 3-х років, які відвідують дитячий садок санаторного типу для соматично ослаблених дітей. Навчання і виховання зазначеної категорії дітей здійснюється у корекційно-розвивальному напрямку.

Під час розробки методики ми виходили з того, що всебічне уявлення про стан і особливості формування у дитини мовлення як засобу комунікації з оточуючими людьми, можна отримати лише у процесі комплексного медико-психолого-педагогічного обстеження,

лінгвістичного аналізу її мовленнєвої діяльності (Л.С. Виготський, Р.Є. Левіна, Л.Ф. Спірова, Н.С. Жукова, Є.Ф. Соботович, В.В. Тарасун, Т.В. Скрипник).

Процедура обстеження дітей раннього віку здійснювалася поетапно і передбачала збір анамнестичних даних про особливості формування психомоторних функцій, перебігу домовленнєвого та раннього мовленнєвого розвитку, дослідження немовленнєвих та мовленнєвих процесів.

На першому етапі обстеження ми вивчали анамнез дитини. З цією метою ми проводили бесіду з матір'ю малюка, а також вивчали медичну документацію дитини: з'ясовували вік матері під час народження дитини; наявність мовленнєвих порушень, спадкових нервово-психічних, хронічних соматичних захворювань у батьків та рідних до народження дитини; вивчали особливості перебігу вагітності та пологів; аналізували особливості протікання домовленнєвого та раннього мовленнєвого розвитку, а також особливості становлення психомоторних функцій дитини до моменту обстеження; з'ясовували, які соматичні (інфекційні) захворювання перенесла дитина, оцінювали їх ймовірний вплив на виникнення відхилень у ході її мовленнєвого розвитку.

На другому етапі здійснювалося дослідження загального розвитку дитини. Завдання для обстеження ми розбили за напрямками дослідження на наступні блоки:

1. Завдання для дослідження сенсорних реакцій.
2. Завдання для дослідження психічних функцій, інтелектуального розвитку.
3. Завдання для дослідження стану довільної моторики.

На третьому етапі ми проводили обстеження мовлення дитини. Нами були розроблені наступні види завдань:

1. Завдання для дослідження імпресивного боку мовлення.
2. Завдання для дослідження експресивного боку мовлення.

Для обстеження дітей нами була спеціально розроблена система експериментальних завдань окремо для малюків різних вікових категорій у відповідності з послідовністю формування психомоторних функцій і мовлення в онтогенезі (1 р. 6 м. – 1 р. 9 м.; 1 р. – 10 м. – 2 р.; 2 р. 1 м. – 2 р. 3 м.; 2 р. 4 м. – 2 р. – 6 м.; 2 р. 7 м. – 3 р.).

Дослідження сенсорних реакцій передбачало виконання дітьми вправ в ігровій формі, спрямованих на сприйняття і розрізнення кольору, форми, розміру предметів за співвіднесенням, словесним позначенням та самостійне називання.

З метою обстеження психічних функцій та стану інтелектуального розвитку дитині пропонувалися наступні завдання:

- 1) для вивчення сформованості просторових уявлень (уміння орієнтуватися на схемі тіла, уміння визначати положення предмета по відношенню до інших предметів);
- 2) для дослідження предметної діяльності, передумов до ігрової діяльності (засвоєння призначення і способу використання оточуючих предметів, особливості відтворення ігрових дій з предметами, здатність дитини організувати сюжетну гру).

Під час виконання завдань у протоколі обстеження відмічалися особливості пам'яті (здатність утримувати у пам'яті інструкцію дорослого), уваги (концентрація, переключення), емоційно-вольової сфери (активність під час виконання завдань, адекватність поведінки), можливості дитини використовувати допомогу дорослого під час виконання діагностичних завдань.

У процесі обстеження стану довільної моторики використовувалися завдання для дослідження особливостей розвитку загальної, дрібної, мимічної та артикуляційної моторики. Особлива увага зверталася на рівень розвитку статичної і динамічної координації рухів.

Під час виконання завдань, спрямованих на дослідження сформованості загальнономоторних умінь та навичок, ми визначали ступінь розвитку рухів:

- ходи по прямій і похилій площині (дошці);
- кидання та захоплення м'яча обома руками;
- сидіння навшпиньках;
- тощо.

Завдання для дослідження розвитку дрібної моторики пальців рук окремо, на наш погляд, недоцільно вводити з огляду на те, що попередні діагностичні завдання (для обстеження уявлень про розмір, форму предметів; дослідження предметної діяльності) передбачають уміння дитини захоплювати, утримувати предмети в руці та маніпулювати ними. З метою більш детального вивчення ступеня диференційованості та рівня розвитку динамічної координації рухів пальців рук ми пропонували дитині виконати 1-2 вправи з пальчикової гімнастики.

Стан мимічної моторики дітей другого року життя ми оцінювали, спостерігаючи за рухами мимічних м'язів під час виконання завдань попередніх завдань.

Малюкам третього року життя з метою дослідження ступеня збереженості іннервації трійникового та лицьового черепно-мозкових нервів, а також з метою визначити якість і диференційованість рухів м'язів обличчя пропонувалося виконати декілька ігрових вправ, під час яких ми відмічали можливості дитини здійснювати довільні рухи:

- закривати і відкривати очі (наприклад, гра “День – Ніч”);
- надувати щоки (наприклад, вправи “Хом’ячок”, “Надуй кульку”);
- округлювати губи (наприклад, вправа “Бублик”);
- розтягувати губи в оскалі (наприклад, вправи “Жабки посміхаються”, “Парканчик”).

Завдання для обстеження артикуляційної моторики були спрямовані на дослідження ступеня збереженості іннервації трійникового, лицьового, язикоглоткового, під’язикового черепно-мозкових нервів, а також на визначення якості та диференційованості рухів язика (“Гойдалка”, “Смачний мед”, “Коник” та ін.). Під час виконання артикуляційних вправ зверталася увага не тільки на рухливість органів артикуляції, а й на особливості їх будови.

На наступному етапі експериментального дослідження ми проводили обстеження мовлення дітей раннього віку.

Завдання для обстеження імпресивного боку мовлення передбачали визначення ступеня розуміння малюком:

- мовлення на рівні діалогу;
- простої (одноетапної) інструкції;
- складної (дво-, триетапної) інструкції;
- слів, що позначають предмети;
- слів, що позначають дії;
- слів, що називають ознаки предметів.

Окремо дитині пропонувалися ігрові вправи для з’ясування можливостей малюка диференціювати іменники в однині та множині (вагон – вагони, кулька – кульки, м’яч – м’ячі тощо), а також розрізняти іменники, що утворені за допомогою зменшено-ласкавих суфіксів (будинок – будиночок, квітка – квіточка тощо).

Під час обстеження експресивного боку мовлення дітей другого-третього років життя нами використовувалися завдання, спрямовані на дослідження:

- 1) якісного та кількісного складу активного словникового запасу (вживання іменників, дієслів, прикметників);
- 2) фразового мовлення (типу й обсягу речень, якими користується дитина);
- 3) граматичної будови мовлення (утворення множини іменників у називному відмінку, іменників у знахідному відмінку однини, іменників зі зменшено-ласкавими суфіксами);
- 4) складової структури слів (відтворення слів різної складової структури);
- 5) звуковимови (на рівні ізольованої вимови звуків, вимова звуків на рівні слова, речення, вимова звуків у самостійному мовленні).

Особливості вимови фонем на рівні слова відмічалися у процесі виконання дитиною інших завдань. Спеціально пропонувалися малюку ігрові завдання для з’ясування його можливостей відтворювати ізольовані фонемні. Якщо було необхідно уточнити можливості

дитини правильно вимовляти звуки у словах, реченнях її просили назвати, що зображено на предметних і сюжетних малюнках.

Характеристика просодичного боку мовлення (темпу, ритму, інтонаційної виразності, розбірливості мовлення) і особливостей голосу (сили, висоти, тембру) малюка давалася нами на підставі спостережень за дитиною під час обстеження.

Крім того, під час обстеження ми відмічали у дитини особливості слиновиділення, можливості утримувати і ковтати слину, зокрема під час мовлення.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного обстеження, а також на підставі результатів комплексного медико-психолого-педагогічного дослідження ми робили заключення про стан імпресивного та експресивного мовлення дитини, визначали особливості формування мовленнєвої функції (прискорений, або навпаки, уповільнений темп оволодіння мовними засобами та правилами їх комбінування у процесі мовлення), з'ясовували ймовірні причини відхилень у формуванні мовлення, визначали найбільш ефективні шляхи стимуляції та корекції мовленнєвого розвитку дитини.

Таким чином, під час розробки завдань для проведення експериментальної методики дослідження стану мовленнєвого розвитку дітей другого-третього років життя нами були обрані основні параметри, які характеризують як обсяг засвоєних знань та умінь на момент обстеження, так і ступінь сформованості необхідних для подальшого розвитку умінь та навичок мовленнєвої комунікації. Зазначена проблема не вичерпується матеріалами нашого дослідження. До перспективних напрямів ми відносимо розробку методик діагностики імпресивного та експресивного мовлення дітей першого року життя, дослідження співвідношення паравербальних та вербальних засобів спілкування дітей другого та третього років життя тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гаркуша Ю.Ф. Педагогическое обследование дошкольников. – М.: Секачев В.Ю., 1992. – С. 16 – 29.
2. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Под ред. Ю.Ф.Гаркуши – М.: Секачев В.Ю., ООО “Центр Гуманитарной литературы РОН”, 2001. – С. 75 – 110.
3. Лубовский В.И. Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушений развития // Дефектология. – 1994. – № 4. – С. 4-9.
4. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст). – М.: ВЛАДОС, 1997. – С. 31-50.

УДК 37.032

О.І. Мельник

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ У СІМ'Ї

Стаття присвячена проблемі впровадження ключових компетентностей у зміст освіти, а також формуванню життєвих компетентностей підлітків у сім'ї.

The article is devoted to the problem of introduction the basic of competence in the contents of educational and also formation of life competence the teenagers in the family.

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси, що відбуваються сьогодні в житті суспільства, стосуються всіх сфер його діяльності, зокрема освітньої сфери як основоположної компоненти формування світогляду особистості. Освітні реалії сьогодення пов'язані з найпильнішою увагою до особистості, її формування та розвитку, із забезпеченням раціонального проходження учнем власної освітньої траєкторії, з адекватною

підготовкою школяра до сучасного життя. Знання, вміння та навички, які молодь набуває й виробляє, навчаючись у школі, беззаперечно є важливими. Поряд із цим сьогодні актуальності набуває поняття компетентності учня, що визначається багатьма чинниками, оскільки саме компетентності, на думку багатьох міжнародних експертів, є тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність учня-випускника до життя, його подальшого особистого розвитку й до активної участі у житті суспільства.

На думку сучасних педагогів, І.Єрмакова, Л.Сохань, Дж.Равена, Т.Титаренка, О.Овчарук, Н.Бібік, А.Хуторського, саме набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти. Набуття молоддю знань, умінь та навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення самого поняття компетентності, а також розуміння, які саме компетентності і як необхідно формувати, що має бути результатом навчання та виховання.

Мета даної статті полягає у висвітленні питання впровадження ключових компетентностей у зміст освіти, а також у формуванні життєвих компетентностей підлітків та механізмів їх запровадження.

Сучасна школа недостатньо навчає школярів приймати рішення, використовувати інформаційні та комунікаційні технології, критично мислити, вирішувати конфлікти, орієнтуватись на ринку праці тощо. Зміст освіти недостатньо відповідає потребам суспільства та ринку праці й не спрямований на набуття необхідних життєвих компетентностей. Зміни, що відбувалися в галузі освіти України за останні 10 років, поглибили переобтяження навчальних програм та підручників фактичним матеріалом, оскільки ще за радянських часів домінував енциклопедичний підхід до структурування змісту освіти. Впровадження інноваційних технологій навчання, насамперед особистісно орієнтованого, диференційованого, розвивального навчання, є підґрунтям до введення компетентнісного підходу й ефективним чинником поліпшення якості освіти.

Поняття компетентнісної освіти прийшло із зарубіжних країн, де його широко вживають і досліджують уже понад десять років. Поки що в українському освітньому просторі недостатньо представлені книги чи статті, присвячені цій проблемі, особливо українською мовою. Адже, перш ніж говорити про “запровадження підходу до практики навчання в національній школі”, необхідно розібратись у сутності ключових понять і положень такого підходу.

Спрямованість системи освіти на засвоєння системи знань, вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, яке вимагає виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні соціальних, виробничих і економічних завдань. Виконання цих завдань потребує істотного посилення самостійної й продуктивної діяльності школярів, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання та розв’язувати проблеми, орієнтуватись у житті суспільства [2: 15].

Розділяючи загальне й індивідуальне у змісті компетентнісної освіти, А.Хуторський розуміє під компетенцією “сукупність взаємопов’язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів і є необхідними для того, щоб якісно та продуктивно діяти”; а компетентність розглядає як “володіння людиною відповідною компетенцією, що включає особистісне ставлення до неї і предмета діяльності” [6: 60]. Учений підкреслює, що компетенція – це задана вимога, норма, а компетентність – набута особистісна якість, що передбачає мінімальний досвід використання компетенції. З-поміж різних ознак він акцентує інтегральність, міждисциплінарність, метапредметність цієї дидактичної категорії. Отже, лаконічно можна сказати, що компетенція – це коло повноважень, а компетентність – властивість (обізнаність, кваліфікованість).

Діяльність людини, зокрема й засвоєння знань, умінь і навичок, складається з конкретних дій, операцій, що виконує людина. Виконуючи ці дії, розмірковуючи над їх виконанням, усвідомлюючи потребу в них та оцінюючи їх важливість для себе або для суспільства, людина тим самим розвиває компетентність в тій чи іншій життєвій сфері. Якщо сфера життя, в якій людина відчуває себе здатною ефективно функціонувати (тобто компетентною), є достатньо широкою, йдеться про так звані “ключові” чи життєві компетентності. Якщо ж компетентність поширюється на вузьку сферу, наприклад у рамках певної наукової дисципліни, то можна говорити про предметну чи галузеву компетентність. Отже, компетентність проявляється в діяльності особистості в різних контекстах, при цьому не тільки школа є відповідальною за набуття особистістю необхідних компетентностей, на їх формування впливають сім’я, робота, масмедіа, релігійна та культурні організації тощо [2].

Отже, під компетентністю людини розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв’язувати, незалежно від ситуації проблеми, характерні для певної сфери діяльності. Сформовані компетентності людина використовує за потреби в різних соціальних та інших контекстах залежно від умов і потреб щодо здійснення різних видів діяльності. Компетентна людина застосовує ті стратегії, які здаються їй найсприятливішими для виконання окреслених завдань. Управління власною діяльністю веде до підвищення рівня компетентності людини.

Під поняттям “компетентнісний підхід” розуміється спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості [4].

Ключова компетентність, на думку українських педагогів, є об’єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень тощо, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини. Вона може бути визначена як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв’язуючи відповідні проблеми. Кожна з таких компетентностей передбачає засвоєння учнем не окремих непов’язаних один з одним елементів знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напрямку її набуття є відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно діяльнісний характер [2].

Трансформація змісту освіти насамперед визначається принципово іншим підходом до її відбору і структурування, які повинні залежати від кінцевого результату освітнього процесу, а саме: набуття учнем життєвих компетентностей. Це потребує відповідної системи запровадження змін у зміст освіти:

- визначення переліку життєвих компетентностей;
- визначення змісту (напрямів набуття) кожної з них;
- ідентифікація їх з окремими освітніми галузями, а потім з окремими предметами (визначення переліку і змісту галузевих і предметних компетентностей);
- відбір змісту предмета, який може забезпечити формування всієї системи життєвих компетентностей;
- установлення рівня сформованості та показників сформованості життєвих компетентностей на кожному етапі й кожному році навчання;
- розробка системи контролю та корекції процесу формування життєвих компетентностей учня.

Таким чином, основними ознаками життєвих (ключових) компетентностей є: поліфункціональність, що дає змогу вирішувати різноманітні проблеми в різних сферах особистісного й суспільного життя; надпредметність і міждисциплінарність, що застосовуються не тільки в школі, а й на роботі, в сім’ї, у політичній сфері тощо; багатомірність, що охоплює знання, розумові процеси, інтелектуальні, навчальні та

практичні вміння, творчі відкриття, стратегії, технології, процедури, емоції, оцінки тощо; забезпечує широку сферу розвитку особистості: її логічного, творчого та критичного мислення, самопізнання, самовизначення, самооцінки, самовиховання тощо.

Для формування життєвих компетентностей, на нашу думку, найоптимальнішим є підлітковий вік – період самоствердження, дієвого формування соціальних інтересів і життєвих ідеалів. Зростання уваги до питань розвитку активної громадянської позиції підлітка зумовлене тим, що його прагнення до самостійності, незадоволеність пасивним становищем ще не підкріплені власними, сформованими, сталими соціальними мотивами поведінки, достатнім життєвим досвідом, правильним розумінням співвідношення свободи і відповідальності особистості.

Особливості підліткового віку в цілому, а також особливості процесу соціалізації підростаючої особистості зокрема, вивчені досить широко. Про це свідчать дослідження М.Боришевського, І.Кона, Є.Лічко, Н.Максимової, В.Мухіної, Л.Обухової, Л.Орбан, Т.Титаренко, А.Петровського, Д.Фельдштейна.

Здобутки вітчизняної наукової думки з проблем становлення особистості підлітка на основі критерію інститутів соціалізації, свідчать, що особливості впливу сімейного оточення на підростаючу особистість, а також її стосунки з батьками та іншими родичами розглянуті в дослідженнях К.А.Абульханової-Славської, Т.К.Комарової, М.І.Алексєєвої, І.Д.Єрмакова, В.С.Заслуженюка, С.В.Кондратьєвої, М.П.Осьмак, С.М.Хоружого.

Підлітковий вік (11–16 років) науковці вважають перехідним, тобто поступовим переходом від дитинства до дорослості, який має певні особливості та різні стадії розвитку. Цей перехідний період характеризується різким піднесенням життєдіяльності, кардинальними змінами в організмі дитини, інтенсивним формуванням особистості, зростанням моральних та інтелектуальних сил і можливостей. Саме у цьому віці формуються перші переконання особистості.

З психолого-педагогічного погляду, крім складної гормональної перебудови організму, в підлітковому віці одночасно розвивається логічно-абстрактне мислення, посилюється коло почуттів та емоцій, відбуваються зміни головних мотивів діяльності, формується самостійна оцінка цінностей [3: 20].

Відбуваються значні зміни в соціальній сфері розвитку підлітка. Найсприятливішою умовою для соціалізації підлітка є задоволення його потреби у дорослості, яка є основним психологічним новоутворенням підліткового віку, мотиваційною стороною розвитку особистості, тією якістю, в якій відображається нова життєва позиція у ставленні до себе, людей і світу в цілому. У підлітка з'являється прагнення розширити коло суспільних відносин, займати певну позицію в суспільстві, утвердити себе в діяльності, яка б мала суспільно-корисне значення й оцінку. Адже для вибору власних життєвих орієнтирів, підліток потребує допомоги від суб'єктів соціального впливу, чинників, які спроможні впливати на формування дорослості підлітка та вибір його ціннісної позиції.

Сім'я для підлітків відіграє роль основного посередника в трансляванні суспільних впливів на особу. Наступними за значенням суб'єктами соціального впливу є однолітки, товариші, друзі, учителі, наставники. Важливе місце посідають засоби масової інформації, організації та установи. Оскільки сім'я має психолого-педагогічний пріоритет у вихованні дитини, закладаючи основи її особистісного розвитку, виникає потреба у гармонійному взаєморозумінні двох поколінь. Як зазначає І. Бех, взаємини з підлітком розвиватимуться безконфліктно, якщо дорослий буде бачити і поважати в дитині особистість, зберігаючи провідну позицію. Дуже важливо, щоб зміна ставлення дорослого до підлітка випереджувала вимоги підлітка, а не була лише відповіддю на них [1: 122].

З появою почуття дорослості у підлітка відбувається трансформація взаємин зі старшими, постає необхідність у звільненні від контролю та опіки батьків, потреба автономії та емансипації. Виникають розбіжності у поглядах між батьками та дітьми, причиною яких є різний досвід; відсутність чітких станів переходу від дитячої залежності до дорослої незалежності та певних правил, які структурують послаблення батьківської влади у фазі

переходу від дитинства до підлітковості; соціальні відмінності, що пов'язані із зіткненням контролюючої ролі дорослих з потребами підлітків у автономії [5: 198].

Тому, взаєморозуміння підлітків з батьками, повинно базуватись на демократичному підході до виховання. Батьки зобов'язані мотивувати свої вимоги та обговорювати їх; батьківську владу використовувати лише у разі необхідності; ставитися з повагою до незалежності дитини та її поглядів; брати до уваги думку дитини; бути для неї прикладом; удосконалювати власні духовно-моральні якості. Необхідно пам'ятати, що основи характеру, життєві установки, моральні вимоги, громадянські якості закладаються в сім'ї. Саме на цих підвалинах відбувається подальший процес виховання в суспільних інституціях, особлива роль якого відводиться школі. Треба акцентувати на тому, що громадянська спрямованість виховного процесу повинна орієнтуватися на тісну взаємодію батьків, учителів та вихованців. У процесі входження підлітка-школяра в систему соціальних зв'язків відбуваються зміни у взаємостосунках з педагогами. Критичні зауваження, владні інтонації і категоричні вказівки з боку вчителя спонукають підлітка до відкритого чи прихованого протесту. Адже йому потрібен не просто мораліст, як підкреслює І. Бех, а учитель-товариш, який спроможний допомогти розібратись у складних життєвих ситуаціях [1: 128].

Аналіз проблеми з формування життєвих компетентностей підлітків, свідчить про необхідність подальшого дослідження таких аспектів, як взаємодія чинників впливу та інтегрований підхід до формування життєвих компетентностей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І. Виховання особистості: У 2 кн. – К., 2003. – Кн.1.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. – 112 с.
3. Макарова Л.І., Гах Й.М. Основи психології та педагогіки: Навч. посібн. – К., 2005.
4. Овчарук О. Компетентності як ключ оновлення змісту освіти // Стратегії реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К., 2003. – С. 13-42.
5. Скрипченко О.В., Волинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посібн. – К., 2001.
6. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.

УДК 372.461

І.А. Нагрибельна

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ У ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ (АСПЕКТ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПІВ НАСТУПНОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНОЮ ТА ПОЧАТКОВОЮ ЛАНКАМИ ОСВІТИ)

У статті репрезентовано матеріал, що присвячено аналізу методики розвитку зв'язного мовлення молодших школярів та вихованців дитячих дошкільних закладів у контексті реалізації завдань принципів наступності та перспективності між дошкільною та початковою ланками освіти.

The article represents the material which is devoted to the analysis of development's methods in connected speech of junior pupils and children of pre-school in context of realization of the principles' tasks of sequence and perspective between pre-school and primary education.

Постановка проблеми даної статті полягає в тому, що однією зі змістових ліній сучасної програми з української мови для початкової школи є мовленнєва змістова лінія. Реалізація завдань цієї лінії програми полягає в роботі над розвитком мовлення учнів

школярів, цілеспрямованому формуванню й удосконаленню вмінь та навичок із аудіювання, читання, говоріння та письма. Проте успішний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності молодших школярів можливий за умови реалізації принципів наступності і перспективності між усіма ланками освіти, починаючи з дошкільної.

Актуальність даного матеріалу зумовлена потребою аналізу розвитку мовлення молодших школярів у контексті реалізації принципів наступності та перспективності між дошкільною та початковою ланками освіти. Актуальність зазначеної проблеми зумовлюється також пріоритетними напрямками Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті та “Діти України”, Законів України “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”.

Формування правильного мовлення дітей дошкільного віку та молодшого шкільного віку завжди привертало увагу як теоретиків, так і практиків.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про те, що цю проблему аналізували та розробляли в своїх наукових працях О.Ісєніна (2003 р.) [3], А.Богуш (2007 р.) [2], Н.Гавриш (2007 р.) [1], П.Білоусенко (2008 р.) [1], К.Кругій (2008 р.) [4], та ін. А розробка окремих методичних понять із розвитку мовлення учнів розпочалася у XIX ст. та знайшла свій відбиток у працях таких учених, як А.Алферов, Ф.Буслаєв. Подальшого розвитку ці питання набули в роботах Д.Кравчука, М.Пльонкіна.

Незважаючи на те, що погляди вчених на проблему розвитку мовлення дошкільників та молодших школярів не завжди однозначні – а це цілком природне явище в науковому світі – спільною думкою більшості теоретиків та практиків є те, що своєчасне і якісне засвоєння граматичної будови рідної мови – це важлива передумова мовленнєвого розвитку дитини. З огляду на те, що мова є предметом вивчення з самого початку навчання в школі, то в дошкільному віці необхідно формувати в дітей цілком усвідомлене ставлення до мовлення (усного), як до мовної дійсності.

Аналіз процесу навчання рідної мови в дитячих навчальних закладах часто свідчить про те, що відбувається певне дублювання матеріалу з програмовим матеріалом 1 класу. Таке явище не тільки не забезпечує реалізацію принципів наступності та перспективності між двома ланками, а й може порушити природній процес оволодіння усним мовленням. Лінгводидакти вважають, що перенесення частини змісту шкільного навчання грамоти до практичного засвоєння граматики у ДНЗ повинно бути більш критичним [4: 11-40].

Мета даної статті полягає у висвітленні тих завдань, реалізація яких дозволить забезпечити безперервність засобів, форм роботи та методів щодо розвитку мовлення вихованців ДНЗ та учнів початкової ланки освіти. А це вимагає вирішення наступного: успішна реалізація принципів наступності та перспективності в аспекті розвитку мовлення дошкільників та молодших школярів можлива за умов вдосконалення навчання мови у дитячому дошкільному закладі; чіткого формулювання зв'язків між мовною підготовкою дошкільників та учнів початкової ланки освіти; розвантаження від зайвого мовного матеріалу дітей в ДНЗ з урахуванням їх вікових особливостей.

У контексті сказаного особливої уваги набуває робота спеціалістів ДНЗ в контексті розвитку зв'язного мовлення дітей, методика щодо практичного втілення принципів наступності та перспективності. Проілюструємо сказане на прикладі проведення тематичних занять з розвитку мовлення дошкільників, елементи яких можуть бути використані і в 1 класі [2: 309-312].

Розглянемо приклади таких занять у різних вікових групах.

Молодша група. Звукова культура мовлення у складі комплексного заняття.

З а в д а н н я:

1. Зв'язне мовлення. Навчити описувати іграшки, складати розповіді з 3-4 речень.
2. Граматика. Закріпити вживання прийменника *між*, порівняльних ступенів прикметників (більша, менша, вища, нижча).
3. Звукова культура. Вправляти у вимові звуків х, з, ц, промовляючи чистомовки; розвивати зосередженість, уважність.

М а т е р і а л: дві пірамідки (висока і низька), два коники (великий і маленький), дві машини (велика і маленька), зайчик, лисичка.

Х і д з а н я т т я: 1. На столі стоять іграшки. У гості до дітей прийшов зайчик. Діти називають іграшки, потім по черзі описують їх за зразком вихователя: “Це пірамідка. Вона висока, дерев’яна. На пірамідці багато різнокольорових кілець: сині, червоні, жовті”.

2. З’являється лисичка. Зайчик заметушився. Вихователь: “Зайчик злякався лисички, хоче сховатися від неї між іграшками. Стриб, стриб – сховався зайчик. Де сховався зайчик? (Між високою і низькою пірамідками.) А тепер? (Між великою і маленькою машинами).

3. Промовляння чистомовок:

За-за-за – там іде коза.

Зу-зу-зу – ми ведем козу.

Зи-зи-зи – сіно відвези.

Са-са-са – ось летить оса.

Су-су-су – ми побачили косу.

Си-си-си – прилетіли оси.

Це-це-це – кругле яйце.

Ець-ець-ець – сірий заєць.

Середня група. Звукова культура мовлення у складі комплексного заняття.

З а в д а н н я:

1. Зв’язне мовлення. Навчити описувати іграшки та предмети за зразком вихователя.

2. Граматика. Навчити узгоджувати іменники з прикметниками, відмінювати іменники в родовому відмінку однини і множини.

3. Звукова культура. Вправляти у вимові звуків *с, з, ш*, навчити розрізняти їх на слух, розвивати мовленнєвий апарат, фонематичний слух.

М а т е р і а л: набір різних іграшок, прапорці.

Х і д з а н я т т я: 1. На столі іграшки різного кольору і розміру (з різного матеріалу). Вихователь читає загадки про іграшки, пропонує їх відгадати:

Б’ють – не плаче, вгору скаче,

І ніхто йому, одначе,

Не сказав хоч раз “пробач”,

Бо на те і є він... (М’яч)

Я неначе віз,

Тільки без коліс.

По воді я їду –

Не лишаю сліду.

А перевернуся –

Зразу утоплюся. (Човен)

Вихователь наводить зразок опису: “Це пожежна машина. Вона металева, червоного кольору. У неї є кабіна, кузов, колеса, пожежна драбина. Пожежна машина швидко їде, вона везе пожежників гасити пожежу”. Діти за зразком описують іграшки.

2. Дидактична гра “*Чого не вистачає?*” Вихователь пропонує дітям добре розглянути іграшки, запам’ятати, як вони стоять; заплющити очі, потім відкрити їх і сказати, чого не вистачає. (Не вистачає двох ляльок, одного ведмедика, двох прапорців та ін.).

3. Вихователь пропонує пригадати, де живе веселий Язичок, які пісні він вміє співати. Розповідає: “Почув Язичок, як водичка ллється з крана: *с-с-с-с-с-с-с*. Вирішив і собі заспівати. Заспіваймо, діти, разом. (Діти співають.) Пішов Язичок на вулицю, чує, хтось поблизу: *зу-зу-зу*. Хто це? Чия це пісенька? (Діти відтворюють пісеньку комара.) Настала осінь. Опало листя. Діти бігають, а листя під ногами співає пісеньку... Яку пісеньку співає листя? Як воно шелестить? (*Ш-ш-ш-ш...*)” Діти промовляють чистомовки:

Са-са-са – летить оса.

Зу-зу-зу – веду козу.

За-за-за – іде коза.

Су-су-су – відро несучу.
Шу-шу-шу – листям шуршучу.
Ша-ша-ша – наша Маша.

Старша група. Звукова культура мовлення у складі комплексного заняття.

З а в д а н н я:

1. Зв'язне мовлення. Навчити переказувати оповідання близько до тексту, висловлюючи своє ставлення до героїв твору.

2. Граматика. Вправляти у складанні складнопідрядних речень зі сполучником **для того щоб**.

3. Звукова культура. Розвинути темп мовлення, фонематичний слух, навчити виділяти перший звук у слові, розрізняти звуки с, з, ц.

М а т е р і а л: оповідання М. Коцюбинського “Про двох цапків”; аркуш паперу.

Х і д з а н я т т я: 1. Вихователь читає оповідання і запитує: “Якими словами починається оповідання? Що хотіли зробити цапки? Що їм завадило перейти річку? Що трапалося з цапками? Чому так трапалося? Що можна сказати про поведінку цапків? (Оповідання читається вдруге).

2. Вихователь пропонує дітям скласти різні речення, використовуючи слова *для того щоб*. Він починає: “Кладка потрібна для того... Міст потрібний для того... Робити поступку один одному потрібно для того... Стілець потрібний для того...” та ін.

3. Діти роблять звуковий аналіз слова *цапок*, виділяють перший звук у слові, інтонаційно його промовляють. Потім називають слова, які починаються на звук ц і закінчуються звуком ц.

Дидактична вправа “Який звук я промовив?” Вихователь закриває рот аркушем паперу і промовляє звуки *с, з, ц*. Діти за домовленістю виконують різні дії: на звук *с* – плещуть у долоні, на звук *з* – відганяють комара, на звук *ц* – цмокають язиком.

Скоромовка: “Босий хлопець сіно косить, роса росить босі ноги”. Фронтальні тематичні заняття з виконання звукової культури мовлення проводять один раз на квартал наприкінці місяця (четвертий тиждень) в усіх вікових групах.

На тематичних заняттях обов'язково повторюється матеріал, який був опрацьований з дітьми на комплексних заняттях упродовж кварталу, та вирішуються нові завдання з виховання звукової культури мовлення залежно від програми вікової групи.

На основі вищезазначеного та засобом продемонстрованих занять можна зробити *висновок* про те, що розвиток мовлення дитини відбувається шляхом виховання звукової культури мовлення, а саме: під час розвитку м'язів мовленнєвого апарату; фонематичного слуху та удосконалення дикції дітей; шляхом роботи над інтонацією, темпом та тембром голосу, наголосом тощо.

Матеріал даної статті є лише одним із напрямів порушеної проблеми, оскільки аналізує один з її аспектів – розвиток зв'язного мовлення дитини в контексті реалізації принципів наступності та перспективності. Подальшою розвідкою у даному напрямі може бути удосконалення синтаксичного рівня зв'язного мовлення дітей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Білоусенко П. Мовознавче дослідження школяра // Вивчаємо українську мову та літературу: Основа, 2008. – №16. – С.2.
2. Богуш А., Гавриш Н. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / За ред. А.М.Богуш. – К.: Вища шк., 2007. – С.309-312.
3. Исенина Е. О некоторых понятиях онтогенеза базовых качеств матери // Практический психолог. Перинатальная психология и психология родительства. №4. – М., 2003. – С.49-63.
4. Крутій К. Навчання дітей української мови: Теорія і практика. – Запоріжжя: ТОВ “ЛПКС” ЛТД, 2000. – С. 11-40.

ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ КОЛЕКТИВНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрита суспільна значущість навчальної діяльності. Охарактеризовані специфічні особливості розвитку та проявів самооцінки молодших школярів. Показано вплив спільної діяльності на процес формування самооцінки і на подальший розвиток особистості.

Public meaningfulness of educational activity is exposed in the article. The specific features of development and displays of self-appraisal of junior schoolchildren are described. The influence of joint activity on the process of forming self-appraisal and on subsequent development of personality is showed.

Постановка проблеми. Розвиток освіти в Україні обумовлює необхідність переосмислення теорії та практики навчання і виховання. Однією з важливих тенденцій розвитку сучасних освітніх технологій є збільшення уваги до особистісного підходу в навчально-виховному процесі, прагнення висвітлити саме з цих позицій традиційно переважаючий пізнавально-інформаційний підхід, відповідно до якого вважається, що завдання формування особистості вирішується в ході навчально-виховної діяльності учнів і вчителя. Зокрема, формування самооцінки дітей особливо тісно пов'язане саме з колективно-творчою діяльністю (КТД) дітей на уроці і в позаурочний час, оскільки учень кожен день отримує оцінку вчителя і мусить весь час порівнювати свої можливості й досягнення з певним еталоном. Тому роль КТД у процесі формування в дитини "образу-Я" важко переоцінити.

Аналіз досліджень і публікацій. Наш підхід до вивчення особливостей самооцінки дітей у КТД базувався на дослідженнях В.Білоусової, М.Боришевського, А.Киричука, С.Максименка, Н.Максимової, І.Іванова, А.Олексюка, Н.Якиманської.

Першим у педагогічній діяльності використав технологію творчого виховання А.Макаренко. Вся діяльність його колонії ім. М. Горького та комуни ім. Ф. Дзержинського була заснована на ідеях цієї технології: колективне рішення і виконання всіх дій; зміна складів зведених загонів; система перспективних ліній. Згодом учитель І.Іванов, узагальнивши ідеї А.Макаренка, розробив та апробував технологію колективного творчого виховання.

Установлені технології колективного творчого виховання вирізняють п'ять періодів:

I. 1956-1959 рр. – період зародження ідей на базі декількох шкіл і дружин м. Ленінграда;

II. 1959-1962 рр. – створення експериментальних колективів та створення цілісної комунарської технології, яка охоплює клуб юних фрунзенців "Орлятко", клуб нових комунарів;

III. 1962-1966 рр. – поширення технології;

IV. 1966-1986 рр. – період консервації;

V. 1986 р. – до теперішніх часів – період відродження.

Сутність технології колективного творчого виховання – формування особистості в процесі діяльності на користь інших людей; в організації певного способу життя колективу, де все ґрунтується на засадах моральності та соціальної творчості, на утвердженні "образу Я" кожної дитини.

Метою нашої статті є висвітлення ролі самооцінки у колективно-творчій діяльності молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Дошкільний і молодший шкільний вік розділяє "симптом втрати безпосередності", який свідчить, що між бажанням щось зробити і самою діяльністю виникає новий момент – з'ясування, що дасть дитині колективно-творча діяль-

ність. Цей симптом виявляється як внутрішня орієнтація в тому, який сенс може мати для малюка здійснення колективно-творчої діяльності: задоволення чи незадоволення своїм місцем у стосунках із дорослим, іншими дітьми. Так уперше виникає емоційно-сміслова орієнтувальна основа вчинку.

Початок шкільного навчання знаменує собою зміну способу життя дитини. Це принципово нова соціальна ситуація розвитку особистості. Перехід до шкільного життя пов'язаний зі зміною провідної діяльності. Дитина починає усвідомлювати, що вона виконує суспільно важливу діяльність і значущість цієї діяльності оцінюють люди, які оточують її. Якщо гра дошкільника була необов'язковою і батьки могли будь-коли її припинити, з різних причин: вважаючи, що дитині вже досить гратися, то навчально-виховна є обов'язковою діяльністю, до якої дорослі ставляться з особливою повагою. За змістом і за формою організації навчальна діяльність є колективно-творчою.

Колективно-творча діяльність має яскраво виражену суспільну значущість і ставить дитину в нову позицію стосовно дорослих і однолітків, змінює її самооцінку, перебудовує взаємини в сім'ї. З цього приводу Д.Ельконін зазначав: "саме тому, що навчально-виховна діяльність є суспільною за своїм змістом (у ній відбувається засвоєння усіх надбань культури та науки, нагромаджених людством), суспільною за своїм сенсом (вона є суспільно значущою і суспільно оцінюючою), суспільною за своїм виконанням (виконується відповідно до суспільно вироблених норм), вона є провідною у молодшому шкільному віці, тобто у період її формування".

Зміна соціальної ролі дитини, поява нових обов'язків позначається на стосунках з однолітками і вчителями. Спочатку вона захоплена тільки навчанням, мало вступає в контакт з однолітками і певний час відчуває себе чужою, хоч ще недавно у дитячому садку постійно спілкувалася з ними. Стосунки молодших школярів з однолітками регламентовані переважно нормами "дорослої" моралі, тобто успішністю у навчанні, виконанням вимог дорослих. Характерною ознакою взаємин молодших школярів є те, що їхня дружба заснована, як правило, на спільності зовнішніх життєвих обставин і випадкових інтересів (сидять за однією партою, живуть в одному будинку, в одному мікрорайоні тощо).

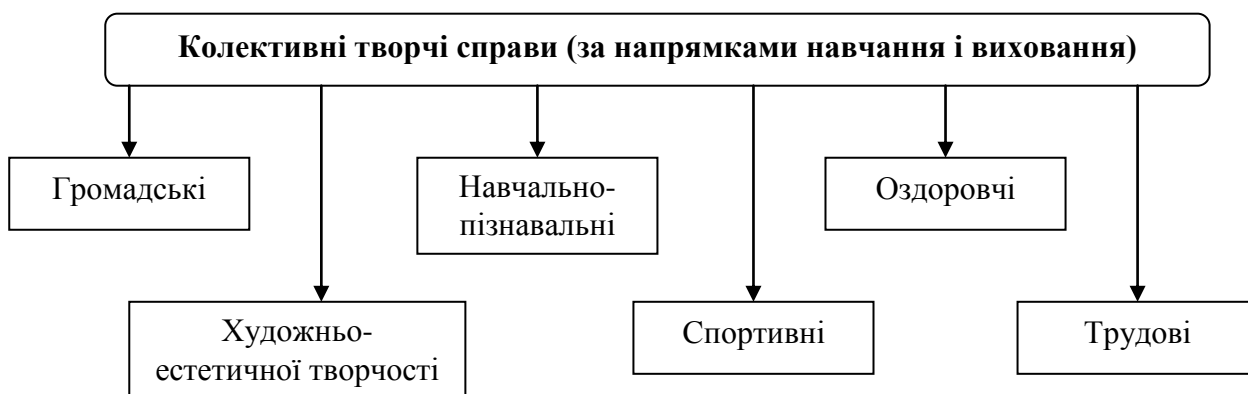


Рис. 1. Класифікація колективно-творчих справ.

Організація КТД передбачає наявність чітко означених цілей, завдань:

Цілі і завдання технології колективного творчого виховання:

- забезпечення соціального замовлення на людину нового демократичного суспільства, якій притаманна активна життєва позиція;
- у процесі колективної творчої справи розвинення таких сторін особистості: пізнавально-світоглядної, емоційно-вольової, діяльнісної;
- оволодіння вихованцями суспільно цінним досвідом;
- виховання та самовиховання як учнів, так і педагогів.

Технологія колективного творчого виховання припускає:

- створення колективу на основі прагнення до високих ідеалів, привабливих для дітей, які формуються життєвою позицією педагога та справами, скерованими на громадську турботу про поліпшення навколишнього життя;
- побудову колективу на принципах змінності всього активу, колективного планування, організації та аналізу спільних справ, взаємин, вчинків;
- організацію діяльності, суспільно значимої (для людей), особистісно значимої (“творчо – інакше навіщо”), художньо-інструментованої (ритуалами, законами, традиціями), одухотвореної щирістю, гумором і розумінням дорослими потреб дитинства;
- особливу позицію педагога, як старшого товариша, здатного до співпраці з вихованцями, позицію, що забезпечує повне взаєморозуміння, взаємодію колективів педагогічного (старших друзів) та дитячого (друзів молодших).

Основні умови виховної ефективності колективних творчих справ:

- єдність життєво-практичного та виховного спрямування для поліпшення життя всередині колективу та навколишнього життя;
- творчий характер кожної справи: здійснення неперервного пошуку найкращих рішень життєво важливих завдань на всіх стадіях організації;
- єдність окремих стадій організації кожної справи.

Життя в школі пов'язане з особистістю вчителя. Його позиція стосовно дитини відрізняється від позиції батьків чи вихователя з дитячого садка, який певною мірою перебирав на себе функції батьків. Стосунки школяра з учителем складаються тільки в процесі навчальної діяльності, є жорстко регламентованими організацією шкільного життя, а відповідно – більш діловими і стриманішими. У зв'язку з цим дуже важливими для педагога є знання особливостей дошкільника, щоб уже в перші дні навчання допомогти йому повноцінно включитися в нове життя.

Становлення і розвиток особистості у молодшому шкільному віці охоплює такі фази, як адаптація (приспособлення до нових соціальних умов), індивідуалізація (вияв своїх індивідуальних можливостей і особливостей) та інтеграція (включення у групу ровесників). Школяр потрапляє в зовсім нову для нього групу ровесників-однокласників, яка через відсутність спільно розподіленої навчальної діяльності є дифузною (взаємопроникненою). Цією групою керує педагог. Порівняно з вихователем дитячого садка він є більш референтним (авторитетним) для дітей, оскільки, використовуючи арсенал оцінок, впливає на їхні стосунки з іншими дорослими, передусім з батьками, формує ставлення дорослих до дитини та її ставлення до себе як до “іншого”. Фактором розвитку особистості молодшого школяра є не стільки навчально-виховна діяльність, скільки ставлення дорослих до успішності, дисциплінованості, старанності дитини, до участі її у суспільній діяльності.

Отже, вступ дитини до школи, перехід від сімейного виховання до системи шкільного навчання і виховання, до колективно-творчої діяльності є важливим і складним процесом, який супроводжується суттєвими змінами в її житті й розвитку.

Зі вступом дитини до школи її самосвідомість набуває нового рівня, проявляється як внутрішня позиція. Учень починає самовизначатися як суб'єкт навчальної діяльності, у нього формується *Я-образ* – результат усвідомлення глибинної суті людини, що дає змогу відрізнити себе від інших людей (такої, яка успішно або не успішно навчається, яку хвалять чи карають, з якою хочуть або не хочуть товаришувати). У молодшому шкільному віці значно розширюється сфера соціальних контактів дитини, що неминуче впливає на її первинну *Я-концепцію* – сукупність настанов щодо себе.

Школа сприяє самостійності учня. Дії школяра, порівняно з діями дошкільника, набувають набагато важливішого для нього значення, оскільки він уже змушений сам відповідати за себе. У молодшому шкільному віці вже оцінюють інтелектуальні, соціальні й фізичні можливості дитини. Унаслідок цього школа стає джерелом вражень, на основі яких починається розвиток самооцінки дитини. Тут її досягнення та невдачі набувають офіційного

характеру, постійно фіксуються і стають публічними. Це ставить перед необхідністю прийняти дух оцінного підходу, який з тієї пори пронизуватиме все життя.

На думку Л. Виготського, саме в молодшому шкільному віці починає складатися самооцінка дитини, яка опосередковує її ставлення до себе, інтегрує досвід її діяльності та спілкування з іншими людьми. Це є найважливішою властивістю особистості, що забезпечує контроль за власною діяльністю з точки зору нормативних критеріїв, організацію своєї поведінки відповідно до соціальних норм. Самооцінка відображає не тільки знання учня про результати навчальних досягнень, його уявлення про власні можливості у навчальній діяльності, а й ставлення до себе як до виконавця вимог учителя, батьків, як до носія нових особистісних якостей (старанність, наполегливість, акуратність, кмітливість та ін.). Учні молодших класів передусім усвідомлюють і оцінюють у собі якості, які характеризують їх як школярів. Самооцінка дітей особливо залежить від оцінки їхньої діяльності й поведінки дорослими (батьками, вчителями). Школяр ніби дивиться на себе очима дорослого, визнає його авторитет, незаперечно приймає його оцінки. Тому часто, характеризуючи себе як особистість, учень початкової школи повторює лише те, що чув про себе від дорослих.

Для самооцінки молодшого школяра властиві стійкість і недостатня адекватність. Це зумовлене особливістю його самосвідомості, яка полягає в тому, що Я-образ для нього невіддільний від соціально схвалюваних позитивних рис. Учень творить свій образ відповідно до соціальних уявлень про моральні, естетичні та фізичні якості людини. Його емоційно-ціннісне ставлення до себе пов'язане із впевненістю в тому, що він хороший. Переживання та усвідомлення школярем себе як такого, що заслуговує визнання навколишніх, спонукає його до подальшої активності.

У роботі з молодшими школярами важливо враховувати їх оптимізм, здатність бачити в собі передусім добре, високу самооцінку. Щоб їх прагнення зберегти позитивний Я-образ, право на високу самооцінку не перетворилося на гальмо розвитку особистості, не стало джерелом необґрунтованих домагань, слід дбати про гармонію між тим, до чого вони прагнуть, на що претендують (оцінка, ставлення тощо), та їх реальними діями, тобто змістом і способом вияву активності в житті.

Ще однією особливістю самооцінки учнів молодшого шкільного віку є її слабка диференційованість за змістом. Передусім це проявляється у перенесенні оцінки своєї навчальної діяльності на оцінку моральних чи інших якостей. Якщо в навчальних ситуаціях учень отримуватиме переважно негативний досвід, це може спричинити формування не тільки негативного уявлення про себе як про учня, а й негативну загальну самооцінку.

Успішність навчання школярів та їхні уявлення про себе взаємопов'язані. Успіхи в навчанні сприяють розвитку самооцінки молодшого школяра, а самооцінка впливає на рівень успішності через механізми очікувань, домагань, мотивації та впевненості у своїх силах. Низька самооцінка підриває впевненість у своїх силах і формує низький рівень домагань і очікувань, а низька успішність знижує самооцінку. Становище таких учнів серед ровесників, як правило, буває проблематичним для них. Завдання вчителя полягає в залученні дітей із заниженою самооцінкою до різноманітних видів діяльності, що допоможе їм набути впевненості у власних силах.

Включення учнів у різні види діяльності (навчальну, суспільно корисну, виконання рольових функцій у класі тощо) має відбуватися на основі поступового ускладнення завдань і забезпечення їх доступності. Непосильні завдання та пов'язаний з ними неуспіх можуть завдати самооцінці дитини значної шкоди.

На рисунку 2 схематично зображені етапи організації колективно-творчої діяльності.

На формування правильного самоусвідомлення впливає також спільна діяльність, що дає змогу учневі відчувати себе учасником суспільно корисної праці, порівнювати результати своїх старань з успіхами інших, усвідомити свій внесок у загальну справу. Працюючи в колективі, школяр і бачить і розуміє, на що він здатний, осмислює не тільки наслідки своєї праці, а й себе в ній. Спільна діяльність формує в дитини уявлення про себе серед інших.

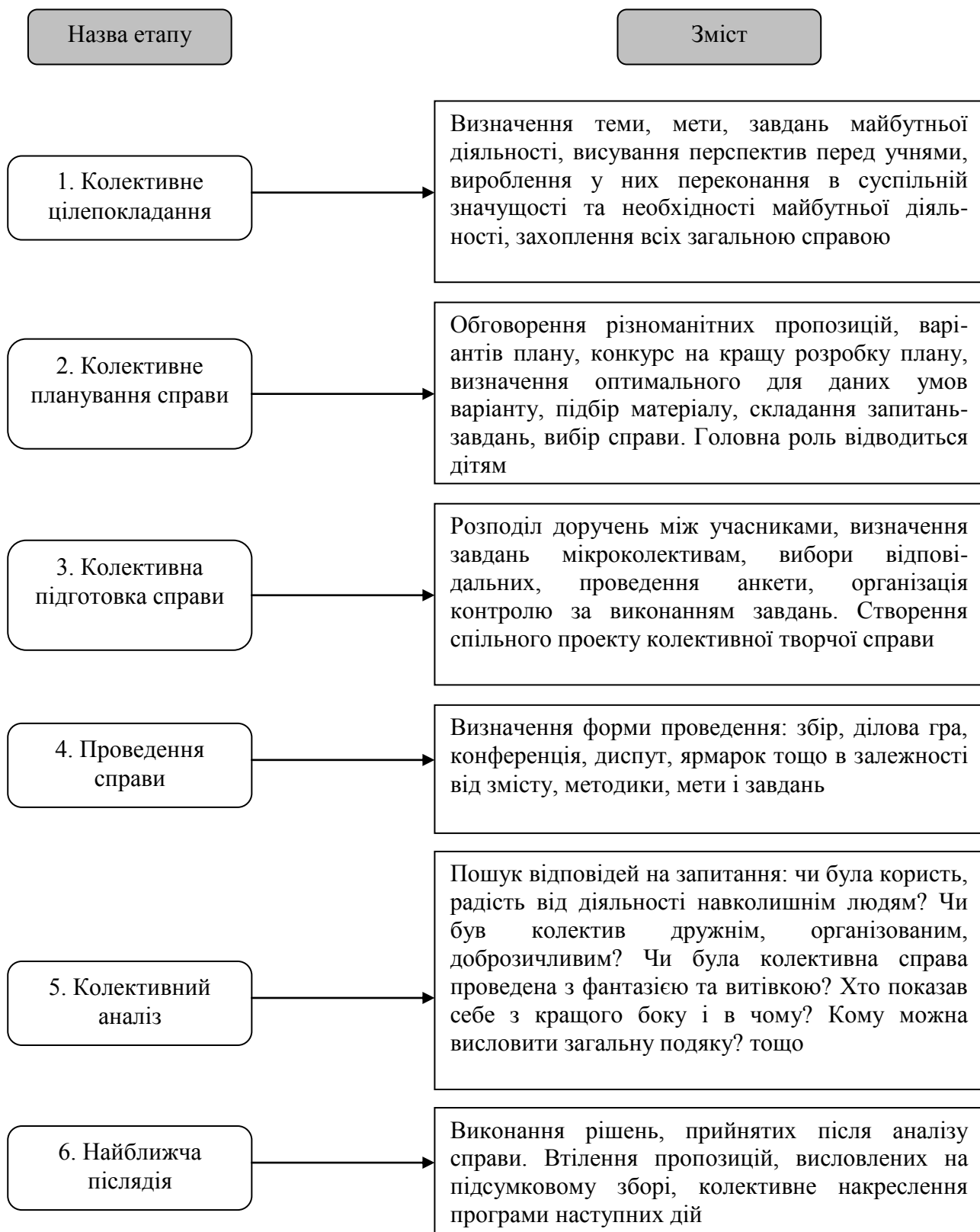


Рис. 2. Етапи організації колективно-творчої діяльності.

Правильна самооцінка стимулює активність молодших школярів, їхнє прагнення поліпшувати досягнуті результати, бути на рівні вимог учителя. Внаслідок створення сприятливої моральної атмосфери у школі, чуйного і водночас вимогливого ставлення до дитини вчителів і батьків, позитивного досвіду школяра у навчальній, колективно-творчій діяльності у структурі його Я-образу закріплюються суспільно значущі властивості, зростає роль мотивації, спрямованої на підвищення рівня поваги до себе як суб'єкта навчання,

колективної діяльності встановлюється узгодженість між його домаганнями та можливостями. Завдяки цьому він сам починає змінювати зовнішні обставини свого розвитку. За позитивного спрямування дитячої активності це є тією психологічною основою становлення особистості, яка сприяє формуванню потреби у постійному самовдосконаленні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Иванов И.П. Методики коммунарского воспитания: Кн. для учителя. – М., 1990.
2. Иванов И.П. Энциклопедия КТД. – М., 1990. – С. 77.
3. Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): Навчальний посібник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 128 с.
4. Максименко С.Д. Навчання і розвиток: психологічні аспекти // Практична психологія та соціальна робота. – 1997. – №1. – С. 5-8.

УДК 37.026+371

Г.М. Сємашкіна

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ПРИРОДОЮ

У статті розкривається проблема формування особистісних якостей дошкільників у процесі ознайомлення з природою.

In the article is opened up the problem of forming personality qualities of under-fives in the process of acquaintance with nature.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розбудови України дитячі дошкільні заклади в тісному співробітництві з родиною здійснюють всебічний гармонійний розвиток дітей, який тісно пов'язаний з національним, естетичним, екологічним, фізичним, трудовим вихованням.

Дошкільний вік є відповідальним етапом формування особистісних якостей. На це не раз звертали увагу класики світової педагогіки (Я.А.Коменський, Д.Локк, Й.Г.Песталоцці, Ф.Фребель). Ця думка чітко сформульована в працях великих педагогів К.Д.Ушинського, А.С.Макаренка та ін. [1; 3; 5].

У цьому віці формуються важливі моральні якості, риси характеру, що мають винятково важливе значення для наступного життя й діяльності людини.

Педагогами і психологами доведено, що, якщо ми хочемо виховати особистість, то починати необхідно з духовного світу дитини, який формується під впливом краси навколишнього світу [2].

Як навчити дітей відкликатися на красу, захоплюватися її гармонією? Пошук відповідей на ці запитання дав змогу розв'язати важливе педагогічне завдання – виховання природою.

Сприйняття прекрасного в природі привчає дітей до спостережливості, вдумливості, укріплює нерви і загартовує характер. Природа – одвічний засіб виховання та першоджерело розумового розвитку дитини, джерело моральної чистоти, духовного багатства, фізичної досконалості [4].

Виховання дошкільників пов'язане з певними труднощами. Воно за своїм змістом і характером набагато складніше, ніж процес навчання.

Виховання дошкільнят засобами природи має величезний виховний потенціал, нехтувати яким не варто. Адже в природі можна все відчувати, практично до всього доторкнутися, багато чого побачити й почути, а дещо навіть і скуштувати, розвиваючи усі п'ять органів чуття.

Уже Аристотель писав, що у вихованні людини головну роль повинно відігравати прекрасне і що прагнення до однієї тільки наживи обертається для держави великими втратами, а для окремої людини – невихованістю по відношенню до того, що необхідно для життя.

Спостереження за проявами естетичних почуттів дітей в природі, переконують у тому, що вони дуже рано починають відчувати її красу.

Це пояснюється тим, що прекрасне сприймається у доступній і привабливій формі. При цьому діти в'являють швидкі емоційні реакції, позитивні емоції, допомагають формуванню морально стійкого характеру.

Усі недоліки духовного життя дитини в дошкільні роки неможливо відшкодувати ні в роки юнацтва, ні в зрілому віці.

Особистість без високого рівня культури не може задовольнити потреби того суспільства, яке претендує на нове історичне самовизначення.

Мета статті: проаналізувати зміст роботи вихователя ДНЗ з формування особистісних якостей дошкільників у процесі ознайомлення з природою.

Виклад основного матеріалу. У дітей середньої групи досвід спілкування з природою ще малий. Тому під час прогулянок, на конкретних прикладах вихователь показує, як треба спостерігати за природою, піклуватися про тварин і рослин. Пояснює, чому це важливо. Дітей треба зацікавити. Розвивати інтерес до природи, можна читаючи (або розповідаючи) художні твори про тварин, рослин та явища природи не тільки на заняттях, а й на прогулянці. (Оповідання Є.Чаруша “Білка”, “Лисиця”, казки Ю.Яковлева “Умка”, вірші Н.Забіли “Прогулянка до лісу”, Лесі Українки “Вишенька”, “Прогулянка до лісу” та ін.).

У старшій групі збільшується досвід спілкування з природою, дітей поглиблюють етичні знання, формують моральні поняття на основі художніх творів морального змісту, з наступним їх обговоренням. У дітей формується свідоме ставлення до природи і поведінки в ній, розвивається вміння оцінювати вчинки (Л.Толстой “Кісточка”, “Кошеня”, О.Іваненко “Чудесна квітка”, “Чарівні зерна” та інші).

Запитання вихователя повинні спрямувати увагу дітей не стільки на відтворення змісту твору, скільки на аналіз вчинків героїв, навчати дітей визначати й мотивувати своє ставлення до позитивних і негативних героїв ставлячи запитання “Чому?”

Розкрити перед дітьми зміст добрих вчинків, які приносять навколишнім радість, виручають з біди.

У підготовчій групі етичні бесіди проводяться 1-2 рази на місяць (Наприклад: Бесіда за оповіданням М.Носова “Карасик” та інші).

Велике значення має вміння вихователя навчити дитину пов'язувати вчинки героїв художніх творів з досвідом свого життя – своїми вчинками. Це можна зробити за допомогою запитань: “Чи були в тебе подібні ситуації? Чи знав ти раніше, що так негарно робити? Якщо б зараз така ситуація повторилась, як би ти вчинив?”

Ще одна особливість дошкільників – нахил до наслідування. Але справляє позитивний вплив на моральний розвиток дитини лише за певних умов. Через незрілість свідомості вони легко наслідують як позитивні, так і негативні приклади.

Часто це буває тому, що пригнічений стан малої дитини це сприяє формуванню негативних рис характеру. За таких умов формується недобррозичливе почуття до людей, заздрість, злобливість, страх, відчуження, виникають труднощі у встановленні контактів з дорослими і дітьми.

Треба проаналізувати причини такого стану, продумати шляхи нейтралізації негативних впливів, погодити взаємодії педагогів дитсадка і сім'ї.

Важливо будувати виховний процес на позитивних прикладах поведінки дорослих і одноліток, по можливості усуваючи негативні впливи.

Надзвичайну роль у цьому відіграють народні казки, які виховують почуття доброзичливого, гуманного ставлення до живої природи і людей (“Три ведмеда” “Кіт, Півень та Лисиця”, “Рукавичка”). Вони не тільки приваблюють дітей цікавим сюжетом, а й своєю

ідеєю. Торжество справедливості, перемога добра над злом викликають у дітей співчуття. У казці дитина бачить взірці справжньої дружби, чесності, правдивості. Діти намагаються наслідувати героїв, їх позитивні вчинки.

Щоб засудити з дітьми негативні моральні риси – егоїзм, хвастощі – можна прочитати оповідання В.Росіна “Двоє курчат”.

Коли дитина підросте, доцільно виховувати в неї і почуття гніву з приводу негарних дій, почуття протесту до несправедливості.

Разом з тим необхідно виховувати почуття гідності, вчити її керувати своїми імпульсивними проявами.

Підготовленість дитини до школи передбачає наявність певного обсягу знань про навколишній світ і певний рівень розвитку розумових процесів та пізнавальної активності; виділяти істотне в предметі або явищі, порівнювати, правильно визначати причину найпростішого явища, простежувати його зміни, узагальнювати (це елемент абстрактного мислення), робити висновки.

Дуже ефективно всебічний розвиток дошкільників можна здійснювати під час спостережень за живою і неживою природою.

Наприклад, екскурсій з теми: “Пори року”.

Не можна дати повного уявлення про об’єкти і явища природи, показавши їх лише раз. Тому до одних і тих же об’єктів та явищ ми повертаємося неодноразово у різні пори року (дерево –восени –з жовтим листям, зимою – з голими гілками, весною –з молодим листям, та квітками, влітку – з плодами). Даємо різноманітні знання про природу рідного краю, контрасти пір року (холодна зима з відлигами, сонячне тепле літо...).

Восени на початку екскурсії уточнюються правила поведінки дітей (у парку, лісі: не рвати квіти, не затоптувати молоді насадження, не ламати гілки).

Постійно нагадувати, “Дивовижне поряд” – треба тільки уміти бачити його.

Підкреслювати значення природи і необхідність її оберігати – у ній багато корисного, цікавого для людини – це наше багатство і краса.

Нерідко у дітей спостерігається невідповідність між знаннями моральних норм і практичною поведінкою. Це можна здійснити, створюючи проблемні ситуації морального вибору.

Наприклад, одного разу на екскурсії ми побачили багато квітів, дітям захотілося сплести віночки. Провели бесіду за допомогою запитань: “Чи подобаються вам ці квіти? Дивлячись на них, вам сумно чи весело? Чи можуть зірвані квіти довго залишатися такими гарними? Зірвані квіти швидко зав’януть (віночок увечері буде викинутий на смітник), який у вас буде настрій? Чи зможуть нові квіти за один день знову вирости? А чи зможемо ми (або інші люди) наступного разу помилуватися квітами? Підводимо дітей до “самостійного” висновку: “Треба зберегти такі гарні квіти для всіх!”.

Під час ознайомлення дітей з тваринним світом ми маємо змогу поглибити знання дітей про користь тварин, про боротьбу з шкідливими тваринами. Під час прогулянок доцільно давати дітям різні завдання (знайти доказ того, чим корисний дятел; відшукати жука-короїда і сліди його шкідливої роботи).

Підтримати позитивне ставлення до пернатих допоможуть художні твори М.Баркова “Друзі зимового лісу”, О.Копиленка “Ідальня для птахів” та інші; читання уривків віршів, загадування і відгадування загадок підсилює інтерес до природи, розвиває пам’ять, увагу, мислення.

Листопад, листопад! Скоро голий буде сад.

Листя жовте летить, під ногами шурхотить. (Осінь)

Під час екскурсій, при ознайомленні з природою, запропонувати загадки:

“Хто золотом дерева вкриває, а потім його зриває”. (Осінь)

Гарне дерево, міцне. Листя різьблене, рясне,

А на гілочках крилатих буде жолудів багато. (Дуб)

Формуванню особистості дошкільника у навчально-виховному процесі ДНЗ сприяє використання дидактичних ігор. Ознайомленню з плодами і листям росли сприяє гра “У кого дітки з цієї гілки”.

Гра “Буває не буває” вчить дітей аналізувати явища дійсності, уважно стежити за словами вихователя і правильно відповідати (буває – не буває), пояснюючи свою думку. Наприклад, “Випав сніг і зацвіли квіти”, “Діти поїхали на санчатах збирати черешню”, “Зацвіли квіти, з’явилося багато комах”. Ускладнюючи гру, пропонуємо дітям придумати речення такого ж змісту.

Постійно виховуємо у дітей свідоме ставлення до природи, оскільки моральні якості – це аспекти естетичного виховання.

Треба дітей підвести до “самостійного” висновку: “Природа потрібна нам, а ми потрібні природі”.

Розповіді, як і навіщо оберігати рослинний світ, диких тварин, варто проводити спираючись на знання, які діти дістали з телепередач, з книжок про природу, в доступній формі розповісти про заповідники. Постійно підкреслювати красу природи і вчинків людей. Формувати моральну, естетичну і екологічну культуру дошкільників, без чого природоохоронні заходи завжди будуть залишатися малоефективними. Звичка все зривати і топтати, висмикувати з коріннями лілії в ставках, щоб потім їх викидати на дорозі, повинна засуджуватися належним навчанням і вихованням.

Зимова природа приваблює суворою, але водночас витонченою красою. Взимку царюють форма, симетрія, пропорційність. Морозні візерунки на вікнах вражають своєю незвичайністю. Зимова краса наче застигла у нерухомості. Природа завмерла, як зачарована красуня.

Спостереження за неживою природою. Під час снігопаду показуємо дітям, що залежно від погоди (мороз чи відлига) змінюється форма сніжинок. Можна простежити за польотом сніжинок, прочитавши вірш.

Погляньте, погляньте, яка благодать!

Метелики з неба летять і летять! (О.Олесь)

Задати питання: чому сніжинки порівнюють з метеликами? Чи можна побачити метеликів взимку? Чи можна вважати зиму “беззвучною” порою року? Які звуки можна почути у зимовий періоді?

Січень надворі, а для дітей

Тьохкає крига, мов соловей... (А.Качан)

Узимку можна спостерігати за хмаринками і фантазувати, на що вони схожі.

Природа не лише впливає на духовний світ дитини, але й зміцнює їх фізичні сили. Все це відбувається на фоні емоційних переживань.

Спостереження показали, що більшість дітей реагувала на природу жваво, емоційно, зацікавлено, діти відчували радість від змоги вільно рухатись, гратись на свіжому повітрі, почували себе веселими, бадьорими.

Фізична досконалість – одна з ознак всебічного розвитку особистості. Це – основа здорової життєдіяльності, її високої працездатності та життєрадісності.

Наприкінці екскурсії можна провести рухливі ігри.

Правила гри стають моральними нормами, обов’язкові для всіх. Деякі діти їх порушують, це викликає конфліктні ситуації між дітьми. Дуже важливо ставлення вихователя.

Жодне порушення правил не повинне залишатися поза увагою. Дотримання правил гри вимагає від дитини певних вольових зусиль. Думка колективу позитивно впливає на окремих порушників поведінки. Таким чином, ігри треба використовувати не лише як засіб навчання, розумового розвитку дітей, а й як засіб їх виховання.

Ігри: “Вовк у канаві” – сприяє спритності в стрибках, виробленню вміння орієнтуватися у просторі. “Кіт та миші” – вдосконалювати біг врозтіч. Щоб розвинути

координацію рухів рук та влучність можна провести гру “Мисливець і зайці”. “Ведмідь і бджоли”, “Мавпи”. Ці ігри формують навички лазіння.

Щоб закріпити знання про природу і зацікавити дітей в іграх використовуємо загадки:
На дереві все грається, угору піднімається,
Кривляється, чіпляється, на хвостик у гойдається,
І зветься це малятко – веселе... (мавпенятко)

Якщо вихователь не встиг на екскурсії підвести підсумок побаченого, це можна зробити на занятті з образотворчого мистецтва. Керуючись запитаннями, допомогти дітям “самостійно” дійти певних висновків “що і як змінилося у природі? І чому?”.

На занятті можна розглянути альбом “Пори року”, “Золота осінь”, репродукції художників В.О.Серова, П.П.Соколова та інші.

Своє враження від побаченого в природі діти переносять у свої малюнки.

У кінці занять роботи оцінюються з погляду вразливості, яскравості, відбираються кращі для стенда. Порівняння робіт розвиває смак.

Кращі малюнки для прикрашення святкової зали діти обирають ще на заняттях. Ми вважаємо, що завжди повинна бути мотивація, яка спонукає дітей проявити себе. У нашому випадку мотивацією було те, що на свято прийдуть батьки, яким буде дуже приємно побачити, як гарно та старанно діти малюють і прикрашають святкову залу.

При виконанні колективних робіт (пано, аплікація) треба обов’язково підкреслити, що діти колективно створили красиву аплікацію, панно, і кожний намагався не підвести товаришів, працював дружно, з інтересом, і така робота буде хорошою прикрасою групової кімнати...

Дуже радіють, коли бачать у прикрашеному приміщенні і свою працю.

Щоб діти виявили свої творчі можливості, повинні бути мотиви зрозумілі дітям. Це і забезпечує їхній інтерес та ініціативу.

У груповій кімнаті періодично можна влаштовувати виставки дитячих робіт. Зробити подарунок до 8 Березня з природного матеріалу. Як ви гадаєте, мама зрадіє подарунку? Чому?

Зробити висновки, що роботи, які виконані самостійно, своїми руками, бувають особливо дорогі рідним. Розуміння цього привчає дитину з ранніх років виявляти піклування, увагу до близьких, бажання принести їм радість і задоволення. Підкріпити думку можна читанням оповідання Л.Воронкової “Таня вибирає ялинку”.

Систематичне ознайомлення з природою підводить дітей до узагальнень, на основі яких формуються поняття, основи майбутнього світогляду.

Важливе значення в ознайомленні дошкільників з природою у ДНЗ має “живий куток” групи. Особливу красу приміщенню надають кімнатні рослини, які мають різну форму листя, забарвлення квітів. Розставляючи квіти у груповій кімнаті, слід зважати на те, яким рослинам, скільки треба світла. Діти доглядають за рослинами і проводять спостереження. Ми звертаємо увагу на їх красу, розвиваємо у дітей уміння бачити в навколишньому житті прекрасне, помічати красу, розвиваємо естетичні смаки.

У куточку живої природи діти поливають рослини, протирають листочки, доглядають за тваринами (годують рибок). Спільно с вихователем висівають насіння гороху, квасолі.

Для виховання правильного і активного ставлення до об’єктів і явищ природи залучаємо дітей дошкільного віку до проведення нескладних дослідів.

Узимку можна зрізати гілочки верби, бузку і поставити у воду і спостерігати. Коли розпустилися бруньки, зробили висновок, що дерева і кущі живуть і взимку (але сплять, бо для росту і розвитку потрібно тепло...). Вирощування цибулі у темряві і на світлі. Дає змогу зробити висновок, що для нормального розвитку рослини треба волога, тепло і світло. Діти повинні розуміти, що і для чого вони роблять.

Навесні, перш ніж обкопувати дерева, варто звернути увагу на тверду поверхню землі під деревом і пояснити, що через це до коріння не доходить повітря, отже, дерева погано

ростимуть. Діти самі роблять висновок: треба розпушити землю, щоб повітря змогло пройти до коренів. Рослини живі істоти, вони дихають.

Праця в природі має винятково велике значення для розвитку дитини. Велику роль відіграє спільна колективна праця в природі у формуванні моральних якостей людини. Приклад: хтось зламав гілку на дитячому майданчику – треба місце зламу змазати варом, щоб не витікав сік, щоб не потрапили до рослини шкідливі речовини, інакше дерево захворіє і може загинути, – виховання добрих почуттів.

Вірші П.Воронька “Поливала я порічки”.

Я носила воду з річки,

Поливала я порічки,

Розцвітали кущики рясно,

Поспівали ягоди вчасно.

Я два тижні ягоди рвала,

Всіх подружок своїх пригощала.

Після обговорення змісту, діти дійшли висновку: ягід було багато, тому, що дівчина добре доглядала за рослинами. Значно збагатився життєвий досвід дітей. Проведена робота сприяла вихованню позитивного ставлення до праці, бажання взяти участь у спільній роботі з дорослими.

Діти прибирають ділянку від листя восени, взимку згрібають сніг під дерева і кущі; підгодовують птахів, готують їм корм. Роботу виконують не лише індивідуально, а й групами, постійно проводячи спостереження за ростом і розвитком рослин, відмічають зміни в поведінці тварин, періодично розповідають про це одноліткам. Дружна і радісна праця створює позитивну атмосферу в групі.

Але ця робота потребує вдумливого підходу. Небажано, вивчаючи ті чи інші рослини, тварини, явища неживої природи, щоразу підкреслювати їх красу. Це може призвести до формального підходу.

Трудове виховання спрямоване на залучення дітей до свідомої праці, яка не тільки допомагає дітям стати в майбутньому самостійними людьми, а й сприяє їх моральному вихованню.

Повноцінний всебічний розвиток дитини можна здійснювати тільки тоді, коли сім'я не стоятиме осторонь. Робота, яка ведеться в групі, повинна закріплюватися вдома. Предметом розмови з дітьми про природу можуть бути прогулянки дітей з батьками у ліс, до річки, в зоопарк, перегляд кінофільмів про природу.

Такі спостереження допоможуть підвищити рівень культури психічної взаємодії людини з навколишнім світом та формуванню особистості дитини.

Висновки і перспективи. Таким чином, ознайомлюючи дітей з природою, ми розв'язуємо цілий комплекс завдань: розвиваємо сенсорну культуру, мовлення і мислення, допитливість і спостережливість; формуємо перші естетичні переживання і судження, пробуджуємо прагнення творити довкола себе красу, розвиваємо уявлення та поняття про природні об'єкти та явища, навчаємо встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між ними тощо. Отже, виховуємо особистість. Подальших досліджень убачаємо в теоретичному обґрунтуванні методики роботи з формування особистісних якостей дошкільників у процесі ознайомлення з природою.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Артемова Л.В. Моральне виховання дошкільників. – К.: Радянська школа, 1974.
2. Бутенко В. Г. Актуальні проблеми естетичного виховання у педагогічній спадщині Сухомлинського // Європейська педагогіка і Василь Сухомлинський як сучасний педагог-гуманіст. – К.: 1993. – С. 72, 74, 75.
3. Задесенець М. П. Вікові особливості розвитку дітей і формування їх особистості. – К.: Вища школа, 1980. – С. 3-15.
4. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности. – М.: Педагогика, 1972.
5. Сухомлинский В.А. Вибр. твори. Т.4. – С. 369.

6. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – К.: Радянська школа, 1972.
7. Ушинский К.Д. Изб. педсочинения. Т.1. – М.: 1959. – С. 287.

УДК 372.36

Н.І. Скрипник

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті автор висвітлює проблему реформування дошкільної освіти. Аргументує необхідність виховання толерантності як одного із важливих аспектів становлення особистості в рамках гуманізації освіти. Розкрито компоненти сформованості толерантних якостей особистості. Відповідно вимог Базової Програми розвитку дитини дошкільного віку “Я і світ” представлено зміст роботи по формуванню толерантності у дітей старшого дошкільного віку.

The article is devoted to the problem of pre-school reformation. It proves tolerance upbringing necessity as one of important parts of person’s development due to the principals of humanism. The article contains the components of developed personal features according to the demands of Basic Programme of pre-school child development “Me and the world” the author depict the content of pre-school child tolerance formation activities.

Постановка проблеми. Початок ХХІ сторіччя характеризується глобалізацією всіх процесів у сучасному суспільстві. Це у свою чергу передбачає адаптацію людини до співіснування різних культур, народностей, поглядів, релігій і ставить завдання виховати людину здатну до мирного співіснування у цьому світі. Відповідно посилюється увага до реформування освітньої політики України в цілому і дошкільної зокрема. Пов’язано це перш за все необхідністю гуманізації та демократизації освітніх процесів у дошкільній, модернізації навчально-виховного процесу у дошкільних закладах з метою створення оптимальних умов для гармонійного розвитку особистості. Процес оновлення, відповідно до Закону України “Про дошкільну освіту”, розпочався із затвердженням Базового компоненту дошкільної освіти та розробкою Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я і світ”, підготовленої авторським колективом науково-педагогічних працівників під керівництвом доктора психологічних наук, професора О.Л. Кононко.

Базова Програма – це певний стандарт, який відповідає сучасним світовим тенденціям і “реалізує ідею дитиноцентризму, орієнтує педагога на визнання пріоритету розвитку дошкільника як особистості, зокрема його соціально-моральної складової як основної. Разом з тим це не применшує ролі дорослого, не нівелює значення ефективно організованого навчально-виховного процесу. Пропонується змістити акценти з дорослого як організатора педагогічного процесу на дитину як об’єкт основної турботи, на її життєдіяльність” [4: 4].

Нашу увагу привернула соціально-моральна та емоційно-ціннісна складові Програми, які оновлені у світлі світових тенденцій і потребують ретельного вивчення науковцями та педагогами-практиками. Розкривається такий важливий аспект як соціальна зрілість дошкільника, яка включає:

- уміння спілкуватися з дорослими та однолітками, налагоджувати спільну взаємодію, домовлятися, узгоджувати свої дії з партнерами, мобілізуватися на додання труднощів, виявляти відповідальність, виробляти самооцінні судження, поважати себе та інших;
- формування емоційної зрілості, яка виявляється у певній емоційній стабільності дитини, її здатності адекватно реагувати на ситуації та події, орієнтуватися в настроях та станах людей, що навколо, брати їх до уваги, контролювати свою емоційну поведінку, утримуватися від імпульсивних проявів.

Означені вміння та якості характерні для толерантної особистості, тобто терпимої стосовно людей, які відрізняються своїми переконаннями і звичками, поведінкою, ідеями і т.п. Наскільки це важливо для мирного співіснування у сучасному суспільстві відомо всім. Адже постійні прояви насильства, приниження, порушення прав і свобод дитини, переживання і пригашення негативних почуттів, морального дискомфорту, нерозуміння з боку дорослих і однолітків відображаються на моральному становленні дитини, зменшують її чутливість, а інколи і руйнують її. Недаремно світова спільнота означила толерантність базовим принципом моралі, яка веде до формування більш складних моральних утворень, таких як милосердя та співчуття.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Усе більше учених і педагогів схилиються до думки, що цю моральну якість потрібно виховувати у дітей з раннього віку. Адже час дошкільного дитинства є найоптимальнішим для закладання базових основ майбутньої високоморальної особистості.

Проблема виховання соціально-моральної особистості дошкільників сучасними науковцями розглядалася переважно у таких аспектах: морально-духовний розвиток особистості (І.Д. Бех, О.В. Сухомлинська, Н.Є. Химич), особливості становлення у дошкільному віці ціннісного ставлення до однолітків, виховання людяності (Т.І. Поніманська, Ю.О. Приходько); вплив соціальних емоцій на взаємодію дітей дошкільного віку (О.В. Запорожець, В.К. Котирло, Л.Н. Прокопенко, Л.П. Стрелкова); специфіка прояву гуманних взаємин дошкільників у спільній діяльності (Л.В. Артемова, В.К. Котило, А.М. Гончаренко, Т.С. Фасолько).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Разом із тим, недослідженим аспектом моральної особистості є виховання толерантності у дітей дошкільного віку, як одного із важливих базових характеристик сучасної соціально-моральної особистості.

Актуальність проблеми виховання толерантності у дошкільників є досить природною. Адже саме на цьому етапі життєвого шляху дитина потрапляє у колектив (однолітків, дорослих), де зав'язуються взаємостосунки з представниками різних мікросоціумів, із різними традиціями, поглядами, життєвим досвідом і у той же час із несформованими комунікативними здібностями. Як зазначає Поніманська Т.І., важливо, щоб дошкільники зрозуміли: взаємини людей – велика цінність, їх треба підтримувати та збагачувати. Слід учити розуміти стан іншої людини, поважати її почуття, рахуватися з її інтересами [5: 3]. Недослідженим аспектом взаємин дітей дошкільного віку є формування толерантних стосунків, які на сьогодні особливо важливі.

Мета статті: визначення компонентів сформованості основ толерантності; характеристика основних завдань та змісту роботи з дітьми старшого дошкільного віку відповідно визначених компонентів з даної проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як було зазначено раніше, Базова Програма дошкільного виховання в Україні передбачає широкі можливості для забезпечення гуманізації навчально-виховного процесу і створення толерантного середовища у дошкільних закладах.

Створення такого середовища може здійснюватися лише на основі гуманістичних форм та методів виховання. Вони знаходять своє втілення в гуманістично-особистісному підході до виховання та навчання дітей. Загальні принципи такого підходу містяться у взаємній довірі і повазі між всіма учасниками педагогічного процесу, коли педагог в усіх справах разом з вихованцями, а спілкування стає необхідне, цікаве всім; коли навчальні цілі і завдання переходять на другий план, а їх місце займає моральний і душевний стан дитини, її інтереси та проблеми; коли дитина займає активну і творчу позицію у педагогічному процесі.

Це складає природний емоційний фон толерантним проявам та почуттям, сприяє розкриттю особистості, вихованню позитивних моральних якостей.

Основними аспектами формування толерантності О.Грива вважає:

1. Формування самосвідомості – через освіту і виховання; використання конкретних методів і прийомів. Мета: формування толерантної самосвідомості, ціннісних установок на толерантне спілкування, інших позитивних соціальних установок.

2. Виховання почуттів – за допомогою механізмів співпереживання, співчуття. Мета: створення емоційної готовності до толерантного існування.

3. Формування поведінкових моделей. Мета: формування навичок толерантної поведінки, звичок [3: 7].

Ураховуючи ці аспекти, ми виділили три основних компонента сформованості толерантної особистості: когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий.

Адже у старшому дошкільному віці відбувається не тільки загальне і характерне для цього віку накопичення певних знань про моральні поняття, але й диференціація їх у створених певних соціально-педагогічних умовах та закріплення у практичній діяльності.

Відповідно цих компонентів нами були розроблені ряд педагогічних засобів та рекомендацій для оптимального формування основ толерантності у дітей дошкільного віку. Отже, розглянемо їх зміст.

I. Когнітивний компонент.

1. Знайомити дітей із різними моральними характеристиками та якостями людини в у тому числі з поняттям терпимість. Для цього нами була запропонована гра “Барвисте намисто”. На кожному занятті, коли діти знайомляться із новою моральною якістю, вони нанизують на стрічку кольоровий кружечок (на ньому схематично зображене обличчя, яке передає відповідне почуття і розфарбоване тим кольором, яким визначають самі діти). Із часом діти збирають “кольорову гірлянду із моральними якостями”, серед яких є характерні і для толерантної особистості. Діти визначають ті, які їм найбільше подобаються, які хотіли б мати самі, пояснюють чому. Таким чином, діти засвоюють характеристику моральних якостей людини.

2. Вчити дітей усвідомлювати і давати характеристику моральним вчинкам. Найдоцільніше для цього використовувати літературні твори та твори мистецтва, під час обговорення яких дитину вчать співчувати героям казок, віршів, оповідань, музичних творів, застосовуючи прийом емпатії.

3. Дати знання про навколишній світ за темами: “Особистість”, “Я сам”, “Сім’я”, “Суспільство”, “Традиції”, “Національність”, “Релігія”, “Культура”, “Стать”. Найкращі засоби тут, на нашу думку, бесіди, читання літературних і народних творів, екскурсії, спостереження.

4. Дати поняття про різноманітність, багатонаціональність людського суспільства. Навчити дітей розуміти, поважати та сприймати культуру і традиції свого та інших народів, що живуть як на території нашої країни, так і за її межами. Знайомити з характерними елементами різних культур (мова, народна творчість, декоративно-прикладне мистецтво, народні ігри і т.п.). Важливо пояснити дитині, що це навіть цікаво і прекрасно пізнавати інших людей.

5. Формувати у дитини усвідомлення самого себе, як особистості, яка має свою гідність, права і обов’язки. Пояснити, що кожна людина відрізняється від інших зовнішністю, можливостями, уміннями, але у той же час, схожа на інших людей і має, так як і всі, певні недоліки і проблеми. Звичайно ж, все це можна пояснити дитині на прикладах із життя групи, аналізуючи різні ситуації.

II. Емоційно-ціннісний компонент.

1. Прищеплювати базові соціальні навички: уміння вислухати інших, підтримувати розмову, навіть коли це не цікаво, тактовно, без образ критикувати чи хвалити інших.

2. Учити дітей виражати дружні почуття різними способами: усмішка, спокійна мова, лагідний погляд, відповідні жести та міміка. Паралельно познайомити дітей і з проявом зовнішніх ознак образи, агресії, неприступності та методами уникнення негативних емоцій.

3. Учити проявляти симпатію, співчуття інтерес та уважність один до одного. Наприклад, дидактична гра “Скульптор” – дітям пропонується скласти із позитивних

характеристик образ товариша, розповісти про його особливості характеру, смаки, уподобання, звички.

4. Учити дітей керувати своїм емоційним станом, що є найважливішою умовою дружніх толерантних стосунків з оточуючими. Формувати ці уміння найкраще у процесі колективної активної взаємодії: під час праці, музичної і художньої творчості та фізичних занять. Оскільки ці види діяльності найбільше викликають прояв бурхливих почуттів, у дітей виникає бажання виразити їх, поділитися з іншими.

III. Поведінковий компонент.

Залучати дітей до побудови моделі толерантної поведінки під час вирішення проблемних ситуацій (як штучно створених так і тих, що виникають між дітьми та дорослими у ході взаємодії). Дітей спонукають замислювати і приймати адекватні рішення: що робити із забіякою, ябедою? Як реагувати на образу? Що робити, коли хтось дражниться? Одночасно необхідно формувати навички доброзичливої критики вчинків, а не самої людини. Крім того, важливо вчити не критикувати вибір дитини тієї чи іншої позиції. Адже обрана позиція може відповідати позитивній нормі, але й може бути хибною. Якщо виявляється останній варіант, педагогу необхідно створити умови, за яких дошкільник самостійно приходив би до правильного вибору. Це буде запорукою терпимого сприйняття дитини інших позицій і думок у майбутньому.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Отже, одним із важливих аспектів виконання соціально-моральної та емоційно-ціннісної складових Базової Програми розвитку дитини дошкільного віку "Я і світ" є створення толерантного середовища. Досліджуючи дану проблему, нами були визначені компоненти і відповідно них розроблені завдання та рекомендації для оптимального формування основ толерантності у дітей старшого дошкільного віку.

У подальших дослідженнях ми плануємо перевірити оптимальність та результативність даних рекомендацій у групах, де проводилось попереднє анкетування та обстеження особливостей взаємостосунків дошкільників, які співвідносяться з толерантною особистістю.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Воспитание гуманных чувств у детей / Под ред. Л.Н. Прокопенко, В.К. Котырло. – К.: Рад.школа, 1987. – 174 с.
2. Гончаренко А.М. Педагогічні умови становлення гуманних взаємин старших дошкільників: Дис. ... канд. пед. н.: 13.00.08 – К., 2003. – Р. 2. – С. 63.
3. Грива О. Виховання толерантності в дітей та молоді // Психолог. – 2005. – № 21-22. – С. 3-11.
4. Кононко О. Про Базову програму розвитку дошкільника "Я у Світі" // Дошкільне виховання. – 2008. – №1. – С. 3-7.
5. Поніманська Т.І. Виховання людяності: технологічний аспект // Дошкільне виховання. – 2008. – №4. – С. 3.

УДК 37.013

О.С. Соколовська

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розкриваються і узагальнюються погляди педагогів на проблему екологічного виховання старших дошкільників і організацію ігрової діяльності з екологічним змістом.

The teachers' views on the problems of ecological education and upbringing of pre-school-age children and organizing of "playing games" activity with ecological content are exposed and generalized in the article.

Постановка проблеми. Важливість екологічної освіти і виховання старших дошкільників визначається потребами суспільства, в якому збереження природного середовища, сприятливого для здоров'я і життя людини, вважається однією з найбільш актуальних проблем. Поняття "екологія", запроваджене німецьким ученим Ерланом Геккелем у 1866 році, нині розглядається не тільки як "наука про місце проживання", як загальнонауковий підхід до вивчення різних аспектів взаємодії природи і суспільства.

Існує багато підходів до визначення суті поняття "екологія". Так, у словнику С. Гончаренка читаємо, розділ біології, що вивчає закономірності взаємовідношень організмів з навколишнім середовищем, а також організацію і функціонування надорганізованих систем [3: 111].

Зміст терміну "екологія" за останні роки значно розширився. Тому від суто біологічного його розуміння треба переходити до трактування, що передбачає взаємодію з природою, яка становить не безладне поєднання різних живих істот, а досить стійку й організовану систему. А життя та діяльність людини, як і кожного живого організму, відбувається в умовах певного середовища. Проблеми впливу навколишнього середовища на людину досліджує екологія людини. Комплексна екологія має допомогти людству у прогнозі наслідків його взаємодії з природою, показати небезпеку нерегульованого, необмеженого впливу на навколишнє середовище і виробити загальну стратегію поведінки особи стосовно природи.

Від успішного здійснення екологічної освіти, формування нового екологічного мислення залежить майбутній стан природного середовища. Природу треба всіляко оберігати, примножувати її багатства. Саме вихователь, у першу чергу, має використовувати всі можливості, щоб посіяти в серцях дітей зернятка любові до природи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Екологічна освіта й виховання покликані забезпечити старших дошкільників науковими знаннями про взаємозв'язок природи й суспільства, допомогти зрозуміти багатогранне значення природи для суспільства в цілому і кожної людини зокрема, виробити потребу в спілкуванні з природою, оволодіти нормами правильної поведінки в процесі взаємодії з нею, сформувані прагнення і вміння брати активну участь в охороні навколишнього середовища.

Природа як засіб виховання дітей завжди цікавила педагогів. Прогресивною педагогічною думкою високо оцінено її вплив на процес формування особистості. Так, Ян Коменський, пропонуючи принцип природовідповідності виховання, вбачав у людині не лише соціалізовану істоту, а, насамперед, органічну частину природи. Згідно з цим принципом, вихованець має розвиватися, жити і творити за законами природи і відповідно до її циклічних змін. Ж.-Ж. Руссо, в свою чергу, тлумачив людину як найдосконаліший витвір Природи. Опікуючись долею як суспільства, так і природи, він намагався закликати до повернення у природу врятувати людей від морального розбещення, а навколишній світ – від остаточного руйнування. Ці думки ніби продовжує Й. Г. Песталоцці, який вважав виховання ефективним лише в умовах, близьких до природних. До принципу природовідповідності виховання А. Дістервег слушно додає принцип культуровідповідності виховання, стверджуючи цим їх взаємозалежність і взаємодоповнюваність. Універсальний "закон сродності", "життя відповідно натурі" пропонує у своїй "осердеченій" педагогіці Г. С. Сковорода, який заповів нащадкам пізнавати самих себе через усвідомлення власного місця у природі. Палким прибічником виховання дітей засобами природи був К. Д. Ушинський, який закликав глибоко вивчати природу дитини, з одного боку, і максимально наблизити її виховання до природи – з іншого, а також оптимально використовувати природний матеріал для розумового і морального розвитку вихованців.

Вітчизняна педагогіка зробила вагомий внесок в осмислення виховних можливостей природи. Зокрема, видатний український педагог В. О. Сухомлинський розкрив гуманістичний смисл виховання дітей засобами природи. Його погляди на світ, на природу і місце людини у ній вражають своєю глибиною, цілісністю, послідовним гуманізмом. Віра в красу, в її всеперемагаючу силу стала могутнім підґрунтям оптимістичної педагогіки В.О.Сухомлинського, обумовила її принципову орієнтацію на загальнолюдські цінності. Філософська заглибленість мислення видатного педагога, своєрідність тлумачення найскладніших проблем буття і вічності дають підстави для пошуку в його спадщині концептуальних підходів до розв'язання складних проблем екологічного виховання дітей у XXI столітті.

В. О. Сухомлинський вибудував струнку педагогічну систему, центрами якої стали людина і природа. Суспільне виховання, на думку педагога, не повинно відокремлювати дитину від навколишнього світу, а навпаки – зобов'язане максимально враховувати особливості її розвитку як природної істоти: “Людина була й завжди залишиться дітям природи, і те, що ріднить її з природою, має використовуватися для її прилучення до багатств духовної культури” [6: 17]. Природа у В. О. Сухомлинського – не просто фон для успішного навчання і виховання дітей, не допоміжний засіб впливу на емоційно-вольову сферу вихованців, а перворodne джерело життя, основа радості людського буття. Ретельно оберігаючи свою життєдайну силу, природа гордо несе у собі і мету, і сенс власного існування, ніби стверджуючи тим свою найвищу цінність. На думку В.О.Сухомлинського, маленькі діти гранично наближені до відчуття краси цієї істини, адже з перших днів життя природа стає для них наочним мірилом цінностей [7: 37].

Успіх екологічного виховання залежить від врахування ряду педагогічних вимог.

Про це свідчить аналіз психологічних, педагогічних та методичних праць (І. Д. Зверев, А. Н. Захлебний, Г. Т. Суравегіна, С. М. Глазачов, І. С. Матрусов). Психолог Кудрявцева О. М. наголошує на необхідності системного підходу до екологічного виховання, який передбачає поєднання знань – переконань – готовності до діяльності – безпосередньої діяльності в природі.

У психологічній і педагогічній літературі обґрунтовані загальні положення щодо процесів сприймання і засвоєння знань, виховання дітей певного віку. Психологи (Н. О. Менчинська, В. О. Крутецький) відзначають, що на різних вікових етапах діти по-різному усвідомлюють і сприймають навколишнє. Досить мало досліджень зроблено у напрямі організації екологічної освіти і виховання старших дошкільників, що потребує більшої уваги.

Метою даної статті є визначення умов, що забезпечують свідоме оволодіння старшими дошкільниками певною сумою екологічних знань, засвоєння відповідних норм поведінки та ціннісні орієнтації, набуті практичні уміння щодо охорони природного середовища у процесі занять, праці в природі, гри.

Виклад основного матеріалу дослідження. Базовий компонент дошкільної освіти окреслює вимоги до її змісту, рівня та обсягу, які є основою оцінювання освітнього рівня дитини, узгоджують її інтереси й потреби суспільства щодо освіченості.

Матеріал Базового компонента дошкільної освіти структурованого за сферами життєдіяльності, що відображає нові світоглядні підходи, досягнення сучасних природознавчих і людинознавчих наук.

Таким чином, екологічну освіту й виховання треба здійснювати повсякденно в сім'ї, дошкільних навчальних закладах. Для успішного виховання велике значення має робота, що проводиться в цьому напрямі дошкільними навчальними закладами. Адже тут виховуються основні риси характеру особи і спілкування з природою відіграє першорядну роль. Враження дитинства закарбовується в пам'яті назавжди. Прищеплення любові до природи високоморального ставлення до її багатства – це проблема не лише естетичного та етичного збагачення особи.

Тому для досягнення позитивних результатів в екологічній освіті й вихованні важливо брати до уваги як вікові, так і індивідуальні особливості, ставлення до занять, його мотивацію, потреби й здібності кожної дитини.

Ми дійшли висновку, що враховуючи ці умови, вихователь зможе забезпечити свідоме й повноцінне сприйняття дитиною наукового матеріалу екологічного змісту, виробити правильне ставлення до середовища.

Тому визначення педагогічних умов екологічного виховання здійснювалось нами на основі вивчення теоретичних даних з наукових джерел власного багаторічного досвіду, результатів дослідження бази дошкільних навчальних закладів (м. Миколаїв), різних видів діяльності дошкільників. Найважливіші з цих умов такі:

- врахування вікових особливостей дошкільників, їх пізнавальних можливостей у процесі екологічної освіти та виховання;
- вибір форм, методів, прийомів екологічного виховання засобами дитячої книги;
- ігрові завдання з природничим змістом;
- організація праці дітей у природі.

Особливість праці в природі в тому, що діти мають справу не з предметами, а з об'єктами живої природи. Працюють у куточку живої природи, на ділянці дошкільного навчального закладу, у квітнику, доглядають за тваринами. Основним її виховним завданням є вироблення у дітей інтересу, дбайливого ставлення до живої природи, формування вмінь і навичок з догляду за рослинами і тваринами, вміння правильно користуватись знаряддями праці. Кінцева мета (виростити квіти, овочі), її результати конкретні та зрозумілі, однак їх неможливо швидко досягти. Це вимагає від дитини тривалих фізичних і розумових зусиль.

Доходимо висновку, що 87% дітей охоче працюють із живими об'єктами, радо доглядає за ними, пізнаючи світ живої природи, розкриваючи свої нові можливості, виховуючи в собі дбайливе ставлення до всього живого. Однак у дітей ще мало досвіду, умінь, тому ми разом із дітьми виробили чіткі правила їх поведінки і діяльності у природі.

Свідченням результативності такої практики, а також розширення і поглиблення обсягу знань дітей про навколишнє середовище є їх діяльність по охороні рослинності, тварин (підгодівля птахів, тварин у зимовий період, зустріч весно птахів, догляд за квітами).

Це підтверджує доцільність забезпечення згаданих умов в старшій групі дошкільників.

Важливу роль в успішному здобутті знань старшими дошкільниками відіграють рівень і якість взаємозв'язку й взаєморозуміння між дітьми і вихователем. У ході заняття діти не тільки засвоюють певний запас знань, а й оволодівають способами навчальної діяльності, з допомогою яких вони зможуть надалі самостійно поповнювати свої знання.

Для визначення рівня знань дошкільників про навколишнє середовище та їх ставлення до цієї проблеми ми вивчали, як вихователі розкривають у процесі занять всю різноманітність природних взаємозв'язків, як підводять дітей до їх усвідомлення.

З цією метою ми відвідали заняття багатьох вихователів, провели з ними, а також із дітьми бесіди, а з дітьми ігри з екологічним змістом, виконали тестові завдання. Від загальної підготовки вихователя і його ставлення до питань екології залежать і знання старших дошкільників. Формування екологічних знань повинно поєднуватись з вихованням в дітей любові і бережливого ставлення до природи, важливо, щоб вони добре знали своє село, місто, вулицю, свій край. Необхідно будувати виховний процес так, щоб в першу чергу забезпечити допитливість дітей, вчити проявляти свою самостійність. Кожний вихователь має досконало оволодіти вмінням розкривати різними способами систему екологічних понять, керувати ними.

За належного виховання й освіти в дітей формується дбайливе ставлення до природних об'єктів, бажання охороняти, піклуватися, сприяти їх збагаченню. Необхідно навчити дитину емпатії до природних істот, що є початком формування екологічної свідомості, коли дітям повідомляють певні екологічні знання. Педагогічно доцільно організовувати вплив на особистість цілої системи різноманітних стимулів, що активізують

визначені психологічні механізми формування екологічної свідомості. Умовою реалізації є позитивне емоційне сприйняття природних об'єктів, виявлення різних факторів, що сприяють установленню паралелізму з людиною.

Виходячи з викладеного вище, стає очевидним той факт, що екологічне виховання й освіту людини необхідно починати з раннього дошкільного віку. Слід зазначити, що екологічне виховання й освіта – безперервний процес, який здійснюється протягом усього життя людини. Це пояснюється тим, що науково-технічний розвиток іде вперед, і навіть дорослій людині потрібно удосконалювати свої знання в питаннях екології сучасного виробництва. Оскільки будь-який вид мислення ґрунтується на інформації, то екологічна основа інформації формує екологічне мислення. Необхідно навчити дітей розуміти цілісність природи землі, єдність її процесів, зв'язок людини з природою.

Дитина має відчувати на собі, що спілкування з природою підвищує настрій, лікує, викликає захоплення. Природа є необхідною умовою формування гармонійно розвиненої особистості, а також джерелом здоров'я, творчості.

Успіх виховної роботи з дітьми великою мірою залежить від того, наскільки вимоги вихователя підтримуються в сім'ї. За відсутності єдиних виховних впливів емоційне переживання дитини притупляються або відбувається роздвоєння оцінки в свідомості дитини. Єдність сім'ї і дошкільного навчального закладу важливе саме в емоційному та поведінковому ставленні до всього, що поруч. Особливої уваги з боку дорослих потребують рослини і тварини, до яких люди ставляться негативно. Передусім це комахи, хижі звірі, земноводні, плазуни. Знайомлячи з ними старших дошкільників слід під час занять виділити такі риси, як сміливість, спритність, незахищеність, розповісти цікаві факти з життя цих тварин, по можливості відвідати зоопарк і звернути особливу увагу на тих тварин, які занесені до Червоної книги. Щоб заняття зробити цікавими і необтяжливими, а одночасно високопродуктивними, вихователі спираючись на психологічну потребу дитини в грі, органічно включають завдання екологічного змісту. Пізнання світу в дидактичних іграх набуває форм зовні не схожих на звичайне заняття тут і фантазія, і самостійний пошук відповіді, і новий погляд на відомі факти, поповнення і розширення зв'язків. Та найважливіше – що не під тиском, а за бажанням самих дошкільників під час ігор відбувається багаторівневе повторення інформаційного матеріалу в його різноманітних поєднаннях та формах. Гра створює таку атмосферу, що змушує дітей не просто механічно повторювати почуте, а міркувати, добирати потрібне. В ході гри, яка містить екологічні завдання, як правило всі діти активізуються, захоплюються пошуком відповіді, починають розмірковувати.

Хороша гра в руках вихователя перетворюється на дієвий засіб виховання, вимагаючи розумового напруження від учасників і одночасно даруючи їм насолоду успішної мисленнєвої діяльності.

Значно урізноманітнюють заняття і проведення дослідів з водою, ґрунтом, повітрям. Використання дослідів не оцінене: по-перше, дітям дуже подобається проводити досліди; по-друге, вони досліджують природні об'єкти безпосередньо, знання дітей про ті чи інші природні явища стають набагато повнішими та міцнішими. Крім того, діти усвідомлюють залежність стану здоров'я людини від кількості та чистоти повітря, води, ґрунту, продуктів харчування, розуміють, що забруднення довкілля викликає захворювання різних органів людського організму.

Кращих результатів у вихованні в старших дошкільників дбайливого ставлення до природи досягають ті вихователі, які максимально ілюструють свої заняття, використовуючи образотворче мистецтво, дитячу літературу, урізноманітнюють методи навчання, застосовують різні форми навчально-виховної роботи.

Висновки. Саме застосовувані в дошкільних навчальних закладах екологічно спрямовані форми і методи виховання можуть сприяти моральній і суспільній поведінці. Лише особиста позиція по відношенню до навколишнього світу є надійним орієнтиром для вихователя освітнього впливу на старшого дошкільника.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. – К.: Дошкільне виховання, 1999.
2. Богуш А.М. Моє докільля: Прогр. ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з докільлям. – К.: Вид. д'л “Шкіл. світ”: Вид. Л.Галіцина, 2006. – 112 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – С. 11.
4. ДЕРЕБО С.Д., ЯСВІН В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов н/Д: Феникс, 1996.
5. Костецька І.М. Проблеми екологічної освіти в педагогічній теорії і практиці роботи шкіл України (1970-1990 рр.): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1995.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 17.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 5. – С. 537.

УДК 37.02. 800:201

О.С. Трифонова

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлено різні підходи до визначення поняття “мовна особистість”, визначено критерії сформованості мовленнєвої особистості дітей дошкільного віку, подано характеристику і результати рівнів сформованості мовленнєвої особистості дошкільників на констатувальному етапі.

In the article are reflected different approaches to determination of notion “linguistic personality”, are defined the criteria of formed speaking personality of preschool age children, is given the characteristic and results of the levels of formed speaking personality of preschool age children on stating stage.

Постановка проблеми. У науковій літературі, що присвячена дослідженню мовної особистості, існують щодо цього різні погляди. Так, учені під мовною особистістю розуміють: людину, готову виконувати мовленнєві дії, а також привласнювати мову, використовуючи її у мовленні (М.С. Вашуленко); це той носій мови, який не лише володіє сумою лінгвістичних знань чи репродукує мовну діяльність, а саме той, у кого виробились навички активної роботи зі словом; “особистість молодого людини формується переважно на мові, на її арсеналі та її засобами і розкривається як освічена виразна індивідуальність; мовна особистість починається з пробудження індивідуальної мовотворчості, яка забезпечує вільне самовираження особистості у різних сферах людського спілкування. Мова шліфує, карбує думку, а оригінальна думка завжди здобувається на визнання, коли вона втілена в досконалому, інформативно повноцінному, переконливому слові” [1] (С.Я. Єрмоленко, Л.І. Мацько), це проекція у галузь мовознавства, де висвітлюються філософські, соціологічні й психологічні погляди на суспільно значущу сукупність фізичних і духовних властивостей людини (С.Г. Воркачов); носій мови, котрий досконало знає мову, усвідомлено творчо нею володіє, сприймає мову в контексті національної культури, користується мовою як органічним засобом самотворення, самоствердження і самовираження, розвитку власних інтелектуальних та емоційно-вольових можливостей та як засобом соціалізації особи в певному суспільстві (Л.В. Струганець); це система, яка виникає у суспільстві і розвивається, ґрунтуючись на здатності вираження і закріплення соціальних відносин і взаємодій, що є умовою і продуктом культури (Є.Р. Боринштейн).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Зазначимо, що окрім мовної особистості, науковці виокремлюють ще мовленнєву, комунікативну, лінгвокультурну, етносемантичну та ін. види особистості. Так, під лінгвокультурною особистістю розуміють базовий національно культурний прототип носія певної мови, закріплений у мові (переважно в лексиці і синтаксисі), що складає позачасову й інваріантну частину структури особистості

(В.А. Маслова). Під комунікативною особистістю – конкретного учасника комунікативного акту, який реально діє у реальній комунікації (В.В. Красних), сукупність особливостей вербальної поведінки людини, яка користується мовою як засобом спілкування (С.Г. Воркачов), етносемантичною (або словниковою) – базовий національно-культурний прототип носія певної мови, “семантичний фоторобот”, закріплений переважно в лексичній системі, що складається на основі світоглядних переконань, ціннісних пріоритетів і поведінкових реакцій, що відображаються у словнику (С.Г. Воркачов), мовленнєвою – людину як носія мови (з боку її здатності до мовленнєвої діяльності), тобто комплекс психофізичних властивостей індивіда, що дозволяють їй відтворювати і сприймати мовленнєві твори (С.Г. Воркачов). Будь-яка мовна особистість є багатокомпонентною парадигмою мовленнєвих особистостей (Л.І. Клобукова, Ю.Є. Прохоров), мовленнєва особистість – це мовна особистість у парадигмі реального спілкування (Ю.Є. Прохоров). Мовна особистість співвідноситься з мовою як предметом, а мовленнєва особистість – з мовою як здатністю (О.О. Леонтьєв), мовна особистість – це особистість, що проявляє себе в мовленнєвій діяльності, і якій притаманні сукупність знань і уявлень, а мовленнєва особистість – це особистість, яка реалізує себе в комунікації, здійснює будь-яку стратегію і тактику спілкування за допомогою лінгвістичних і екстралінгвістичних засобів (В.В. Красних).

Мета статті: проаналізувати різні підходи до визначення поняття “мовна особистість”, обґрунтувати критерії сформованості мовленнєвої особистості дітей дошкільного віку, дати характеристику і висвітлити результати рівнів сформованості мовленнєвої особистості дошкільників на констатувальному етапі експерименту.

Виклад основного матеріалу дослідження. За словами В.А.Маслової, саме на рівні мовленнєвої особистості проявляються як національно-культурна специфіка мовної особистості, так і національно-культурна специфіка самого спілкування [3: 119]. Зміст мовної особистості розкривають такі її компоненти: ціннісний, культурологічний, особистісний.

В.А. Маслова, наголошуючи на мовній особистості як соціальному явищі, виокремлює у ньому ще й індивідуальний аспект. Індивідуальне в мовній особистості формується через внутрішнє ставлення до мови, становлення особистісних мовних смислів; мовна особистість впливає на становлення мовних традицій [3:120].

Основним способом перетворення індивіда в мовну особистість, за В.А.Масловою, є його соціалізація, що передбачає три аспекти: а) процес включення людини в певні соціальні стосунки, як наслідок, мовна особистість виступає реалізацією культурно-історичного знання усього суспільства; б) активна мовленнєва і мисленнєва діяльність за нормами й еталонами етномовної культури; в) процес засвоєння законів соціальної психології народу [3: 121]. Особистість повинна розглядатись у перспективі культурної традиції народу, етносу, оскільки для народження людини в людині необхідним є культурно-антропологічний прототип, який формується у межах культури. Категорії культури – це простір, час, доля, право, багатство, труд, совість, смерть і т. ін. Вони відображають специфіку наявної системи цінностей і є зразком соціальної поведінки і сприйняття світу. Це своєрідна система координат, яка формує мовну особистість [3: 118].

Мовна особистість, як зауважує Є.П. Голобородько, формується мовою, насамперед рідною, за допомогою якої людина здобула перші відомості про довкілля і про закони, що керують його розвитком. Тобто мовець стане мовною особистістю тоді, коли він пізнає психологію, культуру й етнографію народу, мовою якого він говорить, і коли знання ці будуть органічно пов'язані з його життєвою і розумовою діяльністю. За словами вченої, чим повніше мовлення виражає працюючу думку, живі і щирі почуття, чим виразніше в ньому виявляється небайдужість людини до власного мовлення, тим більше гарантій, що в такій людини знання мови, високий рівень культури спілкування переросте в майстерне володіння мовою. Лише на цій підставі може сформуватися мовна особистість. На думку Є.П. Голобородько, національну мовну особистість визначає національна культура. Багато

важить у вихованні мовної особистості приклад: мова батьків, художніх творів, вихователів – тобто мовленнєве середовище [2].

За твердженням Ю.М. Караулова, паралель між мовною особистістю і національним характером відсутня, проте між ними існує глибинна аналогія і полягає у тому, що носієм національного начала в будь-якому випадку виступає відносно стійка в часі, тобто інваріантна в масштабі самої особистості, частина в її структурі, що є продуктом довготривалого історичного розвитку і об'єктом міжпоколінного передавання досвіду. Отже, наявність мовного типу (нульовий рівень структури), базової частини загальної картини світу чи світобачення (перший рівень) й стійкого комплексу комунікативних рис, що визначають національно-культурне мотивування мовленнєвої поведінки (другий рівень) і дозволили науковцю визначити й увести в науковий обіг поняття “мовна особистість”.

Головною ознакою мовної особистості, на думку Є.С.Нікітіної, є мовна свідомість і мовна самосвідомість. Мовна свідомість породжує тексти, мовна самосвідомість – метамову і метатексти. Аналізуючи поняття “мовна свідомість”, розглянемо такі поняття, як мовна картина світу, стратегія і тактика мовленнєвої поведінки. У будь-якому випадку мовна свідомість реалізується у мовленнєвій поведінці. Саме тому, розкриваючи зміст мовної свідомості, особистості, обов'язково слід урахувати особливості мовленнєвої поведінки індивідуума, що визначається комунікативною ситуацією, його мовним і культурним статусом, соціальною приналежністю, статтю, віком, психологічним типом, світоглядом, особливостями біографії та іншими константними і мінливими параметрами особистості [4].

Оскільки об'єктом дослідження виступають діти дошкільного віку, які на етапі дошкільного дитинства починають оволодівати рідною мовою тобто в них розвивається мовлення, то надалі ми будемо оперувати терміном “мовленнєва особистість”.

Мовленнєва особистість дошкільника – це активний, ініціативний мовець, відкритий для спілкування, який легко і невимушено вступає у спілкування з дітьми і дорослими; застосовує мовні і немовні засоби виразності, володіє формулами мовленнєвого етикету, має розвинуті комунікативні здібності і достатній рівень розвитку рідного мовлення (А.М. Богуш).

Критеріями і показниками сформованості мовленнєвої особистості дітей дошкільного віку виступили:

- 1) когнітивний (обізнаність із фольклорними творами; розуміння дітьми змісту фольклорних творів);
- 2) комунікативний (ініціативність спілкування, наявність у висловлюванні виразних засобів мовлення, адекватних змісту художнього тексту);
- 3) творчо-мовленнєвий (самостійність висловлювань, творча імпровізація фольклорних текстів, малювання за творами).

У дослідженні було визначено рівні сформованості мовленнєвої особистості дітей дошкільного віку: достатній, середній і низький. Охарактеризуємо їх:

Достатній: діти відкриті до спілкування, не вимушено вступають у спілкування з однолітками і дорослими, володіють і доречно застосовують мовні, зокрема інтонаційні і позамовні засоби виразності, формули мовленнєвого етикету, свідомо його дотримуються, правильно й чітко артикулюють усі звуки рідної мови ізольовано, у словах і словосполученнях, дотримуються літературних норм вимови, у них достатній словниковий запас, уміють будувати діалог (полілог) за власною ініціативою, складають творчі розповіді за власними малюнками.

Середній: діти спілкуються з однолітками і дорослими, але не виявляють ініціативи у спілкуванні, володіють мовними і позамовними засобами виразності, знають декілька формул мовленнєвого етикету (вітання, прохання, прощання, подяка), чітко вимовляють звуки рідної мови, водночас подекуди спостерігається нечітка вимова шиплячих і сонорних звуків у словах і словосполученнях, дотримуються орфоепічних норм вимови, обмежений словниковий запас, підтримують діалог (полілог), з допомогою вихователя малюють за творами, проте не вміють самостійно складати розповіді.

Низький: діти за необхідності та з ініціативи співрозмовника спілкуються з однолітками і дорослими, володіють окремими мовними і позамовними засобами виразності, знають окремі формули мовленнєвого етикету (вітання, прощання, подяка), проте вживають їх тільки після нагадування з боку дорослого, вимовляють звуки рідної мови, проте подекуди не дотримуються орфоепічних норм вимови, мають недостатній словниковий запас, підтримують діалог, але не виявляють ініціативи у спілкуванні, беруть участь у полілозі за вказівкою дорослого, не бажають малювати і складати творчі розповіді за фольклорними творами.

Висновки і перспективи подальших досліджень. За результатами констатувального етапу експерименту виявилось, що на достатньому рівні сформованості мовленнєвої особистості опинилися лише 3% дітей експериментальних груп. У контрольних групах таких дітей не зафіксовано. На середньому рівні сформованості мовленнєвої особистості дошкільників виявилось 67% дітей експериментальних і 58% – контрольних груп. Низький рівень зафіксовано у 30% дітей експериментальних і 42% дітей контрольних груп.

Отже, експериментальні дані констатувального етапу дослідження засвідчили незадовільний стан сформованості мовленнєвої особистості у дітей дошкільного віку, що спонукає нас до розробки методики формування мовленнєвої особистості дітей дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Єрмоленко С.Я., Мацько Л.І. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови // Поч. школа, 1995. – №1. – С 35.
2. Голобородько Є.П. До питання мовної особистості вчителя й учня початкових класів.
3. Маслова В.А. Лингвокультурология. Уч. пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Изд. центр “Академия”, 2001. – 208 с.
4. Никитина С.Е. Устная народная культура и языковое сознание (электронное издание) http://norseski.Narod.ru/nikitina/files/Part_02.htm
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 264 с.
6. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филолог. науки. – 2001. – №1. – С 64-72.

УДК 378.034

А.С. Ушаков

КУЛЬТУРА ВЧИНКУ У СВІТЛІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Стаття присвячена проблемі виховання культури вчинку. Культура несе своєрідну систему уявлень про людину і представляє певний набір цінностей, притаманних саме їй. Виховання культури вчинку представляється більш ефективним, якщо воно здійснюється за принципом діалогу культур й толерантності.

The article is dedicated to culture of act upbringing. Culture brings a unique system of ideas of a man and represents some definite set of values that feature it. Culture of act upbringing is more effective when it is implemented on the basis of intercultural dialogue and tolerance.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. З усуненням мовного та територіального бар'єрів між людьми різних країн, інтенсифікацією економічної, наукової, культурної взаємодії виникає необхідність розуміння світу моралі, поведінки, дій та вчинків людей з відмінними етнічною та культурною приналежністю.

Сучасні процеси інтеграції змінюють Європу на полікультурний простір, в якому актуалізується проблема розвитку нового типу соціальних відносин, що будуються на

принципах діалогу й толерантності. В цій ситуації вплив системи освіти на світоглядні настанови та цінності молоді має першочергове значення. Система освіти є унікальною можливістю цілеспрямованого впливу на процес формування культури міжнаціонального спілкування, виховання толерантності, відкритості до сприйняття чужих культур і поваги до інших світоглядних моделей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми. Фундаментальне обґрунтування проблема діалогу культур отримала в роботах К. Ясперса, О. Шпенглера, М. Бубера, М. Бахтіна. Подальший розвиток питання взаємодії, взаємопроникнення культур піднімалися в працях Л. Баткіна, М. Кагана, на межі 80-90-х років – у працях П. Гайдено, В. Біблера та інших.

Серед російських науковців ідеї становлення діалогу культур також розробляли С. Франк, П. Флоренський, В. Іванов, Ю. Лотман та інші. Українські вчені К. Баграмова, Ф. Горовський, Ю. Римаренко, І. Серова, П. Толочко та інші обґрунтували основні положення проблеми міжкультурного спілкування.

Питання культури міжнаціонального спілкування у студентському колективі розглянуто в роботах Т. Атрощенко, В. Заслуженюк, В. Присакар, Г. Філіпчук та ін.

Згідно діяльнісної концепції полікультурної освіти (Є. Тарасов, Ю. Сорокін), засвоєння культури можливе лише у процесі діяльності. Пізнання своєї культури стає більш глибоким через світ інших культур, коли відпрацьовані способи діяльності в межах однієї культури переносяться в іншу.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Як відзначають дослідники В. Кузьменко та Л. Гончаренко, у нашій країні діалог культур мало досліджений. Він став об'єктом дослідження за кордоном. Російський філософ та культуролог В. Біблер у 70 роки ХХ століття розробив концепцію "Школа діалогу культур". У цій концепції він визначає саму культуру як діалог культур. Підтримує ідеї В. Біблера ще один російський дослідник С. Курганов. Концепція діалогу культур в Росії була сформульована ще на початку ХХ століття М. Бахтіним [1].

Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. передбачає, що система освіти має забезпечити виховання людини демократичного світогляду й культури, яка дотримується прав і свобод особистості, з повагою ставиться до традицій народів і культур світу, національного, релігійного, мовного вибору особистості; виховання міжособистісних стосунків. Це вимагає дотримування полікультурних, плюралістичних підходів до організації як процесу навчання, так і виховання [2: 68]. Духовний розвиток особистості не замкнений тільки на її внутрішньому світі, а є процесом глибинних трансформацій через взаємодію з іншими світами, які відкриті до діалогу і саме через діалог взаємотворюють себе. В цьому контексті культура вчинку репрезентує світ духовності окремої людини, зміст її цінностей незалежно від її расової, етнічної приналежності.

Формування цілей статті (постановка завдання).

Метою статті є аналіз особливостей виховання культури вчинку в полікультурному середовищі, що передбачає виконання таких завдань:

- розкрити сутність культури вчинку як індивідуального прояву морально-ціннісної позиції людини через дії;
- з'ясувати особливості виховання культури вчинку в полікультурному середовищі.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів

Єдиний освітній простір, принципи діалогу та взаємодії культур, полікультурна освіта, спрямована на збереження та розвиток розмаїття народнопедагогічних реалій, існуючих у нашому співтоваристві – це основні орієнтири передання духовної спадщини одного покоління іншому. Урахування особливостей різних етносів та адаптація громадян багатонаціональної та поліконфесійної держави до різних цінностей різномірних культур є запорукою успішної взаємодії між людьми та духовного збагачення.

Слід зазначити, що у науковій літературі вживається поняття “полікультурний” – найчастіше як синонім поняття “мультикультурний”. Поняття “полікультурний” характеризує безліч та розмаїття культур, їх співіснування “поруч”, поняття “мультикультурний” вживається для позначення взаємопроникнення, взаємодії культур. Міжкультурна комунікація передбачає таку взаємодію в процесі якої відбувається їх взаємозбагачення та адекватне взаєморозуміння представників різних національних культур.

У нашому розумінні міжкультурна комунікація представляє таке співіснування культур, при якому можливий обмін інформацією про їх коди, коли одна культура наче оцінює іншу з позицій своїх цінностей. Діаметрально протилежні культури стикаються конфліктом цінностей, які вироблялися протягом століть, а тому не можливо говорити про діалог культур, якщо не забезпечити умови адаптації однієї культури до іншої.

Мислення будь-якого народу рухається в напрямку та у формах, що значно відрізняються від таких у інших народів (причина цього, очевидно, криється як у географо-кліматичних, так і в соціально-історичних та інших, не пізнаних ще людиною умовах буття етносів); відмінності можуть бути і не істотними, вірніше, вони можуть бути відмінними, не виводячи види мислення з єдиного типу (французький та германський як європейські), проте вони несуть реальність, з якою доводиться рахуватися, коли предметом дослідження є наука та моральне виховання, та виховання представника свого народу – ідеальної особистості.

Вчинок, мислимий в культурі, має форму, яка підкреслює його своєрідність, естетико-моральну цілісність і досконалість творчого діяння. В культурі закріплені вічні образи морально-естетичного вчинку як краси моральної дії, яка викликає захоплення і спонукає до її наслідування. Сутність вчинку визначається саме мотивами, намірами. Адже дія може бути фізіологічним актом, механічною операцією.

Вчинки людей не можливо інтерпретувати однозначно, бо кожна культура представляє окрему індивідуальну систему поглядів на світ, в яку вписує елементи матеріального та духовного життя своїх носіїв. Одночасно вчинок, а точніше обставини та його зміст є показником своєрідності культури, особливостей цінностей, вироблених саме в просторі її буття.

Культура вчинку – показник морально-естетичної сутності дій людини; принципи, настанови моральної поведінки; інтегративна якість духовно розвиненої особистості. Мислення вчинку людини в контексті міжкультурної взаємодії заставляє звернути увагу на те, що вчинки людей з відмінною культурною приналежністю дуже відрізняються як за мотивами, так і за змістом. Те, які цінності є в основі вчинку, які засоби обираються для його реалізації представляється нам актуальним для запобігання виникнення непорозумінь та конфліктів.

Кожна культура за своєю суттю включає певний досвід виховання, втілений у конкретних образах, що слугують ідеалами. З цього, як бачимо, завдання педагога ознайомлювати вихованців з цими образами. Зрозуміло, що таке ознайомлення можливо у процесі діяльності, організованої із урахуванням установлень об’єкту виховання, якщо установлення не відповідають параметрам успішного досягнення мети процесу виховання, то передбачена їх корекція.

Буття людини не є замкненим простором, воно стикається з іншими світами, що втілені в культурі у формі образів. Культура вчинку особистості розкривається не тільки через буття її в сім’ї, у групі, у класовій, професійній, іншій соціальній спільності, але й через буття в культурі як окремому, що розвивається на своїй власній основі, цілому.

Кожна культура несе своєрідну систему уявлень про людину і представляє певний набір цінностей, притаманних саме їй. Цілісне, вичерпне уявлення про людину стає лише у діалозі культур, в якому вони доповнюють одна одну. Звідси культурні розходження показують не відмінність людей, а свідчать про множинність поглядів на світ.

Характеризуючи ефективні одиниці культури, К. Гірц стверджував, що культури краще за все розглядати не як сукупність конкретних складових поведінки – звичаїв, традицій, наборів звичок, а як вибір керуючих механізмів – планів, “рецептів”, правил,

інструкцій, що керують поведінкою [3: 44]. Звідси випливає, що культура вчинку узагальнює певні приписи поведінки, “алгоритми” здійснення вчинку, які притаманні кожній культурі окремо. Будь-яка ситуація співвідноситься з ціннісним планом особистості і вимагає адекватного вчинку. Стосовно діалогу культур, моральність виступає у двох планах: у загальнолюдському, що властивий кожній культурі та індивідуальному, у тому сенсі, що мораль у різних культурах може відрізнятися і навіть вступати у протиріччя.

Будь-яка культура має певні історичні етапи свого розвитку і в своїй основі є етнічним утворенням. Так, греки увібрали матеріальний субстрат культури Давньої Греції; араби – культури арабської; германські та романські народи – культури Західної Європи; народи Росії та України – культури Київської Русі тощо. Вчинок відображає риси національної культури, до якої належить людина, що його здійснює, тому його інтерпретація повинна здійснюватись тільки з позиції цінностей та моральних норм саме цієї культури.

Щоб показати, наскільки фактор відмінності культур та їх своєрідність впливають на процес виховання культури вчинку в полікультурному середовищі, наведемо приклади. Так, поняття української культури можна розглядати як фактор виховання, бо тільки вона, як вища етична та художня цінність, може зачаровувати, приваблювати та полонити кожного незалежно від його національності. Бо українська культура, як і будь-яка національна культура, є тим вищим проявом творчого генія народу, де вона виходить за межі своєї національної особливості і перетворюється у загальнолюдське надбання.

М. Бердяєв, який вимушено прожив багато років у еміграції, зазначав: західноєвропейці не приймають нашої емоційної відкритості, “широти душі”, свободи у комунікації тощо, оцінюючи їх як “відсутність культури”. Хоча очевидно, що жорсткі культурологічні норми та стереотипи, яких вони дотримуються, просто не відповідають нашим і не повинні трактуватися у негативному плані [4: 30].

У цьому зв’язку викладемо гіпотезу І. Ракітова, який вважає, що культура будь-якого людського об’єднання завжди має “ядро” та “захисний пояс”. “Ядро” – це сховище найбільш характерного для однієї культури. Його функція – збереження та передача самоідентичності соціуму, етносу, тому ядро культури, “як ДНК людини”, має високу стійкість та мінімальну мінливість. “Захисний пояс” – це своєрідний фільтр, який пропускає інформацію з ядра в усі структури соціального організму та в той же час адаптує, переробляє чи поглинає, гасить, не допускає до “ядра” інформацію з інших культур. Він значною мірою мінливий і менше стійкий, ніж “ядро”. Це дозволяє культурі конкретного співтовариства, з одного боку, зберегти свою сутність, а з іншого – надає їй змогу взаємодіяти з іншими культурами, іншими етноісторичними суб’єктами.

У цей час висока стабільність “ядра”, зберігаючи культуру, позбавляє її адаптації до умов, які стрімко змінюються, гальмує засвоєння нею нових цивілізаційних механізмів. Усе це може підштовхувати, значить, і її носіїв – етнос, соціум – до самознищення. У той же час асиміляція ядра теж загрожує культурі знищенням. Вихід з цього протиріччя І. Ракітов бачить у “модернізації ядра” в критичний період життя соціуму в бік урівноваження традиційного та актуального його змісту. Лише за умови збереження власного культурного коду, “ядра” кожної культури-учасниці, можливий діалог культур [4: 110].

Для розуміння сутності міжкультурної комунікації особливо важливі положення М. Бахтіна про людину як унікальний світ культури, що взаємодіє з іншими особистостями – культурами. За М. Бахтіним, слова, погляди, жести – усі ці та інші зовнішні засоби самовираження сприймаються як неперервний процес діалогу, очікування, пробудження зворотньої виявленості іншого [5: 87]. Вчинки людей можна розглядати як певний вид комунікації, вчинкової комунікації, бо своєю дією суб’єкт не тільки повідомляє, але й очікує зворотньої реакції іншого. Відносно цього культура вчинку є однією з умов такої комунікації.

“Філософський енциклопедичний словник” визначає діалог культур як “процес спілкування культур, у ході якого відбувається їх взаємна трансформація” [6: 178]. Визнаються три стратегії можливого розгортання діалогу культур:

- 1) домінанта однієї з культур над іншою;

- 2) синтезування культур у нову культуру без збереження цих культур;
- 3) синтезування зі збереженням обох культур.

При цьому важливо враховувати, що навряд чи можливо називати діалогом таку форму взаємодії, коли спостерігається явна асиметрія прав учасників діалогу.

Для того, щоб зрозуміти, як працює механізм діалогу культур, методично корисно уявляти культуру у вигляді своєрідної системи, яка складається з кількох підсистем. Для взаємодії з іншою культурою створюється відповідна підсистема, у якій і відбувається складний процес узгодження (адаптація) власних культурних кодів з кодами іншої культури. Такі процеси відбуваються в обох культурах, що вступають до діалогу, – кожна з них створює спеціальну підсистему для діалогу з іншою. Неуспіх культурної адаптації призводить до згортання діяльності цієї підсистеми, а не системи всієї культури. Цілісне просування культурної адаптації може приводити до більш широкого впливу вже видозмінених відповідною підсистемою зовнішніх культурних впливів на всю систему культури.

Ще М. Бахтін зазначав, що чужа культура лише в очах іншої культури розвиває себе повніше та глибше. Але розкриватися варто не повною мірою, оскільки прийдуть інші культури, які розуміють більше. Одна культура розкриває свої глибини під час зустрічі з іншою: між ними починається ніби діалог, який долає замкненість та односторонність цих культур [7: 335]. Передумова діалогу культур полягає в тому, що кожна культура повинна водночасно і розвивати свою самобутність, і бути відкритою для міжкультурного співробітництва.

Сутність взаємодії різних культур проявляється в тому, що через іншу культуру краще пізнається рідна. Відбувається складний процес обміну цінностями, коли одні є припустимими, зрозумілими – інші зовсім не сприймаються. Діалог культур спостерігається там, де культурні світи відкриті один одному і відсутній конфлікт цінностей.

Взаємодія і взаємопроникнення культур є необхідною умовою прогресивного розвитку всіх народів. Розмаїття культур та їх своєрідна самовираженість значно сприяє розширенню світобачення, збагаченню уявлень про неповторність і множинність світу людей. Неповторність, своєрідність традицій, правил життєдіяльності, поведінки обумовлює потребу в повазі до іншої культури, толерантного ставлення до того образу людини, який формується в конкретному історичному часі і культурному просторі. Тому ознайомлення з іншими культурами значно сприяє більш чіткому визначенню рис образу людини у своїй рідній культурі.

У культурних процесах присутня велика кількість учасників. Людина, з розумінням сприймаючи іншу, обов'язково проживає фазу самоідентифікації. Створення “нової людської спільності” повинно спиратися на національно-культурну специфіку, почуття любові до малої батьківщини, почуття глибокої поваги до своєї культури. Без цього людина стає маргінальною особою, нездатною ні вступити до діалогу з іншою культурою, ні оцінити багатства її розмаїття. Слід прийняти до уваги, що чим більш далекою сприймається сусідня етнічна культура, тим сильніше проявляється тенденція до негативного її сприйняття та оцінювання. В той же час необхідно зважити на ту обставину, що рід людський являє себе на Землі як співбуття (собор) культур.

Процес формування світовідношення враховує етнокультурні чинники, які зумовлюють функціонування взаємодії різних культур. Кожна етнокультура є полікультурною за своїм характером і відбувається в діалозі культур – діалозі етносів, що впливає на характер світовідношення, у якому завжди присутні загальнолюдські та національні цінності. Діалог у вихованні базується на такій організації передачі культурного досвіду від вихователя до вихованця, що забезпечує взаємодію їх різних світів, коли відбувається обмін культурним досвідом за принципами діалогу.

Кожний етнос має свої специфічні особливості бачення світу, світосприймання і світовідчуття, що обумовлює його самобутність й духовність, які опрідметнені в його святинях, звичаях, обрядах, ритуалах. У кожного народу є свої ідеали чоловічої та жіночої

вроди, поетичної символіки, мелодійні лади музики, образи рідної природи, що й зумовлюють етнопсихологічні світовідношення людини. Поряд з цим у суспільній свідомості існує ідеал поведінки та вчинку. Ідеал вчинку більш прив'язаний до конкретної ситуації, яка його визначає. Закладає уявлення про гідний вчинок виховання, яке ґрунтується на принципах діалогу і в своїй основі містить поняття ідеального. У цьому сенсі завдання педагога, використовуючи свою майстерність, розкрити внутрішні смисли ідеальних форм поведінки.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Таким чином, полікультурне середовище вищого навчального закладу сприяє формуванню в молоді цінностей толерантності, діалогу культур, ненасильства. Врахування культурних особливостей учасників педагогічного процесу дозволяє вийти на більш плідну їх взаємодію. Культура вчинку виявляє особливості ціннісної сфери особистості і слугує показником її духовного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ильченко Л. Педагогика поликультурности и толерантности // Дошкольное воспитание. – 2004. – №8. – С. 24 – 26.
2. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2002. – № 33.
3. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: Ч. I. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 514 с.
4. Скубашівська Т. Проблема толерантності у зрізі міжкультурного діалогу // Практична філософія. – 2004. – №4. – С.108 – 114.
5. Новичков В.Б. Столичный мегаполис как полиэтническая и поликультурная среда // Педагогика. – №4. – 1987. – С. 83 – 88.
6. Філософський енциклопедичний словник / Гол. ред. В.І. Шинкарук. – К.: Абрис, – 2002. – 737 с.
7. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986. – 384 с.

УДК 372.302.2

С.Б. Черепанова

МОВНИЙ ПОРТФЕЛЬ ЯК ІНСТРУМЕНТ САМООЦІНКИ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У статті визначаються ключові моменти практичного використання Європейського Мовного Портфелю у навчальному процесі початкової школи. Розглядаються нові підходи до оцінки та самооцінки діяльності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови пов'язані з розробкою і впровадженням у початкову школу ЄМП.

The article defines the key moments of practical use of European Language Portfolio in the teaching process of primary school. New approaches to appraisal and self-appraisal of primary school pupils in the process of learning foreign language, connected with the working out of European Language Portfolio and its introduction into primary school.

Значні зміни у суспільно-політичному та економічному житті європейських держав безперечно впливають і на розвиток їх систем освіти. Освітня політика Євросоюзу виділяє Базовий комплекс дисциплін, який охоплює гуманітарні дисципліни, і його метою є виявлення індивідуальностей у національних культурах, їх зв'язок з загальнолюдськими цінностями, крім того, він має дати уявлення про “європейську свідомість”. У Рекомендації Ради Європи “Про європейський вимір в освіті” висувається **проблема** необхідності формування справжньої європейської свідомості громадян. А це, перш за все, бажання

розуміти представників різних країн і культур, неупереджене ставлення до них, розуміння спільних інтересів [1].

У Раді Європи та Європарламенті особлива увага приділяється розвитку освітнього простору без кордонів. Європейський вибір України зумовлює потребу в опануванні іноземних мов громадянами нашої держави. Тож, надзвичайно **актуальним** на сьогодні є впровадження європейських стандартів у навчання іноземних мов та удосконалення організації навчання іноземних мов у школі.

Мета цієї статті полягає в тому, щоб показати, як впровадження такого методичного інструменту як “Мовний Портфель” у початкову школу сприятиме підвищенню рівня мотивації до вивчення мови, та тому, щоб учні могли самостійно з мінімальною допомогою вчителів або батьків оцінити свій рівень умінь в іноземній мові.

Являючись одним із елементів культури народу, іноземна мова дає школярам можливість ознайомитися з духовними багатствами іншого народу. Саме тому вона відіграє значну роль у формуванні особистості учнів, їх входженні у світову спільноту.

Важливим моментом при вивченні іноземної мови є підтримка інтересу учнів до мови і удосконалення методичних прийомів з підвищення самосвідомості у використанні іноземної мови.

В рамках реформи освіти в Україні відбулася зміна системи оцінювання навчальних досягнень учнів. У зв'язку з цим набуває важливості самооцінка діяльності учня, що включає самоаналіз та самооцінку, результатом чого є визначення власних цілей у навчанні, пошук своїх власних шляхів у їх досягненні, складання свого власного плану навчання.

Аналіз документів Ради Європи свідчить про те, що вони сприятимуть організації ефективної системи оцінювання рівня знань, умінь і навичок учнів, розвитку їхньої плюрилінгвальної компетенції. Заради того, щоб допомогти учневі об'єктивно визначити свої досягнення у вивченні мови, необхідно розробити спільні критерії оцінювання навчальних досягнень, які мають опиратися на єдині вимоги до мовленнєвої компетентності особистості. Важливим з цього приводу є документ Ради Європи щодо мовної освіти – “Вивчення мови в ранньому віці”, який свідчить про зацікавленість євроспільноти у впровадженні в навчальний процес вивчення іноземної мови у початковій школі [2].

Рада Європи сприяє розробці методики оцінювання успіху, усунення прогалин у знаннях. Європейський Мовний Портфель є одним з інструментів іншомовного навчання учнів. Він передбачає тісний зв'язок із його загальними компетенціями, сприяє виробленню учнем індивідуальних навчальних стратегій. Мета Європейського Мовного Портфеля (ЄМП) відповідає основним завданням вітчизняної загальноосвітньої школи, а саме: формування у школярів бажання і уміння вчитися самостійно, критично мислити; вироблення умінь практичного і творчого застосування здобутих знань [3].

Нові підходи до оцінки та самооцінки діяльності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови пов'язані з розробкою і впровадженням у початкову школу ЄМП. Критерії оцінювання рівня мовленнєвої компетенції чітко визначені в ЄМП. Мовний Портфель включає три розділи, а саме: Мовний Паспорт, Мовну Біографію та Досьє [4].

Існують різноманітні зразки ЄМП. Одним із них є російський варіант ЄМП, який був затверджений Комісією Ради Європи і рекомендований для використання у 15 країнах – учасницях проекту Ради Європи. Він має кілька варіантів для різних етапів навчання та вікових груп [5].

Мовний Портфель – це пакет документів, які дозволяють учню самостійно фіксувати та оцінювати свої досягнення в оволодінні іноземною мовою незалежно від методів і засобів навчання. Мовний Портфель для початкової школи – це ілюстрований щоденник, який має бути яскраво оформленим; містити цікаві завдання, зрозумілі дітям, у процесі виконання яких задовольняється потреба молодших школярів в образотворчій діяльності; містить елемент гри [6]. Він може мати вигляд папки або великого конверту і зберігається у класі. Учні регулярно поповнюють колекції своїх робіт. Щоб спостерігати свій прогрес, на кожному зразку учню слід зазначати дату.

На початковому етапі вивчення мови бажано розпочати ведення свого Портфеля з Досьє під назвою “Моя скарбничка”. Вчитель заохочує учнів зберігати найкращі зразки своєї роботи, все те, що є конкретним результатом їхньої діяльності: малюнки з підписами іноземною мовою, зошит для контрольних робіт з оцінками, письмові завдання і т. ін. Наступним етапом впровадження ЄМП є введення розділу “Мовна Біографія” (за європейською термінологією), який називається “Мої успіхи”. Метою Біографії є спостереження за своїм навчальним прогресом, та самостійна оцінка учнями свого рівня володіння мовою. Останнім етапом введення ЄМП у початковій школі є введення “Мовного Паспорту” під назвою “Мови, які я знаю”. У “Паспорті” учні вчать показувати рівень своїх досягнень, тобто рівень володіння мовою відповідно до шкали самооцінки, рекомендованої Комісією з питань освіти при Раді Європи.

Молодші школярі поповнюють свій Портфель частіше, ніж учні старших класів. Корисно залучати всіх учнів до оцінювання того, як вони працювали протягом певного відрізка навчання та що вони вивчили. Для цього можна використати такі судження:

Позитивні

Я вивчив...

Я можу...

Я добре справляюся...

Мені найбільше подобається...

Мені цікаво...

Негативні

Я не розумію

У мене труднощі з...

Мені не вдається...

Мені не подобається...

Мені не цікаво

Учні початкових класів можуть супроводжувати такі судження малюнками-символами. Наприклад, успіх – усміхненим обличчям, яскравим сонечком, невдачу, навпаки – похмурим обличчям, дощовою хмаринкою.

Самооцінка є ключовою для ЄМП. Паспорт вимагає від учнів оцінювати свої досягнення, використовуючи шкали із Загальноєвропейської шкали оцінювання. Вибір матеріалу для поповнення Досьє або для вилучення з нього вимагає самооцінки учня. Мовна Біографія вимагає регулярного визначення навчальних цілей, яких учні можуть досягти лише регулярно оцінюючі свої досягнення. Для повідомлення про навчальні успіхи можна запропонувати учням проведення виставки Досьє, Біографії та Паспорта – складових Мовного Портфеля.

Мовний Портфель є особистою власністю учня. Для початкової школи він виконує інформативну, педагогічну та соціальну функції. Однією з головних педагогічних функцій Мовного Портфеля є допомога в розвитку умінь самостійно оволодівати іноземною мовою. Цей документ не може бути використаний як інструмент дисциплінарної дії на учня.

ЄМП дає можливість учням стати більш незалежними і самостійними, контролювати процес навчання і бути відповідальним за його результати. **Перспектива** його впровадження в початкову школу сприятиме зростанню мотивації всіх учнів, зростанню їх впевненості в собі, покращенню поінформованості батьків про рівень досягнень своїх дітей, полегшенню планування навчального процесу, контролю за ним і оцінюванню рівня володіння мовами як з боку учня, так і з боку вчителя – в їх тісній взаємодії. ЄМП є тим інструментом, який сприятиме впровадженню нових спільних стандартів у мовну освіту країн Європи. Тож необхідна розробка нових видів навчальної діяльності та методичних прийомів, які сприятимуть впровадженню цього проекту в українську практику.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Trim J. Language learning for European citizenship/ Final report (1989-1996). – Strasburg: Council for Cultural Cooperation. Council of Europe Publishing, 1997. – 101 p.
2. Activities of the European Union. Council Resolution of 16 December 1997 on the early teaching of European Union Languages// Official journal 03.01.1998. 2p.
3. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа).
4. Council of Europe/ 2000/ – European Language Portfolio (ELP)^ Principles and Guidelines. – Strasburg. – Council of Europe/ (Document DGIV/EDU/LANG (2000)

5. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Европейский языковой портфель: Знакомство с языками (для детей 6-10 лет). – МГЛУ. – 2003.
6. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Российский языковой портфель для начальной школы. М.:МГЛУ, 2002
7. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003.

УДК 37.013:504.062

Т.Ф.Юркова

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ В ПІДЛІТКІВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ

Статтю присвячено висвітленню проблеми організаційно-методичного забезпечення процесу формування в підлітків ціннісного ставлення до природи. Розроблено відповідну організаційно-педагогічну модель, що включає мету, завдання, етапи та запропоновану методику її реалізації.

The article focuses on the problem of the methods of learning process formation of teenagers' appreciative attitude to nature in educational process of schools providing general education. Organizational and pedagogical pattern is worked out. It includes the aim, the task, the stages, and the method of its realization.

Позитивні зміни у формуванні в підлітків ставлення до природи в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, у вихованні ціннісної його орієнтації невід'ємні від пошуків і використання методичних засобів здійснення означеної мети. Йдеться про те, щоб виявити шляхи і засоби реалізації поставлених цілей, довести їх результативність і дієвість. З огляду на це нами визначено основні завдання:

- змодельювати процес формування в підлітків ціннісного ставлення до природи;
- охарактеризувати основні складові моделі.

За взірць було взято наукові висновки, передусім Я.Коменського, який передумовою успішної діяльності педагога вважав уміння, як правильно визначати мету виховного впливу, чітко окреслити відповідні завдання, виявити умови, які сприяють досягненню мети дослідження [5].

З переліку представників української педагогічної думки особливого значення проектування виховних впливів надавав А.Макаренко [6].

У своїх методичних пошуках ми керувалися також результатами дослідження В.Безпалько [1], А.Нісімчук [7], О.Падалки [7; 8], О.Пехоти [9], Г.Селевко [11], І.Смольок [8], О.Шпак [7; 8] та ін., які працюють над розробкою новітніх освітніх технологій. Останні, як зазначає О.Пехота, охоплюють широке коло теоретичних і практичних питань керування, організації навчального процесу, методів та засобів навчання [9: 11].

У нашому дослідженні діяльність здійснювалася на основі проектування і моделювання формування у підлітків ціннісного ставлення до природи. Логіка моделювання складалася з таких етапів:

- аналіз і прогнозування досліджуваної проблеми, передбачення щодо способів формування в підлітків ціннісного характеру взаємин з природою;
- визначення критеріїв оцінки здобутих результатів;
- вибір оптимального варіанта методики, що апробується;
- добір і конкретизація завдань, розв'язання яких активно сприяє реалізації задуму.

Сутність визначених у моделі етапів полягала в створенні умов послідовного просування підлітків від початкового рівня сформованості ціннісного ставлення до природи, до вищих його рівнів. З урахуванням усіх цих обставин нами розроблено організаційно-педагогічну модель формування в підлітків ціннісного ставлення до природи (рис.1).

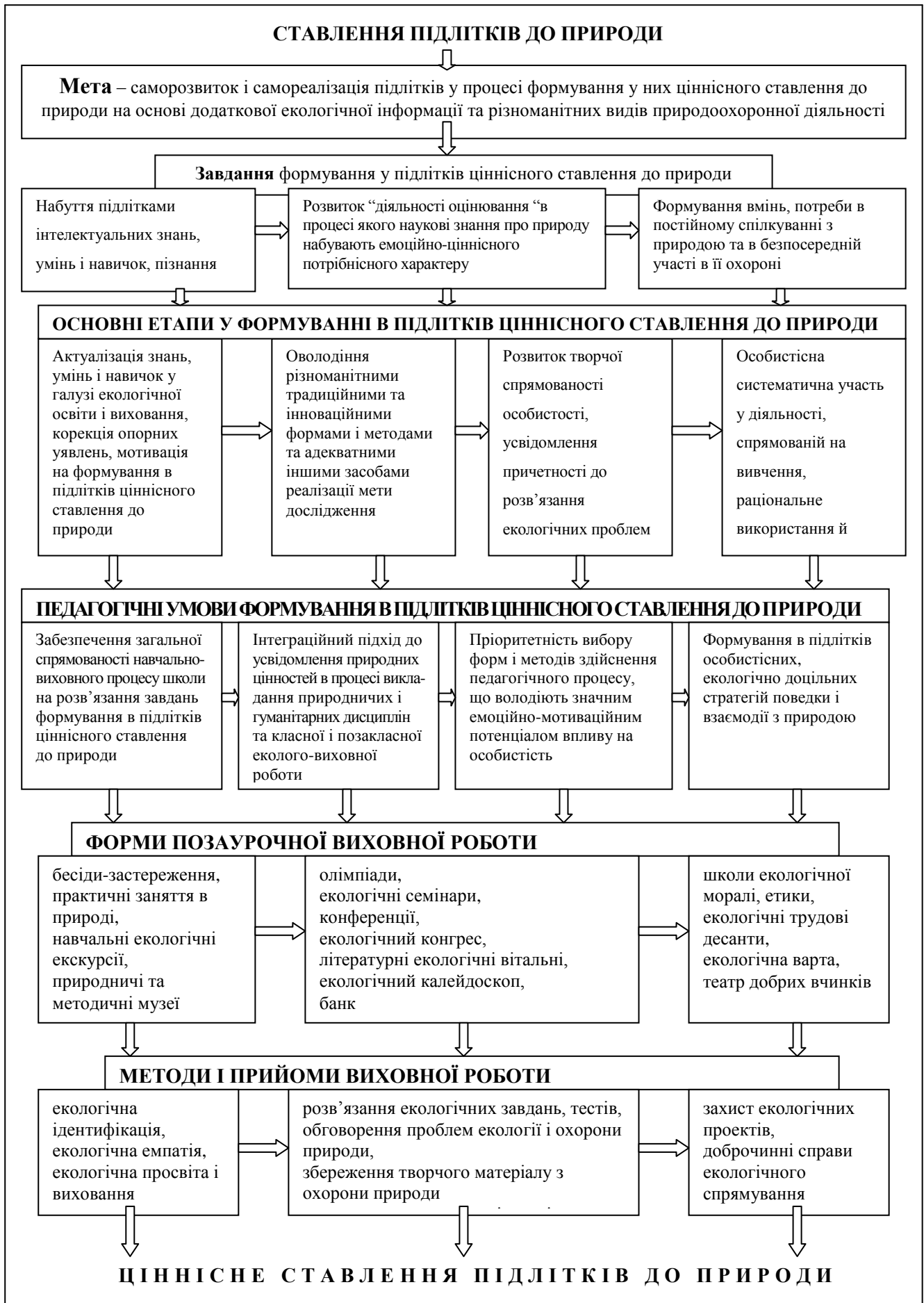


Рис. 1. Організаційно-педагогічна модель формування у підлітків ціннісного ставлення до природи.

Пропонована модель передбачає реалізацію ідей формування в підлітків ціннісного ставлення до навколишнього середовища шляхом уключення учнів у різносторонню взаємодію з природою шляхом продуктивного саморозвитку й самореалізації, які слугують джерелом підвищення рівня ціннісної взаємодії з природою.

Мета, визначена нами в організаційно-педагогічній моделі, полягає в забезпеченні саморозвитку й самореалізації підлітків у процесі формування в них ціннісного ставлення до природи і обумовлена тим, що кардинальні рішення в сфері реалізації завдань дослідження передбачають досягнення такого рівня екологічного розвитку підлітків, за якого вони стають на шлях саморозвитку й самореалізації своїх ціннісних взаємин з природою.

Обґрунтовуючи означену мету, нами враховано те, що в умовах світової екологічної кризи, яка гостро дається взнаки в умовах становлення демократичного українського суспільства, функції загальноосвітньої школи не обмежуються озброєнням учнів окресленою сумою екологічних знань, умінь і навичок.

З огляду на реалії сучасності все більшої ваги набуває підготовка шкільної молоді, здатної до саморозвитку й самореалізації у процесі взаємодії з природою. Важливість орієнтації на означену мету доводять наукові розвідки В.Гагаріна [3], В.Зотова [4], Г.Пустовіта [10], В.Ясвіна [14] та ін., у яких зазначається, що ціннісне ставлення до природи є феноменом, провідна роль у якому належить особистості, спроможної самостійно розв'язувати назрілі проблеми довкілля.

Діяльнісне ставлення до природи як компонент ціннісного ставлення знаходить своє втілення в прагненні підлітків до здійснення природоохоронної роботи, в застосуванні позитивно-діяльнісних методів спілкування з природою.

Таким чином, у системі розвитку ціннісного ставлення до природи нами акцентовано увагу на формуванні норм етичної поведінки в природі, вмінні помічати негаразди навколишнього середовища і знаходити способи їх усунення. За висновками Г.Пустовіта [10], С.Шмалей [13] та ін., саме безпосереднє постійне спілкування з природою, що виникає в процесі екологічної діяльності, сприяє включенню такого морального регулятора, як оцінка власної позиції стосовно явищ природи, прогнозування результатів своєї діяльності в природі. Самооцінка її результатів надає діяльності особистості творчого характеру. З урахуванням цього ми підійшли до визначення методичних аспектів реалізації означеного завдання.

Нами враховано те, що розуміння підлітками екологічної проблематики на рівні самостійних екологічних суджень є сполучною ланкою між емоційним сприйняттям, переживанням екологічних вартостей та станом готовності до природоохоронної діяльності. Останній виявляється в інтеріоризації (перетворення цінностей природи в особисте надбання) і екстеріоризації (збереження природних цінностей в процесі екологічної діяльності індивіда).

В основі наших наукових пошуків лежать висновки І.Беха [2], Г.Пустовіта [10], С.Шмалей [13], В.Ясвіна [14] та ін. про те, що особистість формується і проявляється в діяльності. У практичному контексті це означає: формування ціннісних установок, потреб, орієнтирів стосовно природи відкривають активні екологічні дії і поведінка учнів. Важливим за цих умов є те, щоб підліток із власної ініціативи щось робив для природи.

Актуалізація спрямованості екологічної діяльності підлітків під час нашого дослідження мала за мету залучення особистості до такої діяльності, яка стимулює той чи інший механізм розвитку ціннісного ставлення до природи. Успішність реалізації цього завдання передбачала: пріоритет непрагматичної безпосередньої взаємодії з природою, підвищення питомої ваги у взаємодії з нею механізмів емпатії, ідентифікації, рефлексії; принципове запобігання ситуації деструктивної діяльності в природному середовищі тощо.

Такий підхід орієнтований на стратегію допомоги природі, що дає змогу підліткам брати участь у цих процесах. У системі розвитку ціннісного ставлення до природи важливу роль відіграють заходи, безпосередньо спрямовані на організацію і координацію екологічної діяльності підлітків та підвищення їхньої екологічної компетентності.

Нами у процесі дослідження визначено й обґрунтовано думку про те, що результативність підготовки підлітків до активної взаємодії з природою не обмежується рамками класних занять, а знаходить своє продовження в заняттях у природі. Слід також відмітити, що виправдали себе на практиці такі форми організації навчання, як практичні заняття підлітків у природі, екологічні навчальні екскурсії, групові обговорення, інсценізація, читання, тематичні ігри, екологічні семінари, навчальні тренінги тощо. Крім цього, як підтверджують результати нашого дослідження, доповнює і розширює простір підготовки підлітків до природоохоронної роботи позаурочна екологічна підготовка в рамках загальношкільної та індивідуальної роботи з учнями. Так, у ході організації загальношкільних екологічних заходів значною ефективністю відзначаються екологічні свята, акції, рейди, комплексні екологічні ігри тощо. Особливий інтерес з погляду виховної роботи мають традиційні тижні Біології, Екології, Довкілля. Проведення таких заходів передбачає застосування методики колективної творчої справи. Позитивно впливає на взаємодію з природою залучення підлітків до виконання дослідницьких робіт екологічного характеру: підготовка рефератів, доповідей, участь в експериментальній роботі природоохоронного характеру. Це сприяло створенню передумов для розширення “індивідуального екологічного простору”, який став для підлітка особистісно значущим, за “порядок” у якому він несе особисту відповідальність. Перебіг психічних процесів у цій ситуації нами визначено й подано так: індивідуальні екологічні уявлення формуються відповідно досвіду взаємодії з означеним природним середовищем, досвід же окремого індивіда визначається особливостями стосунків соціуму з природою. Ці особливості знаходять своє відображення в екологічних уявленнях, які, в свою чергу, опосередковують вибір конкретних форм діяльності в екологічно значущих ситуаціях.

З переліку методів, що безпосередньо сприяють розвитку діяльній складовій ціннісного ставлення підлітків до природи, значною силою виховного впливу на особистість відзначаються екологічний діалог, проблемні ситуації екологічного характеру, організація і проведення екологічних свят, ярмарок, КВК, конкурси знавців природи, екологічних літературних віталень, екологічних театрів, конференцій, конгресів, олімпіад, екологічних проєктів тощо.

Таким чином, у системі екологічної освіти й виховання підлітків, як підтверджують результати нашого дослідження, мають бути посилені акценти щодо завдань формування норм етичної поведінки в природі, вміння помічати в ній негаразди і докладати зусиль для їх усунення, розвитку особистісних екологічно доцільних стратегій поведінки та діяльності в природі.

У процесі вивчення основ наук підлітки усвідомлюють природні та соціальні причини, що диктують певні норми, правила професійного та індивідуального поведіння у ставленні до природи. Дотримання цих норм, правил – суспільно необхідний акт, оскільки дозволяє зберегти природні цінності для майбутніх поколінь.

Визначаючи методичні засади формування цієї здатності, ми спирались на висновки В.Зотова [4], Г.Тарасенко [12] та ін., які наголошують, що в рамках зв'язку людини з природою створюється і функціонує в собі вплив як суб'єктивних, так і об'єктивних чинників. У межах цього простору процес ціннісного ставлення підлітків до природи має здійснюватися поетапно і за умови використання доцільних засобів впливу забезпечувати поступове сходження на більш високий рівень розвитку.

Як важливу передумову досягнення цієї мети, ми розглядали системність і послідовність у розгортанні відповідного аксіологічного процесу й перебігу його основних етапів. З-поміж останніх нами було визначено і зафіксовано в організаційно-педагогічній моделі чотири основних етапи, а зміст кожного з них було окреслено так:

Перший етап – актуалізація умінь і навичок у галузі екологічної освіти і виховання, корекція опорних уявлень, мотивація на формування в підлітків ціннісного ставлення до природи.

Другий етап – оволодіння різноманітними традиційними та інноваційними формами і методами та адекватними їм засобами реалізації мети дослідження.

Третій етап – розвиток творчої спрямованості особистості, усвідомлення нею причетності до розв’язання екологічних проблем.

Четвертий етап – особистісна участь підлітків у діяльності, спрямованій на раціональне використання й охорону природи.

Виокремлюючи означені етапи, ми враховували логіку освоєння підлітками екологічних цінностей природи: від наявного рівня ставлення до природи до пізнання законів, осмислення й оцінки екологічних норм, потім до активної діяльності в процесі творчого освоєння екологічних вартостей і до використання їх в екологічній діяльності й поведінці підлітків.

Аналіз кожного з етапів дав змогу нам визначити основні напрями педагогічного впливу на підлітків у процесі освоєння екологічних цінностей природи:

- визначення динаміки збагачення підлітків фоновими знаннями, вміннями й навичками з екології. Використання з цією метою переваг взаємопов’язаного підходу до освоєння екологічної інформації в процесі викладання дисциплін природничого і гуманітарного циклу. Розвиток у підлітків такого рівня потреби в екологічних знаннях, за якої процес екологічної освіти переходить в екологічну самоосвіту;
- добір і використання в роботі з підлітками таких матеріалів, які володіють значною силою екологічного впливу на особистість, ознайомлення з якими залишає глибокий слід у свідомості підлітка, збагачує його емоційний досвід. За цих умов він, як правило, сприймає екологічні ідеї як непересічну цінність;
- неухильне підвищення рівня усвідомлення підлітками цінностей природи, що досягається шляхом залучення до кращих зразків української і світової літератури. Збагаченню екологічного виднокрилу підлітків безпосередньо сприяють різні форми творчого спілкування з приводу екологічної проблематики як між ними, так і вчителями. У міру оволодіння досвідом роботи з екологічною інформацією сфера її впливу на особистість поступово розширюється;
- координація педагогічних зусиль на подальше заглиблення підлітків у ціннісний світ природи стимулює творчий характер його інтерпретації та шляхів реалізації досліджуваної мети. Це створює ґрунт для глибокого усвідомлення значення такого чинника формування ціннісного ставлення до природи, як екологічні орієнтації, включеного в систему значущих ставлень підлітків до довкілля;
- розвиток у підлітків здатності до оцінної діяльності, самостійних екологічних суджень. Чим глибше проникає підліток у логічну канву природної проблематики, тим вичерпнішого, переконливішого, вірогіднішого характеру набудуть судження щодо явищ довкілля;
- створення під час класної, позакласної і виховної роботи з підлітками можливості реалізації набутих екологічних надбань у дії – вчинках і поведінці, колективній та індивідуальній діяльності. Потрібно прикласти спеціальних зусиль, щоб ця діяльність відповідала запитам підлітків, носила творчий, захоплюючий, результативний характер.

Діяльність такого спрямування, як підтверджують результати нашого дослідження, супроводжується позитивними емоціями, сприяє закріпленню орієнтації підлітків на ціннісне ставлення до довкілля. Сталість і подальший розвиток цих ставлень залежатиме від того, наскільки підлітки систематично будуть користуватися ними в ситуації екологічного вибору. Закріплюючись у діяльності, ціннісні ставлення до природи такого гатунку на вищих рівнях свого розвитку набувають спонукального характеру, що відкриває перед підростаючою учнівською молоддю шлях до становлення особистісних стратегій ставлення до природи.

Оволодіння способами дій, що найбільш відповідають законам природи, біосферосумісними засобами природокористування – один із важливих елементів змісту екологічної

освіти. Загальноосвітня школа націлена на формування в підлітків умінь та навичок щодо охорони природного середовища, оцінювання його стану, пропаганди екологічних знань серед однолітків та населення.

Одержані дані експериментальної роботи засвідчили, що урізноманітнені впливи, створення педагогічних умов для ціннісного спілкування з природою, розробка технологій і освоєння природних цінностей допомагають підліткам усвідомити необхідність охорони природи та збереження її багатств, формують ставлення до неї як до непересічної цінності.

Таким чином, на підставі аналізу літературних джерел та, виходячи із досвіду практичної діяльності, нами запропонована організаційно-педагогічна модель формування у підлітків ціннісного ставлення до природи.

Перспективним напрямом розвитку означеної проблеми вважаємо подальший науковий пошук пріоритетних технологій взаємодії з природою, які забезпечують найбільш тісний контакт з природними об'єктами, його партнерський характер. Тому стимулювати доцільно такі види діяльності, що спрямовані на тісний контакт особистості з природою.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Безпалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика. – 1989. – 192 с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб. – К.: ІЗМН, 1998. – С. 48.
3. Гагарин А.В. Воспитание гуманистически ориентированной личности в процессе взаимодействия учащихся с миром природы: Автореф. дисс. ... кандидата пед. наук / Московский ин-т молодежи – М., 2000. – 20 с.
4. Зотов В.В. Воспитание у младших школьников эмоционально-ценностного отношения к природе: Автореф. дисс. ... кандидата пед. наук / Московский пед. гос. ун-т – М., – 1998. – 16 с.
5. Коменский Я.А. Великая дидактика. Педагогические сочинения: В 2 т. / Под ред. А.И. Пескунова. – М.: Педагогика, 1982. –Т. 1 – С. 316–364. – Т. 2. – С. 208 – 285.
6. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. – М., 1987. – С. 47 – 193.
7. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навч. посіб. – К.: Вид. центр “Просвіта”, 2000. – 368 с.
8. Падалка О.С., Смолюк І.О., Шпак О.Г. Педагогічні технології. – К.: Українська енциклопедія, 1995. – С. 160.
9. Пехота О.М. Розвиток технологічного підходу в освіті // Педагогічні технології у неперервній освіті. – К.: ВПОЛ, 2001. – 502 с.
10. 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.
11. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учебн. пособ. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
12. Тарасенко Г.С. Естетична цінність природи в системі стратегічних орієнтирів екологічного виховання // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 170 – 177.
13. Шмалей С.В. Система екологічної освіти в загальноосвітній школі в процесі вивчення предметів природничо-наукового циклу: Монографія. – Херсон: Літера, 2004. – 364 с.
14. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.

Розділ 4

Теорія і методика професійної освіти

СКЛАДОВІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ

У статті на основі аналізу широкої джерельної бази подано складові педагогічної компетентності майбутнього учителя.

The article deals with constituents of pedagogical competence of the future teacher on the foundation of wide analysis of the sources.

Стратегія модернізації освіти, яка є необхідною умовою входження України у європейський освітній простір, передбачає поліпшення її якості. Одним із важливих чинників, що сприяють розв'язанню цього завдання, є компетентнісний підхід, який лише доповнює ту низку освітніх інновацій і класичних підходів, що допомагають освітянам гармонійно поєднувати позитивний досвід для реалізації сучасних освітніх цілей.

Сьогодні в гуманітарній сфері ведуться дослідження по виявленню ключевих компетенцій (от лат. *competentia* – коло питань, в яких дана особа має високий рівень знань, досвід). Компетентнісний підхід стає реальністю сучасного соціального життя, освітньої політики, держави, освітнього процесу.

Під поняттям “компетентнісний підхід в освіті” розуміється спрямованість освітнього простору на формування й розвиток основних базових і предметних компетентностей особистості, результатом якого повинна бути сформована загальна компетентність людини. Запровадження компетентнісного підходу в освіті пов'язане з необхідністю виховання не тільки особистості з великим багажем знань, а й самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно толерантно взаємодіяти у розв'язанні різноманітних соціальних, виробничих, економічних, побутових завдань. Тому сьогодні в педагогічній практиці різних зарубіжних країн впроваджується така освіта, яка сприяє набуттю учнями життєво важливих (ключових) компетентностей.

Останнім часом термін “компетентність” став загальноживаним і в освіті України. Різні науки, насамперед, лінгвістика, педагогіка, соціологія і психологія, державне управління та інші встановлюють свою предметну галузь досліджень з цієї проблеми. Свідченням цього є те, що у Державних стандартах базової і повної середньої освіти при описі освітніх галузей оперують поняттям компетенції. Останні згідно Державних стандартів та Базового навчального плану основної та старшої школи, розглядаються як результати навчання. І тому стає зрозумілим, що проблема формування компетенції майбутніх педагогів є актуальною. А це означає, що сьогодні педагог повинен глибоко розуміти сутність цієї педагогічної категорії, кожної з її складових, бути готовим в практичній діяльності здійснювати їх реалізацію, а значить самим мати високий рівень її сформованості.

У сучасній науці ще немає узгодженого підходу до систематизації синонімічних понять компетенції та компетентності. Так, Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентності як загальні, або базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, уявлення, опори, або опорні знання, загальнонавчальні вміння або навички [1: 19]. Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти це поняття визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок та відношень [1: 20].

Великий тлумачний словник сучасної української мови практично дає однакове тлумачення цим дефініціям, а саме “компетенція” розглядається як “добра обізнаність із чим-небудь”, а “компетентність” як “добре обізнаний, тямущий в якій-небудь галузі” [2: 445]. Однак А. Хуторський пропонує відрізнити синонімічні поняття “компетенція” й “компетентність”. За його визначенням компетенція включає сукупність взаємозв'язаних

якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), що є необхідними для якісної продуктивної роботи стосовно конкретного об'єкта, предмета і відповідного процесу. Сутність поняття "компетентність", за його твердженням, передбачає оволодіння компетенцією, що включає особистісне ставлення людини до неї та предмета діяльності [3: 55]. На нашу думку, саме таке розуміння розглянутих понять є найбільш точним.

У педагогічній науці поняття компетентність трактується по різному. За нашим переконанням, найбільш точно передає його суть визначення, запропоноване О. Пометун. Відповідно за яким, компетентність це набір знань, умінь, навичок, ставлень, що уможливають ефективне проведення певної діяльності чи виконання функцій, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнень певних стандартів у професії чи в діяльності [4: 82]. Відповідно професійна компетентність майбутнього педагога, за визначенням В. Несторенко, є узагальнюючим показником його теоретичної й практичної підготовки до професійної діяльності, зумовленої вихованням та навчанням іншої людини. У професійній компетентності педагога вирізняються різноманітні особистісні компетенції.

Українськими педагогами визначені такі особистісні компетентності: загальнонавчальна, соціальна (іноді виділяється соціально-психологічна), загальнокультурна, здоров'язберігаюча, компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій, громадянська, підприємницька.

Щодо складових педагогічної компетентності, то науковці переважно виділяють такі: особистісно орієнтований та професійний, інтеграцію якостей вчителя (комунікативні, професійні, суспільно-психічні й особистісні), прогностичність, динамічність структури, діагностичність [5: 80].

Розглянемо більш детально деякі з них. Важливим видом педагогічної компетентності, без сумніву, є комунікативна компетентність, яка знаходить широке висвітлення у ряді наукових досліджень. Особливу увагу, в контексті нашої статті, науковці приділили сутності педагогічного спілкування, процесу формування комунікативної культури вчителів (М.П. Васильєва, В.Д. Вусатий, В.А. Грехнев, В.А. Кан-Калік, К.М. Левітан, А.В. Мудрик), розвитку комунікативних умінь учнів і студентів (Л.О.Аухадєєва, Н.Є. Березіна, І.І. Комарова, Л.М. Паламар, Ю.І.Турчанінова), проблемі комунікативно-професійної компетенції вчителів (Н.Ф. Бориско, І.В. Лабутова, Л.І. Орешкіна та ін.), підготовці майбутніх фахівців до професійного спілкування (Н.П.Волкова, Л.П.Дарійчук), до діалогічного навчання(І.Я.Глазкова, В.В.Мороз), до здійснення педагогічної взаємодії з учнями (І. А Зязюн, Л.В.Кондрашова, Т.С.Яценко).

Слід зазначити, що теоретико-методологічні засади комунікативної складової професійної освіти склалися під впливом масштабних інтеграційних і соціально-економічних процесів в Європі. Сформувані її, згідно із загальноєвропейськими Рекомендаціями Ради Європи з мовної освіти, означає – навчити мові як рідної, так й іноземної [6]. Знання останньої дає особистості можливість знайомитися не тільки з вітчизняним, але й зарубіжним досвідом фахівців, бути більш мобільним, а у майбутньому активно реалізовувати свій творчий потенціал на потреби країни [7: 8].

Високий рівень сформованості комунікативної компетенції педагога є запорукою їх успішної роботи з громадськістю (взаємодії з батьківською громадськістю, з позашкільними установами, з діяльністю молодіжних організацій, з суб'єктами зовнішньої культурної діяльності, з іншими державними структурами, з широкою громадськістю та освітянами), а також із засобами масової інформації.

Проблема формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів є не лише важливим, а й складним багатокомпонентним процесом. Однією з умов її розв'язання є необхідність надавати професійному спілкуванню етнопедагогічного контексту. Тобто при організації спілкування майбутнім вчителям необхідно враховувати етнопсихологічні особливості українського народу, національного характеру, ментальності. А можливо це досягти, за переконанням академіка В.І.Кононенка, осмисленням системи образів-ідей, образів – символів, а крізь них – світу, такого, яким його бачать власно українці. Саме в

символах, за твердженням автора, відбиваються (за М.Костомаровим) народні традиції, звичаї, обряди, вірування тощо [8: 10]. Тому врахування вчителем у спілкуванні особливостей, притаманних українському типу спілкування, готовність його до професійного спілкування на українській мові, використовуючи її досягнення, багатство, дозволить формувати свідому особистість із визначеною національною ідеєю, позбавлену почуття меншовартості, другорядності, особистість, підготовлену до адаптації в сучасному трансформаційному суспільстві [9: 484].

Однак слід зауважити, що особливості етнічного спілкування переважно вивчалися в галузі етнографії та фольклористики, і тільки в останній час до цієї проблеми посилилась увага психологів, які вивчають систему етнічних відносин, етнопсихологічні риси етносу, вплив стереотипів національного буття на етнічну свідомість людей та ін. За нашим переконанням при організації професійного спілкування з майбутніми вчителями необхідно враховувати етнопсихологічні особливості, менталітет українського народу, національний характер.

Аналізу рис поведінки, властивостей характеру українця присвячено багато праць. Цікаві думки з приводу національного характеру українців знаходимо у С. Балея, М. Костомарова, Я. Кузьміва, О. Кульчицького, В. Липинського, В. Метельського, В. Пачовського, В. Яніва, Я. Яреми, В. Ярміва та ін.

Існують різні концепції розуміння національного характеру (Б. Цимбалістий, І. Гончаренко), але незважаючи на це всі вони фіксують певне поле презентацій етноспецифічних психологічних рис, які є також певним формоутворенням самого національного характеру. Отже, під національним характером переважно розуміються вироблені шляхом національного виховання й самовиховання властивості та набуті звички, що виявляються у поведінці людини й діяльності, ставленні до суспільства, колективу, самої себе. Знання сукупності відносно сталих загальних психічних рис для людей одного етносу дасть можливість із значною часткою ймовірності передбачити поведінку кожного його представника і тим самим корегувати очікувані його дії і вчинки.

Основними характеристиками українця та його оточення в історико-педагогічному аспекті виступають: елементи селянського світовідчуття; релігійність; почуттєвість з елементами безконтрольності, недовіри в почуттях власного внутрішнього життя; висока духовність, в основі якої є християнська мораль; повага до старших; високий рівень духовних почуттів з одночасним проявом індивідуалізму, знецінювання ролі соціальних почуттів, що нерідко заважає розв'язанню суспільних проблем; розвиненість почуття гріхоти, кривди, що при нагоді “вибухають” і створюють можливість конфлікту; заздрість; комплекс меншовартості; відсутність “єдиної цілої національної ідеї” різних регіонів; традиціоналізм й естетизм тощо.

Отже, як бачимо, з одного боку у характеристиці комунікативної компетентності, що є цілісною системою, необхідно постійно враховувати її національну ознаку, з іншого – сама комунікативна компетентність є складовою етнокультурної компетентності.

Як вже зазначалося, у сучасній вітчизняній та зарубіжній педагогіці поки немає єдиного розуміння сутності професійної компетентності педагогічних кадрів. Це ж стосується і сутності понять “етнокультурна компетентність”, “етнопедагогічна компетентність”, “етноісторична компетентність”.

“Етнокультурна компетентність” трактується нами як особистісна якість, що формується в результаті цілеспрямованого й спонтанного, організованого й стихійного засвоєння людиною (у процесі соціалізації) культури свого народу в усіх її виявах: традиційно-побутових, фольклорних, професійних, у наукових та емпіричних знаннях, на емоційному й раціональному рівнях. Етнокультурна компетентність педагога виявляється у вільному орієнтуванні в світі культури певного народу, розумінні мови цієї культури і вільному володінні нею, взаємодії з культурно багато значущими предметами, створенні складного соціокультурного простору. Пояснюється це тим, що сформованість етнопедагогічної компетентності забезпечує стійкий цілеспрямований характер проходження

педагогічної діяльності в умовах полі етнічного складу учнів. І, як зазначає С. Литвин-Кіндратюк, пріоритет етнопедагогічної культури (етнопедагогічна, гігієнічна, кулінарно-гастрономічна), в структурі педагогічної майстерності як діючого вчителя, так і майбутнього педагога в контексті його загальної вузівської підготовки стрімко зростає. Проте сучасний вчитель нерідко не готовий до роботи в умовах поліетнічного освітнього середовища і для того, щоб учень став справжнім суб'єктом педагогічної взаємодії в контексті етнокультурного розвитку. Тому дослідниця для вирішення цього питання пропонує, щоб учитель оволодів новітніми особистісно орієнтованими технологіями, надавав кваліфіковану допомогу учневі як в процесі безпосереднього впливу на нього, так і у процесі прогнозування та моніторингу його етнокультурного середовища в умовах школи та сім'ї [10: 146].

“Етнопедагогічна компетентність”, за твердженням Л.Н.Бережнкової, це складова загальнопрофесійної компетентності сучасного педагога, яка передбачає здібність і вміння функціонувати в полікультурному суспільстві, знати проблеми цього суспільства, розуміти механізм його розвитку; соціально-активну діяльність і реалізацію етнопедагогічно спрямованих проєктів; здібність до толерантної взаємодії у полікультурному суспільстві, до адекватного відношення до себе та інших людей з позиції поваги до людини; прийняття відповідальності за розв'язання етнопедагогічних задач в умовах поліетнічного складу учнів; вміння реалізувати себе як представника тієї чи іншої культури [11: 211].

У цілому етнопедагогічна підготовка повинна орієнтувати вчителів на допомогу учню в утвердженні його особистої ідентичності в світі, де взаємодіють різні культури; здійснювати підтримку в адаптації до нових соціокультурних умов; попереджати освітню депривацію в процесі навчання в умовах багатонаціонального складу учнів; організацію і створення умов в освітньому процесі, в якому учень може розвинути етнічну самосвідомість і українську ідентичність [11: 210].

В останні роки в науковий обіг активно входить термін “етноісторична компетентність” Як зазначає Б.П. Савчук, етноісторична компетенція – це “складна інтегративна якість у якій зосереджено знання про виникнення, розвиток та етнокультурну самобутність рідного народу котра знає, любить і поважає історію своєї держави готова до свідомої цілеспрямованої діяльності із збереженням та примноженням української етнічності” [12: 115]. Тобто сформованість цієї компетентності поєднує відповідні знання, досвід, здібності, що дозволяють обґрунтовано судити про етносоціальне середовище, в якому перебуває особа, та вільно почуватися і діяти в ньому. При цьому, зауважує дослідник, в даному випадку вже йдеться не лише про “своє”, “рідне” етносередовище, але й про інше середовище, адаптація і комфортне почування в якому передбачає формування етнокультурної компетентності “іншого зрізу” [13: 229]. А для цього важливо, щоб педагог “оперував належними знаннями передовсім про історію України, її походження, формування українського етносу, його глибоке історичне коріння, долю українського народу, а також, водночас, і про історичний шлях та культурно-звичаєві традиції різних народів, що мешкають на території нашої держави” [12: 116]. При цьому українська етноісторія повинна трактуватися не лише як почергова зміна подій у часі та просторі, а, передусім, як своєрідна філософія, етнічний світогляд її народу, що вбираючи через етнічну пам'ять у прояви минулого, формує сподівання майбутнього” [12: 115].

Формування етноісторичної компетенції передбачає дотримання таких принципів: залежність від суспільно-політичної, культурно-освітньої ситуації в якій перебувають майбутні педагоги; спільні дії родини, церкви, соціального і культурного середовища, в якому вона перебуває; врахування етнорегіональної специфіки територіального простору, взаємозв'язок “загальноетнічної” та “етноукраїнської” складових.

Важливими критеріями сформованості етноісторичної компетентності майбутніх вчителів учені виокремлюють: достатній рівень знань про етнічну картину світу в цілому і знань про головні етапи виникнення і формування українського народу; творче використання теоретичних, методологічних, практично-організаційних напрацювань представників різних

галузей знань; наявність аналітичних умінь; розуміння майбутніми педагогами змісту і суті українських народних традицій, звичаїв, готовність свідомо дотримуватися і зберігати їх; виконання зовнішніх ритуальних дійств з розумінням їх змісту та справжнього призначення використання в навчально-виховному процесі досвіду навчання й виховання, нагромадженого народною педагогікою; знання й використання в професійній діяльності різних жанрів народної творчості (міфологія, фольклор), народного мистецтва, культурних традицій; толерантне ставлення до представників іноетнічних спільнот, повага до їх самобутності та готовність до творчого вивчення і засвоєння культурних цінностей різних народів тощо [13: 234].

Отже терміни “етноісторична компетентність” і “етнокультурна компетентність”, які часто вживаються як тотожні, є складовими етнопедagogічної компетентності, без високого рівня якої не можна досягти професіоналізму вчителя.

Формування етнокультурної, етноісторичної і як результат етнопедagogічної компетентності, яка є складовою педагогічної компетентності, майбутнього вчителя це важливий шлях для інтелектуального розвитку особистості, виховання духовності, національної свідомості, патріотизму, громадянськості, вироблення умінь і навичок збереження і примноження етнокультурної спадщини свого народу та толерантного співіснування у сучасному полікультурному суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.:“К.І.С.”, 2003. – 296 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь:ВТ “Перун”, 2004. – 1440 с.
3. Хуторський А. Ключевые компетенции. Технологии конструирования // Народное образование.-2003.№5. – С.55-61.
4. Пометун О.І. Теоретичні засади формування громадянської компетентності учнівської молоді / Освітній дайджест. Івано-Франківський обл. і-т післядипломної освіти.-2005.-№3.-С.81-84.
5. Жигір В.І. Моделювання змісту професійної підготовки вчителя праці // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 3. – С. 78-84.
6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання проф.С. Ю. Ніколаєва. –К.: Ленвіт, 2003. – 273 с., Павленко О.О. Теория и практика навчання ділової комунікації: Монографія. – Київ – Дніпропетровськ: АМСУ, 2003. – 243 с.
7. Національна Доктрина розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті // Освіта України. – 2002. – № 16. – С.3-9.
8. Кононенко В.І. Символи української мови. – Івано-Франківськ: Плай, 1996. – 272 с.
9. Кучерак І.В. Етнопедagogічний контекст професійного спілкування вчителя / Міжнародна науково-практична конференція “Трансформація особистості в умовах соціально-політичних та економічних змін”(17-18 травня 2007 р.) – Чернівці: Рута, 2007. – С.479-484.
10. Литвин-Кіндратюк С. Етнопедagogічна культура в структурі життєвої компетентності батьків // Українська етнопедagogіка: навчально-методичний посібник / За ред. акад. В.І Кононенко. – Київ – Івано-Франківськ: Плай, 2005. – С. 136-147.
11. Бережнова Л.Н. Этнопедагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.Н.Бережнова, И.Л. Набок, В. И. Щеглов. – М.: Издательский центр “Академия”, 2007. – 240 с.
12. Савчук Б.П. Теоретичні засади формування етноісторичної компетенції дітей дошкільного віку / Навчально-методичний посібник “Етнопедagogіка українського дошкільля” / За ред. Н.В.Лисенко. – Івано-Франківськ: Плай, 2008. – 114-126.
13. Савчук Б. Проблема формування етноісторичної компетенції майбутнього вчителя / Народознавча компетентність дітей та молоді: принципи і методи дослідження / За ред. проф. Н. Лисенко. – Івано-Франківськ, 2007. – С.228-235.

ІНТЕГРАЦІЯ ТЕХНІЧНИХ І ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ПРИ ПОДГАТОВЦІ ФАХІВЦІВ В ГАЛУЗІ ОХОРОНИ ПРАЦІ

Особливості підготовки фахівців з охорони праці, вимагають удосконалити методи навчання, які забезпечать створення принципіально нови напрямку в організації і управлінні системою охорони праці. Подібно шахісту, навчений загальним правилам дій, фахівець з охорони праці, з безлічі варіантів виробничої ситуації повинен здогадатися і вибрати конкретне рішення, при цьому він спирається на власне правдоподібне міркування. Впевненість, інтуїція, аналіз, використання спеціальних програм, дозволять йому створити реальні моделі ситуацій і управляти ними.

The peculiarities of training the specialists on Labour Protection require to work on and to complete the methods of teaching, which permit, for example, to create principle new tendency in organization system. The specialist on Labour Protection, like a chess-player, who is trained in general rules of actions has to guess and choose the specific decision out of great number of variants of industrial situation. In this situation the specialist has to rely on his plausible arguments. The confidence, the intuition, analysis, the usage of specific programs, permit to create realistic models of situations and operate them.

Постановка проблеми і аналіз інформації. Теоретичні дисципліни “Основи охорони праці”, “Охорона праці в галузі”, “Законодавство з охорони праці”, “Менеджмент охорони праці”, “Пожаробезпека”, “Електробезпека”, “Технологічна безпека”, “Аналіз нещасних випадків” і ін., тісно пов'язані з такими предметами як фізика, хімія, механіка, технологія, математика, психологія, педагогіка та ін.. По суті достатньо сувору науку “Охорона праці” будується на об'єктивній інформації – статистиці, експерименті, спостереженнях, дедуктивному аналізі, математичних рівняннях, апіорних думках і тому подібних методах, якими користуються всі природодослідники.

Фахівці з охорони праці, які навчаються в Кримському інженерно-педагогічному університеті, одержують необхідний об'єм знань з предметів, з науки “Охорона праці”. Аналіз системи навчання за фахом “Охорона праці в машинобудуванні” показує наявність в різноманітних методів вивчення дисциплін спрямованих на спеціалізацію, тісний зв'язок теорії і практики, запровадження інноваційних технологій таких як комп'ютерна обробка даних, моделювання, аналіз документальних відео записів, використання тестових програм, якісну педагогічну психологічну і гуманітарну підготовку. З другого боку, випускникам, що спеціалізуються з “Охорони праці”, потрібен час для адаптації їх на робочому місці, для пристосувані своїх знань і можливостей в умовах виробництва. Це робить випускника мало захищеним в конкурентному середовищі галузевого ринку праці.

Аналіз навчальних програм, починаючи зі школи і закінчуючи ВУЗівською системою освіти показує, що в них закладене безперервний, контроль з управління мисленням процесом навчання, що ефективно впливає на засвоєння програмних дисциплін. Відомо, що ті студенти які привикли працювати по алгоритму дій не можуть самостійно розвивати внутрішній потенціал, в тому чилі: спостережливність, здатність міркувати, аналізувати рішення, бути упевненими, аналітично мислити. Тому в будь-якій ситуації їм потрібна допомога ззовні. Щоб змінити цей стереотип в своєї діяльності, людина повинна подолати бар'єр, що гальмує розвиток еї мислення, а натомість, вчитися мислити самостійно, знаходити упевненість в правильності своїх дій, розвивати свої творчі можливості, пропонувати, може не завжди доказово але правдоподібно, реально.

Мета роботи. Розробити умови активної інтеграції технічних і гуманітарних знань через самостійну правдоподібну думку студента з теоретичної і практичної підготовки дисципліни “Охорона праці”.

Розглянемо відмінні особливості діяльності фахівця з Охорони праці. Перш за все – значна кількість спеціальностей в яких є обов'язковою наявністю служби “Охорона праці”. Відомо, що кожній галузі є специфіка охорони праці що відрізняє її від інших. Так, наприклад, в машинобудуванні – скупчення універсальної і спеціальної металообробної техніки, замкнутий робочий простір, пари змащувально-охолоджуючих рідин, металевий пил, стружка, заготівки які розміщені на стелажах, підлозі, верстатах, вібрація, шум, інтенсивна вентиляція, наявність внутрішнього транспорту, проблеми з освітленням, напружена, часто монотонна праця, особливе робоче положення виконавця робіт, непередбачливість взаємодії робітника з електричними обладнанням і інше. Характерними для будівельної галузі є, наприклад, зварювальні роботи, які застосовуються при зварюванні армуваних несучих конструкцій споруд, зварювання складних і важких форм для заливки бетону, застосування армованих сіток в цегляних кладках, виконання робіт на висоті, відкритий робочий простір, тимчасові огорожі, атмосферний вплив (вітер, дощ, мороз, сонце), врахування властивостей матеріалів по яких доводиться пересуватися, могутнім агрегатам для подачі і укладання будівельної сировини, складнощі з їх управлінням, небезпеки технологічного процесу (доякої можна віднести куски арматури) регулювання потоку бетону, при заливці його у форми), вживання вибухонебезпечних і пожежонебезпечних матеріалів, вібраційних процесів в будівельних технологіях, монтаж залізобетонних конструкцій які доводиться зварювати на висоті, ручним способом. Окрім того в кожній галузі є великі відмінності вимог охорони праці в залежності від їх професійної спрямованості. Дані вимоги регулюється галузевими нормами, правилами, інструкціями, положеннями, актами, наказами і іншими нормативно-правовими документами. Тільки у класифікаторі професій України зареєстровано більше 7000 професійних назв робіт, що володіють специфічними і індивідуальними показниками і особливими вимогами підготовки виконавця. Доречно підкреслити, що кожна діяльність, відповідно до структури і класифікації професій виконується в умовах впливу одночасно декількох чинників, включаючи особисті та психофізіологічний чинник працівника .

Очевидно, таку безліч інформації передати і засвоїти в процесі навчання у вищому навчальному закладі не представляється можливим, тим більше застосувати свої знання зразу ж безпосередньо на практиці. Тому, в даному випадку є можливість введення принципово нового підходу з формування психологічного спрямування фахівця з науки “Охорона праці”.

Порівняння вимог до тих, що навчаються з охорони праці з відомими напрямками розвитку інтелекту, виявило значну схожість з теоретичним навчанням гри в шахи. Дійсно, при грі в шахи навчають гравця навчають в основному тільки правилам, ходам кожної фігури, способам та методам захисту, а далі повна свобода вибору варіантів гри, самостійність у виборі умов гри практично нескінченного варіантного поля дій.

Примітно, що в шахи можуть грати на рівних і люди різного віку в тому числі і малодосвідчені, при цьому останній, не має за собою багажу знань, досвіду, але у нього є чуття і талант “здогадуватися” – реалізовувати свої правдоподібні міркування, ще не доведені, не перевірені на практиці, але дозволяючи йому “прогнозувати” розвиток ситуації на дошці. Часті тренування, запам'ятовування помилок, посилення психологічної упевненості, загострення спостережливості і розвиток здібностей незалежно схвалювати рішення, дає свої результати, а випадкові перемоги стають закономірними з різким скороченням числа чинників і варіантів, що можуть непередбачено змінити ситуацію на дошці. Саме таких дій і результатів хотілося б добитися в результаті підготовки фахівця з охорони праці на практиці.

Припустимо, що наші зіставлення системи навчання науці “Охорона праці” порівнянна з навчанням гри в шахи. Тоді цілком правдоподібно порівняння роботи фахівця з охорони праці з роботою, шахіста, практичного математика, або вченого природодослідника. Різниця звичайно є і полягає вона в тому, що фахівця з охорони праці оточує техніка, технологічний процес певного виробництва і йому доводиться систематично вирішувати

питання захисту людини від агресивного навколишнього середовища, яке може негативно позначитися на його здоров'ї.

Разом з тим відомо, доказово, що технологічні процеси є закономірними, регульованими і керованими а тому можна стверджувати, що творчому вдосконаленню, зокрема, математичному дослідженню в проблемах галузі “Охорона праці” є великий простір. Залишається тільки навчити нашого студента способам, що дозволяють відкривати математичні теореми, вирішувати нестандартні задачі, знаходити практичні рішення актуальних питань для конкретної галузі виробництва.

Математичні дослідження в галузі “Охорона праці”, природно, відрізняється від звичайних класичних математичних робіт. Вони базуються на наглядах, узагальненнях, спробах проникнути в суть не вивченого, не описуваного “простою” математикою а вимагаючи проведення пошукових, експериментальних досліджень. Звідси витікає необхідність вивчення процесів за допомогою індуктивних методів або правильніше за “правдоподібні” міркування, якими рясніють роботи відомих математиків і фізиків. Прикладом неперевершеної майстерності використання індуктивних методів в математиці є Леонард Ейлер, який в своїх роботах відверто ділиться з читачами шляхами, якими він блукав в своїй математичній творчості.

Відзначимо, що кожний з нас в своїй діяльності свідомо або несвідомо, використовує питання індуктивної логіки, вибираючи шлях своєї поведінки в конкретній ситуації.

Відомо, що всі наші дії і знання за межами математики і доказової логіки складаються з припущень. Ми припускаємо, що обговорювані, або досліджувані об'єкти, до яких відносяться наші думки, залишаються строго незмінними, поки ми думаємо про них; що наші будь-які два вислови, якими б вони довгими не були, завжди можна об'єднати, за допомогою сполучень “і”, “або”, “якщо, – то” і т.п. Проте ми пам'ятаємо, що у всякій відносній істині завжди є момент абсолютної істини, при цьому чим “надійніше” пропозиція, тим більше можливості підтвердження її на практиці. Сучасна математика, що використовує комп'ютерні програми і технології, представляє можливість застосувати доказові міркування, але так само очевидно, що навчившись доводити, необхідно перш за все навчитися здогадуватися. Як не парадоксально, але перш ніж довести математичну теорему, ми повинні про неї здогадатися. Наприклад, необхідності по новому представити теорему, ідею доказу, деталі і стратегію доказу. З цією метою необхідно зіставити погляди, порівняти аналогії, спробувати реалізувати ідею, а у разі невдачі – знов здогадуватися, шукати, міркувати, перевіряти на практиці, зіставляти і пробувати, пробувати.

Для реалізації ідеї розвитку відчуття “здогадуватися” при вирішенні задач з охорони праці, в Кримському інженерно-педагогічному університеті, на кафедрі “Охорона праці в машинобудуванні” (інженерно-технологічного факультету) фахівцям і магістрам викладається спеціальний курс “Вживання аналітичних систем в науці “Охорона праці”, де за допомогою демонстраційних технічних засобів студентам надається можливість виконати аналіз ефективного використання техніки у виробничих технологіях, коли без підказки та направляючих повчань ті, хто що навчаються самостійно аналізують, проявляє спостережливість, використовують одержані знання процесів, психології, дедукції, підключаючи інтуїцію, здогад висуваючи ідею і пропонується запроваджувати свої варіанти розвитку і управління виробничою ситуацією.

На підставі накопиченого досвіду вивчення чинників на робочих місцях під час виробничих і переддипломних практик, в лабораторії проводяться дослідження і обґрунтовування вибору чинників для моделювання ситуації, розрахунки математичних варіантів її опису, аналіз порівнянь, їх раціоналізація, опис прогнозу змін або управління ситуацією.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богданович М. В. Математика: Учеб.для 1 кл. – пер. з укр. – 3-е изд., дополн. и дораб. – К.: Освіта, 2007. – 143 с.

2. Бевз Р. П. Математика: 6 кл.: Навчань. для общеобразоват. учебн. закладів: Пер. з укр. / Г.П. Бевз, В.Г. Бевз. – К.: Генеза, 2006. – 304 с.: мул.
3. Класифікатор професій: /с змінами і доповненнями / Видання офіційне. – К.: Вид-во “Социнформ”, 2001. – 606 с.
4. Артюх С.Ф., Коваленко Е.Э., Белова Е.К., Изюмская Г.В., Беликова В.В. Педагогічні аспекти викладання інженерних дисциплін: Допомога для викладачів. – Харків: УПА, 2001. – 210 с.
5. Якубов Д. Разработка і оптимізація нестационарних процесів підготовки виляску до джинированію і підвищення ефективності роботи волокноотделителей: дис. ... докт. техн. наук. 05.19.02. – Кострома, 1988. – 469 с.

УДК 371.134:37.013

Т.К. Андрущенко

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються проблеми удосконалення професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів у системі після дипломної освіти. Аналізуються вимоги, що ставляться до сучасних педагогів. Описано професійні та особистісні якості, якими вони мають володіти. Представлено форми і методи навчання дорослих на курсах підвищення кваліфікації і в міжкурсовий період.

In the article the problems of improvement of professional competence of educators of preschool educational establishments are examined in the system of after diploma education. The requirements which are put to the modern teachers are analysed. Professional and personalities qualities which they must own are described. Forms and methods of studies of adults are presented on the courses of the in-plant training and in an intercourse period.

Постановка проблеми. Модернізація системи дошкільної освіти, перенесення акцентів із навчання на розвиток дошкільників, формування в них життєвої компетентності, підготовка до впровадження Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” актуалізує проблему вдосконалення професійних якостей вихователів, підготовки їх до інноваційної діяльності, пошуку нових підходів до вдосконалення професійної компетентності педагогів у системі післядипломної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Провідна роль в освіті дорослих, зокрема вихователів дошкільних навчальних закладів, належить інститутам післядипломної педагогічної освіти. Вони намагаються створювати умови для постійного підвищення педагогами свого професійного рівня. Шляхи удосконалення роботи системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в контексті основних вимог сучасності розкривають у своїх дослідженнях Л. Даниленко, Л. Набока, В. Олійник, Н. Протасова, М. Скрипник, Н. Чепурна та ін. Інноваційні підходи до підготовки майбутніх вихователів у вищих навчальних закладах, які досліджують Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Лохвицька, Т. Поніманська та ін. є актуальними також і в системі післядипломної освіти.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Поряд з тим, що існує велика кількість досліджень, присвячених підготовці майбутніх вихователів, проблема вдосконалення їхньої професійної компетентності у процесі подальшої практичної діяльності вивчена недостатньо. У сучасній практиці наявні такі протиріччя: випускники вищих навчальних закладів мають певний рівень теоретичних знань, але їм бракує практичних навичок; педагоги з досвідом роботи здебільшого недостатньо поінформовані про сучасні дослідження та інноваційні підходи в дошкільній освіті.

Мета даної публікації полягає в дослідженні шляхів удосконалення професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в системі післядипломної освіти.

Виклад матеріалу дослідження. Сучасний етап розвитку освіти вимагає від педагогів поінформованості про інновації в дошкільній освіті, володіння знаннями щодо технологій впровадження освітніх інновацій в дошкільних навчальних закладах, вміння швидко реагувати на зміни, що відбуваються в освіті, здатності до постійного самовдосконалення, а також наявності певних професійних і особистісних якостей (за І. Дичківською):

- усвідомлення смислу і цілей освітньої діяльності в контексті актуальних педагогічних проблем;
- вміння по-новому формулювати освітні цілі;
- здатність вибудовувати цілісну освітню програму, яка враховувала б індивідуальний підхід до дітей, освітні стандарти, нові педагогічні орієнтири;
- вміння продуктивно і нестандартно організувати виховання й навчання, тобто забезпечити творення дітьми своїх результатів і, використовуючи інноваційні технології, стимулювати їх розвиток;
- здатність до особистісного творчого розвитку, рефлексивної діяльності, усвідомлення значущості, актуальності власних інноваційних пошуків і відкриттів [2: 280].

Значний внесок у реалізацію даних вимог роблять інститути післядипломної освіти. Їх діяльність розповсюджується на всі категорії педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів. У Законі України “Про вищу освіту” післядипломна освіта визначена як “спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь і навичок ...” [1: 182.1].

За визначенням Н. Чепурної, “сучасний підхід до організації безперервного підвищення кваліфікації педагогічних працівників лежить в контексті персоніфікації цієї системи. Навчання має бути орієнтоване на конкретних суб’єктів, сприяти вирішенню практичних завдань, припускати кожним, хто навчається, значущого професійного результату” [5: 3].

Вдосконалення професійної компетентності вихователів відбувається як безпосередньо в інститутах післядипломної педагогічної освіти під час проходження ними курсів підвищення кваліфікації, так і в міжкурсовий період.

На курсах підвищення кваліфікації педагогів використовуються інтерактивні методи навчання: лекції-презентації, дискусії, тренінги, ділові і рольові ігри, моделювання ситуацій, мозковий штурм, “Човник”, “Снігова куля”, “Килимок ідей”, “Ажурна пилка”, “Моделювання ситуацій”, “Карусель” тощо [3], а також конференції з обміну досвідом, педагогічна практика на базі дошкільних навчальних закладів.

“Інтерактивні методи післядипломного навчання – це система способів діалогічної взаємодії суб’єктів післядипломного навчання (учіння), спрямованих на осмислення діалогу, його “інтер” – “інтра” – “мета”-суб’єктні плани. Тобто інтерактивні методи післядипломного навчання можна розглядати як систему суб’єктно-суб’єктних відносин (викладач системи післядипломної освіти та педагог), основою якої є освоєння педагогом методів, засобів навчання, теорії їх використання для реалізації місії освіти, представленої в навчальних цілях предмета” [4: 117]. Використання активних та інтерактивних форм навчання педагогів сприяє не тільки їхньому професійному зростанню і вдосконаленню компетентності, але й формує навички рішення проблем, наближених до реальних ситуацій, вчить визначати складові частини проблеми, виробляти стратегію дій, спонукає вихователів до подальшої самоосвіти.

Особлива увага надається ознайомленню вихователів зі структурою і змістом Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі”, до впровадження якої готуються педагоги України. Черкаська область брала участь в апробації програми і має певні

напрацювання. Вихователям пропонується цикл лекцій і практичних занять за змістом програми “Я у Світі”:

№ п/п	Назва теми
1.	Порівняльна характеристика програм “Дитина” (“Малятко”) та “Я у Світі”.
2.	Фізичний розвиток в контексті базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі”.
3.	Соціально-моральний розвиток дошкільника за програмою “Я у Світі”.
4.	Емоційно-ціннісний розвиток дитини за базовою програмою “Я у Світі”.
5.	Пізнавальний розвиток дитини дошкільного віку в базовій програмі “Я у Світі”.
6.	Мовленнєвий розвиток дитини в дошкільні роки за базовою програмою “Я у Світі”.
7.	Художньо-естетичний розвиток дитини дошкільного віку в базовій програмі “Я у Світі”.
8.	Креативний розвиток у програмі “Я у Світі”.
9.	Сюжетно-рольова гра, як провідний вид діяльності дитини дошкільного віку.

Однією з основних вимог сучасності є володіння педагогами навичками користування комп’ютером. Це не данина моді, це – необхідність, адже без комп’ютерної грамотності все важче уявити педагогічну діяльність. Тому в програмі курсової підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів є також цикл лекційних і практичних занять з теми: “Використання інформаційних технологій в роботі дошкільних навчальних закладів”. Навчання відбувається диференційовано в залежності від рівня комп’ютерної грамотності слухачів курсів, який визначається під час вхідного діагностування. Вихователі вчать виконувати елементарні операції: набір і редагування тексту, створення презентації в програмі PowerPoint, вхід в Інтернет, здобуття необхідної інформації в пошукових системах yandex, Google, Rambler, вихід на сайт інституту, знайомство з колекцією електронних ресурсів тощо.

На сайті Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників створена колекція цифрових ресурсів, якою може користуватися будь-який вихователь, який має вихід в Інтернет. У колекції в електронному вигляді представлено матеріали, які можна застосовувати, як презентації, наочність під час проведення занять та інших форм навчання дошкільників. Враховуючи те, що наразі актуальною є підготовка до впровадження Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі”, матеріал колекції цифрових ресурсів розподілений за змістом ліній розвитку, презентований у програмі.

У міжкурсовий період використовуються інші форми просвітницької діяльності, які також сприяють вдосконаленню професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів: семінари-практикуми різних рівнів: на базі дошкільного навчального закладу, міські, районні, регіональні, обласні, науково-практичні конференції, педагогічні ради, педагогічні читання, круглі столи, дискусії, ділові ігри, майстер-класи, участь в експериментально-дослідницькій роботі в межах спільної проблеми, над якою працюють педагоги освітнього закладу, вивчення передового педагогічного досвіду, участь у виставках передових педагогічних технологій міського, районного та обласного значення.

Роботи, представлені на виставках є результатом міжкурсової діяльності педагогів. У цей період вихователь обирає тему, над дослідженням якої працює до наступної атестації. Найбільш творчі педагоги узагальнюють набутий досвід і представляють його на виставках у вигляді брошури, збірника конспектів занять, добірки дидактичних ігор, наочного і фотографічного матеріалу тощо. Найкращі роботи з обласної виставки входять до анотованого каталогу передового педагогічного досвіду і зберігаються в кабінеті інноваційного досвіду Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних

працівників. З даними матеріалами можуть ознайомитися всі педагоги області, які перебувають на курсах підвищення кваліфікації або приходять на консультацію.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, організація сучасних форм навчання вихователів дошкільних навчальних закладів протягом всієї їхньої діяльності сприяє удосконаленню професійної компетентності педагогів. Подальших досліджень потребує проблема адаптації молодих спеціалістів до професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. “Про вищу освіту”: закон України // Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання / За заг. ред. Горбунової Л. М., Степка М. Ф. – К.: ФОРУМ, 2006. – С. 182.1
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. – К., 2007. – 144 с.
4. Професійний розвиток педагогічних працівників: практична андрагогіка: Наук.-метод. посіб. / За заг. ред. Пуцова В.І., Набоки Л.Я. – К., 2007. – 228 с.
5. Чепурна Н. М. Модернізація післядипломної педагогічної освіти у контексті сучасних соціокультурних змін // Палітра педагога. – 2008. – № 4. – С. 2-4.

УДК 378.4 (126) (14): 37.014.5

Г.П. Грамма

СТРАТЕГІЯ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІЧЕНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДНЗ У ХХІ СТОЛІТТІ

У статті аналізуються методологічні, теоретичні та практичні проблеми модернізації математичної підготовки майбутніх вихователів у вищій школі та шляхи їх вирішення.

Methodological, theoretical and practical problems of modernization of mathematical education a prospective teacher at the higher school and are analyzed in the article.

Постановка проблеми. Проблема математичної освіченості майбутнього педагога у ХХІ столітті зазнала значних змін на тлі кризових явищ у суспільстві. Кризові явища не обійшли й педагогічну освіту.

Кризові явища прослідковуються в усьому процесі підготовки майбутнього вихователя: по-перше, криза в перегляді *цілей* підготовки педагога з математики. Країна змінилась і ми не знаємо не лише цілей математичної підготовки майбутнього вихователя, але й не знаємо, яка *функція* сучасної школи. В тоталітарній країні школа готувала будівника комунізму. Сучасна школа доленосну стрижневу мету підміняє 12-ти літньою освітою, тестуванням, тобто поступово відходимо від мети школи, скочуючись до меркантилізму; по-друге, в одній з найбільш читаючих країн світу не видаються математичні часописи, підручники, і лише маленькими острівками жевріють підручники, випущені аматорами педагогічної справи; нарешті, криза у підготовці педагога вищої педагогічної школи, дуже повільно розвиваються Інтернет технології в освіті України. Потребує радикальних змін вся система математичної підготовки педагога – це кадрова криза і вона поглиблюється відсутністю уваги політиків з антиматематичною і антинауковою тенденцією до математики як науки і способу спілкування.

Виділення невирішених частин проблеми. Причинами кризи у математичній освіті слід зазначити: появу нових можливостей користування студентів мережами віртуальності і відсутність стовідсоткового забезпечення необхідним обладнанням; відносно низький престиж професії вихователя ДНЗ, і контингент формується далеко не за інтересом до

професії; незатребуваність фахівців високого рівня в інших галузях освіти і практичної діяльності; нарешті, математика є універсальною мовою науки в гуманітарних дисциплінах.

Формулювання цілей статті (постановка завдання): визначити стратегічну лінію математичної освіченості майбутнього вихователя задля підготовки його у вищій педагогічній школі XXI століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загальність у визначенні поняття “освіченість” свідчить про наскрізність пізнання без огляду на особливості сучасності. Водночас кожен історичний період свого розвитку суспільство вкладає різний смисл у зміст цього поняття – доповнює, уточнює, розширює, змінює стиль теоретичного підходу і практичної діяльності.

Термін “математична освіченість” вживається нами щодо визначення обсягу проблем, що накопичуються у зв’язку з проблематикою процесів модернізації, пов’язаних з переходом від усталеного традиційного їх вирішення до сучасності, тобто до найновітнішої сучасності. Одним із модерністських напрямів у навчанні *математики важливим є перехід від класичної теорії систем навчання до сучасної теорії складних систем самоорганізації особистості.* Деякі теоретики вважають також застарілою трактовку *співвідношення теорії і практики.* Дослідження модернізації освіти залучає багато різних дисциплін, їх синтез потребує цілісності, і в той же час автономності у сфері громадянського суспільства з його багатогранними співвідношеннями з іншими сферами математики і культури.

Стратегія математичної освіченості майбутнього вихователя у процесі підготовки його у вищій педагогічній школі XXI століття викристалізовується в таких напрямках: 1) модернізація змісту математичної освіченості майбутнього вихователя ДНЗ у XXI столітті; 2) створення програм, в які покладено стратегію розвитку особистості XXI століття; 3) створення програм математичного розвитку особистості дошкільника.

Вивчення матеріалів симпозіумів, конференцій, нормативних постанов засвідчує спрямованість наукового загалу на вирішення проблеми модернізації освіти взагалі й математичної, зокрема, в межах загальнокультурного розвитку особистості. 2000-й рік був заявлений ЮНЕСКО роком математики. За матеріалами конференції, що відбулася в Дубні, відомі вчені висловили своє бачення розвитку математики у XXI столітті.

Ключовим питанням для сучасної освіти, як сказав Є. Бунімович, є математика для *нематематика.* Оскільки він переконаний, що математика потрібна кожному, щоб цей кожний вмів відрізнити доведення від не доведення. При цьому потрібні не лише математичні знання як такі, скажімо 30-40 формул тригонометрії, скільки *сам математичний слух* (чуття математики – *уточнення наше Г.П.Г.*). Він вважає, що блискучі перемоги окремих осіб елітної математики ще не означає, що все благополучно зі *здоров’ям математичним.* Натомість В. Полтерович головним у вивченні математики ставить прищеплення *культури мислення* всім тим, хто вивчає математику. Уміння прослідковувати *логічні ланцюжки* – ось головне, що дає вивчення будь-якої науки, в тому числі й математики [1: 2]. Зазначимо: це зовсім не означає, що не потрібні елітні математичні школи. Нам також потрібне вирощування сильних математиків. Слід зауважити, що “відтік мізків” – це великі втрати для математичної школи країни, але це реалії сьогодення, які потрібно вирішувати і на науково математичному, і на економічному рівні.

Іван Яценко виказує думку просто про *гуманітарний підхід* до математики. Він наголосив на розвитку двох напрямів: *математиці для всіх* і *суто елітній математиці*, яка буде виходити лише на вищу школу (її треба пропагувати у спецматематичних класах). За його думкою, математика – це не сама мета, а перш за все засіб, з допомогою якого можна вийти на зв’язок з дітьми через математику [1]. Ще Платон говорив, що з допомогою математики він хоче виховати з учнів хороших людей, тобто математичні школи завжди славились тим, що математика була засобом як людськості, так і смислом математичної культури, виховання.

2000-й рік дійсно став переломним, оскільки на всіх рівнях обговорюється стратегічна зміна цілей математичної освіти як у технологічному підході, гуманітарному, так і в

культурному. Стара мета – вступ до ВНЗ, кадри для держави, майбутні інженери, працівники культури тощо.

В сьогоднішній дійсність така: всі сходяться на думці, що у ХХІ столітті мета шкільного курсу математики інша – внести той вклад в *розвиток особистості*, який *здатна внести лише математика*. Причому математика відіграє унікальну роль, ставлячи такі *цілі*: а) забезпечити (враховуючи бурхливий розвиток і входження віртуальних засобів у діяльність особистості) вміння аналізувати ситуації, швидко реагувати на зміни в суспільстві, і в моральному плані математично освічена особистість – це людина, яка сама собі хибити не буде; і культуру роботи з поняттями, і увагу до тексту, і систему мислення, які в математиці даються для *загального розвитку*; б) мета соціальна – створити в країні такі можливості, щоб особистість, яка захопилася математикою, могла почувати себе комфортно та могла розвиватися достатньо необмежено – при цьому бути потрібною і морально, і матеріально; в) змінити ставлення до математики. 70% випускників школи мають стійку ненависть до математики. Ми навчилися виховувати *спринтерське мислення*, через участь в олімпіадах, але саме всесвітньо відомі люди якось обходилися без участі в олімпіадах, самостійно досягали найвищого рівня математичної підготовленості.

Натомість в США учні американських шкіл вивчають і знають конституцію США, по-справжньому вивчають соціальні дисципліни, але й опікуються математичними кадрами, іноді скуповують їх у нас. Так, В. Тихомиров проводив опитування серед колег. Він задавав такі запитання: “Навіщо потрібна математика?”, “В чому мета математичної освіти?”. Всі російські респонденти відповідали: *розвиток особистості*. Отже, ми все-таки вчимо мислити, ставити перед людиною складні проблеми, розуміти в чому суть проблем. Американці на такі запитання відповідали, що математична освіта потрібна для майбутньої професії. Для них немає доведень, вони вчать тільки рецептами, а не доведеннями [1: 3].

Зазначимо, що: по-перше, математика по суті – це не конкретні знання, а система мислення; по-друге, за нашою, українською, ментальністю, нам потрібні дуже глибоко мислячі люди, що здатні розв’язувати найскладніші проблеми, які стоять перед країною – їх шукати потрібно серед математиків. Третє, людям окрім всього іншого необхідно придумати модель, за якою буде існувати людство. Це потребує величезних затрат інтелектуальної сили – елітарної математичної освіти.

С. Бунімович зазначає, що тоталітарна держава породжує добротну математичну освіту. Зрозуміло, що лише в тоталітарній схемі можна заставити підлітка десяти років три місяці поспіль додавати дроби з різними знаменниками. В тоталітарній державі математик не обов’язково повинен вступати в партію (це одна із свобод). Математик – це можливість піддавати сумніву, вагатися, обов’язковість вимог доведення.

Сьогодні інша ситуація. Сьогодні треба навчати так, щоб дитина відчувала розвиток, отримувала задоволення від такого відчуття, що вона переборює складнощі навчання для свого розвитку. Це значно важче, і не кожен готовий або може витратити значні зусилля для освоєння математики.

Разом з тим, проглядається міжнародна проблема: так, французи вважають, що математика не відноситься до культури. Але саме вони ж не розуміють, що математика – це частина світової культури.

Задамося запитанням: що повинно отримати суспільство від математичної освіти, чого воно недоотримує?

Від математики суспільству не вистачає: культури людських відносин, дослідницької культури, яка несе, наприклад, потребу вимірювання того, що можна виміряти, і спробу вимірювання того, що вимірюванню не підлягає. Водночас, математика показує: що таке взагалі дослідження, об’єктивність, справедливість доведень, чуття математичної мови, логіка мислення.

Разом з тим, за нашими спостереженнями відбувається послаблення інтересу дітей до навчальної дисципліни – 78%, падіння якості математичних знань з 38% у 80-х роках до 73% у 2007 році, зниження загального рівня логічного розвитку і функціональної грамотності

випускників школи, що вступили у ВПНЗ, до 75%; погіршення загального стану здоров'я дітей знижує якість сприймання і розуміння математичних уявлень; негативно впливає на ступінь математичної освіченості також асоціальна поведінка, яка з'являється у вигляді куріння, алкоголю, наркотичних засобів поступового зниження розумового потенціалу дитини; прискорення деградації інфраструктур, що підтримували освіту, науку і культуру; знищення єдиного освітнього простору в Україні тощо.

Про необхідність модернізації в математиці писав І. Шаригін. Провідного значення у цьому процесі він надає відновленню старого (ретро) і пошуку можливостей в самій навчальній дисципліні, які були непомічені або пропущені. Концепція “математика для кожного”, яку висуває науковець, будується за правилами використання елементів фузіонізму, тобто змішування різних напрямів. Концептуально автор, наприклад, пропонує знайомити дітей з елементами стереометрії значно раніше, ніж випускні класи, а саме: починати з просторових уявлень і переходити до площини, водночас простір залишається фоном, в якому відбувається дія, і в який уводяться об'єкти простору для вивчення змісту планіметрії, щоб учень утримував постійно в напрузі своє просторове мислення.

Зазначимо, що майбутній вихователь має оволодівати новими технологіями з розвитку просторово-геометричного мислення і основ математичної лінгвістики, що набуває рівня сучасної математичної освіченості, та готуватись до роботи над розвитком просторово-геометричних уявлень з елементів математичної мови та графічної грамоти у дітей дошкільного віку. Аналогічно це стосується й інших тем математики, виокремлених у “математику для кожного”.

- Засвоєння комбінаторних задач, вміння працювати з таблицями, діаграмами, аналізувати поточні та підсумкові дані за імовірісно-статистичними матеріалами;
- процесу навчання математичної діяльності надати пріоритетне значення у порівнянні з конкретними досягненнями, водночас конкретні вправи багаті на інтелектуальні можливості і корисні для інтелектуального розвитку;
- Математичне мислення є частиною загальнолюдського мислення, а тому мова викладу навчального матеріалу повинна відповідати гуманітарному підходу, не виключаючи історичної основи;
- Навчальний курс будується за принципом блок-спіралі, в якому враховується кілька напрямів: змістового ускладнення від інтуїтивного (гра), вербального (словесне), вербального узагальнення (уведення правил, моделей), поєднання з досвідом (зацікавлення досягненням успіху).

Отже, за стратегічною лінією математичної освіченості майбутнього вихователя ДНЗ у XXI столітті висувуються такі проблеми:

- Гуманітарний підхід – математика для кожного;
- Елітна математика для вищої школи, що виступають складовими демократизації математичної освіти.

Найпершою умовою вирішення піднятої проблеми, на яку педагогічна наука покладає значні надії є програма. У створенні програми покладено стратегію розвитку особистості XXI століття. Розпорошеність математичного матеріалу провокує дії вихователя на приземлене, дійсно елементарне ознайомлення дітей з математичними поняттями; послаблює глибину сприймання математичних понять дітьми; скорочення часу на створення повноцінного математичного поняття. Зазначимо, що для роботи за програмами “Я у світі”, “Дитина в дошкільні роки” пропонується як один з нових напрямів – інтегративне заняття. Розробити його не складно, але впровадити у навчальний процес дуже складно за умови: 1) переповненості дітей в групі, що має місце майже в усіх дошкільних закладах; 2) великої підготовчої роботи матеріального забезпечення такого заняття; 3) заняття (за фізіолого-психологічними особливостями віку дитини) у чотирирічок йде всього 15 хвилин, у п'ятирічок – 17-20 хвилин, у шести річок – 25 хвилин. Відповідно на самостійну роботу дітей відводиться відповідно до віку: 7, 12, 17 хвилин.

Вченою радою інституту стратегічних досліджень в освіті Росії (А.Г. Асмолов, А.М.Кондаков, В.І. Слободчиков, Л.А.Парамонова та інші) обговорювались концептуальні положення для розробки проекту державного освітнього стандарту дошкільної освіти, які полягали у визначенні:

- статусу дошкільної освіти як першої сходинки у системі освіти Російської федерації;
- врахуванні принципу цілісності вікових періодів людини у визначенні вікових меж освіти дітей від 3 до 7 років;
- цілей, завдань, змісту, форм і методів сучасної дошкільної освіти, її наступності з початковою загальною в контексті розвиваючої освіти;
- підходів і розробці “портрета” дитини дошкільного віку при переході до молодшого шкільного віку (5–7 років) як цільового орієнтуру системи дошкільної освіти [2: 6-7].

Було розглянуто кілька варіантів розв’язання проблеми, в ході обговорення яких було запропоновано:

- відповідність розробленим і глибоко обґрунтованим вітчизняними педагогами і психологами уявлень про дошкільний вік (3-7 років) як самоцінний період розвитку людини;
- гнучкі межі дошкільної та початкової загальної освіти, що представляють можливості вибору для дитини від 6 до 7 років типу закладу (школа чи дошкільний заклад) відповідно до індивідуальних темпів розвитку та рівнем психологічної готовності до школи;
- відповідність освітнім тенденціям розвинутих країн зарубіжжя (рання освіта дітей);
- збереження дошкільної освіти у якості окремої самостійної системи освіти, що відповідає всім ознакам соціальних систем (Л. фон Берталанфі, В.Г.Афанас’єв), нарівні з системами загальної освіти, професійної, додаткової);
- збереження мережі дошкільних освітніх закладів, споруди яких в цілому відповідають вимогам, що пред’явлені до освіти дітей 3-7 років.

При цьому наголошується, що в якості окремої самостійної освітньої системи, програма має всі ознаки соціальних систем (наявність компонентів, структури, керованості, історичності, цілеспрямованості, функціональних характеристик системи в цілому та її окремих компонентів, комунікативних властивостей і, головне, інтегративних якостей).

У такому статусі “рівня” освіти дошкільна освіта не буде поглинута більш потужною загальною школою, що дозволить дошкільній освіті претендувати на таку ж увагу з боку держави, що й до інших рівнів освіти [2: 11-12].

Згідно визначення нового статусу й місця дошкільної освіти в системі загальної освіти відділом дошкільної освіти Інституту стратегічних досліджень в освіті Російської федерації було запропоновано програми дошкільної освіти на принципі *варіативності*: **організаційної** (типові яслі-садки замінені на різні види дошкільних закладів); **змістової** (до Типової програми (1984) були розроблені комплексні, базисні, парціальні програми: “Истоки”, “Радуга”, “Детство”, “Развитие”, “Золотой ключик” тощо. Варіативні програми 90-х років спрямовані на потреби дошкільної освіти змінити класно-урочну, командно-дисциплінарну модель організації навчального процесу (переважання фронтальних форм навчання вихованців, відсутність особистісно орієнтованого підходу до дітей) та жорстку регламентованість діяльності як дитини, так і педагога на технологізацію навчального процесу, до певної міри орієнтовану на особистісно орієнтований підхід тощо. Недоліком варіативних різномірних програм виступають значні розходження за змістом, що унеможлиблює *рівність стартових можливостей* розвитку дітей перед вступом до школи.

Враховуючи всі особливості варіативності і статус дошкільного навчального закладу, Інститут стратегічних досліджень в освіті Російської федерації пропонує нову програму, в основу якої покладено нову редакцію програм М. Васильєвої і Л. Парамонової, в якій

повинна відображатись певна *інваріантна* частина федеральних державних вимог (або державного стандарту дошкільної освіти), яка має реалізовуватись в дошкільних закладах, що мають ліцензію на дошкільну освіту; визначено *універсальний зміст* дошкільної освіти з метою збереження єдиного освітнього простору на території РФ та наближено до розумного мінімуму реалізації в умовах звичайного дитячого садка; а також до *інваріантної* частини пропонується розробити *варіативну* для різних типів дошкільних закладів з посиленням окремих нахилів розвитку дітей, означенням меж перевищення федеральних державних вимог; визначенням місця знань, умінь і навичок; розрахунком всіх можливих ресурсів; оцінкою результатів засвоєння програми; наступністю ступенів освіти; методологічним підходом, який забезпечить форму організації діяльності, що відповідає дошкільному віку (на місце занять – гра як повноцінний вид діяльності дітей [2: 14].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, підготовка майбутнього вихователя до формування математичних уявлень у дошкільників потребує не пристосування старих програм, не латання дірок, а нового підходу до їх написання і впровадження, які б відповідали сучасним вимогам дошкільної освіти в Україні. Стратегічними напрямками математичної освіченості майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу в ХХІ столітті виступає модернізація змісту “математика для кожного”, яка характеризується: спрямуванням на використання гуманітарного, семантичного і синтаксичного підходів щодо укріплення і розвитку особистісних характеристик; розробкою відповідних форм організації математичної підготовки у вищій педагогічній школі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Использование образовательной технологии “Школа 2100” в обучении математике младших школьников. http://revolution.albest.ru/pedagogics/00004445_0.html.
2. Федина Н. Некоторые аспекты разработки примерной основной общеобразовательной программы дошкольного образования // Дошкольное воспитание, 2008.– №8.– 13-15.

УДК 378. 016: 808.5

С.Д. Дем’яненко

ФОРМУВАННЯ МОВНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ НА МАТЕРІАЛІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ “ДИТЯЧА РИТОРИКА”

У статті викладено завдання, зміст, тематичний план лекційного та практичного курсу “Дитяча риторика”. Запропоновано перелік літератури до даного курсу, розроблено критерії поточного оцінювання знань студентів за вимогами кредитно-рейтингової системи та намічені завдання щодо його вдосконалення.

In this article is stated tasks, contents, thematically plan of lecture and practical course “Nursery rhetoric”. The list of literature is suggested. It is designed criterion rurrent maks know ledges students for requirements’ bolonskiy of the system and tasks are marked for improvement.

Постановка проблеми. У сучасних умовах демократизації та гуманізації суспільства особливо актуальними є питання зростання вимог до особистості та професійних якостей вихователя. На сьогоднішній день суспільству необхідний педагог, який володіє мистецтвом взаємодії з дітьми, колегами, батьками, який уміє передбачити труднощі, проблеми та прогнозувати результати, оперативно знаходити оптимальне педагогічне рішення в нестандартних ситуаціях, використати організаційні міри замість дисциплінарних. Актуальність піднятої проблеми вбачається у тому, що сучасним дітям потрібні сучасні педагоги, які забезпечать особистісно-орієнтовану взаємодію з дошкільниками.

Реалізацію поставленої проблеми вирішить підвищення комунікативної компетенції педагогів, високий рівень їхньої культури спілкування, формування якої є одним із важливих завдань професійного становлення вихователя дітей дошкільного віку та особливостей його саморозвитку та самовиховання. Стихійне формування мовно-комунікативної культури педагога інколи призводить до авторитарного стилю спілкування, напруженості у відносинах між вихователем і дитиною, до емоційного неблагополуччя і виникнення міжособистісних конфліктів. Тому в практиці має місце невідповідність між вимогами, які ставляться до вихователів і їхніми особистісними та професійними можливостями. Для реалізації поставлених часом і суспільством нових вимог до практичних і професійних навичок, підвищення рівня комунікативної компетентності педагогів, необхідним є пошук нових рішень у системі професійної мовно-комунікативної підготовки майбутніх фахівців, удосконалення механізмів, які регулюють їхню мовно-комунікативну діяльність.

Організація мовно-комунікативної діяльності майбутніх фахівців в умовах університетської освіти передбачає засвоєння студентами знань про мову, мовлення, комунікацію, набуття ними власного мовленнєвого досвіду, спрямованість особистості до саморозвитку і саморегуляції, формування самосвідомості як передумови самостійності в оволодінні професійними мовленнєвими вміннями, що супроводжуються відповідними корегуваннями, підвищенням рівня професійної зрілості під час оволодіння різними мовленнєвими функціями.

Загальний мовленнєвий розвиток студента визначається якісним рівнем його мовленнєвої діяльності, яка виявляється у його професійній діяльності, в самореалізації, досягненні поставленої мети, осмисленні сутності професійної мовленнєвої діяльності, вмінні налагоджувати контакти з оточуючими.

У проблематиці, яка стосується характеристики чинників, які сприяють успішному розвитку мовно-комунікативних здібностей студента, провідними є погляди Л.Виготського, І.Зимньої, І.Зязюна, О.Киричука, А.Капської, О.Леонтєва, Л.Нечепоренко, Г.Сагач, В.Семиченко, Н.Тарасевич та ін., які наголошують на об'єктивній потребі та наявності можливостей формування даного важливого компонента педагогічної майстерності.

Аналіз наукових досліджень показує, що проблему професійно-педагогічного спілкування розкрито в низці педагогічних праць Г.Балла, М.Боришевського, Н.Коломинського та ін.

Професійна діяльність вихователя дошкільного навчального закладу є мало вивченою. До її розробки свої погляди спрямовували Н.Кузьміна, Е.Панько, І.Бех, О.Кононко, К.Крутий, В.Кузьменко та ін.

Мета статті – розкрити значення курсу “Дитяча риторика”, який є визначальним у формуванні мовно-комунікативної компетентності студентів із спеціальності “Дошкільне виховання” освітньо-кваліфікаційного рівня “Бакалавр”, які навчаються за вимогами кредитно-рейтингової системи. Презентування навчально-тематичного плану, завдань, змісту лекційного та практичного курсу, результатів його ефективності, щодо розвитку мовно-комунікативної компетенції студентів.

Отже, пропонуємо робочий тематичний план навчальної дисципліни “Дитяча риторика” розробленої за вимогами кредитно-рейтингової системи.

1. Загальна кількість годин – 54; тижневих – 1 година; шифр та назва спеціальності – 6.010101 “Дошкільне виховання”; освітньо-кваліфікаційний рівень – бакалавр.

2. Характеристика навчального курсу: обов'язковий; рік підготовки – 3; семестр – 5; лекції (теоретична підготовка) – 8 годин; практичних (семінарських) – 10 годин; самостійна робота – 36; консультації – 2 години; форма контролю – залік.

Мета курсу – ознайомлення студентів із основами риторики як науки та з системою роботи щодо особистісно-орієнтованої взаємодії педагогів із дітьми в дошкільному навчальному закладі.

Завдання.

1. Розвиток природних ораторських здібностей студентів; засвоєння основ ораторського мистецтва.
2. Формування уявлень у студентів про розвиток особистості дитини, її комунікативних здібностей.
3. Формування у студентів умінь і навиків практичного використання методів і прийомів навчання риториці, розвитку комунікативної діяльності дітей дошкільного віку, які передбачають реалізацію наступних завдань:
 - збудження та підтримання інтересу в дітей до оточуючих людей та виховання почуття взаємоповаги, взаємодовіри;
 - створення ситуацій, які дозволяють дитині проявити та розвивати свої індивідуальні здібності;
 - розвиток адекватної оцінювальної діяльності, спрямованої на аналіз, як власної поведінки, так і вчинків оточуючих людей;
 - навчання дошкільників мистецтву спілкування в різних формах і ситуаціях.

Тематичний модуль 1.

Тема 1. Предмет і завдання риторики. З історії розвитку риторики як науки. Лекцій – 2 год., семінарських – 2 год., самостійна робота – 6 год., всього – 10 год.

Тема 2. Види красномовства та сфери його застосування. Підготовка промови та культура оратора. Лекцій – 2 год., семінарських – 2 год., самостійна робота – 6 год., всього – 10 год.

Тематичний модуль 2.

Тема 3. Психолого-педагогічні особливості засвоєння дітьми функції мовлення. Лекцій – 2 год., семінарських – 2 год., самостійна робота – 10 год., всього – 14 год.

Тема 4. Основні напрямки педагогічної роботи з навчання дошкільників риторики. Лекцій – 2 год., практичних – 4 год., самостійна робота – 10 год., всього – 14 год.

Зміст лекційного курсу

Лекція 1. Предмет і завдання риторики. З історії розвитку риторики як науки.

- Поняття риторики. Предмет і завдання курсу. Історія розвитку риторики (ораторське мистецтво давнього світу: Давнього Сходу, Давнього Єгипту, Давньої Індії, Давнього Ірану, Давнього Китаю). Античне ораторське мистецтво (Давня Греція, Римський період, красномовство біблійних проповідників, красномовство в Старому Завіті, Новому Завіті, в Середні Віки, візантійська риторика, розвиток риторики на Заході. Риторика в Європі нового часу.
- Розвиток риторики в Україні.

Лекція 2. Види красномовства та сфери його застосування. Підготовка промови та культура оратора.

- Академічне красномовство. (Політичне красномовство. Судове (юридичне) красномовство. Церковне та суспільно-побутове красномовства).
- Типи промови за знаковим оформленням та закріпленням (промови, які читають за конспектом, які готують заздалегідь, але не вчать напам'ять, які готують заздалегідь і вчать напам'ять, імпровізовані промови(експромти)).
- Методика та етапи підготовки промови (промова як дослідження, вибір теми, складання плану, процес збирання матеріалу, запис промови, розмітка тексту знаками партитури, тренування).
- Структура ораторського твору (вступ, основна частина, висновки). Логічні та емоційні основи промови (логічні докази автором своєї правоти, психологічні докази автором своєї правоти). Елементи художності та літературні прийоми в мові оратора (художньо-словесний образ і закони його створення, поняття про художній образ, звуковий рівень тексту, лексичний рівень тексту, синтаксичний рівень тексту, стилістичний рівень тексту, стиль ораторського твору).

Лекція 3. Психолого-педагогічні особливості засвоєння дітьми функції мовлення.

- Проблема функціонального значення слова та його засвоєння дітьми дошкільного віку.
- Характеристика функціонального значення слова в практиці дошкільних закладів. Основні функції мовлення. Номінативна, семантична функції мовлення. Внутрішній план мовлення. Егоцентричне мовлення. Комунікативна функція мовлення. Структурні компоненти комунікативної функції мовлення. Знакова функція мовлення.
- Специфіка засвоєння дітьми дошкільного віку функціонального значення слова.

Лекція 4. Основні напрямки педагогічної роботи з навчання дошкільників риторики.

- Значення риторики в розвитку дитини. Основні принципи організації навчання риторі дошкільників. Розвиток мовленнєвих умінь у дітей дошкільного віку (п'ятий, шостий, сьомий роки життя).
- Зміст курсу навчання дітей риториці. Світ дорослих людей (розвиток потреби спілкуватися з дорослими). Розвиток потреби спілкуватися з ровесниками. Секрети успіху спілкування (мови спілкування; навички спілкування із зовнішнім світом). Мовленнєвий етикет (форми спілкування: подяка, привітання, прощання, звертання, прохання, пробачення). Мистецтво спору та діалогу (міні-діалоги, мовленнєві формули спілкування). Розвиток зв'язного мовлення (логічний аспект риторики).
- Засоби, основні методи, прийоми та організаційні форми роботи з навчання дітей риториці.
- Планування занять та ігор із риторики у дошкільному навчальному закладі.

Зміст семінарського курсу

Семінар 1. Значення знань із риторики для професійного зростання педагога.

- Використання історичного досвіду мистецтва слова.
- Витоки давньоукраїнського красномовства.
- Київські школи риторики.
- Розвиток українського риторичного слова.
- Використання знань із риторики у процесі навчання і виховання підростаючого покоління.

Література: 1, 3, 17, 32, 38, 44, 47.

Семінар 2. Характеристика видів промов та особливості їх підготовки.

- Різноманітність промов та їх характерні риси.
- Особливості підготовки промовця до читання твору.
- Основні структурні компоненти ораторського твору.
- Використання логічних, емоційних прийомів та елементів художності в мові оратора.
- Використання знань про правила підготовки промов та культуру оратора у роботі вихователя дітей дошкільного навчального закладу.

Література: 1, 2, 3, 5, 8, 11, 18, 21, 33, 34, 37, 39, 43, 45, 49.

Семінар 3. Проблеми функціонального значення одиниць мови та особливості їх засвоєння дітьми старшого дошкільного віку.

- Особливості засвоєння значення слова дитиною в практиці ДНЗ. Дослідження даної проблеми у працях психологів і педагогів.
- Характеристика функцій мовлення дітей старшого дошкільного віку.
- Дослідження особливостей засвоєння дітьми одиниць мови у ДНЗ.
- Вивчення особливостей особистісно-орієнтованої взаємодії дорослих і дітей у процесі навчально-виховної роботи у ДНЗ.

Література: 4, 7, 10, 13, 14, 16, 20, 23, 25, 26, 28, 30, 40, 41, 42.

Семінар 4. Організація роботи у ДНЗ з навчання дітей старшого дошкільного віку риториці.

- Значення риторики для навчання, виховання і розвитку дитини.
- Основні принципи організації навчання дітей з риторики.
- Основні напрямки роботи.
- Завдання та зміст роботи з риторики дітей 5-6 років життя.
- Засоби навчання дітей.
- Методи і прийоми навчання. Особливості організації занять.

Література: 6, 7, 9, 15, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 31, 35, 36, 40, 42.

Форма проведення – рольова гра “Вихователь дітей дошкільного віку”, планування роботи з дітьми середньої та старшої груп ДНЗ.

Практичне заняття 5. Особливості планування занять та ігор із дитячої риторики у ДНЗ.

- Заняття та ігри з розвитку потреби у дітей спілкуватися з дорослими.
- Заняття та ігри з розвитку потреби у дітей спілкуватися з ровесниками.
- Заняття та ігри з розвитку різних видів спілкування (вербальне, невербальне; спілкування із зовнішнім світом).
- Заняття та ігри з розвитку та навчання дітей різним формам звертання – подяки, привітання, прощання, звертання, прохання, пробачення.
- Заняття та ігри з розвитку та навчання дітей різним формам спілкування (діалог; монолог різних типів висловлювання – опис, розповідь, міркування).
- Заняття та ігри з розвитку та навчання дітей логічним аспектам риторики.

Література: 6, 9, 19, 40, 23, 24, 25, 27, 35, 36.

Форма проведення – рольова гра “Вихователь дітей старшого дошкільного віку”, моделювання занять.

У процесі вивчення дисципліни “Дитяча риторика” успішність студентів обліковується в балах за різні види поточного контролю протягом навчального семестру: усні відповіді, доповнення, уточнення відповідей, активна участь у занятті; аналіз першоджерел, які стосуються проблем дитячої мовно-мовленнєвої компетентності, написання планів-конспектів роботи з дітьми, підготовка рефератів, повідомлень, модульний контроль) – 70 балів; залікове тестування – 30 балів: всього – 100 балів (див. табл. 1)

Таблиця 1.

Рейтинг оцінювання знань студентів із курсу “Дитяча риторика”

№ п / п	Прізвище, ім'я та по-батькові студента	Модуль 1					Модуль 2					Поточний контроль	Підсумковий тестовий контроль	Загальна кількість балів	
		Рейтинг за видами робіт					Рейтинг за видами робіт								
		ТЕМА 1	ТЕМА 2	Аналіз першоджерел	Написання рефератів	Модульний контроль	ТЕМА 3	ТЕМА 4	ТЕМА 5	Планування роботи з риторики у ДНЗ	Написання конспектів занять з риторики				Модульний контроль
		5	5	5	5	10	5	5	5	5	10	10	70	30	100

Література:

1. Абрамович С.Д. Чікарьова М.Ю. Риторика: Навч. посібник. – Львів: Світ, 2001.
2. Антонова Л.Г. Развитие речи: Уроки риторики. Ярославль, 1997.
3. Апресян Г.З. Ораторское искусство. – М., 1982.
4. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. – М., 2002.

5. Бабич Н.Д. Основы культуры мовлення. – Львів, 1990.
6. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1.
7. Баландина Л.А. Риторика для малышей. – Ростов н/Д: изд-во “Феникс”, 2003.
8. Бернацкий Г.Г. Культура политической дискуссии. – Л., 1991.
9. Богуславская М.Е. Купина Н.А. Веселый этикет (развитие коммуникативных способностей ребенка). – Екатеринбург, 1997.
10. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. – Запоріжжя: Просвіта, 2002.
11. Бондаренко П.С. Судова промова. – Львів, 1972.
12. Васильев Ю.А. Основы культуры речи. – М., 1990.
13. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М., 1956.
14. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. Соч. – М., 1983. – Т. 2, 4.
15. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному віці. – Донецьк: ТОВ “Лебідь”, 2001.
16. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М., 1961.
17. Гурвич С.С. Погорелко В.Ф., Герман М.А. Основы риторики. – К., 1978. – С.8-35, 75-102.
18. Джежелей О.В. Читаем и играем: Пособие для обучения выразительному чтению и разумному поведению. – М., 1994.
19. Дурова А.В. Очень важный разговор: Беседы-занятия об этике поведения с детьми дошкольного возраста. – М., 2000.
20. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи: Сб. В защиту живого слова. – М., 1966.
21. Ивин А.А. Искусство правильно мыслить. – М., 1990.
22. Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. – Ярославль, 1996.
23. Культура детской речи / Под ред. Л.К.Граудиной и Е.Н.Ширяева. – М., 1998.
24. Курочкина И.Н. Современный этикет и воспитание культуры поведения у дошкольников: Учебное пособие для вузов. – М., 2001.
25. Курцева З.И. “Ты – словечко, я – словечко...” (Варианты занятий по дошкольной риторике с теоретическим комментарием.): Методические рекомендации для воспитателей, учителей, родителей. – М., 2001.
26. Лаврентьева Г.П. Культура обучения дошкольников риторике. – К., 1998.
27. Ладыженская Т.А. Детская риторика в рисунках: 1-й класс: Методические рекомендации. – М., 1995.
28. Леонтьев А.А. Психоллингвистика. – Л., 1976.
29. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969.
30. Лисина М.И. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми. – М., 1995.
31. Лисина М.И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе. – Кишинев, 1987.
32. Михальская А. Педагогическая риторика: история и теория. – М., 1998.
33. Михневич А.Е. Ораторское искусство лектора. – М., 1984.
34. Молдован В.В. Судова риторика. – К., 1998.
35. Николаева С.О. Занятия по культуре поведения с дошкольниками. – М., 2001.
36. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку: Монографія / Л.О.Калмикова, Н.В.Харченко, С.Д.Дем’яненко, Л.А.Порядченко; За заг. ред. Л.О.Калмикової. – К., Вид-во “ПП Медведєв”, 2007.
37. Рождественский Ю.В. Риторика публичной лекции. – М., 1989.
38. Рождественский Ю.В. Теория риторики. – М., 1997.
39. Сагач Г.М. Золотослів. – К., 1993.

40. Синицина Е. Игры и упражнения со словами. Серия: “Дошкольное образование”. – М., 2000.
41. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками. – М., 2000.
42. Соколова И. Нужно ли обучать дошкольника риторике? // Дошкольное воспитание. – 1996, – № 12.
43. Сопер П. Основы искусства речи. – М., 1995.
44. Чепіга І.П. Ораторське мистецтво на Україні в XVI – XVII ст. //Українська мова і література в школі. – 1989. – № 10.
45. Чиненый А.И. Художественный образ в устном выступлении. – М., 1980.
46. Чуковский К.И. От 2 до 5. – М., 1970.
47. Шенберг В.А. Савкова З.В. Риторика. – С-Пб., 1997.
48. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 1989.
49. Этрастов Н.П. Сочетание требований логики и психологии в лекции. – М., 1980.

Зріз знань студентів із дитячої риторики у ході проведення залікового контролю показав, що якість знань студентів за тестом “А” (теоретичне завдання) становить 63,8%. Аналізуючи виконання студентами практичних завдань за тестом “Б”, отримали результат якості знань – 83, 3%. Спостерігаючи за висловлюваннями студентів на педагогічній практиці, на практичних, семінарських заняттях, спостерігається підвищення їхнього рівня фахової мовно-мовленнєвої компетентності, що свідчить про розширення та поглиблення їхніх знань із риторики. Намічені перспективи розширення завдань у ході подальшого вивчення дисципліни “Дитяча риторика” – це необхідність проведення занять з риторики у дитячому садку та планування роботи з риторики під час педагогічної практики.

Висновки. Отже, здійснюючи підготовку фахівців дошкільної освіти велике значення слід приділяти вивченню риторики студентами вищих навчальних закладів, яка сприяє їхній мовно-мовленнєвій компетентності та трансформуватиметься у подальшу педагогічну практику роботи з дітьми дошкільного віку. Отримані позитивні результати апробації навчального курсу зумовлюють постановку питання про збільшення кількості годин, які забезпечать практичні вправлення студентів у ДНЗ з навчання риториці дітей дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зубко В.М. Рейтингова система оцінювання знань студентів. – К.: Видавничий дім “Києво-Могилянська академія”, 2005. – 24 с.
2. Абрамович С.Д. Чікарьова М.Ю. Риторика: – Львів: Світ, 2001. – 240 с.
3. Баландина Л.А. Риторика для малышей. – Ростов н/Д: изд-во “Феникс”, 2003. – 280 с.

УДК 371.01

В.В. Денисенко

ОБГРУНТУВАННЯ СТИЛІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У сучасних умовах становлення особистості майбутнього вчителя початкової школи проблема дослідження й обґрунтування стилів педагогічної діяльності наповнюється новим змістом і потребує вирішення. Успішність та ефективність практичної діяльності студентів значною мірою залежить від рівня сформованості їх професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій, що є основою професійних компетенцій і духовним джерелом особистості майбутнього педагога.

In the modern terms of becoming future teacher's initial school personality the problem of research and ground the styles of pedagogical activities is filled with new maintenance and needs decision. Progress and efficiency of students' practical activity with a great extent depends on the

level of their formed professionally pedagogical valued orientations which are basis of professional jurisdictions and spiritual source of future teacher's personality.

Постановка проблеми. Під час навчання в університеті майбутній учитель початкової школи повинен звернутись до своєї особистої системи цінностей, побачити наскільки вона змінилась, яким чином відповідає обраній спеціальності. Постійне звертання студента до переосмислення власної особистості та розуміння особистості дитини у процесі практичної підготовки, призводить до виявлення особистих ціннісних орієнтацій, які визначають його професійне становлення.

Аналіз досліджень і публікацій. У педагогічній науці проблема якісної практичної підготовки майбутнього вчителя з урахуванням вимог та потреб часу завжди турбувала педагогів, розглядалась та аналізувалась ними за різними аспектами професійної діяльності (С.Вершловський, В.Гриньова, І.Зязюн, Л.Крамущенко, І.Кривонос, Л.Мітіна, Н.Ничкало, В.Повзун, В.Сластьонін, Л.Хомич та ін.).

Метою статті є обґрунтування стилів педагогічної діяльності і визначення найбільш доцільного для майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. У ході нашої дослідницької діяльності була проведена робота з визначення стилів педагогічної діяльності майбутніх учителів для подальшого самоаналізу та корегування моделі професійної поведінки після проходження студентами педагогічної (виробничої) практики.

Педагогічний стиль представляє собою сукупність ознак, характерних рис, властивостей, які традиційно складаються в досвіді учителів. Педагогічний стиль є своєрідним “почерком”, певною манерою педагогічних дій і притаманний кожному вчителю [1: 320].

На основі вивчення професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкової школи та наукової літератури [2-5] нами виділено п'ять стилів педагогічної діяльності:

1. Розвивальний, спрямований на розвиток особистості дитини.
2. Предметно-спрямований, де головною цінністю вважаються предмети, які викладає вчитель початкових класів.
3. Діяльнісно-спрямований стиль, у якому перевага надається процесу роботи без урахування доцільності його для дитини.
4. Особистісний, спрямований на власне “Я” стиль, де головною цінністю є особистість самого педагога.
5. Змішаний стиль, де педагогічні цінності не мають чіткої диференціації.

Кожен стиль характеризується відповідним сполученням ціннісних параметрів у самосвідомості вчителя початкової школи.

Для обґрунтування стилів були застосовані методи опитування з використанням розроблених нами анкет, завдань. Іншими методами, які дозволяють визначити стиль педагогічної діяльності є співбесіди, інтерв'ю, самоаналіз педагогічного досвіду тощо.

У дослідженні стилів професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій також приймали участь студенти IV та V курсів денного та заочного відділень факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету після проходження виробничої (педагогічної) практики у загальноосвітніх навчальних закладах міста та області.

Проаналізуємо отримані результати.

1. Розвивальний стиль. Даний стиль, пов'язаний з орієнтацією педагога на цінності особистості дитини. Він передбачає опору на досвід дитини, на співпрацю, на розвиток у молодшого школяра почуття власної гідності. Вчитель початкових класів, який дотримується такої ціннісної орієнтації, особистісно залучений до навчального процесу. Педагог є більш вільним у сфері змісту освіти та методики навчання. Учитель сприймає учнів як суб'єктів діяльності, пізнання, спілкування.

Він визнає за кожною дитиною такі права, як бути самою собою, розвивати власні думки, переживання, мати власні судження, тобто її відношення будуються на основах взаємодії. Не предметна орієнтація визначає характер та способи організації педагогічного процесу, а в великій мірі система людських цінностей, яка дозволяє реалізацію цілей сучасного особистісно-орієнтованого педагогічного процесу.

Критеріями для виділення даного стилю професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій є, наприклад, такі судження:

- почуття волі та впевненості у молодших школярів під час навчально-виховного процесу;
- цікавість учнів до предметів, які вивчаються у початкових класах;
- творче мислення учнів під час навчально-виховного процесу.

Якщо вчитель початкової школи у своїй діяльності дотримується саме такої логіки ціннісних орієнтацій, це відповідає вимогам сучасного педагогічного процесу. Наявність даного стилю професійно ціннісних орієнтацій є показником професіоналізму вчителя.

До вище зазначеного стилю є близьким змішаний стиль з домінуванням цінностей дитини, визначений у 39,09% опитаних студентів експериментальних груп. Так, у 8,1% студентів поряд з цінностями особистості дитини присутній параметр: вільне володіння предметами викладання у початковій школі. Отже, логіка вибору професійних цінностей виходить із позиції вільного володіння предметами викладання у початкових класах, яка є важливим інструментом досягнення інтересу молодших школярів до предметів та створення ситуації творчого самовиявлення учня в навчальному процесі. Інший варіант передбачає домінування цінностей особистості дитини, але з логічного ланцюга випадає одна з умов гуманістичного особистісно-орієнтованого педагогічного процесу – почуття волі та впевненості у молодших школярів під час навчального-виховного процесу.

Поряд із цінностями предметів викладання у даному змішаному стилі велика кількість параметрів й інших стилів. Наприклад, змішаний стиль де присутні цінності професійного “Я” майбутнього педагога. Це говорить про традиційну тенденцію вчителів початкових класів до усвідомлення ведучої власної ролі у педагогічному процесі, до прагнення впливати, визначати позиції, домінувати. Кількість анкет з таким співвідношенням складає 27,27% експериментальних груп.

Ще один приклад змішаного стилю професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій – поєднання параметрів діяльнісного стилю ціннісних орієнтацій. Таке співвідношення зустрічається серед студентів експериментальних груп значно рідше – 3,6%.

Викладена вище характеристика змішаного стилю з домінуванням цінностей особистості дитини дозволяє зробити висновок про особистісно-спрямований потенціал студентів експериментальних груп, намаганні проектувати гуманістичну позицію у педагогічному процесі.

Серед студентів контрольних груп ситуація дещо інша: лише у 3,57% опитаних виявлений особистісно-розвиваючий стиль професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій.

Змішаний стиль з перевагою цінностей особистості дитини зустрічається у 19,38% студентів, з них 11,2% мають наявність параметрів предметного стилю, а кількість анкет студентів, у яких поряд з цінностями дитини присутні параметри стилю професійного “Я” – 8,16% від загальної кількості опитаних студентів контрольних груп.

2. Предметно-спрямований стиль. Він відображає спрямованість учителя початкової школи на предмети викладання. Даний стиль характеризується домінуванням у професійній самосвідомості цінностей науки. Головною своєю місією вчитель вважає передачу знань учням, а основним завданням дітей – засвоєння цієї суми знань. Дитина для такого вчителя виступає як об’єкт навчально-виховного процесу. Контакти та спілкування з учнями будуються переважно навколо навчального предмету. Вчитель не намагається оволодіти іншими формами спілкування. Співпраця з учнями не є характерною для вчителя з таким стилем ціннісних орієнтацій. Ціннісні орієнтації предметного стилю відображаються, наприклад, у таких судженнях учителя:

- вільне володіння мною предметами викладання в початковій школі;
- знання учнями матеріалу з моїх предметів;
- моє прагнення до того, щоб предмет викладання визначав організацію та методи вивчення.

Констатація даного стилю ціннісних орієнтацій виходить з оцінки результатів ранжування. Ціннісні параметри у педагогів, які схильні до предметного стилю, в ієрархії ціннісних орієнтацій займають перші три позиції. При такому відображенні ціннісних орієнтирів у самосвідомості педагога завищуються цінності предмета як науки та зменшується значущість предмету як одного із засобів цілісного розвитку особистості дитини. Причина криється у слабкому знанні основ педагогічної теорії, у нерозумінні сутності педагогічної діяльності, її гуманістичної суті.

За даними ранжування педагогічних стилів досвідченими вчителя початкових класів (експертами) визначено, що предметно-спрямований стиль домінує у більшій частині сучасних педагогів.

Результати нашого дослідження свідчать про те, що даний стиль ціннісних орієнтацій зустрічається у чистому вигляді лише у 7,27% студентів експериментальних груп. До предметного стилю близький змішаний стиль з домінуванням цінностей предметної сфери. Він характеризується перевагою серед перших трьох рангових міст цінностей предметів викладання в початкових класах. Даний стиль виявлений у 19,09% студентів експериментальної групи.

У практичній роботі, коли основою процесу навчання є предметний зміст і коли критерії результативності зберігаються предметні, цей стиль проявляється сильніше за інші та іноді може навіть стримувати професійні бажання вчителя. Предметний стиль професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій виявлений у 12,2% опитаних студентів контрольних груп.

Значно більшою також є кількість студентів контрольних груп, у яких виявлений змішаний стиль з домінуванням параметрів предметного стилю – 36,2%.

3. Діяльнісно-спрямований стиль. Він пов'язаний із спрямованістю вчителя початкових класів на власне-педагогічну діяльність у її недиференційованому розумінні. Ціннісні переваги педагога виражаються у бажанні навчати, виховувати, розвивати дітей, спілкуватися з ними. Педагогічний процес захоплює учителя, при цьому він може заважати логічному обдумуванню стратегії роботи, отриманню високих результатів. Особистість дитини не є головним критерієм організації та здійснення педагогічного процесу. Такий стиль є характерним для вчителів, які захоплюються різними методичними порадами та прийомами. Це і використання нових методик, технологій навчання. Для вчителя є важливим сам процес їх використання, а не аналіз її педагогічної доцільності з позиції дитини, учня. Даний стиль представлений домінуванням на перших трьох рангових місцях, наприклад, таких ціннісних параметрів, як:

- процес підготовки уроків, факультативів, виховних заходів;
- процес проведення уроків, факультативів, виховних заходів;
- аналіз уроків, висновків виховних заходів.

У чистому вигляді стиль теж мало зустрічається: 1,8% експериментальної та 4,08% контрольної груп. Змішаний стиль професійних ціннісних орієнтацій з домінуванням цінностей власне педагогічної діяльності є характерним тільки для 2,7% експериментальної та для 5,6% студентів контрольної груп.

4. Особистісний стиль, спрямований на розвиток професійного “Я”. Критерієм виділення такого стилю є присутність на перших трьох рангових місцях таких параметрів, як:

- самоповага до себе як до вчителя;
- мої здібності впливати на дітей у процесі навчання та виховання;
- можливості саморозвитку у роботі з дітьми.

Педагог з даним стилем професійних ціннісних орієнтацій перед усім цінує та поважає себе як учителя, носія знань, зразка для наслідування. Такий учитель здебільшого володіє хорошими артистичними якостями, розвинутою експресією, мімікою,

демонстративністю. Більш за все він покладається на власний педагогічний досвіді тому недостатньо критично відноситься до себе. Поради колег та консультації методистів залишає позаду себе.

Жорстка орієнтація на себе приглушує ініціативу та творчість дітей. Учитель дуже рідко надає дітям можливість проявити себе. Повага до власної особистості та значущість себе як професіонала, безперечно важлива, але якщо вона не поєднана з повагою до іншого учасника педагогічного процесу – дитини, ціна її невелика. Краще любити педагогічну діяльність у собі, ніж себе у педагогічній діяльності. У чистому вигляді даний стиль виявлений лише у 3,6 % експериментальних та у 1,5% контрольних груп.

Змішаний стиль, де домінують цінності професійного “Я”, характерний для 7,27% експериментальних груп та для 4,08% студентів контрольних груп.

Також слід відмітити змішаний стиль педагогічної діяльності, де поряд із цінностями професійного “Я”, присутні цінності інших стилів у рівному співвідношенні 4,5% студентів експериментальної та 6,1% контрольної груп.

У самосвідомості більшості студентів професійно-педагогічні цінності представлені не у вигляді чітко визначених стилів, а у вигляді змішаних стилів з різним поєднанням ціннісних параметрів. У відсотковому відношенні для 38,17% студентів експериментальних та для 22,38% контрольних груп характерні “чисті” стилі професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій, а для 58,3% експериментальної та для 76,6% контрольної груп – змішані.

Висновки. Найбільш продуктивним стилем професійної діяльності є розвивальний, спрямований на цілісний розвиток особистості учня. Значна кількість респондентів із змішаним стилем свідчить про недостатній рівень сформованості професійно-ціннісних орієнтацій, що потребує відповідної корекції в ході подальшого навчання студентів.

Аналіз результатів показує потребу майбутнього вчителя початкової школи в гуманізації педагогічного процесу, усвідомленні особистісного внеску в розвиток дитини, розуміння найвищого сенсу своєї професії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997.-376 с.
2. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М.: Дело, 1994. –216 с.
3. Повзун В.Д. Ценностное самоопределение студентов в педагогическом образовании в условиях университета: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Оренбург, 1996.-17с.
4. Профессиональная деятельность молодого учителя: Социально-педагогический аспект / Под ред. С.Г.Вершловского. – М.: Педагогика, 1982. – 144с.
5. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – К.: Магістр, 1998. – 200с.

УДК 373.2.016 (075.8)

І.С. Деснова

ВЗАЄМОДІЯ ВИХОВАТЕЛЯ ГРУПИ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ З БАТЬКАМИ

У статті пропонується аналіз процесу взаємодії вихователя групи раннього віку із батьками в умовах дошкільного навчального закладу.

The article analyses the cooperation of an educator of children of young age with parents in the preschool educational establishments.

Постановка проблеми. Упродовж багатьох років складалось зневажливе ставлення до педагогічної обізнаності батьків. Як результат – у професійних педагогів формувалось переконання в їх педагогічній некомпетентності. Таке сприйняття сім’ї орієнтує вихователя

на спілкування з батьками в пояснювальному та демонстративному режимі, і, як наслідок, активність та ініціатива з питань виховання походить переважно від педагога. На жаль, більшість педагогів не вважають батьків своїми партнерами і не намагаються створити умови для спільної творчої діяльності з ними. Разом з тим погляди, пов'язані зі сприйняттям батьків як суб'єктів педагогічної активності, продовжують господарювати лише на сторінках сучасної літератури з питань взаємодії батьків і вихователів. На етапі раннього дитинства провідним соціальним інститутом, покликаним забезпечити всебічний розвиток дитини, є система дошкільних навчальних закладів [6: 409]. Дошкільний навчальний заклад – перша соціальна виховна установа, яку починає відвідувати дитина. Для переважної більшості дівчаток та хлопчиків знайомство з дитячим садком відбувається ще до трьох років. Вихователі групи раннього віку намагаються створити сприятливі умови для розвитку, виховання та навчання малечі, однак без урахування потреб та запитів батьків, їхньої підтримки та допомоги, реалізувати заплановане педагогу завжди важко. Отже, визнання пріоритетів сімейного виховання вимагає нових відносин між сім'єю та дошкільним закладом.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Науковці, надаючи великого значення сімейному вихованню та соціальним установам наголошують, що від спільної роботи батьків і педагогів залежить подальший розвиток дитини [1: 62]. Питанню взаємодії між педагогами та батьками дітей раннього віку приділяли увагу Н. Аксаріна, С. Сиволоб, О. Матвєєва, Н. Авдєєва, О.Волкова та ін. Аналіз теоретичних і методичних джерел із зазначеної проблеми свідчить про значні зміни в поглядах як на зміст взаємодії з батьками, так і на вимоги до особистості вихователя (Голубєва Т., Островська Л., Павленчик В. та ін.).

Мета статті – здійснити аналіз процесу взаємодії вихователя групи раннього віку з батьками.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Державній програмі “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) зазначається, що сім'я несе повну відповідальність за розвиток, виховання і навчання своїх дітей. На етапі раннього родинного виховання, батьки як перші педагоги, покликані створити умови для повноцінного фізичного та психічного становлення особистості, забезпечити почуття захищеності, рівноваги, довіри, сформувані активне зацікавлене ставлення до навколишнього світу [3: 70]. Отже, процес взаємодії з сім'єю є активним та успішним, за умови, якщо батьки відчувають глибоку зацікавленість у вихованні дитини [4: 238]. А відтак надалі з метою врахування активної позиції батьків у вихованні власних дітей будемо використовувати поняття “взаємодія”.

У широкому значенні взаємодія – це зв'язок між предметами в дії, погоджена дія між ким-небудь [2: 85]; одна з форм взаємозв'язку між явищами, сутність яких полягає у зворотному діянні одного предмета (явища) на ін. Відбувається в просторі та часі і є специфічним для кожної з форм руху матерії [9: 213]. Як філософська категорія, дефініція “взаємодія” відбиває процес впливу різних об'єктів один на одного, зв'язку між ними (безпосередньо чи опосередковано, зовнішньо чи внутрішнього). Властивості об'єкта можуть бути пізнаними лише у взаємодії з іншими об'єктами. Кожна із сторін, що взаємодіє, виступає як причина іншої та як наслідок одночасного зворотного впливу протилежної сторони. Взаємодія в цьому контексті зумовлює розвиток об'єктів [10: 81]. Процес взаємодії, на думку представників психологічної науки, пов'язано із безпосереднім спілкуванням між людьми, коли вони вступають у певні зв'язки, стосунки, висуваючи за мету здійснення впливу на іншу людину: отримання відповіді, виконання доручення, розуміння чогось тощо [7: 26]. У педагогічній літературі взаємодія сім'ї з педагогами визначається як процес спільної діяльності із погодженням цілей, форм і методів сімейного виховання з вихованням у дошкільному навчальному закладі [8: 12].

З метою підвищення ефективності взаємодії між вихователями і батьками в дошкільних навчальних закладах використовуються батьківські збори, дні відкритих дверей, анкетування, консультування та інші форми. Залежно від педагогічної ситуації, яка, на думку

вихователя, є більш актуальною, обирається певна форма взаємодії, орієнтуючись на низку найбільш гострих питань або поодинокі випадки звертання батьків за порадою. Позитивним є момент, коли самі батьки звертаються із пропозицією до вихователя допомогти їм знайти вирішення виниклої проблеми. Підтвердженням такого факту є результати констатувального дослідження в АР Крим, в якому взяло участь 169 батьків дітей раннього віку. Серед респондентів на запитання “До кого Ви можете звернутись за допомогою, якщо не будете знати, як реагувати на поведінку дитини?” більшість батьків обрали варіант “до вихователя групи раннього віку” – 57, 9%. Отримані дані свідчать про виявлення у більшості з них поваги до вихователя та визнання його думки. Треба також підкреслити, що серед опитаних 90 респондентів (53, 3%) мають першу дитину, а 69 осіб (40, 8%) – вже другу чи третю дитину. Ураховуючи перевагу в кількості респондентів, яким бракує власного виховного досвіду, отриманий відсоток відповідей не є випадковим і підкреслює також, що переважна більшість батьків дітей раннього віку потребує педагогічної підтримки з боку вихователя. Чимала кількість батьків також віддають перевагу звертанням “до членів сім’ї” – 49, 1%. Однак до рекомендацій родичів вони виявляють довіру рідше, ніж до порад педагога. Можливо, що такі результати обумовлено меншою довірою до думки близьких або їх погляди розглядаються батьками як застарілі, чи як антипедагогічні.

Найменша кількість батьків виявила бажання звертатись за порадою “до знайомих зі схожою проблемою” – 19.5%. Низькі показники за цим критерієм, на нашу думку, обумовлено відсутністю довіри до думки знайомих; небажанням батьків розповідати іншим про власні труднощі у вихованні дитини; бажання бути прийнятим у новій для себе і оточуючих ролі “вихователя” власної дитини. Отже, більшість батьків дітей раннього віку зацікавлено у взаємодії з дошкільним навчальним закладом і готові прислухатись до порад вихователя, але іноді, залежно від ступеня педагогічних труднощів, віддають перевагу вирішенню проблемних ситуацій у сімейному колі. Однак, треба зазначити, що отримані дані потребують ще більш детального уточнення й додаткових досліджень.

Наступним було запитання: як респонденти ставляться до проведення батьківських зборів, консультацій тощо і чи збігаються їх погляди з думкою вихователя? На запитання “У яких заходах дитячого садка Ви хотіли б взяти участь” було отримано різноманітні відповіді. Серед 169 респондентів 61, 5% батьків обрали участь у “батьківських зборах”. Така форма взаємодії як батьківські збори є найбільш розповсюдженою та відомою. Може саме тому більшість батьків і віддали саме їй перевагу. Доведено, що відвідування батьками зборів сприяє отриманню ними інформації про завдання та результати виховання малечі, допомагає об’єднати і організувати батьків для спільного вирішення актуальних питань, отримати професійну пораду від вихователя [5: 40]. Ознайомлення батьків із завданнями щодо виховання та розвитку дітей раннього віку має інформативний характер і лише висвітлює зміст діяльності вихователя в найближчий проміжок часу. Поява в сім’ї першої дитини може сприяти виникненню в батьків бажання отримати педагогічні знання та досвід про її виховання. Тому, як наслідок, організація вихователем батьківських зборів лише для того, щоб розповісти про подальші перспективи в роботі з дітьми, може навпаки сприяти послабленню взаємодії із сім’єю. Теми педагогічного характеру також розглядаються на батьківських зборах, але в більшості випадків обираються вихователем за таких умов: під час здійснення перспективного планування ще на початку навчального року; обираючи тематику з переліку матеріалів методичного кабінету тощо. Урахування потреб батьків здійснюється в поодиноких випадках за відсутності досвіду та навичок у вихователя в складанні анкет, їх обробці та аналізі отриманих даних. Не часто використовується анкетування батьків з метою дослідження їх запитів і потреб. Існуючі анкети спрямовані на вивчення сімейного виховання, індивідуальних особливостей розвитку дитини, а тому і не можуть у повному обсязі відповідати завданням взаємодії. Отримання професійної поради від вихователя на батьківських зборах є можливим, однак задовольняє педагогічні потреби батьків лише частково. Обмаль часу та різноплановість запитів батьків ще й обумовлено певною виховною

ситуацією. Закономірно, що більшість запитань так і залишаються без відповідей. Підсумовано. Батьківські збори можуть допомогти у встановленні взаємодії із батьками дітей раннього віку, але використання їх з метою реалізації педагогічних потреб є малоефективними.

Досить значним є відсоток бажаючих батьків брати участь у “святках” – 56, 8%, які організовує дошкільний навчальний заклад. Прикладом у даному випадку може бути залучення всіх членів сім’ї до організації дитячого свята, спільної екскурсії або спільної розваги. Адже об’єднати та організувати батьків можливо тоді, коли є спільна діяльність, мета здійснення якої цікавить всіх учасників навчально-вихованого процесу. Здійснити низку таких заходів вихователь може лише спільно із дорослими залежно від ситуації. Вікові особливості малечі до трьох років не сприяють об’єднанню та організації спільної діяльності батьків та дітей раннього віку. До того ж годування дітей солодощами, які не виготовлені кухарями дошкільного навчального закладу, забороняється санітарно епідеміологічними службами. Навіть згідно з програмними вимогами для дітей раннього віку не передбачено проведення свят. Організуються різноманітні лялькові вистави та розваги, на які батьки та найближчі родичі не запрошуються, щоб не травмувати дитину. Треба також зазначити, що запропонований батькам варіант відповіді на запитання обумовлено розповсюдженим бажанням дорослих милуватись власною дитиною, радіти її досягненням, і, взагалі отримати позитивні емоції під час споглядання. У більшості дорослих перебування дитини в стінах дитячого садка викликає асоціації із дитячими святами, в яких вони самі, коли були маленькими, брали участь. Однак, вихователі дітей третього року життя, у залежності від індивідуальних особливостей, іноді організують свято Нового року, використовуючи його як елемент наступності з метою успішного переходу дитини в дошкільну групу. Іноді педагоги запрошують і батьків у якості глядачів. Свято в такому випадку є формою організації самостійної діяльності дітей та має за мету продемонструвати татусеві та матусі досягнення малюка, тим самим підкреслити професіоналізм педагога. Взаємодія з батьками відбувається лише формально на початку організації свята і не сприяє отриманню ними педагогічних знань. Зрозуміло бажання батьків дітей раннього віку відвідувати свята в дошкільному закладі. Взаємодія з вихователем у цей час може відбуватись, але вона не збагатить сім’ю педагогічно.

Констатовано, що переважна більшість батьків виявляють бажання звертатись за допомогою до вихователя групи раннього віку (57, 9%). Однак їхня ініціатива є трохи меншою під час відвідування індивідуальних консультацій (41, 4%). Тематичні та індивідуальні консультації проводяться за запитом самих батьків, якщо в них виникає проблема у вихованні дитини, яку їм самостійно вирішити складно. Усвідомлення будь-якої проблеми здійснюється поступово, тому і звертаються батьки не одразу. Вихователь може самостійно запрошувати матір та батька спільно з ним розглянути певну тему, яка на його думку є актуальною. Однак здійснення процесу консультування з боку вихователя потребує використання додаткового часу як для ґрунтовної підготовки так і власне для її проведення. Щоб здійснити консультацію, вихователю треба володіти теоретичними знаннями, мати значний педагогічний досвід та бути шановною для батьків особистістю. Отже, індивідуальна консультація допомагає батькам отримати корисну педагогічну інформацію за умови, якщо підготовка і проведення заходу будуть здійснюватись професійно.

Найменша кількість батьків бажає взяти участь у “бесідах” – 35,5%. Консультації та бесіди, як форми взаємодії з сім’єю, мають багато спільного: відповідно до поставленої мети, вихователь має продумати план бесіди та визначити ключові питання. Із-за браку теоретичної обізнаності або досвіду взаємодії педагог пропонує батькам зустрітись в інший, зручний для них час. Напевно, вихователь підготується до зустрічі із батьками, але потреба у вирішенні раніше актуального питання може вже не виникнути. Вочевидь, використання бесіди як індивідуальної форми взаємодії з батьками дітей раннього віку, вимагає від

вихователя наявності ґрунтового педагогічного досвіду та систематичної теоретичної підготовки з актуальних питань розвитку, навчання та виховання маленьких дітей.

Висновок. Взаємодія вихователя групи дітей раннього віку з батьками вимагає системного проведення ґрунтовної, систематичної і поетапної роботи з підвищення рівня знань, умінь і навичок вихователя у взаємодії з сім'єю. Доцільно організована взаємодія педагога і батьків повинна мати на меті формування активної педагогічної позиції батьків.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в аналізі труднощів, які виникають у батьків під час виховання дитини раннього віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Доронова Т. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями // Дошкольное воспитание, 2004. – №1.-С.60-68.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ Перун, 2004. – 1440 с.
3. Збірник законодавчих і нормативних актів про дошкільну освіту / Упорядники Крутій К.Л., Маковецька Н.В. – Запоріжжя: ЛПКС.Лтд., 2005. – С.39-57.
4. Основы дошкольной педагогики / Под ред. А.В. Запорожца, Т.А. Марковой. – М.: Педагогика, 1980. – 272 с.
5. Педагогічний словник для молодих батьків. – К.: ДЦССМ, 2002. – 348 с.
6. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: “Академвидав”, 2004. – 456 с.
7. Ревенчук В.В. До суті поняття “педагогічна вза’ємодія” // Наукові записки. – 2003. – №1. – С.26-28
8. Сергиенко Т.Е. Взаимодействие педагогов и родителей в формировании здорового образа жизни дошкольников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 Санкт-Петербург, 2007. – 17 с.
9. Українська енциклопедія. У 3-х т. – Т.2. – К.: Укр. Енциклопедія, 1976. – С.123-129.
10. Филиппова Г. Г. Психология материнства. – М.: Педагогика, 1999. – С.45-78.

УДК 371.134:373.3

Є.С. Дехтяр

РЕФЛЕКСИВНА ОСНОВА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЛЯМ ТА ПОЧАТКОВОЮ ШКОЛОЮ

Стаття присвячена актуальній проблемі сучасної педагогічної науки, а саме, рефлексивній основі підготовки вчителя початкових класів до забезпечення принципу наступності між дитячим садком і початковою школою. На основі аналізу стану розробленості цієї проблеми у науковій теорії та педагогічній практиці виявлено та уточнено сутність таких понять, як “наступність”, “рефлексія”. В статті визначено роль та місце наступності в педагогічному процесі початкової школи й охарактеризовані особливості рефлексії, як однієї з умов підготовки вчителя, і як важливої передумови його професійного вдосконалення.

The actual problem of Pedagogics, to be more exact, the reflexion's basic of teacher's preparation of junior forms for fulfilment of the concept of continuation between kindergardens and nursery schools is under consideration in this article. Due to the analysis of the condition of this problem considering in the scientific theory and teaching practice the main point of such notions as: “continuation”, “reflexion” was indicated and singled out. The role and the place of continuation in the pedagogical process of nursery schools were defined in this article and the peculiarities of reflexion as an important precondition of a professional improvement of teachers were characterised.

Постановка проблеми. Для сучасного суспільства характерна постійна модернізація змісту, форм, методів й засобів навчання, впровадження новаторських ідей, інноваційних технологій, реалізація пріоритетних напрямків реформування навчально-виховного процесу. Тому школі зараз потрібен новий вчитель, здатний оперативно реагувати на зміни, які відбуваються в суспільстві, змінювати свою власну діяльність в напрямленні її максимальної адекватності соціальним потребам теперішнього часу та бути готовим до вирішення нагальних проблем освіти, однією з яких є забезпечення наступності між дошкіллям і початковою школою.

Отже, сучасні умови розвитку освіти спричиняють необхідність відповідної професійно-педагогічної підготовки вчителя початкових класів, яка повинна бути спрямована як на розвиток професійно-значущих умінь, так і на розвиток особистісних якостей. Особливого значення та актуальності в даному контексті набуває рефлексія, як одна з ключових складових педагогічного професіоналізму. Зміст рефлексії полягає у прагненні педагога до відображення себе “очима” учнів, до аналізу своїх дій, вчинків, якостей. На рефлексивній основі учитель початкових класів буде здатний вирішувати проблему наступності на більш високому рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання забезпечення принципу наступності між дошкіллям і початковою школою та підготовки вчителя привертало до себе увагу багатьох педагогів й психологів ще з середини XIX ст. Над цією проблемою працюють багато сучасних науковців. Психолого-педагогічні аспекти наступності розроблені А.Богущ, В.Деркач, Д.Ельконіним, О.Запорожцем, С.Ільченко, Л.Климко, Н.Кулаченко, В.Ликовою, Н.Лубенець, О.Матвієнко, А.Середницькою, які крім теоретичного, розкривають важливість її науково-практичного вирішення.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Можна сказати, що наступність двох перших щаблів освіти – дошкільної та початкової шкільної – проблема багатоаспектна. При цьому акцент, як правило, ставився на обговорення питань готовності шестирічних дітей до навчання у школі. І тут на перший план виступає рівень розвитку інтелектуальних функцій та наявний рівень знань, умінь та навичок. Але все ж таки мало хто наголошував на тому, що успіх забезпечення принципу наступності між дошкіллям і початковою школою пов'язаний з особистістю вчителя та залежить від його педагогічної компетентності, основним показником якої є особистісні якості, зокрема, здатність до рефлексії.

Тому *метою статті* є розкриття рефлексивних основ підготовки вчителя початкових класів до вирішення проблеми наступності між дошкіллям і початковою школою.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні шкільні програми висувають підвищені вимоги до здатності дитини вчитися, а інтелектуальне та психофізичне навантаження на сьогоднішніх шестирічних першокласників дуже зросло. Тому сьогодні, як ніколи, система неперервної державної освіти має забезпечувати наступність між її ланками і бути спрямованою на цілісність та гармонійний розвиток кожної дитини. У Законі України “Про загальну середню освіту” зазначено, що початкова школа продовжує лінію дошкільного розвитку дитини, формування її особистості, еволюційно плавно підхоплює досягнення дошкільного дитинства [3: 61].

Аспекти наступності за різними напрямками досліджувались вітчизняними та зарубіжними науковцями, зокрема: у навчанні та вихованні учнів загальноосвітніх шкіл (Б.Алієва, В.Сенько та ін.), у т.ч. на різних вікових етапах (С.Архангельський, Ю.Бабанський, Л.Іщенко, О.Мороз та ін.), у викладанні окремих дисциплін (Н.Лисенко, М.Машовець та ін.), профільній підготовці спеціалістів (Б.Ананьєв, О.Бушля та ін.), роботі дитячого садка та школи (Я.Коменський, І.Песталоцці, С.Русова, В.Сухомлинський, К.Ушинський, на сучасному етапі – О.Кононко, З.Плохій, Д.Струннікова та ін.), у формуванні навчальних умінь (І.Гончарова, Г.Тарасенко та ін.), а також розроблялися

філософські (Г.Ісаєнко) та психолого-педагогічні основи наступності (Л.Виготський, В.Давидов, Д.Ельконін, О.Запорожець, В.Поліщук, С.Савіна).

Наступність у психолого-педагогічній літературі трактується як: філософська категорія (Г.Ісаєнко), педагогічна проблема (О.Венгер, Є.Гугель, Я.Коменський та ін.), дидактичний (В.Мадгізон), загальнонауковий (М.Махмутов, І Лернер), психолого-педагогічний (В.Давидов), загальнодидактичний (Ю.Бабанський, О.Мороз) принцип. Нині популярним залишається трактування наступності як ускладнення комплексу знань, умінь, навичок (за умов систематичного використання певних форм, методів, технологій, засобів, прийомів організації навчально-виховного процесу) із послідовним їх розширенням та поглибленням за узгодженого переходу від однієї ланки до іншої в педагогічному процесі [6: 2]. Принцип наступності за Л.Давидовою, полягає, насамперед, у збереженні зв'язку між побудовою навчального процесу в початковій школі і тим типом життєвих знань, яких дитина набуває ще до школи [2: 15]. С.Ільченко пояснює наступність, як адаптивне встановлення необхідних й достатніх зв'язків між наявними можливостями суб'єкта й новими вимогами до нього [4: 334]. Такі трактування не є новими в педагогіці, а численні дослідження в даній області навіть дозволили виділити складові принципу наступності, як от: нормативно-правова, змістова, організаційно-процесуальна, результативно-моніторингова [5: 13].

Однак сьогодні практика показує, що наступність у змісті виховання та навчання дошкільників і учнів у державних стандартах освіти, її дошкільної і початкової ланок не простежується, а взаємозв'язок між цими ланками освіти теж залишається декларативним. Кожний з розроблених документів є вагомим доробком вчених і заслуговує на схвалення. Але водночас жодний з них не враховує ні досягнення у розвитку, навчанні і вихованні дітей за перші шість років життя, ні перспектив того, з чим вони зустрінуться у початковій школі [6: 1]. Між тим взаємозв'язок та взаємовплив дошкільної і початкової освіти очевидний й незаперечний, а наступність між ними має здійснюватися за певними параметрами:

- 1) наступність у змісті навчання й виховання;
- 2) наступність у формах і методах освітньої роботи;
- 3) наступність у педагогічних вимогах і умовах виховання й навчання дітей [1: 38].

Крім того, слід зазначити, що сучасна гуманістична освітня парадигма вимагає побудови такого педагогічного процесу, який б найбільш повно враховував особливості психічного розвитку дитини, як-от, опосередкований і безперервний його характер, єдність, розгортання в часі, стадіальність, збереження попереднього в новому, тобто внутрішня наступність стадій, спадкоємність, рефлексивна природа. Отже, можна сказати, що психічний розвиток особистості накладає вимоги до побудови навчально-виховного процесу, який має будуватися на засадах єдності його складових та забезпеченні принципу наступності, як процесу рефлексивної природи. І, так чи інакше, результативність професійно-педагогічної діяльності вчителя в даній сфері потрібно ставити в безпосередню залежність від формування в майбутнього педагога здатності до рефлексії, як вміння виділяти підставу професійної діяльності, вчинків, навчальних труднощів як учня, так і власних [1: 38].

Рефлексія є однією з основних вимог до вчителя початкових класів. Але вона не розвинеться, якщо вчитель не проявить нахилу до роздумів над самим собою та своєю педагогічною діяльністю. Важливою функцією рефлексії, за словами С. Рубінштейна, є функція забезпечення свідомого відношення суб'єкта, в даному випадку вчителя, до діяльності, яку він здійснює [1: 39]. На нашу думку, рівень розвитку рефлексії вчителя стає визначним фактором досягнення вчителем професіоналізму, зокрема у контексті забезпечення наступності між двома першими ланками освіти. Адже саме рефлексія допомагає узгодити дії вихователя та вчителя початкових класів, намітити план сумісної діяльності по забезпеченню наступності, коректувати свою діяльність за необхідністю, надає можливість вихователям й вчителям удосконалювати методи навчання і виховання, і як

результат – покращувати якість своєї роботи. Завдяки рефлексивності педагоги-дошкільники та вчителі початкових класів об'єднані спільним завданням, спільною логікою роботи, спільними уявленнями про можливості дітей.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У життєвому циклі розвитку і формування особистості особливої значущості набуває безперервність її освіти, ефективність якої залежить від реалізації таких її принципів, як наступність, спадкоємність, перспективність і готовність. Відповідно до цього одним з важливих напрямів модернізації освітньої галузі стає забезпечення наступності між її дошкільною і початковою ланками. Наступність, виступаючи основною умовою переходу дитини від дошкільного навчального закладу до початкової школи, забезпечує неперервність освітнього простору дошкільників і молодших школярів, цілісний особистісний розвиток кожної дитини, створює середовище для повної соціальної і особистісної життєдіяльності дитини, її творчого розвитку, навчання, виховання, реалізації пізнавальних потреб протягом дошкільного дитинства і планового переходу до вищих освітніх ступенів.

Реалізація єдиної лінії розвитку, навчання і виховання, і, забезпечення тим самим неперервності освіти, буде більш ефективною через вирішення певних протиріччя й виходу зі складних ситуацій в процесі навчання. І успіх цієї справи, в свою чергу, багато в чому залежить від учителя, як центральної фігури, від якої, в свою чергу, залежить успіх усіх перетворень, які здійснюються в освіті. Адже побудувати навчальний процес без урахування особистісних якостей педагога просто неможливо.

Саме тому необхідною умовою встановлення реальної, а не удаваної наступності між дитячим садком та школою є належна професійно-педагогічна підготовка вчителя. І одним з аспектів такої підготовки є формування здатності педагога до рефлексії, що забезпечує узгодженість дій вихователя і вчителя у розв'язанні даної проблеми, і яка, крім того, є найважливішим фактором особистісного самовдосконалення.

Отже, все це дає підставу стверджувати, що тільки спільна діяльність педагогів, здатних до рефлексії, дозволить розширити і якісно покращити подальший пошук оптимальних шляхів вирішення даної проблеми.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аншукова Е. Организация работы по преемственности между ДООУ и общеобразовательной школой // Начальная школа. Плюс до и после. – 2004. – №10. – С. 38-42.
2. Давыдова Л.И. Преемственность в работе детского сада и школы // Начальная школа. – 1991. – №2. – С.15-16.
3. Закон України “Про загальну середню освіту” // Нормативно-правове забезпечення освіти. У 4ч. – Х.: Видав. гр. “Основа”, 2004. – Ч.1. – С.59-86.
4. Ильченко С.В. Преемственность дошкольного и начального образования // Педагогика вищої та середньої школи: Зб. наук. праць: Вип. 9. – Кривий Ріг, 2004. – С. 333-336.
5. Прокопенко В. Сьогодні – п'ятирічні, а завтра – школярі // Дошкільне виховання. – 2004. – №11. – С. 12-13.
6. Середницька А.Д. Наступність між дошкільною та початковою ланками освіти // Початкова освіта. – 2003. – №47. – С.1-2.

УДК 371.134

Г.В. Джевага

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДО ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розглядаються особливості підготовки майбутніх вчителів трудового навчання до організації учнів проводити дослідження сільськогосподарського профілю.

Запропоновано визначити систему дослідницьких знань і вмінь, у формі моделі особливих якостей учнів необхідних для проведення досліджень сільськогосподарського напрямку.

The features of future labour training teachers preparation to organization of students in conducting of agricultural research are examined in the article. It is suggested to define the system of research knowledges and abilities, in the form of pupils' special qualities model which are necessary for conducting of agricultural direction research.

Державний базовий стандарт освіти, відповідно до сучасного рівня розвитку науки і техніки, ставить на меті, перед загальноосвітніми навчальними закладами, формування науковообґрунтованих системних знань та забезпечення творчої складової навчальної діяльності [2: 1]. Залучення учнів до дослідницької діяльності, як показали дослідження багатьох педагогів і психологів, дає можливість підвищити якість знань, сформувати інтерес до навчального предмету та виховати творче ставлення до оточуючої дійсності тощо[1; 5; 7]. До того ж, виконуючи дослідження, учні зможуть застосувати наявні у них знання, вміння та навички, елементи методології наукового пізнання, для здобуття нових знань та вмінь.

Підготовка майбутніх вчителів трудового навчання до організації учнів поводити дослідження сільськогосподарського профілю має враховувати ряд аспектів: по-перше, сам по собі сільськогосподарський профіль вимагає від учнів сформованості спеціальних знань та вмінь учнів, з галузі сільського господарства, технологій, економіки; по-друге, на відміну від досліджень, наприклад, що проводяться на уроках природничих наук, дослідження сільськогосподарського профілю спрямовують увагу учнів не на явища та ефекти, а на процеси, які відбуваються в тваринництві та рослинництві, які необхідно вміти фіксувати та інтерпретувати; по-третє, в умовах шкільних кабінетів експерименти з рослинами та тваринами проводити досить складно, тому майбутньому вчителю трудового навчання необхідно знати, яким чином слід обладнати шкільну теплицю чи організувати відповідний догляд за шкільними ділянками, чи забезпечити зв'язок з сільськогосподарським товариством, використовуючи його в якості дослідницької бази; по-четверте, більшість досліджень з рослинами і тваринами мають сезонний характер, що відповідає природному циклу розвитку флори і фауни, що повинно відобразитись у плануванні дослідницької діяльності учнів.

Враховуючи вище перераховані особливості організації досліджень сільськогосподарського профілю видно, що під час організації пошуково-дослідницької роботи майбутньому вчителю необхідно враховувати, що хід її виконання учнями напряму залежить здебільшого від рівня сформованості певних індивідуальних якостей особистості кожного учня. Про це говориться в дослідженнях багатьох вчених таких, як Васильєвої С.О., Гетти В.Г., Давиденко А.А., Ігошева І.А., Матюшкина А.М., Мельничук Т., Мулюкова Х.Я., Недодатко Н.В., Саричева Н., Сидоренка В.К., Успенського В.В., Цурулі О.А., Яковлевої Н.М., Яценка А. Як показали результати дослідження Андрєєва В.І., для досягнення результату на кожному етапі дослідження, учню необхідно застосувати відповідні знання і вміння та активізувати певні психічні процеси [1: 52]. Водночас в них досить неоднозначно визначається перелік дослідницьких вмінь. Тож, питання визначення моделі спеціальних якостей учнів, потрібних для виконання досліджень сільськогосподарського профілю, залишається недостатньо досліджене.

Проведені нами дослідження показали, що для проведення дослідницької роботи учню треба мати наступні якості особистості: вміння бачити і формулювати проблему, висувати гіпотези, обґрунтовувати гіпотезу, планувати власну діяльність, з урахуванням особливостей методології наукового пізнання, оцінювати власні дії та достовірність отриманих результатів, проводити аналіз результатів, вміння знаходити причинно-наслідкові зв'язки, узагальнювати, інтерпретувати данні, за допомогою графіків, таблиць, схем, формулювати висновки, мати позитивну мотивацію до дослідницької діяльності та

відповідну емоційно-вольову сферу, креативності здібності, вміння експериментувати, базові знання учня, здібності відповідні до напрямку дослідження, вміння висловлювати і відстоювати власну думку. Тож, з цього переліку якостей учня-дослідника видно, що всі вони пов'язані з логікою наукового дослідження. Тому, можна припустити, що структурні одиниці моделі якостей особистості учня-дослідника сільськогосподарського профілю, теж знаходяться у відповідній залежності, утворюючи певну систему.

Наукові дослідження психологів вказують на те, що ефективність виконання завдань підвищується за позитивної мотивації діяльності [4: 462-486]. Це твердження використали і підтвердили, під час організації пошуково-дослідницької роботи з учнями, такі науковці і педагоги, як Осипенко Л.Є., Соломкина Е.В., Яценко А., [5-7]. Майбутніх вчителів трудового навчання необхідно вчити формувати мотиваційну сферу учнів-дослідників, до якої повинні входити вищі потреби: отримання задоволення від відкриття чогось нового, потреба у пізнанні навколишнього світу, необхідність проявляти себе у творчій діяльності, потреба у спілкуванні з однолітками та дорослими. Основу підвищення мотивації до дослідницької діяльності, на наш погляд, необхідно закладати шляхом використання колективної форми роботи. Міжособистісне спілкування, дасть можливість викликати особисту відповідальність перед колективом класу, почуття задоволення від привселюдно пережитого успіху під час дослідження. Досить позитивний вплив на дослідницьку діяльність сільськогосподарського профілю вносить те, що учням сільської місцевості, частіше за все подобаються професії зоотехніка, агронома, тракториста-механіка та ін. Запропоноване вчителем дослідження особливостей годування корів чи вирощування пшениці, дає змогу учню глибше дізнатись про особливості роботи працівників сільського господарства, поспілкуватись з ними. До того ж, під час формування світогляду, учні сільських шкіл обирають частіше природу, як об'єкт пізнання, ніж учні міських. Позитивні емоції, викликані виконанням пошуково-дослідницької роботи сільськогосподарського профілю, заохочують діяльність учнів та закріплюють його ставлення до вибору майбутньої професії – працівника аграрного сектору. Важливо також те, що позитивне емоційне забарвлення дослідницької діяльності підсилює вольову сферу особистості учня. Це дає можливість посилити наполегливість учня при вирішенні проблемних ситуацій та подолати труднощі виконання певної роботи з експериментальним обладнанням.

Як показує практика, організація досліджень повинна ґрунтуватись на чіткому плануванні дій учнів, враховуючи методологію наукового дослідження. Якщо вчитель не зверне увагу на недоліки в плануванні учнем дослідницької роботи, то це може привести до його нерівномірного завантаження протягом року. При плануванні також потрібно звертати увагу на сезонний характер сільськогосподарського виробництва. Якщо завчасно не продумати польові експерименти з проростанням пшениці або спостереження за розвитком телят, на початку року, то для проведення дослідження доведеться чекати цілий рік. Тому, в учня потрібно виховувати якості самоорганізації і самоконтролю власної діяльності.

Дуже важливо, щоб в учнів було сформоване вміння бачити та формулювати проблему. Проблеми різноманітного характеру оточують нас постійно та не всім під силу їх "побачити". Наприклад, всім нам відомо, що обробіток полів проводиться, здебільшого, за допомогою оранки. Але не всі вбачають в цьому велику екологічну проблему вітрової ерозії ґрунту. Даний процес важко помітити одразу, тільки після проведення відповідного спостереження та експериментів, можна відзначити зміни складу ґрунту. Формувати ці вміння вчитель може за допомогою лабораторних робіт, які спрямовані на визначення проблем. Від чіткості формулювання проблеми залежить об'єм подальшої дослідницької роботи в цілому. Розмитість теми, може вплинути на кількість проведених експериментів та складність написання висновків.

Висунення гіпотези, стосовно певного дослідження, потребує наявності знань з базових навчальних предметів таких, як біологія, географія, трудове навчання, хімія, фізика, основ економіки та високого рівня розвинутої уяви. Знання з цих навчальних предметів є

підґрунтям для висунення припущень та, як основа при оцінці достовірності отриманих результатів проведених експериментів.

Для обґрунтування обраних методів дослідження, необхідно, щоб в учня були сформовані вміння користуватись літературними джерелами, використовувати електронні носії інформації та користуватись глобальною пошуковою мережею – Інтернет, систематизувати отриману інформацію.

Виконання експерименту з наявними позитивними результатами та мінімальними похибками залежить від якості проведеного спостереження, рівня самостійності виконання завдань, сформованих вмінь використання методів дослідження, вимірювання та обчислення. На якість спостереження впливає рівень розвинутої уваги, вміння знаходити причинно-наслідкові зв'язки та вміння виділяти істотні ознаки явищ чи предметів дослідження.

Дослідження, наприклад, залежності росту пшениці від умов обробки ґрунту, його хімічного складу, особливостей добрив, відбувається протягом великого періоду часу, тому важливо бути дуже уважним, щоб помічати всі зміни, що відбулися за певний час. Вміння використовувати лабораторне обладнання, залежить від рівня розвитку рухової сфери та органів відчуттів учня: мікромоторики рухів, під час вимірювань висоти сходів, глибини оранки, розглядаючи зразки під мікроскопом, розрізняти, завдяки розвинутому окоміру, співвідношення мікроструктуру рослин.

Практичні дослідницькі вміння, як бачимо, можна розбити на елементарні уміння, які зазвичай формуються у гуманітарному та природничому циклах навчальних предметів базової школи та на спеціальні дослідницькі вміння, які необхідно формувати, створюючи для цього відповідні умови. Наприклад, вмінню читати текст, виділяти в ньому головне, узагальнювати одержану інформацію, складати реферати чи повідомлення – можна навчати на уроках української літератури; рухова сфера – розвивається на уроках та фізкультури. Вміння виконувати технологічні операції та користуватись обладнанням – формується на уроках трудового навчання. Вміння учнів належним чином оцінювати достовірність результатів вимірювань та обчислень, визначати похибку експерименту – формують на уроках фізики. Проводити кінцеву обробку результатів дослідження, за допомогою методів інтерпретації даних, у вигляді таблиць, графіків і діаграм – навчають на уроках математики. Такий вид представлення результатів допоможе учням унаочнити дані, зробити їх прозорими, допоможе визначити закономірності розвитку тварин, фактори впливу на ріст рослин тощо. Обробка даних та формулювання висновків, відбувається, на основі розвинутих розумових операцій – аналізу, синтезу, узагальнення і порівняння. У процесі вивчення навчальних предметів природничого циклу, розумові операції можна розвивати, за допомогою розв'язування на уроках задач творчого характеру. Оприлюднити результати дослідження учень може, написавши наукову статтю в періодичному виданні або доповідь на конференцію, чи реферат для виступу перед класом. Вміння описувати формується під час написання творчих творів на уроках літератури. Розвинута усна мова необхідна учню під час захисту або презентації результатів дослідження на конкурсі або конференції. Уміння висловлювати та відстоювати власну думку формується під час усного опитування на кожному уроці протягом всього процесу навчання. Тож, як видно, особливо важливу роль у формуванні дослідницьких якостей учнів відіграють міжпредметні зв'язки.

Вище проаналізовані якості особистості учня-дослідника дають можливість створити модель якостей необхідних учню для проведення досліджень сільськогосподарського профілю (рис. 1):

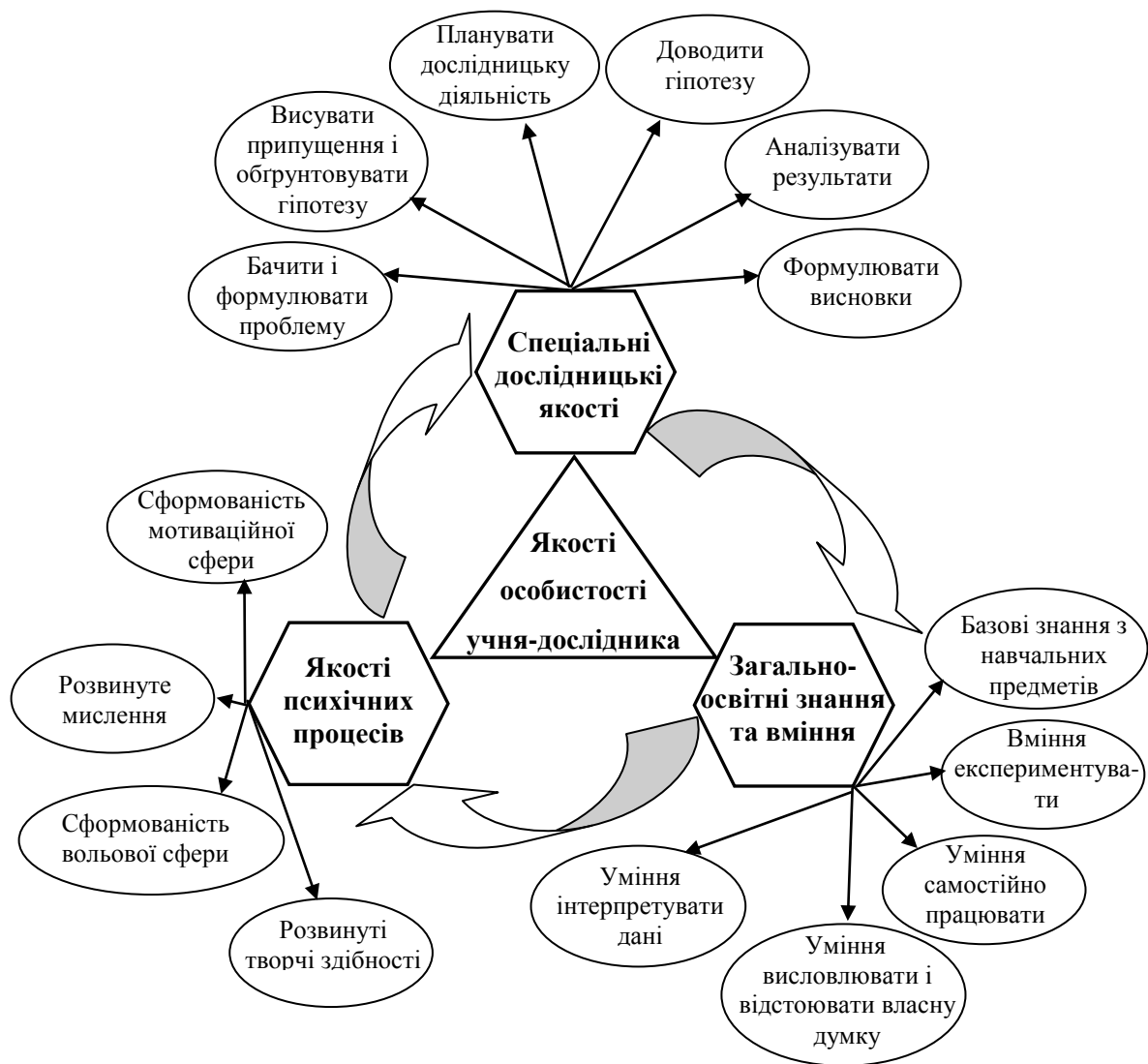


Рис. 1. Модель якостей особистості, які потрібних для проведення досліджень сільськогосподарського напрямку.

Отже, у модель індивідуальних якостей особистості учня-дослідника, які потрібно враховувати майбутньому вчителю трудового навчання для організації проведення учнями досліджень сільськогосподарського профілю є спеціальні дослідницькі якості, загальноосвітні знання і вміння та особливості психічних процесів, що повинні бути сформовані і розвинуті для виконання дослідної роботи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреев В.Н. Изучение о оценка исследовательских способностей старшеклассников при изучении физики // Советская педагогика. – 1973. – №8. – С. 52-58.
2. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. Затверджений постановою Кабінету міністрів України від 14 січня 2004р. // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України.–2004.– № 1-2.
3. Недодатко Н. Діагностика сформованості навчально-дослідницьких вмінь школярів // Радянська школа. – 2002. – №8-9. – С.15-16.
4. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: Т. 3 – М.: ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
5. Осипенко Л.Є. Формування дослідниць вмінь сільських школярів // Пост методика. – 2005. – №1. – С.27-33.
6. Соломкина Е.В. Исследовательская деятельность учащихся как средство реализации личности в общеобразовательном пространстве // Народное образование. – 2007. – №5. – С. 17-18.

7. Яценко А.А. Дослідницька робота учнів як засіб виховання інтересу до сільськогосподарської праці // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2005. – № 2. – С. 16-20.

УДК 378.14

І.П. Дроздова

**ВИДИ ЧИТАННЯ НАУКОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ
ЯК МОТИВАЦІЙНІ ПЕРЕДУМОВИ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ
УКРАЇНСЬКОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ
СТУДЕНТІВ ВТНЗ**

У статті висвітлено деякі проблеми навчання видів читання наукової літератури за спеціальністю як мотиваційні передумови процесу формування українськомовного професійного мовлення студентів ВТНЗ.

The article highlights certain problems of teaching the reading of subject-matter scientific literature as motivational preconditions for the process of shaping the Ukrainian-language professional speaking of students of higher technical educational institutions.

Навчання за фахом українською мовою студентів ВТНЗ має забезпечувати таке засвоєння студентами знань, що не тільки дає можливість застосовувати їх на практиці у професійному спілкуванні, але й формує здатність самостійно засвоювати засобами української мови нові досягнення науки й техніки, активно просуватися вперед разом із науково-технічним прогресом і відповідати освітнім вимогам нового тисячоліття.

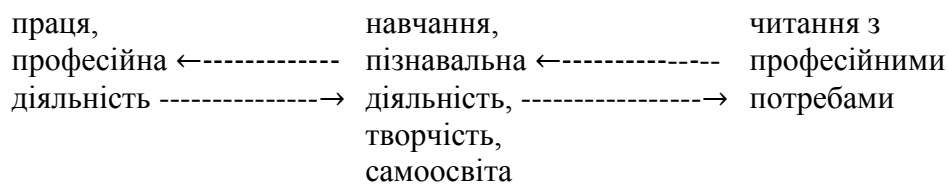
Завдання підготовки фахівців із вищою освітою для різних галузей народного господарства, науки й техніки визначає комунікативно-практичний характер усього навчання і особливо практичний курс української мови – корекцію, формування і розвиток навичок аудіювання, говоріння (діалогічного і монологічного мовлення), читання і письма (вміння сприймати інформацію на слух, читання, конспектування, реферування літератури за спеціальністю українською мовою, підготовка наукових доповідей і повідомлень, участь у дискусіях, оформлення ділових паперів – заяв, курсових записів і дипломних записів, написання різних видів наукових робіт тощо). Основна робота за програмою передбачає певні комунікативні завдання і різноманітні форми їх реалізації (уміння давати оцінку отриманій інформації, здобувати нову інформацію з текстів на спеціальні теми, складати різного виду плани, тези, конспекти, реферативні огляди, виступати на суспільно-політичні і професійні теми).

Метою статті є розкриття специфіки формування і розвитку навичок читання українською мовою наукової літератури за спеціальністю, що значно підвищує у студентів ВТНЗ інтерес до вивчення як майбутнього фаху, так і української мови і є однією з мотиваційних передумов процесу формування професійного мовлення засобами української мови.

Ставлячи проблему про місце і роль читання як мовленнєвої діяльності в загальній системі діяльності фахівця на виробництві, слід зауважити, що воно завжди включається як рівноправна складова в ієрархію комунікативної діяльності у трьох формах: соціально-орієнтована, групова предметно-орієнтована і особистісно-орієнтована (О.Леонт'єв) форми спілкування. Мовленнєва діяльність читання як важлива складова в структурі діяльності високого порядку опосередкує будь-яку діяльність людини, є “способом формування і формулювання думки посередництвом мови” [1, 21].

Найважливішою особливістю читання текстів за спеціальністю є те, що воно, входячи до динамічної ієрархічної структури діяльності фахівця або студента, ніколи не виступає як провідне, а є супутнім, підкоряється навчанню, пізнанню, творчості, самоосвіті[2, 9],

здійснює опосередкований вплив на успішність учіння, праці, передбачає трьохланковий зв'язок:



Читання українською мовою наукової літератури за спеціальністю значно підвищує у студентів інтерес до вивчення української мови, тому що воно є однією з мотиваційних передумов процесу навчання цьому предмету у ВТНЗ. Професійна спрямованість у викладанні української мови у ВТНЗ означає урахування ставлення студентів до української мови, оскільки читання текстів за спеціальністю не тільки викликає пізнавальний інтерес і розширює фаховий кругозір, але й дає можливість побачити практичну користь від вивчення української мови.

Джерелом розвитку мовлення студентів слугують тексти, на основі яких виконуються різні вправи тренувального характеру. Робота над текстами передбачає у першу чергу вдосконалення навичок різних видів читання.

Залежно від цільової установки розрізняють *переглядове (пошукове), ознайомлювальне, вивчаюче і реферативне* читання. Зріле вміння читати передбачає як оволодіння усіма видами читання, так і легкість переходу від одного виду до іншого залежно від змінення мети отримання інформації з певного тексту.

Переглядове читання (або *пошукове*) має установку на пошук необхідної інформації. Воно допомагає з'ясувати об'єкт змісту тексту. Його метою є отримання найбільш загального уявлення про тему і коло питань, що розглядаються у тексті. Цей вид читання характеризується більш високою швидкістю, ніж інші види. Це бігле, вибіркоче читання, читання тексту за блоками для більш докладного ознайомлення з його "фокусуючими" деталями і частинами. Воно звичайно має місце при первинному ознайомленні зі змістом нової публікації з метою визначити, і на цій основі прийняти рішення – читати її або ні. Воно також може завершитися оформленням результатів прочитаного у вигляді повідомлення або реферату.

При переглядовому читанні іноді достатньо ознайомитися зі змістом першого абзацу і ключового речення та переглянути текст. Кількість смислових частин при цьому набагато менше, ніж при вивчаючому і ознайомлювальному видах читання; вони крупніше, оскільки читач орієнтується на головні факти, оперує крупними розділами. Цей вид читання потребує від того, хто читає, доволі високої кваліфікації як читача і володіння значним обсягом мовного матеріалу.

Пошукове читання орієнтоване на читання газет і літератури зі спеціальності. Його мета – швидке знаходження в тексті або в масиві текстів цілком визначених даних (фактів, характеристик, цифрових показників, вказівок). Воно спрямоване на знаходження в тексті конкретної інформації. Читачу відомо з інших джерел, що така інформація міститься в даній книзі, статті. Тому, виходячи з типової структури даних текстів, читач зразу ж звертається до певних частин або розділів, які і піддає вивчаючому читанню без детального аналізу. При пошуковому читанні вилучення смислової інформації не потребує дискурсивних процесів і відбувається автоматизовано. Таке читання, як і переглядове, передбачає наявність вміння орієнтуватися в логіко-смисловій структурі тексту, вибрати з нього необхідну інформацію з певної проблеми, вибрати й об'єднати інформацію кількох текстів з окремих питань.

У навчальних умовах пошукове читання виступає скоріше як вправа, оскільки пошук тієї чи іншої інформації, як правило, здійснюється за вказівкою викладача [3]. Тому воно звичайно є супутнім компонентом при розвитку інших видів читання.

Оволодіння технологією читання здійснюється в результаті виконання *передтекстових, текстових і післятекстових* завдань.

Передтекстові завдання спрямовані на моделювання фонових знань, необхідних і достатніх для рецепції конкретного тексту, на усунення змістових і мовних труднощів його розуміння і одночасно на формування навичок і умінь читання, вироблення “стратегії розуміння”. У них ураховуються лексико-граматичні, структурно-семантичні, лінгвостилістичні і лінгвокраїнознавчі особливості тексту, який підлягає читанню.

У *текстових* завданнях студентам пропонуються комунікативні установки, в яких містяться вказівки на вид читання (вивчаюче, ознайомлювальне, переглядове, пошукове), швидкість і необхідність вирішення певних пізнавально-комунікативних завдань у процесі читання. Попереджувальні питання повинні відповідати низці вимог:

- вони будуються на базі активно засвоєної фахової лексики і термінології, граматичних структур, які не використовуються в тексті в такому вигляді;
- відповідь на попереджувальні питання має відбивати основний зміст відповідної частини тексту і не повинна зводитися до якогось одного речення в тексті;
- разом узяті питання мають складати адаптовану інтерпретацію тексту.

Окрім цього, студенти виконують низку вправ із текстом, які забезпечують формування відповідних конкретному виду читання навичок і умінь.

Післятекстові завдання призначені для перевірки розуміння прочитаного, для контролю за ступенем сформованості умінь читання і можливого використання отриманої інформації в майбутній професійній діяльності.

Щодо послідовності видів читання, то в практиці навчання мов, як правило, використовуються два варіанта: а) *ознайомлювальне – вивчаюче – переглядове – пошукове*; б) *вивчаюче – ознайомлювальне – переглядове – пошукове*. Останній варіант нам здається більш ефективним, оскільки більшою мірою підготовлює всі інші види читання.

Ознайомлювальне читання має установку на загальне ознайомлення зі змістом тексту без подальшого відтворення. Це пізнавальний вид читання, при якому предметом уваги читача стає увесь мовленнєвий твір (підручник, стаття тощо) без установки на отримання певної інформації. Це читання “для себе”, без попередньої спеціальної установки на подальше використання або відтворення отриманої інформації.

При ознайомлювальному читанні основне комунікативне завдання, яке стоїть перед читачами, полягає в тому, щоб у результаті швидкого прочитання всього тексту вилучити основну інформацію, яка в ньому міститься, тобто з’ясувати, які питання і яким чином вирішуються в тексті, про що саме говориться в ньому з певних питань тощо. Воно потребує умінь розрізняти головну і другорядну інформацію. Оскільки студенти читають найрізноманітніші твори, журнальні статті, навчальну і науково-навчальну літературу, коли вони не складають предмета спеціального вивчення. Перероблення інформації тексту здійснюється послідовно і мимовільно, її результатом є побудування комплексних образів прочитаного. При цьому доволі увага до мовних складових тексту, елементи аналізу виключаються.

Уміння студента усвідомити загальний зміст, простежити за міркуваннями автора з основних питань або вилучити нову інформацію, що міститься в тексті, використовується при підготовці до вступних виступів або доповідей, в дискусіях, на конференціях.

Вивчаюче читання має установку на можливо більш повне і максимально точне розуміння і вилучення інформації із тексту і критичне її осмислення. Цільова установка *вивчаючого* читання пов’язана зі смисловим і мовним аналізом прочитаного. Це вдумливе і неспішне читання, яке передбачає цілеспрямований аналіз змісту прочитаного з опорою на мовні і логічні зв’язки тексту. Його завданням є також формування у студентів умінь самостійно долати утруднення в розумінні фахового тексту. Об’єктом “вивчення” при цьому виді читання є інформація, яка міститься в тексті, але ніяк не мовний матеріал. *Вивчаюче* читання відрізняється більшою кількістю регресій, ніж інші види читання, – повторним перечитуванням частин тексту, іноді з відчутним промовлянням тексту про себе або вголос, установленням смислу тексту шляхом аналізу мовних форм, свідомим виділенням найбільш важливих тез і неодноразовим промовлянням їх уголос із метою найкращого

запам'ятовування змісту для наступного переказу, обговорення, використання на роботі. Саме вивчаюче читання вчить бережливому ставленню до тексту.

Об'єктом вивчаючого читання під час самостійної роботи студентів будуть значні за обсягом тексти наукової, публіцистичної і професійної літератури. Вивчаюче читання використовується для позааудиторної роботи студентів за фахом, під час підготовки до виступів, доповідей тощо.

Навчання вивчаючому читанню

Завдання, які читач вирішує в процесі вивчаючого читання, умовно можна поділити на три основні групи, які відповідають характеру переробленню інформації (ступеня повноти, точності і глибини):

- 1) сприйняття мовних засобів і їх точне розуміння в тексті;
- 2) вилучення повної фактичної інформації, яка міститься в тексті;
- 3) осмислення вилученої інформації.

Вирішення даних завдань здійснюється на передтекстовому, текстовому і післятекстовому етапах роботи з навчальним текстом/за текстами, наприклад, теми "Електричні машини"/.

Передтекстовий етап

Вправи на співвіднесення значення слова з темою (ситуацією, контекстом)

1. Визначте різні контекстуальні значення одного і того ж слова.
2. Прочитайте речення, визначте різницю в значенні слів, словосполучень.
3. Прочитайте текст "**Побудова та принцип дії генератора і двигуна постійного струму**", знайдіть у ньому слова, які позначають *різні характеристики генераторів постійного струму*.

4. Прочитайте абзац (речення). Скажіть, за яким словом можна визначити, що мова йде про машини постійного струму.

5. Співвіднесіть поняття, які виражаються даними словами, з темою тексту. Встановіть між ними взаємозв'язок.

6. Прочитайте перший і останній абзаци і укажіть, яка інформація передається за допомогою слова *пристрій*, що вживається в трьох різних значеннях.

Вправи на розширення лексичного запасу

1. Виберіть із тексту "**Побудова та принцип дії генератора і двигуна постійного струму**" слова спільного кореня (інтернаціоналізми) і визначте їх значення.
2. Знайдіть у тексті слова, утворення яких ви можете пояснити.
3. Знайдіть у тексті і выпишіть іменники, утворені від дієслів *рухати, перетворювати, гальмувати, переміщувати* тощо.

4. Прочитайте речення (абзац) і выпишіть усі дієслова з прийменниками зі значенням *руху в певному напрямку (часу дії, місця дії)*.

Вправи на сприйняття і розуміння речення як цілісної смислової структури

1. Відзначте речення, які відносяться до однієї теми (до *електромагнітної і принципової схем трансформатора*, до малюнків *елементарного генератора, елементарного двигуна*).

2. Знайдіть у тексті речення, які висловлюють одну і ту саму думку різними словами.

3. Знайдіть у тексті речення, яке за змістом не сполучується з ключовим реченням.

Вправи на виділення в реченнях ключових слів, суб'єкта і предиката

1. У поданих реченнях підкресліть ту його частину, в якій повідомляється про щось (суб'єкт), і ту, в якій повідомляється нове про суб'єкт (предикат).

2. Прочитайте речення. Висловіть ту ж саму думку іншими словами.

3. У кожному реченні (абзаци) підкресліть ключове слово(речення).

Текстовий етап

Вправи на розподіл текстового матеріалу на смислові частини

1. Прочитайте текст "**Побудова та принцип дії генератора і двигуна постійного струму**", розподіліть його на смислові частини, доберіть назви до кожної з них.

2. Прочитайте текст **“Побудова та принцип дії генератора і двигуна постійного струму”** і виділіть основні теми розповіді.

3. Прочитайте текст. Знайдіть у ньому речення, які виражають основні положення тексту, і речення, які деталізують основні положення.

4. Прочитайте текст, відзначте (випишіть місця), які розкривають різні аспекти проблеми.

5. Прочитайте текст, назвіть питання, які в ньому висвітлюються.

6. Прочитайте текст і знайдіть в кожній частині по одному реченню, яке передає основну думку цієї частини.

7. Прочитайте текст і розташуйте пункти плану згідно з логікою оповідання.

8. Прочитайте тексти **“Побудова та принцип дії генератора і двигуна постійного струму”**, **“Принцип дії та конструкція трансформатора”**, складіть до них анотації.

Вправи на виділення смислових опор у тексті

1. Прочитайте (повторно) абзаци текстів **“Комутація в машинах постійного струму”**, **“Принцип дії та конструкція трансформатора”**, знайдіть у них ключові речення.

2. Прочитайте вголос іншомовні слова-терміни і скажіть, яка думка висловлена за їх допомогою.

Вправи на еквівалентну заміну, викладення основних думок тексту більш економними способами

1. Змініть даний зворот не більш стислий синонімічний зворот.

2. Об'єднайте два, три і більше речень в одне, використовуючи необхідні для цієї мети сполучники.

3. Прочитайте текст **“Комутація в машинах постійного струму”**, ознайомтеся з наведеними нижче питаннями. Відзначте номери питань, на які ви знайшли відповіді в тексті.

4. Прочитайте текст. Виберіть із кількості наведених нижче речень ті, у якому сформульована тема тексту.

5. Складіть анотацію, яка найбільш повно відтворює зміст прочитаного вами тексту за фахом.

6. Прочитайте текст **“Комутація в машинах постійного струму”** і передайте його основні положення у вигляді переказу.

Післятекстовий етап

Вправи на перевірку розуміння фактичного змісту тексту

1. Використовуючи матеріал текстів **“Побудова та принцип дії генератора і двигуна постійного струму”**, **“Комутація в машинах постійного струму”**, **“Принцип дії та конструкція трансформатора”**, дайте відповідь на питання.

2. Прочитайте план тексту **“Комутація в машинах постійного струму”** і скажіть, чи достатньо повно він передає зміст тексту.

3. Змініть даний заголовок тексту на такий, що більш точно, на вашу думку, передає основний зміст тексту.

4. Підготуйте реферат тексту **“Побудова та принцип дії генератора і двигуна постійного струму”**, використовуючи відповіді на наведені нижче питання. (Питання відрізняються від передтекстових деталізацією і ускладненням лексики і синтаксису).

5. Підготуйте резюме (анотацію) тексту **“Принцип дії та конструкція трансформатора”**.

6. Дайте відповідь на проблемні питання за прочитаним текстом.

7. Використовуючи матеріал тексту, розкажіть про *види й роботу різних видів електричних машин*.

8. Перекажіть текст, використовуючи план і виписані словосполучення.

9. Складіть опис *трансформатора, генератора постійного струму* тощо, про які йдеться в тексті.

Реферативне читання має за мету вилучення інформації основного змісту тексту з подальшим відтворенням у письмовому вигляді (анотація, реферат). Записи передбачають той чи інший ступінь згорнутості тексту. Темп читання, як правило, середній.

Отже, читання українською мовою наукової літератури за спеціальністю значно підвищує у студентів інтерес до вивчення української мови, тому що воно є однією з мотиваційних передумов процесу навчання цьому предмету у ВТНЗ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности/ Григорьева В.П., Зимняя И.А. Мерзлякова В.А. и др. – М.: Рус. яз. – 1985. – 116 с.].
2. Серова Т.С. Теоретические основы обучения профессионально-ориентированому чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – Пермь: Изд-во ПГУ им. М.Горького. – 1989 – 230 с.
3. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М., 1987. – 207 с.

УДК 371.134

А.М. Коляда

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО І ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДО РОБОТИ В ШКОЛІ З ПРОФІЛЮ “ФЕРМЕРСЬКЕ ГОСПОДАРСТВО”

Стаття присвячена особливостям підготовки майбутніх вчителів трудового і професійного навчання до формування в учнів основ ведення фермерського господарства. Розглядається необхідність їх науково обґрунтованої вузівської підготовки відповідно до особистісних вимог, які поставлені перед сучасним фермером.

The article is devoted to the features of future labour and professional training teachers preparation to forming bases for pupils in conducting of farmer economy. It is examined a necessity of theirs scientifically grounded institute higher preparation in accordance to personality requirements which are puting before a modern farmer.

Перехід до ринкових відносин в сільськогосподарському виробництві спричинив зміни в освіті, а саме в її змісті, який повинен перш за все відповідати на запити, що виникають в процесі реформування і пред'являють якісно інші функціональні вимоги до людей, які займаються сільськогосподарською працею. Виховання нового покоління сільськогосподарських працівників, які володіють високою професійною мобільністю, багато в чому залежить від постановки початкової сільськогосподарської освіти в школі. Відповідний рівень такої освіти може забезпечити тільки висококваліфікований вчитель, який знає основи ведення сільського господарства. Тому перед вищими педагогічними навчальними закладами постають складні проблеми з підготовки висококваліфікованих вчителів для села, а педагогічна наука повинна давати методичні рекомендації для вдосконалення цього процесу.

Забезпечення сільських шкіл висококваліфікованими педагогічними кадрами є одним з пріоритетних завдань модернізації освіти в сільській місцевості. В освітньому просторі України сільська школа займає вагомим місце, оскільки це 70,4 % від числа всіх загальноосвітніх шкіл країни, в яких навчається 32,4 % учнів[2]. Значний вклад у теорію і практику підготовки вчителів для сільської місцевості внесли: Аврамчук Л.А., Бабанський Ю.К., Батишев С.Я., Гетта В.Г., Гуревич Р.С., Коберник О.М., Колмикова В.О, та ін. Вони не тільки розкрили актуальність проблеми підготовки майбутніх вчителів трудового навчання до роботи в нових умовах господарювання на селі, а й розробили дидактичні засади успішного її розв'язання. Водночас вказали на нагальні проблеми, що потребують розв'язання.

Аналіз проблеми підготовки вчителя трудового навчання показав, що в сучасних умовах необхідно, щоб майбутній вчитель трудового навчання сільської школи знав особливості організації освітньо-виховного процесу на селі, специфіку діяльності вчителя трудового навчання в сільській школі, умів використовувати всі форми навчальної та позакласної діяльності в умовах сільської школи, знав структуру і функціонування сучасного сільськогосподарського виробництва, умів пов'язувати викладання трудового навчання з сільськогосподарським виробництвом, розробляти схему дослідів, організувати експериментальну роботу з учнями на шкільній навчально-дослідній ділянці і у виробничій ланці, де міг би вести профорієнтаційну роботу і виховувати у школярів інтерес до сільськогосподарських професій; був готовий жити і працювати на селі.

Якість підготовки учнів сільської школи до фермерської праці в першу чергу залежить від врахування педагогом вимог до фахівця-фермера, тобто формування в учнів знань, вмінь та якостей, важливих для виконання фермером певної сукупності професійних функцій, що забезпечують відродження сільськогосподарського виробництва в Україні.

На нашу думку основними критеріями, які визначають рівень підготовленості учнів – майбутніх фермерів, до роботи в сфері сільськогосподарського виробництва є: мотиваційна готовність до фермерської діяльності; технічна підготовка; знання основ агротехніки та зоотехніки; достатня загальнотрудова підготовка; економічно-правові знання.

У зміст поняття “мотиваційна готовність до фермерської діяльності” ми включаємо наступні показники: синтез спонукаючих до фермерської діяльності соціальних, навчальних і професійних мотивів, схильність учня до фермерської справи; прагнення реалізувати власні потреби; сформованість психологічних якостей господаря-трудівника, необхідних фермерові, рефлексію власної діяльності, адекватну самооцінку. Мотиваційна готовність сільського школяра розуміється нами як сукупність зовнішніх і внутрішніх мотивів, що спонукають учнів до фермерського типу господарювання і реалізації своїх можливостей в навчально-пізнавальній і трудовій діяльності [4].

Основні якості особистості майбутнього фермера, необхідні для успішного ведення ним власного фермерського господарства показані на схемі 1.



Схема 1. Основні якості особистості майбутнього фермера.

Внутрішнє сприйняття учнями знань у сфері фермерської діяльності як власних якостей відбувається під час вивчення шкільних навчальних предметів, а також у процесі організації позакласної роботи. З метою організації даної діяльності вчитель трудового навчання повинен вміти здійснювати аналіз навчальних програм, складати комплекси практичних задач, які пов'язують теоретичний матеріал окремого розділу з сільськогосподарським виробництвом, шукати мотиваційні потенціали уроків профорієнтаційної спрямованості.

Так, на уроках літератури, за умови наявності міжпредметних зв'язків та при взаємодомовленості вчителів трудового навчання і літератури можна проводити спільну роботу з розвитку в учнів саморефлексивних умінь. Літературні твори учнів, присвячені різним аспектам їхнього ставлення до себе як майбутнього фермера, написання на уроках літератури самохарактеристик – все це органічно доповнює дидактичні засоби вчителя трудового навчання, спрямовані на формування у вихованців психологічної готовності до фермерської праці. Вчителі історії за домовленістю з учителем трудового навчання можуть включати учнів у дослідну роботу, пов'язану з культурою українського землеробства і хліборобства, зі звичаями і традиціями селянина-трудівника.

Достатньо широкі можливості для формування в учнів свідомого ставлення до фермерської діяльності відкриваються на уроках математики і фізики. Передусім йдеться про розв'язання старшокласниками задач професійної спрямованості. Враховуючи те, що зміст багатьох тем з біології та хімії безпосередньо пов'язаний з сільськогосподарським виробництвом, вчитель трудового навчання має змогу постійно встановлювати його зв'язок зі змістом тем цих дисциплін, що допоможе учням у розв'язанні професійно спрямованих завдань.

Отже розв'язання завдань щодо формування у старшокласників психологічного компоненту готовності до фермерської праці вимагає єдності зусиль усіх педагогів школи і самих старшокласників, співробітництва між ними.

Аналіз діяльності фермерів показує, що для повноцінної підготовки майбутніх фермерів необхідно сформувати: основи біологічних, хімічних, агротехнічних, економічних, правових знань в галузі рослинництва і тваринництва; забезпечити практичну спрямованість курсу, ознайомити з основними напрямками розвитку рослинництва, тваринництва і механізації сільськогосподарського виробництва, дати уявлення про зміст праці за сільськогосподарськими професіями.

Для вирішення цих завдань вчитель трудового навчання повинен вміло поєднувати допрофесійну підготовку сільських старшокласників з навчанням сільськогосподарським професіям; залученням до селянського способу життя; організувати заняття в системі додаткової освіти (гурткова, наукова, секційна, факультативна діяльність), активізувати позаурочну і позакласну роботу [3].

Результативність даної діяльності вчителя підвищується за умови наявності в школі невеличкого господарства з тваринницькою мініфермою та власною ділянкою землі. Виконання цієї умови дає можливість педагогові послідовно формувати в учнів підґрунтя для комплексу вмінь, необхідних фермерові, створювати професійно-виховні ситуації, для самоаналізу вихованцями джерел досягнення конкретних позитивних результатів у трудовій діяльності.

Для успішного оволодіння майбутніми фермерами основами агро- та зоотехніки вчитель трудового навчання повинен забезпечити засвоєння учнями основ тваринництва, основ агротехнологій, ознайомити з основними видами сільськогосподарської техніки та переробкою продукції фермерського виробництва.

При вивченні основ тваринництва вчитель повинен орієнтувати учнів не тільки на формування у них спеціальних умінь і навичок, а й на забезпечення свідомого ставлення до знань цього розділу. Це стосується, наприклад, умінь складати раціон годування худоби,

встановлювати приблизну вагу тварини тощо. Основною функцією цього розділу є виховання певних умінь і навичок сільськогосподарської роботи.

Теми розділу “Основи агротехнологій” спрямовані на формування в учнів способів певного виду фермерської діяльності (наприклад, умінь досліджувати ґрунт, боротися з шкідливими рослинами, вирощувати основні сільськогосподарські культури та ін.). Вивчення даного розділу сприяє розвитку професійних якостей учнів, необхідних для прогнозування та планування польових робіт у власному сільськогосподарському підприємстві, проведення досліджень за ґрунтом та процесом вирощування сільськогосподарських культур тощо.

Під час вивчення теми “Основи сільськогосподарської техніки” учні набувають знань щодо основних технічних характеристик, будови та призначення різних машин, які застосовуються в сільськогосподарських роботах. Вчитель повинен ознайомити учнів з комплектуванням машинно-тракторних агрегатів, створенням необхідних умов для проведення технічного обслуговування тракторів, автомобілів, сільськогосподарських машин та пристроїв до них, визначенням та усуненням їх несправностей, ремонтуванням, проектуванням, складанням та регулюванням вузлів і агрегатів середньої складності сільськогосподарських машин, підготовкою транспортних засобів та сільськогосподарських машини до зберігання, контролем витрат паливно-мастильних матеріалів на виконувану роботу та іншими видами діяльності, якими повинен володіти сучасний фермер.

Під час вивчення розділу “Переробка продукції фермерського виробництва” вчитель трудового навчання повинен надати учням можливість отримати знання щодо використання продукції рослинництва та тваринництва. Учням необхідно створити умови для дослідження значення продукції фермерського виробництва. Для кращого розуміння ними переробних процесів вчитель повинен проводити роботу з головами фермерських господарств з організації спільних виробничих заходів, екскурсій, надання фермерами консультативної допомоги школі.

Однією з важливих функцій вчителя є формування в учнів економічно-правових знань в сфері організації фермерського господарства України. При цьому вчитель повинен сформулювати загальні положення про ведення бухгалтерського обліку в фермерських господарствах, особливості обліку засобів виробництва, поняття управління фермерським виробництвом, організації, мотивації і контролю виробництвом, який спрямований на проектування і досягнення мети організації, складові успіху фермерської організації, законодавство про фермерське господарство, місце фермерського господарства в сільськогосподарському комплексі.

Ознайомлення з правовими основами ведення фермерського господарства спрямоване на характеристику учнями правових положень фермерської діяльності повинно виконувати розумово-розвиваючу і формуючу правову культурну функції. Під час вивчення тем цього розділу в учнів повинні сформуватися власні думки щодо достоїнств і недоліків різних форм користування землею, а також усвідомлення тієї користі, яку фермеру може принести знання законів і вміння ними користуватися.

Управлінські якості майбутніх фермерів учитель формує при вивченні основ менеджменту і маркетингу в фермерській діяльності. На заняттях він повинен використовувати методи моделювання ситуацій управління фермерським господарством. До них приєднуються функції розвитку професійної свідомості і професійних умінь учнів, які грають роль спеціалістів-фермерів. У першу чергу це конструктивні, організаційні, управлінсько-комунікативні і прогностичні вміння фермера діяти в ринкових обставинах.

Останньою ланкою в набутті сільськими школярами економічно-правових умінь спеціаліста-фермера є вивчення основ ведення бухгалтерського обліку. Метою вчителя повинно бути створення умов для усвідомлення школярами необхідності вміння проводити кропітку роботу заповнення журналу реєстрації господарських операцій, відомостей обліку основних коштів, розрахунків, доходів і витрат як для власного чіткого зрозуміння

фінансових результатів своєї роботи, так і для отримання можливості правильного відрахування податків.

Отже, проаналізувавши всі складові підготовки учнів до фермерської діяльності, ми дійшли висновку, що для ефективного здійснення даного процесу необхідно об'єднати зусилля з підготовки учнів до сільськогосподарських професій, виховання майбутніх економістів, менеджерів, спеціалістів у правознавстві, переробній галузі, бухгалтерії, та ін.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Співпраця сільських шкіл і професійно-технічних закладів у професійному навчанні учнів. // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2005. – № 1. – С. 18-22.
2. Коберник О.М., Ткачук С.О. Програма з трудового навчання для сільської школи // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – № 2. – С. 36-40.
3. Колмыкова В. А. Психолого-педагогические аспекты адаптации молодого учителя к сельской социальной среде / В. А. Колмыкова // Проблемы морально-нравственного развития личности и общества: сб. науч. трудов Всероссийской конференции “Мораль и нравственность”. – Кемерово: “Фирма Полиграф”, 2004. – С. 30–32.
4. Кучерявий А.О. Формування готовності учнів до фермерської праці за допомогою курсу “Основи фермерського господарства” // Соціалізація особистості: Зб. наук. праць. – К.: НПУ, 1999. – Випуск 4. – С. 252-255.
5. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Трудове навчання 10-11 класи. – К.: Шкільний світ, 2001. – С. 3-28.
6. Терещук А. Формування системи знань з основ сучасного сільськогосподарського виробництва в учнів загальноосвітньої школи. // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2006. – № 2. – С. 2-5.
7. Шабага С. Інтегративний характер загальнотрудових умінь у трудовій підготовці сільських школярів. // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2006. – № 5. – С. 5-9.

УДК 371.134: 373.2

Л.В. Лохвицька

ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ З ПЕДАГОГІЧНИМИ КАДРАМИ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ (З ДОСВІДУ РОБОТИ)

У статті розглядаються особливості організації науково-методичної роботи з педагогами дошкільних навчальних закладів. Розкриті питання специфіки взаємодії з вихователями. Визначено дієві методи роботи з педагогічними працівниками. Окреслені основні принципи щодо удосконалення їхнього фахового рівня.

The peculiarities of organization of scientific-methodical work with teachers of preschool educational institutions are considered in this article. The question of specific character of interaction with teachers is revealed. The effective methods of work with pedagogical personnel are determined. The basic principles to their professional skills are emphasized.

Постановка проблеми. Сучасний період розвитку освіти в Україні характеризується процесом реформування в усіх її галузях. Не залишився поза увагою й такий напрям як дошкільна освіта. Зміст дошкільної освіти викладений в основних державних документах – Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні (1999 р.), Законі України “Про дошкільну освіту” (2001 р.) та ін. [1; 4]. Виходячи з окреслених у них завдань, можемо говорити про явище диверсифікації – народження нових структур, типів, форм роботи з дітьми. Це, в свою чергу, зумовлює необхідність перебудови роботи з дошкільними педагогічними кадрами.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У роботах Л. Даниленко, В. Пуцова, Л. Набоки та ін. [2; 5] розкриваються питання професійного удосконалення практичних педагогічних працівників. Зокрема, зазначається, що педагоги впродовж усієї своєї діяльності мають постійно підвищувати фаховий рівень, виконуючи соціальне замовлення суспільства щодо розвитку, виховання і навчання підростаючого покоління. Це має бути не просто робота освітницького характеру, а індивідуально-творчий підхід спрямований на задоволення потреб педагогічних кадрів у професійному зростанні.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проаналізовані літературні джерела дають підстави зробити умовивід, що у вказаних матеріалах мова йде про вчителів, методистів, керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Поза увагою науковців залишилися педагогічні працівники дошкільних навчальних закладів. Відповідно, це питання і стане предметом нашого розгляду.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Розкрити особливості організації науково-методичної роботи з педагогами-дошкільниками, враховуючи сучасні вимоги дошкільної освіти. Показати специфіку взаємодії з виховательським контингентом. Охарактеризувати найбільш дієві методи науково-методичного забезпечення професійного удосконалення педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. З 1992 року (з часу заснування кафедри дошкільної педагогіки) у Державному вищому навчальному закладі “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” відбувається тісне співробітництво між викладачами та дошкільними працівниками міста, що й засвідчує процес інтеграції науки і практики. Пропонуємо деякі матеріали науково-методичної роботи, що пройшли апробацію в рамках зазначеної взаємодії.

Модернізація (апгрейд) методичної роботи полягає в здійсненні особистісно-орієнтованого підходу, що базується на засадах демократизму, врахуванні індивідуальності кожного вихователя. Тобто, зміна тенденцій в діяльності дошкільних навчальних закладів вимагає адекватних змін у роботі з педагогічними кадрами. Якщо ми ставимо за мету – підготувати нового педагога, здатного працювати в сучасних умовах розвитку освітнього простору, то маємо розробити певну систему дій – коучінг (тренінг) аби досягти бажаного результату – реалізації завдань дошкільної освіти (ст. 7 Закону України “Про дошкільну освіту” [4: 6]).

Звісно, робота з дорослим контингентом є дещо складнішою, ніж навчання студентів, оскільки це люди, які вже мають деякий досвід, навчалися за певними методиками. Тому вважаємо за доцільне виокремити наступні перешкоди, котрі доводиться долати:

- вплив освітніх традицій (особливо, коли мова йде про вихователів, які мають багаторічний педагогічний стаж);
- почуття дискомфорту, яке спричиняють будь-які зміни;
- брак мотивації до змін;
- брак моделей та інформації, стосовно ефективності удосконалення професійної майстерності.

Науково-методичну роботу з педагогічними кадрами дошкільних навчальних закладів слід здійснювати виходячи з такого контексту:

- вихователі є досить зайнятими людьми, тому заходи мають бути сплановані з повагою до них як особистостей та з урахуванням їхнього часу;
- вони надзвичайно покладаються на попередні знання та досвід;
- короткотермінова пам'ять дорослих погіршується, а довготермінова – покращується;
- зорові та слухові здібності дорослих з віком погіршуються;
- рівень енергії дорослих є нижчим і швидкість їхньої реакції сповільнюється;
- індивідуальні відмінності у дорослих є більш вираженими, ніж у дітей;
- процес зміни для дорослих є дуже складним, вони звикли до стереотипів;
- вони бояться показати свої невдачі та помилки;

- надають перевагу колегіальним групам підтримки для опрацювання, обговорення пропонованого матеріалу

Крім цього, проведення роботи з дошкільними працівниками має свою **специфіку**. Вони краще сприймають у тих випадках коли:

- вмотивовані до відпрацювання нових навичок професійної діяльності;
- створений позитивний комфортний клімат у середовищі колег;
- використовуються інтерактивні методи, які відповідають різним стилям і способам навчання;
- активізуються їхні знання і вміння;
- самостійно контролюють процес навчання;
- мають достатньо часу на засвоєння нових знань і вмінь;
- створюється ситуація успіху в досягненні поставленої мети;
- забезпечується можливість використання і випробування отриманих знань на практиці;
- усі учасники залучаються у процес взаємодії.

Першими, хто ініціював такий підхід у науково-методичній роботі з дошкільними педагогічними кадрами, був Всеукраїнський фонд “Крок за кроком”. Взнявши за основу рекомендації, розроблені тренерами [3], нами були відібрані найбільш дієві **методи**:

Таблиця 1.

Методи науково-методичної роботи з педагогічними кадрами дошкільних навчальних закладів

<i>Назва методу</i>	<i>Мета використання</i>	<i>Характеристика методу</i>
Мозкова атака	для викладу нової інформації	збір різноманітних ідей
Карусель	для відпрацювання заданої теми, яку можна поділити на підтеми	робота в підгрупах; вироблення власних позицій
Кути	Для колективного навчання, визначення слухних помилкових позицій та шляхів обдумування теми	Збір інформації щодо початкових знань; формування навичок робити вибір, шукати обґрунтування свого вибору та практикуватися в уважному вислуховуванні інших точок зору
П’ять слів – три слова	активізація наявних знань	Робота в парах, обстоювання власної точки зору з певної теми, аргументація вибору
Інтерв’ю за три кроки	колективне навчання (у парах)	Обмін інформацією, формування вміння слухати, оцінювати і використовувати у власній діяльності досвід інших.

У процесі проведення тренінгових занять з вихователями дошкільних навчальних закладів на теми розвитку дошкільної освіти сьогодення були вироблені наступні **принципи**:

- зміцнення мотивації учасників; заохочення їх до взаємодії;
- застосування інтерактивних вправ, різноманітних сучасних технік взаємодії (інтелектуальних – розв’язування проблем, випадків з практики, проведення дискусій; емоційних – ігри, рольові ігри, обговорення; фізичних – конструкційні проекти, ігри-розминки, рухові ігри тощо);
- використання як матеріалу для вправ реальних завдань і проблем, які стоять перед педагогічними працівниками;
- пропонування завдань з високою ймовірністю досягнення учасниками успіху, з мінімальним ризиком поразки;

- пояснення перебігу різних форм роботи і характеру очікувань від, що забезпечувало учасникам почуття комфорту;
- застосування шкали труднощів – від простих і легких завдань – до більш складних;
- обов'язкове оцінювання належним чином зусиль, підкреслення досягнень та успіхів учасників;
- врахування індивідуальних і вікових відмінностей у способах і стилях навчання;
- надання позитивного зворотного зв'язку;
- забезпечення обміну досвідом учасників тренінгів;
- використання передового педагогічного досвіду;
- звертання до випадків критичних ситуацій з практики роботи вихователів;
- створення можливості практичного застосування того, що вони чують або бачать протягом тренінгу;
- кількаразове повторення, особливо того, що викликає найбільші труднощі в учасників;
- запобігання перевтомі учасників;
- раціональне використання перерв.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Таким чином, узагальнення вищевикладеного дає підстави стверджувати, що проведення науково-методичної роботи з педагогічними кадрами дошкільних навчальних закладів має базуватися на реальних потребах та проблемах сучасної дошкільної освіти, сприяти удосконаленню їхнього професійного фаху. Для наступної співпраці плануємо розробити систему заходів щодо вивчення і реалізації нової Базової програми розвитку дошкільника “Я у Світі”.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 1999. – 62 с.
2. Даниленко Л. Інноваційний освітній менеджмент: навч. посіб. / Лідія Даниленко. – К.: Главник, 2006. – 144 с. (Серія “Психол. Інструментарій”).
3. Навчання дорослих: тренінг для тренерів / [упоряд. Н. Софій]. – К.: Крок за кроком, 2001. – 230 с.
4. Про дошкільну освіту: Закон України. – К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2001. – С. 4-33.
5. Професійний розвиток педагогічних працівників: практична андрагогіка: [наук.-метод. посіб. / за заг. ред. В. І. Пуцова, Л. Я Набоки]. – К., 2007. – 228 с.

УДК 37.018(07)

В.М. Малихіна

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядаються проблеми підготовки студентів до інноваційної діяльності. Особливу увагу автор звертає на важливість використання інноваційних педагогічних технологій, технологізації педагогічних процесів. Розкриваються особливості запровадження конкретних форм інноваційної роботи на прикладі проведення цільових семінарів з майбутніми фахівцями для підготовки їх до впровадження інновацій в практику дошкільних закладів.

The article deals with the problems of preparing students for innovational activity. Particular attention is given to importance of usage innovational pedagogical methods, technologization of pedagogical process. Peculiarities of inculcation of certain innovational work-

forms are presented; set examples of leading seminars for a special purpose with future specialists in order to prepare them to inculcation innovations into primary school's practice.

Постановка проблеми. Проблема підготовки студентів вищих навчальних закладів до інноваційної діяльності набула особливої актуальності в останні роки.

Становлення та розвиток України, як демократичної держави, модернізація національної системи освіти підносять у ранг пріоритетних проблему інноваційної діяльності навчальних закладів. У Національній доктрині розвитку освіти серед пріоритетів державної політики визначено розробку і здійснення освітніх інновацій, що якісно змінюють мету, зміст, структуру, форми, методи, засоби, технології навчання та виховання.

Виходячи з цих завдань, слід переосмислити суть участі студента педагогічного вищого навчального закладу в інноваційній діяльності і внести корективи в процес його підготовки.

Підготовка студентів до використання інноваційних технологій в дошкільних закладах є актуальним завданням, оскільки нерідко процес впровадження інновацій відбувається стихійно, без розуміння їх суті та володіння методикою їх впровадження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідники приділяють достатню увагу проблемі інноваційної діяльності педагогічних працівників. Так, у роботах М. Бургіна, Л. Даниленко, В. Завгв'язінського, В. Паламарчук, О. Савченко, В. Сластьоніна, Т. Шамової, Н. Юсуфбекової та ін. розкриваються проблеми оновлення педагогічної практики як соціально – педагогічної закономірності в розвитку інноваційних процесів, а також досліджуються фактори, що впливають на впровадження інновацій в навчальному закладі.

У дослідженнях І.М. Богданової науково обґрунтовано теоретико-методологічні положення специфічного напрямку – педагогічної інноватики-техноматики, що досліджує питання технологічних процесів в освіті.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Створення необхідних умов для якісної підготовки майбутніх фахівців до використання інноваційних педагогічних технологій в дошкільному навчальному закладі є актуальною проблемою сучасного етапу розвитку педагогічної науки.

Зарубіжні та вітчизняні дослідження підтверджують необхідність спеціальної підготовки студентів до інноваційної педагогічної діяльності. Майбутні фахівці повинні володіти не лише професійно – значущими якостями, але і розуміти суть, зміст, види та методичку сучасних інноваційних технологій, їх базові характеристики новизни відносно дошкільної освіти. Організація інноваційної діяльності викликає утруднення у студентів у зв'язку з тим, що процеси впровадження педагогічних інновацій вимагають відповідної професійної компетентності, творчості і уміння перейнятливості. “Перейнятливість ідей, є надзвичайно складною проблемою” – стверджує М. Фулан [8: 119].

На жаль, практика роботи педагогічних ВНЗ орієнтована переважно на підготовку педагога – виконавця і не достатньо забезпечує готовність їх випускників до системного впровадження педагогічних інновацій.

Мета статті: визначити роль і місце інноваційних педагогічних технологій в процесі підготовки студентів до інноваційної діяльності в дошкільних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для нашого дослідження досить важливим є визначення ролі педагогічних технологій в підготовці студентів до інноваційної діяльності в дошкільному навчальному закладі. Ми поділяємо точку зору науковців щодо технологічності більшості педагогічних інновацій. Частина науковців (І. Богданова [1], І. Підласий [6] та ін.) уважають суттєвою рисою інноваційних процесів саме їх технологізацію. В сучасних умовах комерціалізації всіх галузей господарства педагог виставляє на ринку праці свій високий професіоналізм, в основі якого – досконале володіння педагогічними технологіями. За всіма ознаками ХХІ століття стане часом педагогів – прагматиків і вимагатиме жорстких об'єктивних оцінок усіх параметрів навчально-

виховного процесу та його продукту, поставить практичну діяльність у вузькі рамки виконання договірних відносин. Технології, на думку І. Підласого, досить скоро будуть на 80% гарантувати успіх, особистість же педагога – лише на 20%. Завтрашній фахівець багатьом уявляється як продавець педагогічних послуг, а вихованець – покупець. Технологія в особистісному виконанні педагога – продукт ринкових відносин [6: 382].

Можна не погоджуватись з такою позицією дослідника, проте, слід зазначити, що технологічний підхід у педагогіці стає все більш актуальним. Технологічний підхід почав використовуватись у вітчизняній практиці наприкінці ХХ ст., хоча думки про технологізацію освіти висловлював ще Я.А. Коменський, який наполягав на чіткому визначенні мети, правильному відборі та застосуванні засобів її досягнення. У США термін “освітня технологія” вперше з’явився в 30-і роки минулого століття, і означав “правила навчання і виховання”. У наукових дослідженнях поняття педагогічної технології спочатку пов’язували лише із застосуванням у навчанні технічних засобів та засобів програмового навчання. Сучасна педагогічна технологія охоплює коло теоретичних та практичних питань керування, організації навчального процесу, методів та засобів навчання. Поняття освітня технологія, педагогічна технологія, технологія навчання, інноваційна технологія останнім часом все більше використовується в наукових дослідженнях.

У педагогіці відсутній єдиний підхід до визначення інноваційної педагогічної технології. Так, Н. Клокар визначає її як цілеспрямоване систематичне та послідовне впровадження прийомів, способів педагогічних дій та засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до одержання очікуваних результатів [3: 141]. О. Попова, вважає, що інноваційна педагогічна технологія – комплексний інтегрований процес, який включає суб’єктів, ідеї, способи організації інноваційної діяльності і забезпечує результативність нововведення [7: 134]. Л. Даниленко зазначає, що інноваційна технологія – “якісно нова сукупність форм, методів і засобів навчання, виховання й управління, яка привносить суттєві зміни до результату освітнього процесу і розглядається як багатокомпонентна модель, що включає в себе навчальну, виховну та управлінську інноваційні технології” [2: 214].

На наш погляд, інноваційна педагогічна технологія – це сукупність форм, методів, засобів досягнення високих результатів освітньої діяльності за умов застосування педагогічних інновацій у процесі творчої діяльності педагогічних працівників [4: 55].

Не зважаючи на розмаїття підходів до розуміння педагогічної технології, переважна більшість дослідників погоджується з тим, що на сучасному етапі розвитку освіти відбувається стрімкий процес технологізації навчання, виховання, управління і тому вимагає подальшого глибокого дослідження.

Основне уявлення про інноваційні технології в дошкільній освіті майбутні фахівці отримують з різних джерел: під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін, ознайомлення з відповідною літературою в процесі практики в інноваційних дошкільних навчальних закладах.

Л. Машкіна підкреслює пріоритетну роль викладачів у формуванні знань про нові педагогічні технології, які мають вирішальне значення у забезпеченні позитивного становлення майбутніх вихователів до педагогічних інновацій [5: 189].

З метою опанування студентами інноваційними технологіями навчання на факультеті дошкільної освіти та музичного виховання в Харківському гуманітарно-педагогічному інституті нами започатковано проведення цільового науково-практичного семінару на тему “Сутність та особливості інтерактивного навчання”. Під цільовими семінарами ми розуміємо систему постійно діючих семінарів об’єднаних єдиними цілями. Завданнями семінару визначено:

- осмислення необхідності оволодіння інтерактивними технологіями навчання;
- опанування основними закономірностями інтерактивного навчання;
- розуміння того, що інтерактивні технології навчання створюють оптимальні умови для розвитку компетентностей учасників навчально-виховного процесу;

- активізація самопізнання та взаємодії;
- закріплення отриманих під час семінару нових умінь і навичок.

Основними формами роботи в ході семінару є лекції та тренінги, як форми роботи проблемного навчання, що орієнтовані на відпрацювання й закріплення ефективних моделей поведінки, максимально активну участь студентів, взаємообмін досвідом та використання ефективної групової взаємодії з метою забезпечення майбутніх педагогів знаннями та вміннями, що необхідні для виконання конкретних задач.

Наприкінці кожного етапу семінару проводиться рефлексія: визначення результатів, спрямованих на майбутню діяльність.

Особлива увага в структурі і змісті цільового семінару надається формуванню у їх учасників мотивації до інноваційної діяльності, оволодіння знаннями з питань педагогічної інноватики. Значне місце в роботі семінару займає ознайомлення з досвідом інноваційної діяльності дошкільних навчальних закладів м. Харкова.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Такий підхід до організації постійно діючих цільових науково – практичних семінарів забезпечує систематизацію роботи різних студентів. Це створює умови для підвищення професійного рівня майбутніх вихователів дошкільних закладів, їх готовності до впровадження педагогічних інновацій. Проте, говорити сьогодні про загальну підготовку студентів до впровадження інноваційних технологій в роботу дошкільних навчальних закладів, завчасно. Найближча перспектива досліджень у зазначеному аспекті – розробка механізмів підготовки майбутніх фахівців до впровадження педагогічних технологій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: Дис. на здобуття наук. ст. д-ра пед. наук. – Одеса, 2003. – 440с.
2. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: Монографія. – К.: Міленіум, 2004. – 358с.
3. Клокар Н.І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності: Дис. на здобуття ст. канд.пед.наук., – К., 1997. – 208с.
4. Малихіна В.М. Аналіз стану та особливостей організаційно-методичного забезпечення інноваційної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах в умовах великого міста // Педагогіка та психологія: Зб. Наук. праць / За заг. ред. акад. І.Ф. Прокопенка, чл.-кор. В.І. Лозової). – Харків: Курсор, 2004. – Вип.26.-Ч. 1. – С. 53-59.
5. Машкіна Л.А. Підготовка студентів педагогічних училищ та коледжів до використання інноваційних технологій в дошкільних закладах: Дис. на здобуття наук.ст.канд.пед.наук. – Рівне. – 2000. – 262с.
6. Подласый И.П. Продуктивная педагогика: Книга для учителя. – М.: Народное образование. 2003. – 496с.
7. Попова О.В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні в ХХ столітті. – Харків: ОВС, 2001. – 256с.
8. Фулан М. Сили змін: продовження / Пер. с англ. – Л., 2001. – 162с.

УДК 371.132

З.М. Мірошник

РЕФЛЕКСИВНА САМОСВІДОМІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Вирішується проблема розвитку рефлексивної самосвідомості як складової психологічної культури майбутнього вчителя початкових класів.

In this article we are working on a problem of self – conscious development as a main psychological culture of the primary-school's future teacher.

Постановка проблеми. Становлення майбутніх вчителів початкових класів як особистісного феномена постає однією з найскладніших психологічних проблем як в теоретичному, так і в експериментально-технологічному аспектах. Особливої актуальності це питання набуває за умов сьогодення у зв'язку з вирішенням найважливішого завдання сучасної освіти – підготовки майбутніх фахівців, що передбачає озброєння їх не лише певною сумою знань, умінь і навичок, а й оптимальним набором особистісних якостей, необхідних для саморуку, самоактуалізації, самоствердження та професійного зростання. Розгортання рефлексивної самосвідомості як універсального механізму перебігу саморегуляції і самоствердження людини є окремою лінією її особистісного та професійного становлення, з яким пов'язане цілісне осмислення власного життя через розвиток психологічної культури особистості, через її духовне зростання, відкритість культурі, інноваціям, сформованість педагогічної рефлексії тощо. Надзвичайно важливими для нашого дослідження є усвідомлення студентом себе на рівні словесності, дискурсивного мислення, з різним ступенем узагальнення, тобто розвитком рефлексії. За даними сучасних психологічних досліджень рефлексія – головне свідоме ставлення людини до свого життя, до себе в даний момент у минулому та в майбутньому. Саме таке свідоме ставлення особистості, пов'язане з ціннісним осмисленням (актуальна, ретроспективна, перспективна рефлексія) є одним із показників психологічної культури особистості майбутнього вчителя.

Аналіз досліджень і публікацій з даної проблеми. Звернення до однієї з фундаментальних філософських і низки інших наук категорій культури – категорії пояснюються тим, що саме в цьому понятійному контексті ми уявляємо собі найбільш адекватною постановку проблеми освіти, її перехід до нових креативних технологій навчання і розвитку, виховання людини, її професійного становлення, саморозвитку, самовдосконалення. Одним з провідних завдань сучасної освіти повинно стати формування загальної культури, основним елементом якої є психологічна культура особистості, формуванню якої повинна приділятися відповідна увага в системі підготовки педагогічних кадрів, зокрема вчителів початкових класів в умовах педагогічних вузів.

Аналіз літератури з даної проблеми показав, що вивчення психологічної культури особистості переважно здійснюється у зв'язку з теоретичними дослідженнями (аспектів, контекстів, видів, функцій, структурних компонентів та складових: аксіологічної, процесуально-діяльній, творчої) і психолого-педагогічним аналізом розвитку психологічної культури як складової “культури людини”, культури особистості (В.С.Біблер, О.С.Газман, М.С.Коган, В.П.Зінченко, Б.С.Моргунов, Е.А.Клімов, О.І.Мотков, М.М.Вересов, М.М.Обозов). У колі цих досліджень психологічна культура розглядається як частина загальної культури людини, що передбачає засвоєння нею системи знань, основних умінь і можливості використання у повсякденному житті, у самостійності та професійній діяльності. Це співпадає з нашим баченням вищеназваної проблеми.

Формування основної мети статті. Представити результати діагностичного обстеження особливостей рефлексії узгоджуючи її з очікуваннями значущих інших, як показника особистісного становлення (рефлексивна самосвідомість) майбутніх вчителів початкових класів і складової їх психологічної культури та обґрунтувати специфіку досліджуваного феномена у студентів педагогічних факультетів, педагогічних університетів.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У загальному обсязі досліджень психологічної культури особистості пріоритет належить теоретико-експериментальному вивченню її культурологічного аспекту, що обґрунтовується визнанням існування категорії культури в об'єктивній (результати, продукти діяльності, що існують поза її творцем), і суб'єктивній (у вигляді притаманних людині характеристик) формах.

У контексті нашого дослідження важливими є наукові висновки про те, що формування психологічної культури здійснюється за рахунок розвитку у (студентів) рефлексивної самосвідомості, самопізнання й саморегуляції.

На думку Нємова Р.С., “рефлексія – це роздуми людини над власним життєвим досвідом, аналіз нею своїх переживань, почуттів і вчинків” [6: 371].

Рефлексія майбутнього фахівця являє собою усвідомлення цілей процесу; результатів своєї діяльності по освоєнню психологічної культури, а також усвідомлення тих внутрішніх змін, які в ньому відбуваються, усвідомлення себе як особистості, що постійно змінюється, як суб'єкта діяльності та відносин з оточуючим світом. Останнє є підтвердженням ідеї Л.С.Виготського, О.М.Леонтєва, С.Л.Рубінштейна, Г.С.Костюка, С.Д.Максименка про те, що рефлексія людини як суб'єкта психологічної культури охоплює всі перераховані її компоненти усвідомлення власного рівня психологічної грамотності і компетентності, особливостей ціннісно-сміслової сфери, культуротворчості [5], і дає підстави для розгляду процесу її становлення у майбутніх вчителів початкових класів як особливої лінії їх особистісного й професійного розвитку.

Водночас питання рефлексійної самосвідомості як складової психологічної культури майбутніх вчителів початкових класів в тій же мірі, що й саме поняття “психологічної культури” вивчене не достатньо. Фактично відсутні психологічні роботи, у яких теоретично обґрунтовано й емпірично перевірено феномен “психологічної культури” і майбутнього вчителя початкових класів, зокрема. Поодинокими є намагання дослідників розкрити суть поняття “психологічна культура” (Колмогорова Л.С., Семикін В.В.), “психологічна культура вчителя” (психологічний словник за ред. Войтка В.І.), “психологічна культура учителя початкових класів” (О.В. Проскура).

Поодинокими є і намагання дослідників вивчити шляхи й умови ефективного розвитку рефлексійної самосвідомості як складової психологічної культури (Колмогорова Л.С.).

Зважаючи на це, ми зробили спробу здійснити комплексний підхід до аналізу даного феномена. Вирішення поставленого завдання здійснювалося через вивчення рефлексивної самосвідомості у цілісній структурі психологічної культури майбутнього вчителя початкових класів (студенти педагогічних факультетів, педагогічних вузів).

За основу було взято визначення та складові психологічної культури запропоновані Л.С. Колмогоровою, яка вважає, що “психологічна культура” – це системне утворення, кожен компонент якої взаємозв'язаний між собою і, разом з тим є самостійною характеристикою, що виконує свої функції. Ця характеристика дозволяє людині ефективно самовизначитися в соціумі й самореалізуватися в житті. Вона включає грамотність, компетентність у психологічному розумінні людської сутності, внутрішнього світу людини і самої себе, людських взаємин, поведінки гуманістично-орієнтовану ціннісно-сміслову сферу, розвинену рефлексію сприйняття світу, світогляд, ціннісні орієнтації, а також творчість у психологічному аспекті людинознавства і власного життя” [3: 34-35].

Надзвичайно важливим є той факт, що функції рефлексії в культурі особистості вчителя початкових класів полягають в тому, що усвідомлення себе, свого досвіду, свого життя, подолати внутрішні протиріччя слугує гармонізації внутрішнього світу. Тільки змістовний, гармонійний вчитель здатний зрозуміти дитину й дбати про її “зрощування”, розвиток, свободу.

Ми передбачали, що функція рефлексивної самосвідомості як компонента психологічної культури майбутнього вчителя початкових класів може бути реалізована лише за умови “наповнюваності” об'єкту, що рефлексує певним змістом сформованості ціннісно-сміслового компоненту.

Як і рекомендовано в наукових дослідженнях Л.С.Колмогорової, В.В.Семикіна, О.В.Проскури ми передбачили, що рефлексія з приводу психологічної грамотності та компетентності не може бути змістовною без здійснення наступних зв'язків: засвоєння психологічних знань, накопичених людством, починаючи з вивчення класиків педагогічної та психологічної думки, співвіднесення власної психологічної грамотності і компетентності за аналогічним досвідом інших вчителів (вчителі-новатори, колеги тощо).

Зважаючи на це, ми спробували виділити певні критерії вивчення рефлексії групи студентів педагогічного факультету.

Основними серед них виступили:

1. Здатність до самоаналізу (психологічні знання).
2. Здатність до самооцінки (психологічна компетентність).
3. Спроможність регулювати власну поведінку, осмислювати себе та свій досвід, співвідносячи з оцінкою та очікуваннями інших.

Ми працювали з групою студентів другого курсу, які вже ознайомлені з основними категоріями загальної психології, почали вивчати вікову та педагогічну психологію. Всього було задіяно 90 осіб. На питання, що таке “психологічна культура” та її взаємозв’язок з рефлексійною самосвідомістю однозначної відповіді ми не отримали. В основному це поняття зв’язують з умінням навчати, спілкуватися, гарно проводити уроки.

Про взаємозв’язок з рефлексією вказало всього 11 студентів; про важливість цих феноменів для підготовки до майбутньої професії не наголосив жоден студент.

Висновки. Як бачимо, проблема актуальна, своєчасна і доволі цікава. Адже, вчитель початкових класів – це особлива людина в школі, якій довірили розпочати в ході співпраці, довіри та взаємодопомоги розвинути творчу свободу особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Амонашвілі Ш.О. Школа життя. – Хмельницький: Подільський культурно-просвітительський центр ім. М.К.Рериха. – 2002. – 172 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – Т.2. Проблемы общей психологии /Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика. – 1982. – 504 с.
3. Колмогорова Л.С. Диагностика психологической культуры школьников.-М.: Владос-Пресс, 2002. – 360 с.
4. Леонтьев А.М. Избранные психологические произведения. В 2 т. – Т.1. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.
5. Максименко С.Д. Развитие психики в онтогенезі: [В 2 т.]. – К.: Форум, 2002. – Т. 2: Моделирование психологических новообразований: генетический аспект. – 335 с.
6. Немов Р.С. Психологический словарь /Р.С.Немов. – М.: Гуманитар. изд. центр Власос, 2002. – 560 с.

УДК 378

М.В. Мацакевич

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ЩОДО ФОРМУВАННЯ ВИМОГ ДО КЕРІВНИКІВ МАЛОГО БІЗНЕСУ

У статті розкривається система вимог до сучасного керівника підприємства малого бізнесу, який повинен об’єднувати і уособлювати якості і вміння керівника – менеджера і підприємця.

The article deals with requirement system to modern director in small-scale business, who have to combine qualities and abilities of manager and businessman.

Постановка проблеми. В умовах глобальної світової економічної кризи, коли здійснюється згортання ділової активності великих фінансових установ, проходить спад виробництва на великих підприємствах, який супроводжується вивільненням великої кількості працівників, як ніколи зростає роль і значення малого бізнесу як полегшуючого фактору соціального напруження, джерела формування регіональних ринків і створення нових робочих місць, фактору формування і становлення середнього класу та активізації структурної перебудови економіки.

Важливим елементом стабільного розвитку малого бізнесу є створення прошарку керівників – менеджерів – підприємців – власників, які б володіли достатнім рівнем професійних знань, навичками організаційної, управлінської та економічної діяльності малих підприємств в складних умовах нестабільного зовнішнього середовища.

Одним із напрямків вирішення цієї проблеми є формування відповідних вмінь, навичок і компетенцій в майбутніх менеджерів за рахунок варіативної компоненти навчального процесу.

Для оптимізації навчального процесу, посилення його ефективності і практичної скерованості є необхідним виділення такої системи вмінь та навичок, що необхідні керівникам підприємств малого бізнесу, які об'єднують і уособлюють специфічні риси керівників, менеджерів та підприємців.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми взаємозв'язку функцій, ролей, вимог стосовно менеджера, керівника, підприємця знайшли своє відображення в працях вітчизняних та зарубіжних вчених) [3; 5; 9; 10; 14; 15; 20; 24; 25]. Так американські автори мають своє трактування щодо підприємця, його особистості, причини здійснення підприємницької діяльності (діяльності в малому бізнесі) [24], вводячи при цьому терміни “ власник – менеджер малого бізнесу”, або “управляючий малим бізнесом”.

Класик менеджменту П.Друкер також відзначав, що менеджмент і підприємництво являють собою два аспекти одного завдання, підприємництво вимагає впровадження підприємницького управління і підприємницьких стратегій [9: 176].

Певний практичний інтерес представляє думка Сороки І.В. стосовно взаємозв'язку в діяльності і функціях менеджера, підприємця та бізнесмена [20: 276-280].

Як правило, бізнесмен – підприємець виступає, ще й в якості менеджера. Таким чином, ключову роль в бізнесі можуть відігравати наступні фігури: бізнесмен – підприємець, бізнесмен-підприємець-менеджер, підприємець-менеджер [20: 281].

Підприємництво і менеджмент – це дві різні функції, що можуть здійснюватись як різними людьми, так і однією людиною: підприємцем-менеджером. І бізнесмен, і менеджер обов'язково несуть в собі поєднання ролевих функцій підприємця і менеджера. При чому грань між підприємцем і менеджером умовна і неможливо точно врахувати, де вона проходить в тій чи іншій ситуації [20: 281]. У випадку з підприємницьким менеджментом мова йде не про дві різні, а про двоєдину функцію, що об'єднує два різні види діяльності. Ця двоєдність полягає не в механічному поєднанні функцій підприємців і менеджерів в одній особі. Це означає, що підприємець-менеджер не є симбіоз підприємливості і цілеспрямованості, з одного боку, і виконавчості, – з іншого. Відповідальність, підприємливість, ризик, цілеспрямованість, координація притаманні зі своїми особливостями і розпорядному підприємцю і підприємливому менеджеру. При цьому головною характеристикою їх діяльності є творчість [20: 282].

Донець Л.П., Романенко Н.Г. вказують, що на етапі переходу України до ринкової економіки у підприємців виникає потреба у використанні менеджменту як системи умінь домагатися поставлених цілей, використовувати працю, інтелект і мотиви інших людей. Виходячи з цього підприємець змушений поєднувати в своїй діяльності функції, притаманні менеджеру, тому використовується поняття “ підприємця-менеджера” [7; 8].

Порівнянню ролей менеджера і підприємця як ключових фігур ринкової економіки присвячені роботи [3; 5; 10; 15; 17; 25]. Проте в них розглядаються в основному відмінності між цими видами професійної діяльності.

Проте, як зазначає Іванова І.В., особливістю 80-90 років минулого століття стали певні зміни у співвідношенні суб'єктів власності і суб'єктів управління. Частка працівників у власності фірми наближається до критичної позначки, за якою вони зможуть реально впливати на управління компаніями. Це засвітує, що в бізнесі з'явилися тенденції розмивання контрастних кордонів між підприємництвом і працею менеджерів [3: 73].

Мета роботи: виділення системи вимог до керівника підприємства малого бізнесу, який повинен оптимально поєднувати якості і вміння керівника, менеджера, підприємця.

Виклад основного матеріалу. Підприємство малого бізнесу, як і будь-яка організація – це складна соціально-технічна система, на функціонування якої впливають різноманітні фактори як зовнішнього, так і внутрішнього середовища. Кожен працівник організації має особливий характер, володіє власною системою цінностей і мотивів [13: 5].

Центральною фігурою в системі менеджменту кожної організації є менеджер – керівник, який керує організацією (підприємством), конкретним видом діяльності, функцією, підрозділом, службою, групою людей тощо. Сильне та ефективне керівництво сприяє створенню атмосфери взаємочасті, максимальному розкриттю потенціалу кожного працівника, зосереджує зусилля колективу на досягненні цілей організації [3: 306].

В українській мові термін “керівник” та “управлінець” вживають к синоніми, оскільки обидва вони фіксують формально-статусне становище людини у всіх сферах суспільства. Керівники – це працівники, які очолюють колектив, спрямовують і координують роботу всього апарату управління та його окремих підрозділів, здійснюють контроль й регулюють діяльність колективу у виконанні поставлених задач та досягнення цілей. Керівники реально виконують особливі функції управління та окреслюють перспективи їх змін та розвитку [13: 18].

Керувати в бізнесі означає бути здатним заставити весь колектив намагатись виконати завдання, що стоять перед організацією. Тому керівництво, перш за все, слід розглядати як процес, який в свою чергу, може бути розбитий на окремі дії і кроки, що скеровані на досягнення проміжних і оперативних цілей [10: 243].

Вимоги до професійної компетентності керівника можна поділити на дві групи. Першу групу складають знання і вміння виконувати професійну роботу в сфері управління, а друга пов’язана з навичками працювати з людьми та мотивувати їх до діяльності для досягнення цілей організації [17: 47].

Діяльність у сфері управління характеризується наступними особливостями [19: 26]:

- менеджер мусить мати глибші й різноманітніші знання порівняно з іншими працівниками;
- діяльності менеджера властива більша організаційна свобода і самостійність, висока складність і нестабільність, тому він може бути здатним приймати ризиковані рішення;
- втрати від низької якості працівника значно більші, ніж простого робітника; вони можуть зростати, якщо розглядати ієрархічну піраміду управління знизу вгору; тому управлінські рішення мусять бути ретельно обґрунтованими;
- висока відповідальність, імовірнісний характер праці й часті стресові ситуації вимагають від менеджерів умінь керувати своїми фізичним і емоційним станом, бути здатним до швидкої релаксації і відновлення сил.

Основне завдання менеджерів полягає у створенні навколишніх умов для групової діяльності таким чином, щоб індивіди вносили свій внесок у досягнення групових цілей з мінімальною витратою грошей, часу, зусиль і матеріалів, а також з мінімальними незручностями [2: 13].

Вітчизняні науковці, аналізуючи досвід управління успішними українськими підприємствами, зазначають, що сучасний менеджер має володіти такими діловими якостями: високою ерудицією і професійною компетентністю; схильністю до лідерства в колективі; підприємливістю і здатністю ефективно діяти в умовах економічного ризику; практичним розумом і здоровим глуздом; комунікабельністю; заповзятливістю, ініціативністю і енергійністю; вимогливістю; дисциплінованістю тощо [19: 26].

Також відзначається, що ефективність управлінців великою мірою залежить від рівня їх теоретичної підготовки. Сучасний менеджер повинен володіти фундаментальними знаннями з макро- і мікроекономіки, теорії управління, теорії особистості та лідерства, соціології, психології, права, інформаційних технологій.

Видатний американський вчений Генрі Мінцберг виділив одну спільну рису всіх керівників (менеджерів) – роль керівника. Роль керівника, за його визначенням, – це набір визначених правил поведінки, які відповідають певній установі чи посаді. Так само як герої

п'еси мають свої ролі, які примушують їх поводитися відповідно, менеджери займають різні керівні посади і від цього залежить їх службова поведінка [17; 26].

“Окрема особа може впливати на характер виконання ролі, але не на її зміст. Як актори менеджери грають заздалегідь визначені ролі, хоча як особистості можуть давати власне трактування цих ролей” [26].

Мінцбер виділив десять ролей, які на його думку, виконують керівники в різні періоди діяльності, які об'єднані у три основні групи: ролі міжособистісного спілкування, інформаційні ролі, пов'язані з прийняттям рішень, і які в більш пізніх літературних джерелах розкриваються як ролі керівника [12; 15; 17; 19; 25], ролі менеджера [2; 18], управлінські ролі (види діяльності) [13].

Менеджер-керівник повинен володіти певними якостями, які поділяють на три групи: професійні, особисті, ділові. До професійних належать ті, що характеризують будь-якого грамотного фахівця і володіння якими є лише необхідною передумовою виконання їм обов'язків менеджера. До них належать [1; 2]:

- високий рівень освіти, практичного досвіду, компетентності у відповідній професії;
- широта поглядів, ерудиція, глибокі знання як своєї, так і суміжних сфер діяльності;
- прагнення до постійного самовдосконалення, критичного сприйняття і переосмислення навколишньої дійсності;
- пошук нових форм і методів роботи, допомога навколишнім, їх навчання;
- вміння планувати свою роботу, високий рівень організації праці.

Для ефективного управління підприємством в умовах ринку менеджер повинен відповідати сучасним вимогам і мати наступні характеристики [2: 26]:

1. Стратегічне мислення, що дозволяє планувати діяльність підприємства з урахуванням майбутнього розвитку ринків.
2. Здатність спостерігати за бізнес-середовищем, гнучкість, адаптованість: характеризуються здатністю визначати і реагувати на неочікувані зміни, вчасно змінювати плани і дії, виходячи з нових умов
3. Інноваційне мислення, вміння створювати “інноваційну атмосферу” в колективі, підтримуючи ініціативу співробітників, сприяючи розвитку їхнього потенціалу. Для формування даних навичок для менеджерів є необхідним: постійний саморозвиток, самонавчання, самовдосконалення.
4. Вміння використовувати сучасні методи і технології в процесі управління підприємством.
5. Здатність вирішувати нестандартні проблеми.
6. Вміння працювати в команді. Так, сучасні менеджери повинні вміти працювати ефективно і як члени, і як лідери команди. Продуктивність і ефективність можуть бути значно підвищені, якщо люди будуть працювати разом на загальну мету.
7. Лідерські здібності, що розглядаються як [2: 27]: здатність активізувати діяльність тих, хто йде за лідером; уміння показати приклад; здатність впливати на людей для досягнення встановлених цілей, збільшення їх творчого потенціалу, а також більш повного його використання.

В роботі [13] наводяться узагальнені дані щодо типології керівників.

Відповідно за роллю в управлінській діяльності виділяють наступні типи керівників: організатор, ін новатор, дипломат, вихователь, консультант.

Керівник – організатор за високого рівня ініціативності власних ідей та вміння їх відстоювати водночас здатний організувати роботу підлеглих відповідально та сумлінно.

Керівник-інноватор відкриває шляхи у незнане, успішно здійснює цілеспрямовані зміни для вдосконалення структури або системи функціонування організації.

Керівник-дипломат витрачає майже весь свій робочий час на встановлення і розвиток взаємовідносин, які б сприяли розвитку виробництва, посиленню ділових зв'язків, укладанню угод, розв'язанню спорів, налагодженню контактів з владою тощо.

Керівник –вихователь велику увагу приділяє моральному вихованню підлеглих як запоруці ефективного економічного розвитку виробництва. Він систематично, цілеспрямовано впливає на культурний розвиток, світогляд, моральні принципи працівників у потрібному напрямку.

Керівник-консультант проводить багато часу, навчаючи підлеглих і відповідаючи на запитання щодо проблем, пов'язаних з виконанням завдань.

За характером управлінської діяльності можна виокремити типи керівника – ініціатор і виконавець [13: 33]. Керівник-виконавець – сумлінний та серйозний, зорієнтований на офіційну субординацію та між особистісні контакти, завжди оперативно виконує дії, необхідні для досягнення підприємницької мети.

Керівник-ініціатор, спрямовує свої зусилля на конкретну діяльність або на те, щоб почати певну діяльність, якою досі не займалися, та спонукає підлеглих до своєї діяльності.

Головне завдання керівників – загальне керівництво процесами функціонування і розвитку системи управління. Специфіка їх діяльності полягає в тому, що вони, головним чином, діють на працівників, які безпосередньо вирішують ті чи інші завдання управління. Головну свою увагу керівники повинні зосереджувати на наступних трьох головних напрямках [23: 75]:

- прийняття рішень по всім найважливішим, стратегічним принциповим питанням діяльності;
- здійснення підбору, розстановки, навчання і виховання кадрів;
- координація роботи виконавців, ланок і підрозділів організації в цілому.

Найважливішою вимогою до керівника будь-якого рівня є вміння управляти людьми, що передбачає:

- досконале знання підлеглих, їхніх здібностей і можливостей, щодо виконання конкретної роботи;
- знання умов, які пов'язують організацію і працівників; захист інтересів на справедливій основі;
- усунення нездатних з метою підтримання єдності і забезпечення оптимального режиму функціонування організації [5; 25].

Керівником роблять людину ділові якості, до яких необхідно віднести [19: 21]:

- уміння створити організацію, забезпечити її діяльність усім необхідним, ставити і розподіляти серед виконавців задачі, координувати і контролювати їхнє здійснення, спонукати до праці;
- енергійність, домінантність, честолюбство, прагнення до влади, особистої незалежності, лідерства, сміливість, рішучість, воля, вимогливість, безкомпромісність у відстоюванні своїх прав;
- контактність, комунікабельність, уміння розташувати до себе людей, переконати у правильності своєї точки зору, повести за собою;
- цілеспрямованість, ініціативність, оперативність у рішенні проблем, уміння швидко вибирати головне і сконцентруватись;
- відповідальність, здатність керувати собою, своєю поведінкою, працівниками, часом, взаєминами з навколишніми;
- прагнення до перетворень, нововведень, готовність йти на ризик самому і захоплювати за собою підлеглих.

Що стосується підприємця, то це людина, яка здійснює самостійну, систематичну, ініціативну, ризикову діяльність, спрямовану на виробництво товарів та надання послуг з метою одержання прибутку або особистого доходу і передбачає здійснення нововведень. Отже підприємець – це суб'єкт, що поєднує в собі комерційні, організаторські та новаторські здібності для пошуку нових видів, методів виробництва, нових благ та їх нових якостей, нових сфер застосування капіталу [4: 32]. Саме ініціатива, самостійність, творчість та динамізм, дозволяють енергійним людям, якими і є підприємці, перетворювати цікаві ідеї на реальність.

Короткий Оксфордський словник характеризує підприємця як особу, яка займає позицію посередині між працею і капіталом [11: 105].

Перше визначення підприємця запропонував Р.Кантільйольон: “Це людина, яка здатна до передбачення, бажає взяти на себе ризик, спрямована у майбутнє, чії дії характеризуються сподіваннями отримати дохід і готовністю до втрат” [22: 23]:

Підприємцю мають бути притаманні певні риси, пов’язані з його відповідними функціями. Він повинен [16; 27]:

- 1) вбачати в людині головне джерело підвищення ефективності роботи підприємства, нових ідей; сприяти формуванню лідерів і новаторів, стимулювати в них виправданий ступень ризику; формувати економічне мислення, постійно здійснювати пошук нових можливостей, бути ініціативним та ін.;
- 2) вміти об’єднати людей для досягнення спільної мети; надихати співробітників, приділяючи значну увагу прагненням людей, їх духовним якостям; домагатися того, щоб цінності фірми були в центрі уваги працівників, вміти переконувати їх;
- 3) бути професійно підготовленим для пошуків оптимальних варіантів розвитку підприємства, підвищення його ефективності; постійно орієнтуватись на ефективність і якість, здійснювати систематичне планування; прагнути до всебічної інформованості, йти на розумний ризик; впроваджувати форми і системи заробітної плати, які сприяють економії ресурсів; надавати підрозділам певну автономію, прагнути до простоти управління; вміло поєднувати автономію з жорстким централізмом;
- 4) постійно орієнтуватися на потреби споживачів, підвищення якості продукції та послуг, які надають згідно з чинним законодавством; сплачувати податки; не забруднювати довкілля; оптимально поєднувати індивідуальні, колективні й суспільні інтереси; відповідати за свої вчинки;
- 5) діяти цілеспрямовано. Енергійно, вірити в успіх справи, бути наполегливим і гнучким, розвивати свої творчі, організаторські здібності тощо.

Підприємець – це особистість, яка ризикує фінансовими, матеріальними і людськими ресурсами, щоби знайти новий шлях для створення нової концепції бізнесу або нових можливостей в рамках існуючої фірми [24: 51].

Варналії З.С. виділяє чотири функції, властиві саме цьому виду діяльності: ресурсну, управлінську, інноваційну, ризикову [4: 33].

Ресурсна функція полягає в тому, що підприємець бере на себе ініціативу поєднання фінансових, виробничих, матеріальних, сировинних, людських, інформаційних, інтелектуальних та інших ресурсів у процесі виробництва чи надання послуги, організовує виробництво, розподіляє засоби виробництва і трудову діяльність.

Управлінська функція підприємця полягає у прийнятті управлінських рішень на всіх стадіях виробничої та побутової діяльності, здійснення організації, планування, мотивації та контролю виробництва.

Інноваційна функція передбачає здійснення інновацій (нововведень), освоєння нової продукції, нових технологій та нових форм організації виробництва та праці, пошук нових ринків збуту, нових засобів задоволення потреб споживача, перехід від традиційних до нових форм господарювання. Які не мають аналогів у господарській діяльності.

Ризикова функція полягає в необхідності прийняття рішень, які спрямовані на досягнення успіху, але не гарантують його через невизначеність та мінливість економічної ситуації. Підприємець ризикує не лише своєю власністю, вкладеними коштами, а й своєю працею, часом, діловою репутацією [4: 34].

Підприємець повинен вміти [21: 47]:

- приймати нестандартні новаторські рішення в стандартних і, особливо, невизначених ситуаціях;
- генерувати нові виробничі і комерційні ідеї, оцінювати їх перспективність з точки зору одержання додаткового доходу;

- оперативно оцінювати інновації з точки зору їх кінцевої ефективності;
- оцінювати ринкову кон'юнктуру з позицій одержання додаткового прибутку;
- аналізувати інформацію і робити правильні з позицій ринкової кон'юнктури висновки;

Ці здатності підприємця реалізуються в сукупність функцій його практичної діяльності. Серед яких виділяються [21: 48]:

- вивчення потреб споживачів і їх платоспроможності;
- визначення параметрів виробництва, об'ємів випуску товарів, що визначенні для виробництва, ринків збуту і капіталів руху продукції;
- виявлення, виходячи з виробничої програми необхідних сировинних ресурсів і ринків, де його можна закупити по прийнятних цінах;
- вибір найбільш досконалої технологічної схеми виробництва і джерел її постійного оновлення;
- організація і управління виробництвом товарів для продажу.

Висновки.

1. Специфіка діяльності в малому бізнесі ставить перед керівниками певні особливі вимоги як до особистих якостей, так і до знань і умінь професійної діяльності
2. Наведені і проаналізовані характерні риси притаманні менеджерам, керівникам, підприємцям практично повністю проектується і співвідносяться з діяльністю сучасного керівника підприємства малого бізнесу.
3. Більшу частину вмінь та навичок є можливим сформувані в процесі підготовки менеджера, а до специфіки діяльності в малому бізнесі можна використати механізм цільової підготовки керівників підприємств малого бізнесу з використанням варіативної компоненти навчального процесу підготовки менеджерів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балабанова Л.В., Сардак О.В. Організація праці менеджера: Навчальний посібник. – 2-ге видання, перероб. та доп. – К.: ВД “Професіонал”, 2007. – 416 с.
2. Балабанова Л.В., Сардак О.В. Організація праці менеджера: Навчальний посібник. – К.: ВД “Професіонал”, 2004. – 304 с.
3. Іванова І.В. Професіоналізація менеджменту: Монографія. – К.: НТЕУ, 2006. – 694 с.
4. Варналій З.С. Основи підприємництва: Навчальний посібник. – К.: Знання-Прес, 2002. – 239с.
5. Герчикова І.Н. Менеджмент: Учебник. – 3-е изд. перераб. и доп. – М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1997. – 501 с.
6. Дафт Л. Ричард. Менеджмент. – С-Пб.: Издательство “Питер”, 2000. – 832 с.
7. Донець Л.І., Романенко Н.Г. Основи підприємництва: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 320 с.
8. Донець Л.І. Підприємництво в умовах трансформації економіки в Україні: мотивація, маркетингова орієнтація, ефективний менеджмент: Монографія. – Донецьк.: Джерела, 1999. – 344 с.
9. Друкер П.Ф. Практика менеджмента: Пер. с англ. – С-Пб.: Издательский дом “Вильямс”, 2000. – 398 с.
10. Зайцева О.В., Радугин А.А., Радугин К.А., Рогачева Р.И. Основы менеджмента: Учебное пособие для вузов Науч. редактор А.А. Радугин. – М.: Центр, 1998. – 432 с.
11. Кириченко О.А., Ваганов К.Г. Стратегія розвитку малого та середнього бізнесу в Україні // Актуальні проблеми економіки. – 2008. – №1. – С.103-118.
12. Кузьмін О.Є., Мельник О.Г. Основи менеджменту: Підручник. Вид. 2-ге, випр., доп. – К.: Академвидав, 2007. – 464 с.
13. Кузьмін О.Є., Мала Н.Т., Мельник О.Г., Процик І.С. Керівництво організацією: Навч. посібник. – Львів: Видавництво Національного університету “Львівська політехніка”, 2008. – 244 с.
14. Лурвик Ф. Советскому менеджеру о социальной рыночной экономике // Экономические науки. – 1991. – №8. – С.34 – 36.

15. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. – М.: “Дело ЛТД”, 1994. – 702 с.
16. Мочерний С.В., Устенко О.А., Чоботар С.І. Основы підприємницької діяльності: Навчальний посібник. – К.: Видавничий цент “Академія”, 2005. – 280с.
17. НовиковБ.В., Сініок Г.Ф., Крум П.В. Основы адміністративного менеджменту: Навч. посіб. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 560 с.
18. Румянцева З.П. Общее управление организацией: принципы и процессы. – М.: ИНФРА-М, 2000. – 352с.
19. Стадник В.В., Йохна М.А. Менеджмент: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 464 с.
20. Сорока И.В. Мотивация предпринимательства как экономико-философский феномен: сущность, эволюция, современные проблемы: Монография. – Донецк: ДГУЭТ, 1999. – 457с.
21. Савченко В.Е. Феномен предпринимательства // Российский экономический журнал. – 1995. – №9. – С.45-50.
22. Сахаров В.Е. Малий та середній бізнес. – К.: Національна академія управління, 2003. – 386 с.
23. Шарапов В.М., Шарапова Е.В. Технологии управления. Практический менеджмент / Под. ред. В.М. Шарапова. – Черкассы: ЧГТУ, 2005. – 563 с.
24. Штайнхофф Д., Берджес Д. Основы управления малым бизнесом: Пер. с англ. – М.: “Издательство БИНОМ”, 1997. – 496с.
25. Хміль Ф.І. Основы менеджменту: Підручник. – К.: Академвидав, 2005. – 608 с.
26. Mintzberg H. The Nature of Managerial Work. – New York, Harper & Row, 1973.
27. Charles R., Kuehl and Peggy F. Lambing, Small business: Planning and Management, Ft. Worth: The Dryden Press, 1994, p.45.

УДК 37.016

О.С. Монке

**ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У КОНТЕКСТІ
ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ
ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ**

У статті проаналізовано особливості педагогічної діяльності у контексті підготовки студентів до залучення дітей у коло української літератури і використання інноваційних технологій у процесі вивчення навчальної дисципліни “Література для дітей дошкільного віку”.

The analysis of the specific of pedagogical work in context of training of the students to acquaintance of the children under school age with the Ukrainian belles-lettres and the usage of innovative technologies in studies the Ukrainian belles-lettres are given in the article.

Постановка проблеми. Духовний світ людини визначається творами літератури, які вона прочитала. Проблема підготовки фахівців до залучення дошкільників у коло літератури в умовах української сучасності вимагає першочергової уваги й осмислення, адже у функціонуванні освітньої та культурно-виховної систем література для дітей через зміст художніх творів визначає обсяг цінностей, які одержує дитина дошкільного віку і який у майбутньому декларується нею.

Забезпечення якості підготовки фахівців на рівні міжнародних вимог, які відображені у Болонській декларації є одним із найважливіших стратегічних завдань на сьогоднішньому етапі модернізації системи вищої освіти України. З огляду на це актуальною є проблема інноваційної професійної підготовки мабутніх педагогів у галузі дошкільної освіти до залучення дошкільників до золотої скарбниці української літератури.

Мета статті полягає у визначенні провідних напрямів розширення, подання і перетворення навчальної інформації та удосконалення методів опрацювання змісту навчальної дисципліни “Література для дітей дошкільного віку” традиційними засобами у

поєднанні з використанням нових інформаційних технологій в умовах вищого навчального закладу.

Завданнями статті виступають аналіз конкретних форм подання і перетворення інформації з навчальної дисципліни “Література для дітей дошкільного віку”, спрямованих на розвиток сталого інтересу до української літератури для дітей, підвищення рівня читацької культури майбутніх педагогів в галузі дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Удосконалення теорії та практики вивчення української літератури для дітей є важливим завданням сучасної педагогічної науки. Українські вчені (О. Бандура, Н. Волошина, В. Неділько, Є. Пасічник, М. Пентилюк, Б. Степанишин) стверджують, що уроки минулого допомагають глибше зрозуміти сучасну систему викладання української дитячої літератури, використовувати найбільш виправдані прийоми й методи навчання і при цьому ефективно здійснювати морально-етичне та естетичне виховання дошкільників засобами української літератури. Однак література для дітей дошкільного віку як навчальна дисципліна, методи викладання її студентам ще не було предметом спеціального наукового дослідження, хоча фрагментарно розглядалися в наукових роботах А. Борисовського, М. Вашуленка, О. Мазуркевича, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської.

Необхідним компонентом професійної підготовки майбутніх педагогів у галузі дошкільної освіти є розвиток індивідуальних здібностей студентів, створення умов для їх реалізації на основі творчо-діяльнісного підходу. Він реалізується за рахунок створення позитивно-емоційного фону сприйняття інформації у процесі навчання, забезпечення позитивної взаємодії суб'єктів навчального процесу, який спрямований на досягнення поставленої мети, з огляду на максимальні можливості розвитку інтелектуального потенціалу студентів та їх творчих здібностей.

На думку І. О. Колеснікова, проблеми інноваційних технологій тісно пов'язані з проблемою педагогічної майстерності [3]. Головною ознакою педагогічної майстерності є високий показник розвитку умінь навчати дітей, безпомилково знаходити і розвивати у них природні таланти, формувати позитивні риси характеру. Головною характеристикою педагогічної майстерності у викладанні літератури для дітей вважаємо гуманістичну спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і працею найвищих духовних цінностей. Це є виявом професійної ідеології викладача літератури, його ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, її мети, змісту, засобів, суб'єктів.

Важливим є вибір стилю педагогічної взаємодії викладача і студента. Стиль взаємодії як складник методичного управління є інформаційно-емоційною єдністю, в якій виділяється емоційний та інформаційний напрями. Емоційний напрям підпорядковується психологічним законам, а інформаційний – логічним. З-поміж стилів, які вчені (В.А.Кан-Калік, В.П.Симонов та ін.) виокремлюють в педагогічному процесі найбільш бажаним і сприятливим є демократичний стиль взаємодії викладача і студентів. Демократичний стиль – це основа і умова ефективності взаємодії з колективом і з кожним його членом.

Основним методом викладу навчального матеріалу під час навчання у ВНЗ є лекція. Найважливіше завдання викладача – сформувані у студентів відповідну мотивацію до глибокого вивчення дисципліни. Студенти в першу чергу вирішують для чого їм знадобиться старанне вивчення літератури для дітей дошкільного віку. У формуванні необхідної мотивації студентам допомагає передусім перша лекція, яка розкриває предмет і завдання дисципліни. В процесі наступних лекцій поглиблюється розуміння студентами необхідності старанного вивчення літератури для дітей. А отже, сформувався мотив навчальної діяльності – пізнавальний інтерес, заснований на усвідомленні особистісного значення оволодіння знаннями з літератури для найменших. Важливим завданням викладача є: умінь сформувані у студентів власне бажання пізнавати українську літературу для дітей і у майбутньому умінь зацікавити художнім твором дошкільників як засобом пізнання світу і себе в ньому; розкриття естетичної функції мистецтва слова і його морально-етичного потенціалу.

Навчальна дисципліна “Література для дітей дошкільного віку (українська)” передбачає ознайомлення студентів з: біографіями українських письменників, які писали для дітей; змістом художніх творів для дітей і на теми дитинства та їхнім місцем у літературному процесі доби; суспільно-історичним контекстом, основними стильовими тенденціями та особливостями розвитку української літератури для дітей в різні періоди; з теорією літератури (родовими, видовими та жанровими особливостями художньої літератури для дітей); з поняттями “тема”, “ідея”, “конфлікт”, “композиція”, “сюжет твору”, “літературний образ”, “портрет”; засобами творення комічного в літературі для дітей; з тропами та стилістичними фігурами (епітетом, метафорою, порівнянням, гіперболою, метонімією, алегорією); вимогами до літератури для дітей та принципами відбору художніх творів для дошкільників; віковими особливостями сприймання художніх творів.

У процесі навчального курсу майбутні педагоги вивчають напам’ять окремі твори для дітей; опановують і практикують методи ознайомлення дошкільників з творчістю українських поетів і письменників; аналізують ідейно-художній зміст літературного твору у контексті ознайомлення з ними дітей дошкільного віку, дають йому власну оцінку; визначають особливості індивідуального стилю митця у зв’язку з найхарактернішими ознаками літературного процесу певного періоду; опрацьовують підручники, посібники, літературно-критичні статті, пишуть відгуки на прочитані книжки; готують доповіді та реферати на літературно-мистецькі теми.

Оскільки специфіка роботи працівника дошкільної освіти полягає насамперед у тому, що саме слово виступає основним провідником усієї інформації, яку засвоює дитина дошкільного віку, то неабиякого значення набуває досягнення високої професійної підготовки, педагогічної техніки, майстерності педагога в оволодінні основами теорії і практики ораторського мистецтва. Адже література для дітей, передусім – мистецьке явище, яке несе у собі гедоністичну функцію мистецтва, функцію насолоди. Дошкільники здатні осягнути естетичну цінність художнього твору у процесі вдумливого виразного читання тексту дорослим читачем.

Ефективність залучення дітей дошкільного віку у коло української художньої літератури залежить не лише від професійних знань і умінь педагога, а й від перебування його у гармонії з духовною культурою, уміння бачити цілісну картину літератури для дітей як специфічної складової усієї літератури. Адже педагог, який не цікавиться мистецтвом, не здатен виховати інтерес до нього.

Однак у процесі підготовки майбутніх педагогів до залучення дітей у коло української літератури, на наш погляд, слід бути особливо обережним: якщо порушити зв’язок із професією, зловжити кількістю мистецького наповнення змісту навчальної дисципліни, то можна досягти зворотного ефекту – зумовити висновок щодо надуманості важливого місця “Літератури для дітей дошкільного віку” в освітньому просторі ВНЗ.

У різноманітних формах роботи студентів у процесі вивчення літератури для дітей дошкільного віку прослідковується художньо-естетичний елемент навчальної діяльності – творчість, який позитивно впливає не тільки на засвоєння знань, але й на формування внутрішньої духовної культури, творчих здібностей студентів. Основними засобами змістового впливу на розвиток творчої особистості майбутніх педагогів у процесі вивчення літератури для дітей, ми визначили: стимулювання відтворення студентами змісту художніх творів на основі авторської позиції і їх власних уявлень; вміння готувати творчі завдання із використанням літературних творів для розв’язування їх дітьми, вміння готувати завдання та ігри, спрямовані на пізнання дітьми літературного тексту як особливої форми художнього спілкування, підготовку студентами етичних бесід, пов’язаних із читанням літературних творів дітям; літературні дискусії, що мають на меті у процесі спільної діяльності взаємодії педагога і студентів допомагати їм оволодівати системою засобів художньої літератури і т. ін.

Майбутніх педагогів важливо навчити правильно сформувати коло дитячого читання, навчити дитину міркувати над книгою та отримувати задоволення від цих роздумів. Адже

майбутній читач у дитині дошкільного віку формується тоді, коли він разом з дорослим обмірковує прочитане, шукає відповіді на важливі для нього запитання.

За нашими спостереженнями у процесі викладання літератури для дітей дошкільного віку, одним із складних видів роботи для студентів є самостійне проведення порівняльного аналізу творів. Так, наприклад, даючи порівняльну характеристику казок “Біда навчить” і “Лелія” Лесі Українки студенти, як правило, повідомляють лише сюжет творів. У зв’язку з цим одним із видів позааудиторної роботи майбутніх педагогів стало ведення кожним студентом щоденника вражень від прочитаного. Не всі старанно ставляться до виконання означеного завдання (скоріш за все з-за недостатньої мотивації). Але саме у цьому виді діяльності наочно виявляються уміння студентів самостійно відбирати та аналізувати художній літературний текст, логічно будувати думку, аргументувати її, опираючись на отримані під час лекцій знання. На наш погляд, означене самостійне завдання стимулює уміння аналізувати і добирати художні твори для дітей.

Під час лекцій студенти постійно отримують установку і методичні рекомендації щодо самостійної роботи з основною та додатковою літературою, складання анотацій, планів-конспектів занять, аналізу певних педагогічних ситуацій, які виникають під час занять з художньої літератури у дошкільному закладі, поступово навчаючись відходити від зразка, активно включатися у пошук власних шляхів розв’язання методичних проблем.

Більшість студентів самостійно готують доповіді, добирають теоретичний матеріал до тем, які самостійно вивчають, складають картотеки крилатих висловлювань, літературні кросворди, готують інсценівки за змістом художніх творів.

У процесі самостійної роботи майбутні педагоги здобувають, накопичують, систематизують знання з літератури, створюючи “літературні скарбнички”. Так, до “Скарбнички літературознавця” належать: словник літературознавчих термінів, з якими студент зустрічається у процесі вивчення предмету. У зміст “скарбнички” можуть входити, наприклад, літературні жанри, в яких працюють дитячі письменники і їх визначення, або стильові течії в літературі і т. ін. “Скарбничка ерудита” уміщує добірки цитат, крилатих висловів, віршів, які найбільше сподобались, перелік найкращих творів для дітей в українській літературі і т.ін.

На наш погляд, означені види роботи у процесі вивчення літератури для дітей дошкільного віку сприяють, розширенню творчого потенціалу особистості студента, його гармонійному розвитку; підвищують рівень як читацької, так і художньої культури студентів, який виявляється в інтересі до мистецтва слова, емоційно-моральному відгуку на художні твори, наявності знань про специфіку літератури для дітей, умінні застосовувати їх у практичній діяльності, розвитку власних літературних здібностей. Застосування різних форм навчання дозволяє виробити у майбутніх педагогів творчий підхід до своєї роботи, навчити їх працювати самостійно.

Найважливішим компонентом самостійної роботи студентів, є читання і вивчення напам’ять творів української художньої літератури для дітей і про дітей. Адже майбутній педагог повинен, не відволікатись на технічну сторону процесу читання, наприклад, поезій дошкільникам, а зосереджуватись на його виразності, бажаючи знайти у дітей емоційний відгук на поезію.

Доцільно у ході лекцій або семінарів опиратися на результати спостережень студентів за заняттями у дошкільних закладах, використовувати методичний досвід, набутий ними під час педагогічної практики. Наприклад, на оглядовій лекції, присвяченій класичній українській літературі для дітей, запитуємо: “Як ви оцінюєте стан сформованості у дітей, де ви були на практиці, оцінно-етичних суджень за творами класиків української літератури для дітей? Які, на вашу думку, методичні прорахунки вихователя спричинили основні недоліки?”

Спеціалісту з вищою освітою необхідні аналітичні навички достатньо високого рівня. З огляду на це, надзвичайно важливим є обговорення рефератів, доповідей, критичних статей, коли перед студентом постає завдання сформулювати і відстояти власну точку зору і виступити опонентами.

Національна програма інформатизації України, одним із напрямів якої є Концепція впровадження інформаційних технологій в освіту зумовлює нагальну потребу запровадження нових інформаційних технологій і у навчально-виховний процес підготовки майбутніх педагогів у галузі дошкільної освіти у контексті ознайомлення дітей з українською художньою літературою. Звісно, успішному викладанню “Літератури для дітей дошкільного віку” на основі застосування інформаційних технологій повинно передувати знання викладачем і студентами основ комп’ютерної техніки та її можливостей. Не завжди в межах одного предмета можна використати весь арсенал нових інформаційних технологій.

Кредитно-модульна система підготовки фахівців передбачає доступ студентів до інформаційних ресурсів Інтернету, навчально-методичної літератури в електронній формі; посилення ролі самостійної роботи студентів, запровадження активних методів і сучасних інформаційних технологій. У зв’язку з цим провідними видами діяльності стають професійно-навчальна і науково-дослідницька на фоні значного зростання самостійної роботи студентів.

Інтернет-технології є одним із найяскравіших прикладів інноваційних технологій. На думку Ю. Ковбасенка, проблема підвищення ефективності застосування інноваційних педагогічних технологій під час викладання предметів літературного циклу, потребують подальшої наукової розробки та апробації, адже “лише у разі застосування науково виважених і практично перевірених дидактичних схем і моделей у процесі викладання конкретних навчальних дисциплін ці схеми й моделі набувають “плоті й крові”, дають вагомий й реально вимірювані освітні результати” [2].

Подекуди бездумне використання інтернету призводить до інтелектуальної атрофії студентів. Феномен тотального студентського “Інтернет-плагіату” (Г.Селевко) ми досить часто спостерігаємо, коли перевіряємо, наприклад студентські реферати, які без жодних докорів сумління “скачані” з Інтернету.

Основним видом роботи з літератури для дітей було й залишається опрацювання художнього тексту, адже без повноцінного опанування художніх текстів не буде й повноцінного вивчення літератури. Позитивним у використанні інформаційного простору Інтернету у процесі вивчення літератури для дітей є необмежений і миттєвий доступ до програмових художніх текстів, літературознавчих, біографічних, мемуарних матеріалів і т.ін. Гігантський Інтернет-простір надає можливість користуватися гіпертекстом, дидактичні можливості якого величезні, особливо щодо вивчення величезного масиву літературних творів. Це не вимагає таких суттєвих затрат часу і зусиль, як-от відвідування бібліотек, фонди яких досить часто є збіднілими і застарілими. Але виникає проблема не так пошуку потрібної інформації, як її правильного відбору. Тому разом з літературою, яку ми рекомендуємо студентам для самостійного опрацювання, пропонуємо і конкретні літературно-мистецькі сайти, пошукові системи.

Як зауважує Ю.Ковбасенко, під час обговорення будь якої системи розвиваючого і випереджального навчання прийнято вказувати, розвиток яких саме здібностей забезпечує ця система. Однак, не прийнято акцентувати увагу на ціні здоров’я, яку студент сплачує за придбання знань, тобто ті енергетичні і психологічні витрати, що супроводжують процес навчання, особливо засобами Інтернет-технологій [2].

Актуальною проблемою сьогодення є і забезпечення якості педагогічної освіти через застосування технічних засобів, за допомогою яких демонструються спеціально розроблені матеріали, поєднується звукова, друкована інформація одночасно з екранним зображенням. Провідною формою організації процесу навчання у вищій школі є лекції (вступна, проблемна, оглядова, бінарна, інтегрована лекція, лекція-конференція, лекція-діалог, лекція-дискусія, лекція-консультація). Лекція-візуалізація являє собою наочну форму подачі лекційного матеріалу засобами аудіовідеотехніки. Читання лекції-візуалізації зводиться до розгорнутого або короткочасного коментування візуальних матеріалів, розгляд портретів і фото письменників, малюнків до художніх творів, слайдів, схем і т.ін.

Фрагментарне впровадження нових інформаційних технологій у навчальну дисципліну “Література для дітей дошкільного віку” надає значно ширші можливості у цілеспрямованому її вивченні. У самостійній роботі студенти можуть використовувати електронний підручник, як автоматизовану навчальну систему, складовими якої можуть бути електронні варіанти ряду навчально-методичних матеріалів: комп’ютерні презентації ілюстративного характеру, дидактичні, методичні інформаційні матеріали з предмета, електронні словники, тестові моделі, комп’ютерні слайд-фільми, комп’ютерні програми що керують процесом навчання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, на нашу думку лише поєднання класичних традиційних способів надання знань студентам і використання інноваційних інформаційних технологій повинно позитивно вплинути на рівень професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної ланки освіти у контексті залучення дітей у коло української художньої літератури. Ураховуючи актуальність проблеми літератури для дітей, дитячого читання в сучасній Україні, вважаємо за необхідне розробку навчально-методичного комплексу та створення навчально-методичного мультимедійного комплексу з навчальної дисципліни “Література для дітей дошкільного віку” для студентів факультетів дошкільного виховання ВНЗ у складі посібника, аудіовізуального забезпечення курсу та матеріалів для самостійної роботи студентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Педагогика, 1987 – 280с.
2. Ковбасенко Ю. І. “Освіта України “Інноваційні технології навчання” Зб. наукових праць конф. – 29-31 жовтня 2008 року
3. Колесников И.А. О феномене педагогического мастерства // Интегрированные основы педагогического мастерства. – С-Пб, 1996. – С. 7-9.
4. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / Укладачі: М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, К.М.Левківський, Ю.В.Сухарніков // Освіта України. – 2004. – 10 серпня. – № 60-61.
5. Степанишин Б. Викладання української літератури в школі. – К.: Проза, 1995.– 254 с.

УДК 378.147:53

І.С. Палачаніна

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ У СТУДЕНТІВ ВНЗ МОРСЬКИХ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті представлено дидактичну модель формування інтересу до фізики у студентів вищих навчальних закладів морських технічних спеціальностей на основі компетентнісного підходу при використанні методу функціональних схем. Показано, що через інтерес до вибраної професії підвищується інтерес до фізики.

The didactic model of forming of interest in Physics of students of nautical technical specialities of high educational establishments on the base of competent approach in using of method of functional schemes is represented in this paper. It is showed that interest to Physics is rising with interest to the chosen profession.

Модернізація освіти, обумовлена участю України в Болонському процесі, формує нові пріоритетні завдання: якість освіти, загальнодоступність, ефективність, здатність гнучко адаптуватися до соціально-економічних умов розвитку суспільства. Розв’язання цих завдань сприятиме формуванню інтересу до фізики, яка є однією з найважливіших дисциплін для морського інженера.

Питанню формування й розвитку інтересу останнім часом велика увага приділяється в психолого-педагогічній літературі. Першооснови формування інтересу до професії

висвітлені в роботах Беляєва М.Ф [1], Сьюпер Д. [2], Щукіної Г.І. [3], Зайцевої О.Н. [4]. Для студентів морських технічних спеціальностей важливу роль при формуванні висококваліфікованого фахівця відіграє підвищення інтересу до фізики, оскільки сучасний вітчизняний морський, річковий, промисловий флот останніми роками насичується електронно-обчислювальною технікою різного класу: від простих контролерів до мультипроцесорних систем і багатомашинних комплексів. Крім того, активно автоматизуються всі трудомісткі процеси, а саме: обчислення параметрів руху судна, контроль за міцністними характеристиками судна, обробка гідролокаційної інформації, управління технічними засобами судна, діагностика і контроль при експлуатації судового електронного і радіоустаткування тощо. Це вимагає від вищих морських навчальних закладів принципової зміни в організації навчального процесу, а отже, пошуку методик, що сприятимуть формуванню інтересу до фахової дисципліни, тобто фізики.

Одним із засобів формування інтересу до вивчення фізики є компетентностний підхід, якому останнім часом в освіті приділяється значна увага [5 – 7].

Метою даної роботи є розробка методики формування інтересу у студентів вищих навчальних закладів морських технічних спеціальностей до вивчення фізики на основі компетентнісного підходу за використання методу функціональних схем, як найважливішої умови підвищення якості професійної підготовки.

У роботі [8] описана дидактична модель компетентнісного підходу при формуванні інтересу до вивчення фізики у студентів вищих навчальних закладів морських технічних спеціальностей. Однак, для вказаних спеціальностей дуже важливим є потреба в наочному, графічному спостереженні фізичних явищ, законів, закономірностей та реальне поєднання їх з областями застосування при експлуатації складних технічних пристроїв, якими оснащені сучасні судна. Саме функціонально-схематичний метод і забезпечує такі можливості. Він дозволяє інтенсифікувати процес навчання фізиці і почати підготовку мислення майбутніх морських інженерів щодо експлуатації складних технічних систем.

Метод характеризується двома основними напрямками реалізації – теоретичним і практичним. Теоретичний відповідає за вивчення основних законів природи та їх використання в майбутньому при виконанні функціональних обов'язків (вивчення фізики на 1 і 2 курсах), а практичний – за набуття практичних навиків при експлуатації приладів, систем і технічних комплексів (лабораторні, практичні заняття з фізики та вивчення спецдисциплін на старших курсах).

Розглянемо більш детально кожен із напрямків.

Теоретичний напрямок. Для глибшого і якіснішого вивчення фізичних явищ і законів розробляється функціональна схема (ФС), що містить найважливіші елементи з теми, що вивчається.

За конструктивною ознакою ФС ділиться на дві частини: основні технічні комплекси і прилади на судні й фізичні закони і явища, які лежать в основі їх функціонування (рис. 1). Як видно з рисунка побудову функціональної схеми доцільно проводити в наступному порядку:

- облік даного явища або його конкретне застосування в майбутній професійній діяльності;
- облік даного явища в практичній діяльності людини;
- закон природи, якому підкоряється дане фізичне явище;
- фізичне явище, яке описують дані фізичні величини;
- розрахункові формули основних фізичних величин;
- елементарні поняття: знання фізичних величин, їх буквеного позначення і одиниць.

ФС розбивається на елементарні рівні, побудовані від складного до простого. Це дозволяє закріпити і систематизувати шкільні знання студентів, розширити та поглибити їх з метою формування логіки мислення і набуття умінь і навиків, необхідних для майбутніх морських інженерів.

Практичний напрямок. Для підвищення інтересу й оволодіння практичними навиками з даної теми по фізиці перша частина ФС (застосування до професійних знань) може бути зведена, з точки зору інженерних конструкцій, до шести рівнів, найбільш типовими серед яких є: 1) комплекс в цілому; 2) системи; 3) прилади і агрегати; 4) блоки і пристрої; 5) функціональні елементи і вузли; 6) елементи і деталі.

Як приклад, розглянемо ФС, що використовуються при вивченні розділів фізики (модулів) “Механіка” і “Електромагнетизм” та сприяють формуванню стійкого інтересу до предмету (рис. 2) у студентів вищих навчальних закладів морських технічних спеціальностей. ФС доцільно будувати таким чином, щоб був задіяний весь ланцюжок: практичне застосування в майбутній професії → фізичні закони і явища → елементарні фізичні поняття. Таке представлення законів і фізичних явищ дозволяє виділити основні елементи, якими повинен володіти фахівець.

Крім того, за допомогою ФС проглядається взаємозв'язок фізичних явищ, їх взаємообумовленість, що спрощує рішення задач даного модуля.

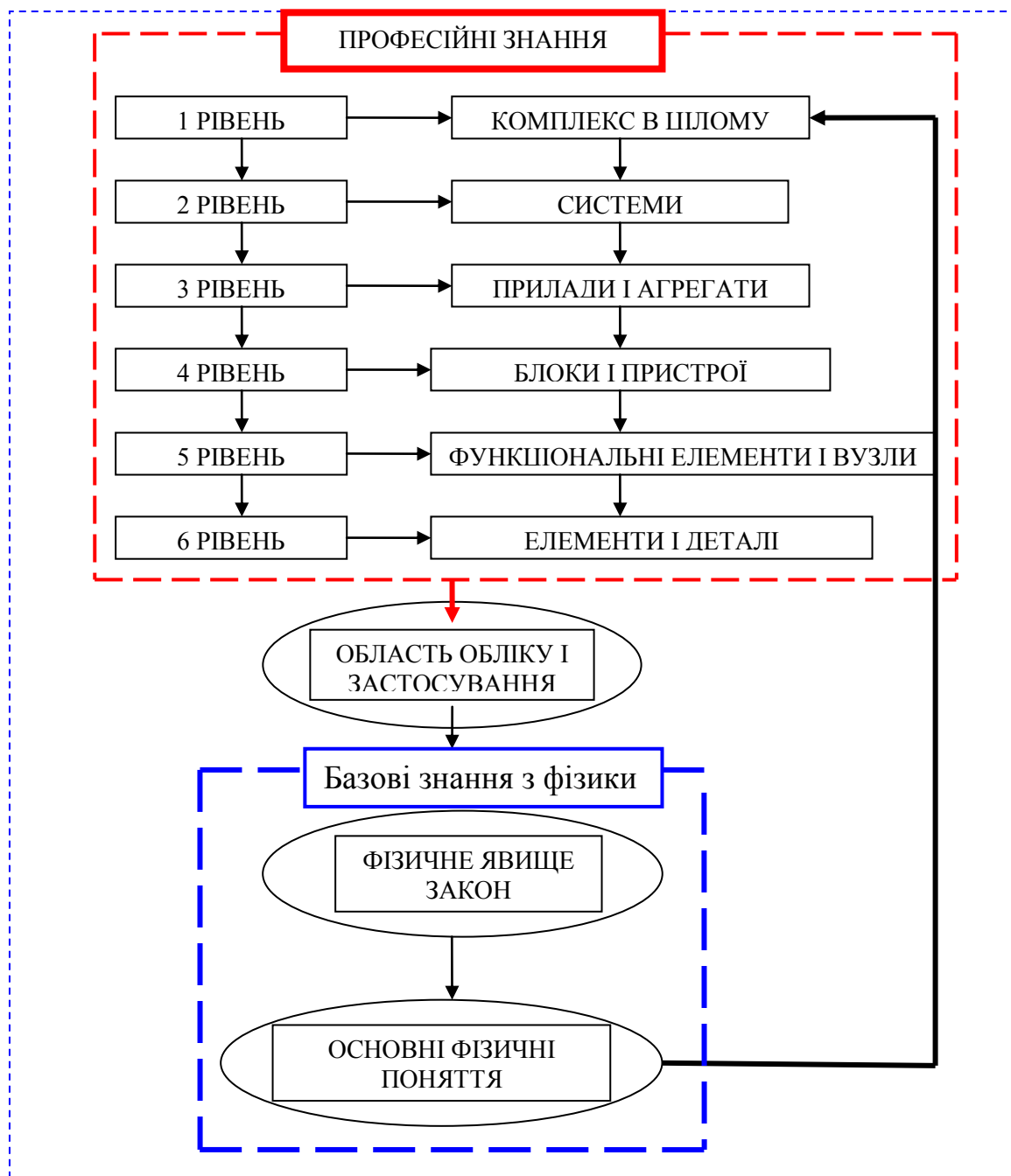


Рис. 1. Загальна структура функціональної схеми

ЯВИЩЕ ЕЛЕКТРОМАГНІТНОЇ ІНДУКЦІЇ

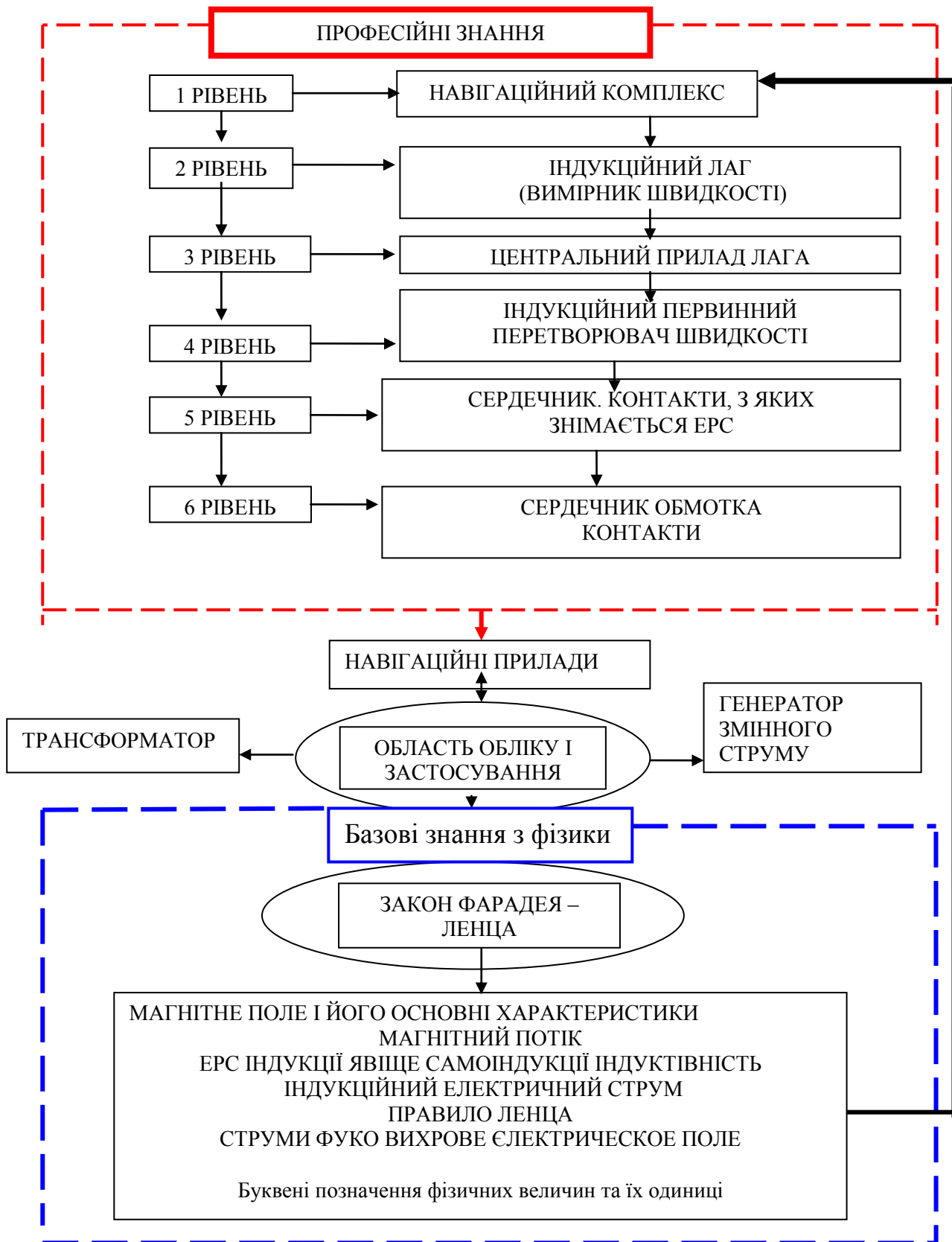


Рис. 2. Функціональна схема для вивчення явища електромагнітної індукції

Як відомо [8], потреба в вивченні будь-якої дисципліни неперервно пов'язана з цільовим призначенням фахівця. Це дає можливість сформулювати за рахунок інтересу до майбутньої професії стійкий інтерес до фахової дисципліни тобто фізики (рис. 2). Таким чином, у студентів формується розуміння, що закони фізики, які вони навчилися використовувати, – це фундамент їх майбутніх професійних знань і умінь. Слід відмітити, що пояснення функціональної схеми повинно супроводжуватися застосуванням засобів мультимедійного обладнання для демонстрації слайдів та діючих комп'ютерних моделей фізичних явищ.

Такий комплексний підхід дозволяє інтенсифікувати процес вивчення фізики і вказує на зв'язок дисципліни з її практичним використанням при експлуатації складних технічних пристроїв, якими оснащені сучасні судна.

Вказана методика неодноразово апробована на студентах Севастопольського військово-морського інституту. На першому курсі вивчається модуль “Механіка”, який дозволяє з'ясувати рівень підготовленості студентів до отримання і засвоєння програми ВНЗ. Для цього розробляється ФС перевірки основних понять і формул по модулю “Механіка”, де наголос робиться на ті первинні знання, уміння і навички, які в подальшому необхідно розвинути для майбутнього морського інженера.

Висновок. Формування інтересу до фізики на основі компетентнісного підходу дозволяє підвищити інтерес у студентів до вивчення вказаної дисципліни, а отже, покращити якість підготовки майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беляев М.Ф. Основные положения психологии интереса // Ученые записки. Вып. 25, Иркутск: Иркутский педагогический институт. – 1980. – 29 с.
2. Сьюпер Д. Психология интереса. – Париж: Французский университет. – 1964. – 508 с.
3. Шукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М., 1979. – 211 с.
4. Зайцева О.Н. Преемственность формирования профессиональных интересов подростков в учебной деятельности: Дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук (13.00.01) // Российская академия образования, Институт профессионального самоопределения молодежи. – М., 1995. – 240 с.
5. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 21 – 26.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – №2 – 2003. – С. 58 – 64.
7. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8 – 14.
8. Палачаніна І.С. Компетентнісний підхід при формуванні інтересу до фізики як необхідна умова підвищення якості підготовки фахівців морських технічних професій. – Чернігів: Вісник Чернігівського державного педагогічного університету, випуск 57, серія “Педагогічні науки” – 2008. – С. 225 – 228.

УДК 371. 134

М.Л. Пелагейченко

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ „ІМІДЖ УЧИТЕЛЯ” У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

У статті подано аналіз наукових розвідок щодо тлумачення терміна „імідж учителя”, з'ясування основних його ознак в ракурсі розвитку педагогічної науки.

The article deals with analysis of scientific works concerning the interpretations of term “image of the teacher” and to explain its main characteristics in perspective of development of pedagogical science.

Соціально-економічні перетворення вимагають від педагога професійної гнучкості, здібності адаптуватися до соціальних змін, готовності до успішного вирішення професійних завдань у нових умовах. Ускладнення освітніх процесів дає особливе значення вивченню ролі іміджу, як однієї з професійно важливих якостей сучасного педагога.

Проблема іміджу вчителя аналізується у сучасній науці в рамках нового напрямку – педагогічної іміджелогії такими вченими: А.Калюжним, Е.Петровою, В.Шепелем та іншими. Проблему формування іміджу вчителя досліджували І.Баженова, Е.Бекетова, І.Еланскова, М.Елфімова, Л.Жарікова, Т.Зеленська, О.Крисанова, А.Панасюк, Н.Тарасенко, Н.Шкурко та інші, іміджу педагога вищої школи – Н.Сорокіна, І.Ханіна, І.Чертікова. Однак, необхідно зауважити, що серед науковців не існує єдиної думки стосовно сутності іміджу педагога як явища сучасної освіти.

Мета статті – аналіз наукових розвідок щодо тлумачення терміна „імідж учителя”, з’ясування основних його ознак в ракурсі розвитку педагогічної науки.

Слово „імідж” походить від латинського „*imago*”, тобто „імітувати”, у перекладі з англійської мови означає „образ”. У словнику „Професійна освіта” визначається як сукупність уявлень, що склалися в суспільстві про те, як повинна поводити себе людина відповідно до свого статусу [7,120].

Поняття „імідж” імпортовано у педагогіку з різних галузей реклами, менеджменту, політології. Спочатку в середині ХХ століття імідж сприймався як символічне повідомлення споживачеві про конкретний продукт. Розраховували, що інформація про неповторність продукту викличе бажання придбати саме його, а не аналогічний. Пізніше почали говорити про імідж організації, імідж людини, зокрема: політика, бізнесмена, лідера, керівника і навіть сучасного чоловіка, сучасної жінки.

Сьогодні трактування поняття „імідж” пов’язане з поняттями образу людини, враження або уявлення про нього, з тим, як він подає себе іншим. Таким чином, сьогодні застосування терміну „імідж” поширилося на різноманітні сфери життєдіяльності суспільства. Відповідно, в сучасній літературі поняття „імідж” має багато різних визначень, які відображають специфіку предмета дослідження. Імідж формується на основі природи, ества або натури людини. Головне в іміджі пов’язано не стільки з самими властивостями, скільки з їх баченням іншими людьми.

Розглянемо як спеціалісти різних сфер визначають поняття „імідж” стосовно особливостей свого професійного напрямку (табл. 1).

Таблиця 1.

Визначення поняття „імідж” у різних галузях

<i>Галузь</i>	<i>Визначення поняття „імідж”</i>
Соціологія права	Узагальнена, емоційно забарвлена в особистій і суспільній свідомості форма відображення правової дійсності у вигляді комплексу уявлень щодо законів і методів соціально-правового впливу (А.Чуміков)
Комунікативні технології	Відносно стійке уявлення про будь-який об’єкт (А.Звіринцев)
Маркетинг	Сприйняття компанії чи її товарів суспільством (Ф.Котлер)
Соціологія управління	Індивідуальний вигляд чи ореол, створений засобами масової інформації, соціальною групою або власними зусиллями особистості з метою привернення до себе уваги (В.Шепель)

Аналіз наукової літератури показав, що основою тлумачення поняття „імідж” науковці визначають різні терміни: образ, образ-уявлення, оцінка, результат, єдність типових ознак, прояв, мистецтво, сприйняття, сукупність уявлень, форма, набір певних якостей (табл. 2).

Таблиця 2.

Тлумачення, зміст поняття „імідж”

<i>Основа тлумачення поняття „імідж” (імідж – це ...)</i>	<i>Загальний зміст та тлумачення</i>
образ	<ul style="list-style-type: none"> - для тих, хто потенційно навчаються і всіх учасників цілісного педагогічного процесу, який повинен відповідати їх очікуваннями і потребам (А.А.Калюжний) - який наділяє об'єкт додатковими цінностями, не обґрунтованими в реальних властивостях самого об'єкту, але що володіють соціальною значущістю для тих, хто сприймає цей об'єкт (В.Н. Куніцина) - символічний образ суб'єкта (Е.Б. Перелигін)
образ-уявлення	- про об'єкт, яке сформувалося в психіці (у сфері свідомості і/або у сфері підсвідомості) людей (індивіда) в результаті прямого сприйняття тих або інших характеристик об'єкту, або побічно через думку інших людей, і що впливає на їх (його) думку, поведінку або дію по відношенню до даного об'єкту (В.Г.Купцова) [5]
оцінка	- морально-особистісних, інтелектуальних, професійних та етичних якостей оточуючих людей (А.Пелих, Т.Кизилова)
результат	- образно-символьної маніфестації індивідуальної психосоціальної активності, яка є нормативно-ритуальною системою відтворення самої можливості співіснування (А.О.Кононенко) [4]
єдність типових ознак	- які управляють індивідуальною, груповою і масовою свідомістю (В.Я. Белобрагін, Д.В. Журавльов)
прояв	- фрагменту реальності (Т.Грінберг)
мистецтво	- „управляти враженнями” (Э.Гоффманн)
сприйняття	- об'єкта визначеною групою людей на основі цілеспрямованого чи мимоволі сформованого в їхній психіці образу (Н.В.Онопрієнко)
сукупність уявлень	- яким повинен бути індивід в співвідношенні зі своїм статусом (Н.Е.Смірнов)
форма	- життєвого проявлення людини, завдяки якій „на люди” виставляються сильнодіючі особово-ділові характеристики (В.М. Шепель)
набір певних якостей	- які люди асоціюють з певною індивідуальністю (Р.Дентон)
уявлення	- про людину, що формується на основі її зовнішнього вигляду, звичок, манери говорити, менталітету, вчинків (Л.Ковальчук) [3,67]

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що серед науковців, що займаються проблемою педагогічного іміджу, не існує єдиної думки відносно психологічного наповнення категорії “імідж учителя”. Кожен науковець виступає зі своїм визначенням, виставляючи як фундаментальний параметр в іміджі вчителя той або інший компонент. Параметри, які за думкою різних науковців є основою іміджу вчителя пропонуються на рис. 1

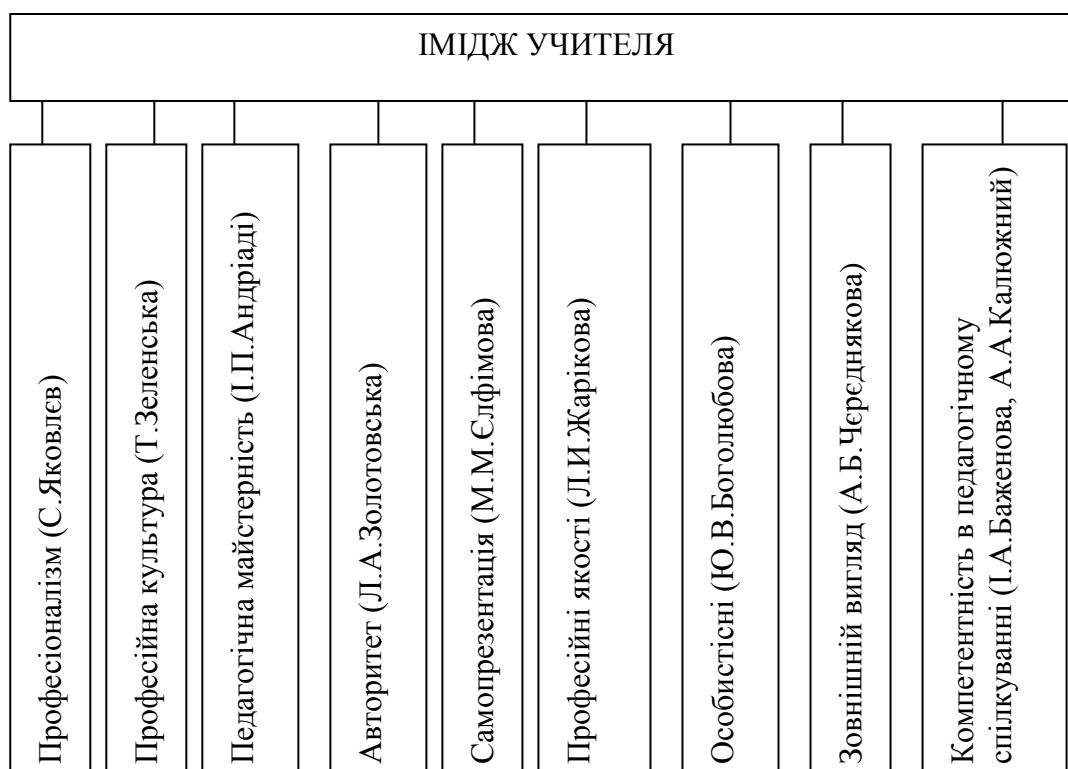


Рис.1. Параметри іміджу вчителя.

Проаналізуємо різні визначення поняття „імідж учителя” (табл.3). Імідж учителя найчастіше розглядають як продукт діяльності зі створення або перетворення образу, як результат прикладення цілеспрямованих професійних зусиль. Соціально-психологічне визначення іміджу повинно враховувати його подвійну природу – соціальну та психологічну.

Таблиця 3.

Визначення поняття „імідж учителя”

Науковець	Визначення поняття „імідж учителя”
А.А. Калюжний [2,28]	Експресивно забарвлений стереотип відчуття образу педагога в представленні колективу учнів, колег, соціального оточення, в масовій свідомості
Ж.Попова [6]	Вираз очікувань людей, в свідомості яких він сформувався
М.Р.Варданян [1]	Образ-уявлення системи його внутрішнього, зовнішнього і процесуального компонентів, які відбиваються в індивідуальному стилі діяльності вчителя, і що виявляються через фізичну зовнішність, мову, виразність рухів, міміки в сукупності з естетичним оформленням (одягом, зачіскою, макіяжем та іншими атрибутами зовнішності), а також через предметно-просторове середовище здійснення його професійної діяльності
А.Радченко	Форма самовиявлення індивідуального цілісного образу особистості вчителя, як реалізатора потреб мікро- і макросоціуму в освітніх послугах, при якій виявляються найбільш виразні ділові та особистісні якості відповідно до статусу вчителя та соціальної ролі у освітньому оточенні
О.Цибуленко [8, 135]	Гармонійна сукупність зовнішніх і внутрішніх індивідуальних, особових, індивідуальних і професійних якостей педагога, покликаних продемонструвати його бажання, готовність і здібність до суб’єкт-суб’єктного спілкування з учасниками освітнього процесу

Отже, враховуючи психологічний, педагогічний, філософський аспекти вирішення проблеми, специфіку іміджу вчителя можливо зробити такі висновки:

- імідж вчителя забезпечує не тільки професійну ідентифікацію і саморозвиток особистості, але й визначає становлення культури педагогічної діяльності педагога;
- педагогічна сутність „іміджу” є у тому, що він виступає засобом педагогічного впливу на учнів: імідж впливає на емоційну сферу учня, а через її – на його свідомість, поведінку і діяльність

ЛІТЕРАТУРА:

1. Варданян М.Р. Имидж педагога как фактор здоровьесбережения субъектов образовательного процесса в основной школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Омск, 2007. – 24 с.
2. Калюжный А.А. Социально-психологические основы имиджа учителя: Автореферат дис. ... докт. псих. наук: 19.00.05. – Ярославль, 2006. – 51 с.
3. Ковальчук Л. Формування іміджу майбутнього вчителя у процесі вивчення педагогічних дисциплін в класичному університеті // Вісник львівського університету. – Вип.22. – Львів, 2007. – С. 65-74.
4. Кононенко А.О. Психологічні складові індивідуального іміджу сучасного педагога: Автореф. дис. ... кан. псих. наук: 19.00.07. – Одеса, 2003. – 20 с.
5. Купцова В.Г. Формирование имиджиевой компетентности будущего педагога физической культуры: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Челябинск, 2008. – 23 с.
6. Попова Ж.Г. Социально-психологические особенности представлений об имидже учителя начальной школы: Автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.05. – М., 2007. – 22 с.
7. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г. Нікало. – К.: Вища шк., 2000. – 380 с.
8. Цыбуленко О.П. Положительный имидж преподавателя – путь к профессиональному успеху// Зб. наук. пр. БДПУ (Педагогічні науки). – №3. – Бердянськ: БДПУ, 2008. – С. 134-138.

УДК 378. 147:371.13.001.76

Л.О. Петриченко

ФОРМУВАННЯ АДЕКВАТНОЇ САМООЦІНКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ЙОГО ПІДГОТОВКИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядається проблема формування адекватної самооцінки майбутнього вчителя у процесі його підготовки до інноваційної діяльності. Автором пропонуються традиційні та інноваційні форми й методи позааудиторної роботи студентів (імітаційна гра, тренінг, полілог, дискусія, рефлексивна інверсія тощо) для практичного розв'язання поставленої проблеми. Розкриваються особливості запровадження запропонованих форм і методів. Наведено кількісні результати експериментальної роботи. Визначено перспективи подальших досліджень проблеми в напрямі використання розглянутих засобів формування адекватної самооцінки майбутнього вчителя під час педагогічної практики.

The problem of adequate self-appraisal formation of a future teacher in the process of his training to innovation activity is considered in this article. The author proposes traditional and innovation forms and methods of extra-curricular activities (imitation game, training, polylogue, discussion, reflexive inversion etc.) for practical solving of the assigned problem. It discovers the peculiarities of usage of the given forms and methods. The quantitative results of the experimental work are given. The perspectives of further researches of the problem in the direction of employment of mentioned means of adequate self-appraisal formation of a future teacher during the pedagogical practice are determined.

Постановка проблеми. Нешаблонна, творча праця посідає чільне місце в підготовці вихованців школи до життя в динамічному демократичному суспільстві. Особливо важливо забезпечити інноваційний характер педагогічної діяльності на початковому шкільному рівні, оскільки перші роки суспільного виховання та навчання дітей – найбільш впливові на подальший розвиток інтелекту, творчості, формування характеру, саморозвиток особистості тощо. У зв'язку з цим розв'язання проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до інноваційної діяльності є вельми актуальною.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Філософські, концептуально-методологічні засади інноваційних процесів розглядають В.Богданов, І.Зязюн, Н.Ничкало, В.Паламарчук, О.Попова, О.Савченко та інші науковці; питання організації навчально-виховного процесу в інноваційних навчальних закладах досліджуються в працях С.Гончаренка, В.Моляко, В.Паламарчук, О.Попової та інших учених; питанням управління інноваційними закладами освіти присвячені праці Л.Даниленко, Г.Єльнікової та інших дослідників.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Питання підготовки вчителя до інноваційної діяльності досліджується в працях І.Авдєєва, Н.Клокар, О.Козлової, Є.Макагон, О.Попова та інших учених. Водночас ця проблема розглядається, передусім, у межах організації процесу навчання. Підготовка майбутнього вчителя до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі вченими спеціально не досліджувалась. Однак на підставі аналізу наукової літератури, власного педагогічного досвіду дійшли висновку, що позааудиторна робота має високий потенціал для підготовки висококваліфікованого фахівця, спроможного якісно здійснювати інноваційну діяльність у сучасній школі. Між тим, вивчивши досвід масової освітньої практики, ми переконалися, що існує реальна суперечність між потребами в модернізації сучасної початкової освіти на інноваційних засадах і недостатнім рівнем готовності вчителів початкової школи до здійснення інноваційної діяльності. Тож у нашій дослідно-експериментальній роботі, присвяченій формуванню інноваційної компетентності майбутніх учителів, ми особливу увагу приділили саме позааудиторній діяльності студентів.

Формування цілей статті: розкрити форми й методи позааудиторної роботи студентів педагогічних вищих навчальних закладів, що сприяють формуванню адекватної самооцінки майбутніх учителів як показника їхньої інноваційної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із показників успішності формування інноваційної компетентності майбутніх учителів ми визначили адекватність їх самооцінки, рівень якої виявляли на підставі співвідношення власного оцінювання свого “Я” з оцінкою експертів (адекватна, занижена, завищена). Формування адекватної самооцінки у студентів передбачалось на аналітико-рефлексивному етапі розробленої нами технології підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності в позааудиторний час.

На цьому етапі ми запровадили форми й методи позааудиторної роботи, що спонукали студентів до рефлексивної поведінки та, як результат, сприяли їхньому самопізнанню й самовизначенню, формуванню в майбутніх учителів рефлексивних умінь, адекватного самооцінювання.

В експериментальній роботі ми запроваджували як інноваційні, так і традиційні технології, форми й методи позааудиторної роботи, оскільки погоджуємося з тими дослідниками (Л.Мітіна, О.Попова та інші), які вважають, що від традиційних форм і методів навчання та виховання не варто відмовлятися, оскільки вони “складають безсумнівний фонд науки сьогодення й не вичерпали себе” [4: 79].

У світовій педагогіці виокремлюють поняття, тісно пов'язані з запровадженням гри в навчальних цілях: моделювання, імітація, змагання. Однією з функцій ігрового моделювання є пошук самостійного рішення того чи іншого професійного завдання та зміна, корекція його вирішення. За умови ігрового моделювання відбувається перехід навчально-виховної діяльності в навчально-виховну діяльність творчого характеру, оскільки створені умови

сприяють реалізації потенційних можливостей студентів, їхніх творчих здібностей. Ігрове моделювання допомагає позбавитися від педагогічних стереотипів, шаблонів, що особливо важливо в розвитку готовності майбутнього вчителя початкової школи до здійснення нововведень.

У методиці організації та проведення гри як методу професійної підготовки майбутнього вчителя, виходячи з її структури, ми виділили чотири етапи:

1. Орієнтаційно-концептуальний – визначення загального призначення гри, її мети, завдань, основної ідеї (концепції), ступеня співвідношення між реальним прототипом ситуації та її ігровим відображенням; продумування можливих напрямів організації та модифікації гри, визначення контингенту учасників.
2. Організаційно-підготовчий – створення сценарію, ігрових завдань, правил, ролей, процедур. Суттєвою для проведення гри є ґрунтовна розробка ігрового задуму або сценарію. Сценарій – це організаційна й сюжетна схема гри, загальний план, згідно з яким проводиться гра. Сюди належать такі розділи, як опис ігрової ситуації, атрибути гри; розробка репертуару ігрових дій; характеристика організації гри; створення методичних рекомендацій для учасників гри, визначення критеріїв оцінювання її успішності й ефективності.
3. Діяльнісно-управлінський (безпосереднє проведення гри) – на цьому етапі здійснюється управління діяльністю учасників гри, організуються та фіксуються ігрові дії, відбувається їх коригування тощо.
4. Підсумковий – обговорення гри, під час якого дається описовий огляд-характеристика “подій” гри та їх сприйняття учасниками.

Використання тренінгів у процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності зумовлено низкою причин. Під час тренінгів створюються умови для моделювання педагогічної ситуації, критичного оцінювання перебігу та результатів роботи. Студенти ж здобувають психолого-педагогічні знання, виробляють навички, удосконалюють свою педагогічну майстерність. У процесі тренінгових занять на професійному рівні відбувається діалог, зіткнення різних думок та пропозицій, взаємна критика гіпотез і пропозицій, їх обґрунтування та зміцнення, що сприяє здобуттю нових знань, уявлень, набуттю досвіду розв’язання педагогічних задач і психолого-педагогічних ситуацій [2].

Отже, ми не безпідставно припустили, що все це позитивно впливатиме на розвиток адекватної самооцінки майбутнього вчителя.

Термін “тренінг” походить від англ. “to train” – навчати, тренувати. Тренінг є тренування, а також спеціальний тренувальний режим, навчання, вправи для вдосконалення навичку, майстерності [1]. У педагогічному сенсі тренінг це пізнання себе та навколишнього світу; зміна “Я” через спілкування; спілкування в дружній атмосфері та неформальній обстановці; ефективна форма роботи для засвоєння знань; інструмент для формування вмінь і навичок [2].

Методика тренінгів, яку було запроваджено в експериментальній роботі, передбачала такі процедури:

- проведення дискусії з заданої проблеми;
- рольове програвання;
- виконання завдань і вправ на вироблення якостей, формування позиції;
- розв’язання інноваційних завдань (розбудова різноманітних проектів);
- підведення підсумків.

Запроваджуючи дидактичні ігри та тренінги, ми прагнули уникнути негативного психологічного стану особистості студентів, що може виникати в процесі реалізації означених методів.

Такий негативний психологічний стан особистості, за дослідженнями психологів, може виражатися як:

- дискомфорт, що є наслідком нерозуміння студентом суті поставлених завдань, ситуацій або незнанням, як їх можна вирішити;
- депресія: якщо не долається відчуття дискомфорту, можливе виникнення негативного психофізіологічного стану студента, що формує депресивні тенденції, пасивне або агресивне ставлення до особистості викладача (координатора гри, тренінгу), інших учасників і самої гри;
- напруга, що може виникати внаслідок неправильної мобілізації під час заняття, системи фізіологічних і психологічних процесів;
- опозиція як стан неприйняття умов і змісту гри або вправи, що призводить до пасивності учасників тренінгу [3].

Серед специфічних методів формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності на особливу увагу заслуговують методи рефлексивно-інноваційного практикуму, запропоновані В.Сластьоніним і Л.Подимовою [6], як-от: полілог, дискусія, рефлексивна інверсія. Суть означених методів “рефлексивного культивування” полягає в їх принциповій інноваційній відкритості стосовно кожної педагогічної задачі. Рефлексивно-інноваційні методи сприяють актуалізації попереднього досвіду, переосмисленню його, виявленню нових відношень і проблеми освітньо-виховного закладу майбутнього, спрямуванню процесу переосмислення себе та своєї діяльності в напрямі створення інновацій.

Метою проблемно-рефлексивного полілогу є актуалізація й розвиток творчих можливостей майбутнього вчителя до самостійного осмислення проблем інноваційної діяльності, а також до прийняття інноваційних рішень. Цей метод упроваджувався в три етапи:

- 1) етап віднайдення та визначення педагогічних проблем, коли кожний учасник, не повторюючи попереднього, структурує проблеми;
- 2) етап висунення ідей щодо розв’язування означених проблем;
- 3) колективне обговорення.

Цінність такого полілогу полягає в тому, що забезпечується розвивальний ефект не лише найбільш підготовлених у формулюванні й розв’язанні проблем педагогів, а й усіх – у тому числі, менш поінформованих і творчих. Через “заборону” на повторення кожним учасником досягався ефект максимального осмислення альтернативних рішень.

На аналітико-рефлексивному етапі було впроваджено також метод позиційної дискусії [6], що дав можливість не лише формувати банк даних про різні педагогічні інновації, а й забезпечити процес їх критичного аналізу.

Проведення такої дискусії передбачає поділ групи учасників на три підгрупи.

Перша підгрупа зосереджувала увагу на виробленні проекту майбутньої інновації, на своєму баченні та проектуванні її. У процесі такої діяльності припускалася критика рішень, що пропонувалися, оскільки наприкінці дискусії студентам необхідно було представити на загальне обговорення один із напрацьованих варіантів.

Після викладу першою підгрупою свого проекту інновації, до обговорення приєднувалася друга підгрупа, перед якою стояло завдання з’ясувати всі альтернативні варіанти стосовно запропонованого нововведення і, ґрунтуючись на цьому, спростувати твердження першої підгрупи. Відхиливши запропоновані пропозиції, друга підгрупа починала розробляти своє рішення, потім вона також викладала програму дій.

Усе позитивне, створене в процесі групової діяльності, на кожному етапі фіксувалося. У ситуації, коли пропонувалося відразу кілька конструктивних проектів, що заслуговували на увагу, проводився “аукціон рішень”. Суть його полягала в подальшому поглибленні запропонованих проектів на загальних зібраннях. Усе це дало можливість глибоко й докладно проаналізувати розвиток інновації, розпочинаючи від її теоретичної розробки й закінчуючи результатами впровадження нововведення.

Ефективність цього методу, із нашого погляду, зумовлена тим, що побудова цілісної концептуальної моделі перебігу подій та визначення ролі й позиції кожного студента творчої

підгрупи, яка брала участь в умовному інноваційному процесі, дає підстави опрацювати різні варіанти результатів. Рішення приймаються не методом спроб і помилок (що, на жаль, ми спостерігаємо в реальній практиці сучасної школи), а відповідно до всебічної аналітичної експертизи.

Застосування експериментальних моделей позааудиторної роботи для формування інноваційної компетентності майбутніх учителів початкової школи, як показують результати дослідження, значно вплинуло на рівень професійної самооцінки студентів. У всіх експериментальних групах помітно зменшилася кількість студентів із завищеною самооцінкою. Найвищий показник у цьому плані зафіксовано в групі Е₄, де було запроваджено комплексну модель. Саме в цій групі зафіксовано помітне збільшення кількості студентів із адекватною професійною самооцінкою (+43,4% проти середнього показника по решті груп +37,3%) і найбільше зменшення кількості студентів із заниженою самооцінкою (-26,7% проти середнього показника – 3,7%).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Участь студентів у всіх напрямках позааудиторної роботи сприяє значним позитивним зрушенням у їхній теоретичній і практичній підготовці. А чим ґрунтовніше підготовлені студенти до здійснення професійно-педагогічної діяльності, тим більш критично вони спроможні оцінити свої дії. Не випадково К.Ушинський слушно зазначав: “Мистецтво виховання має ту особливість, що майже всім воно здається справою знайомою і зрозумілою, а іншим навіть справою легкою – і тим зрозумілішим і більш легким здається воно, чим менше людина з ним ознайомена, теоретично або практично” [7]. Перспективи подальших досліджень проблеми вбачаємо у використанні розглянутих засобів формування адекватної самооцінки майбутнього вчителя під час педагогічної практики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2004. – 1440с.
2. Зажерило Я.С. Застосування педагогічного тренінгу в процесі підготовки майбутнього вчителя історії / Я.С./Зажерило //Науковий вісник Миколаївського державного університету. – Випуск 12. Педагогічні науки: зб.наук. пр. – Т.1. – 2006. – С.265-271.
3. Инновационные технологии в гуманитарном вузе /Под ред. В.И.Носкова.– Донецк: ООО “Лебедь”, 2002. – 288 с.
4. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал / Митина Л.М. – М., 1994. – 215 с.
5. Попова О.В. Підготовка майбутнього вчителя до роботи в інноваційних закладах / О.В.Попова // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. пр.– Харків: ХДПУ, 1998. – Вип.8-9. – С. 63-66.
6. Слостенін В.А. Педагогіка: інноваційна діяльність / В.А. Слостенін, Л.С. Подымова. – М.: ІЧП “Іздательство Магістр”, 1997. – 308 с.
7. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори / К.Д. Ушинський. – К.: Рад.школа, 1983.

УДК 371.32+81 243

Л.М. Покорна

ЗНАЧЕННЯ ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ТВОРЧОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ЙОГО ПЕДАГОГІЧНИХ ФУНКЦІЙ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

У статті розглядаються питання реформування педагогічної освіти та організації науково-дослідної діяльності м майбутнього вчителя англійської мови початкових класів.

The article is devoted to reforming the pedagogical educational system and organization of scientific investigation of future English teachers of primary school.

Реформування освітньої галузі “Іноземна мова” ототожнюється сьогодні з інноваційними процесами, а відтак суспільству потрібні педагоги, що мають високий рівень професійної компетентності та здатність до запровадження інновацій. Особливого значення в забезпеченні професійного розвитку педагогів зросло в період запровадження вивчення іноземної мови з другого класу [4: 5], коли гостро постало питання володіння вчителями англійської мови молодших класів принципами комунікативно зорієнтованого навчання, що лежить в основі нової програми [1: 4].

Інтеграція України до європейської спільноти, приєднання вітчизняної освіти до Болонської декларації передбачають структурне реформування вітчизняної освіти, модернізацію освітніх програм, відповідні перетворення у вищих навчальних закладах за умов кредитно – модульної системи організації навчального процесу. Підготовка спеціалістів здійснюється за освітньо – кваліфікаційними рівнями: бакалавр, спеціаліст, магістр.

Магістр – це освітньо-кваліфікаційний рівень викладача іноземної мови, який оволодів поглибленими фундаментальними психолого-педагогічними і фаховими знаннями інноваційного характеру; набув досвіду застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних педагогічних і науково-дослідних завдань у галузі навчання іноземних мов у школі [2: 3].

Актуальність формування у студентів – майбутніх учителів іноземних мов початкової школи визначається передусім розбудовою української державності, орієнтацією на євроінтеграцію висувають перед вітчизняною системою освіти вільне володіння громадянами іноземною мовою, що зумовило обов’язкове її вивчення з другого класу згідно із чинною Програмою для загальноосвітніх навчальних закладів. Мета статті окреслити завдання науково-дослідницької роботи магістрантів, майбутніх вчителів англійської мови початкових класів під час асистентської практики.

Під час педагогічної практики кожний студент виконує дослідницьку роботу, яка проводиться у двох напрямках: психолого – педагогічному та методичному.

Проведення психолого – педагогічних досліджень магістрантами реалізується у виконанні індивідуальних завдань дослідницького характеру. Проведення невеликих, конкретних психолого – педагогічних досліджень повинно сприяти розвитку у майбутніх фахівців необхідних умінь аналізувати результати досліджень і застосовувати їх у практичній роботі.

Оскільки програма педагогічної практики передбачає проведення практикантами глибокого психолого – педагогічного вивчення особистості окремого студента та колективу академгрупи в цілому, різноманітних виховних заходів з подальшим їх педагогічним аналізом, орієнтовна тематика дослідницьких завдань тісно пов’язана саме з цими проблемами, а результати досліджень мають широко використовуватися при написанні психолого – педагогічних характеристик та методичних розробок виховних заходів.

Результативність навчально-виховного процесу значною мірою залежить від уміння вчителя творчо працювати. Щоб навчитися цього, потрібно оволодіти вміннями дослідної діяльності. А це вимагає не тільки опанування методами дослідження, але й усвідомлення сутності дослідної діяльності як такої, її значення для професійної майстерності вчителя-предметника.

Як показує узагальнення досліджень дидактів (Н.В.Кузьміна, В.О. Сластенін), психологів (І.О. Зимня, О.С.Ільїнська), методистів (К.І. Саломатов, С.Ф. Шатілов, Н.В. Язикова), гностичні вміння є стрижневими для ефективної реалізації професійно значущих функцій вчителя: конструктивної, організаторської, комунікативної. Стосовно навчання іноземних мов зміст цих функцій полягає у наступному:

- конструктивно – планувальна функція передбачає добір навчального матеріалу, планування іншомовної діяльності вчителя та учнів на уроці, під час позакласних заходів;
- організаторська функція полягає в організації мовного та мовленнєвого матеріалу, поведінки вчителя (мовленнєвої, немовленнєвої), іншомовної діяльності учнів;

- комунікативно – навчальна функція складається з мотиваційно – стимулюючого, інформаційного та контрольного – коригуючого компонентів, аналіз змісту яких з урахуванням специфіки раннього шкільного навчання дозволяє кваліфіковано застосовувати сучасні принципи, методи, прийоми і засоби навчання іншомовного спілкування.

Не меншу роль гностичні, тобто аналітичні, вміння відіграють і для творчого здійснення таких професійно важливих функцій майбутнього вчителя іноземної мови як:

- виховна функція: планування і вирішення виховних завдань засобами іноземної мови з урахуванням особливостей початкового ступеня;
- розвиваюча функція: розвиток пізнавальних, інтелектуальних та мовленнєвих здібностей у процесі оволодіння ними іноземною мовою, а також формування і розвиток в учнів позитивних мотивів учіння;
- освітня функція: допомагає учням в оволодінні вміннями вчитися, розширювати свій світогляд, пізнавати себе та іншу систему понять, через яку можуть усвідомлюватися інші явища.

Специфіка раннього шкільного навчання іноземної мови в сучасних умовах зумовлює широку інтерпретацію цих функцій. Наприклад, з урахуванням специфічних завдань початкового ступеня зміст освітньої функції навчання іноземної мови дітей молодшого шкільного віку може бути інтерпретований у такий спосіб:

- Допомогати дітям в оволодінні вміннями вчитися, формувати у них універсальні лінгвістичні поняття, що спостерігаються в рідній та іноземній мовах (звук, буква, слово, речення, інтонація тощо); формувати мінімум базових лінгвістичних понять, пов'язаних з первинним уявленням про особливості мовної системи англійської мови (фонетичної, лексичної, граматичної); залучати дітей до нового для них мовного світу в тому віці, коли учні ще не зазнають психологічних бар'єрів у використанні іноземної мови як засобу спілкування; залучати дітей до нового соціального досвіду в ході програвання різних ролей в ігрових ситуаціях, типових для сімейного, побутового та навчального спілкування тощо.

Творча реалізація зазначених вище функцій на практиці зумовлена значною мірою рівнем володіння вчителем уміннями власне дослідної діяльності.

Власне дослідні вміння пов'язані з науково – методичною діяльністю майбутнього вчителя, яка передбачає вміння працювати з довідковою та науково – методичною літературою, вміння висувати гіпотезу, організовувати й проводити нескладні експерименти, вміння спостерігати й аналізувати свою педагогічну діяльність та працю колег за попередньо визначеними критеріями з метою вивчення і запозичення досвіду їх роботи або надання методичної допомоги в разі потреби [5: 17].

Під час педагогічної практики студентів – магістрантів організується робота наукових семінарів з психолого – педагогічних та методичних проблем, на яких обговорюються актуальні питання педагогіки, психології, методики викладання іноземної мови. Їх мета – сприяти збагаченню професійного досвіду магістрантів і впливати на формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутніх фахівців. Крім актуальних наукових та науково – методичних проблем, на семінарах розглядаються й питання, що виникають у процесі проведення практикантами навчально – виховної роботи зі студентами, а також ті, які пов'язані з вивченням особистості студента і студентської групи, плануванням та проведенням виховної роботи тощо. Кожен студент має обов'язково підготувати одне з питань семінару і взяти активну участь у обговоренні тих, які презентують інші студенти [3: 58].

При оцінці змісту дослідницького завдання, виконаного магістрантом під час педагогічної практики беруться до уваги переконливість тверджень, адекватність застосованих методик, логічність викладу, повнота висновків, наявність методичних рекомендацій, списку використаної літератури, дотримання вимог технічного й естетичного оформлення й орфографічного стандарту.

Таким чином, організація наукової роботи магістранта – практиканта набуває великого значення у реалізації гностичної та власне дослідної діяльності майбутнього вчителя. Перспективним є те, що наявність цієї якості спонукає магістранта – практиканта до пошуку нестандартного вирішення методичних завдань, до висування оригінальних гіпотез та перевірки їх правильності в ході дослідного навчання, до узагальнення свого досвіду в методичних розробках і публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи. – К.: Ленвіт, 2006.
2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник/ кол. авторів під керізн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999.
3. Організація педагогічної та науково – асистентської практики (освітньо – кваліфікаційний рівень “магістр”) /Укл.: Соловей М.І., Спіцин Є.С., Бориско Н. Ф., Складенко Н.К. – К.: Ленвіт, 2007.
4. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземна мова. 2-12. – К.: Перун, Ірпень, 2005.
5. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі. – К.: Ленвіт, 2005.

УДК 373.3: 37.011.31

Р.М. Пріма

ЕДУКАЦІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ФОРМУВАННЯ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА НА ЕТАПІ ДОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ: ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА

У статті подається характеристика едукативного (освітнього) середовища допрофесійного етапу підготовки майбутнього педагога крізь призму його впливу на процес формування підвалин мобільності фахівця у професійній діяльності.

The article deals with the characteristic of the educational environment of preparatory stage of a future teacher in the light of his influence on the base formation of the specialist mobility in the professional activity.

Системно-інтегративна підготовка професійно мобільного вчителя в умовах неперервної освіти вимагає такої організації навчально-виховного процесу ще на етапі допрофесійної підготовки, за якої учні будуть практично залучені у квазіпрофесійну діяльність, цілі, зміст і організація якої тісно взаємодіють і виступають складовими едукативного середовища. Проблема формування оптимального середовища становлення мобільного фахівця в неперервній освітній системі є однією із ключових умов підвищення якості освіти, що актуалізує означений аспект дослідження. У цьому контексті закономірно виникає потреба з'ясування, перш за все, змістової характеристики досліджуваного феномена.

Мета статті: розкрити змістову сутність поняття “едукативне (освітнє) середовище”, його компонентів у руслі формування професійної мобільності майбутнього педагога на етапі допрофесійної підготовки.

Для коректного тлумачення визначення “едукативне середовище”, на нашу думку, доцільно проаналізувати етимологію зазначених термінів.

Поняття “едукативний” походить від англійського “education” – освіта, що дозволяє трактувати його як освітній, навчально-виховний, педагогічний, хоча у довідниковій літературі воно здебільшого не розглядається, а натомість у психолого-педагогічних джерелах щодо “середовища” переважно вживається термін “освітнє”, а також його

різновиди: “культурно-освітнє”, “навчально-виховнє”, “вікового спілкування” тощо (Болдирєва С., Бондарєвська Е., Мелешко В., Селиванова М., Слободчиков В. та ін.), певний перелік елементів яких, на думку Мелешко В., характеризує ту чи іншу сферу людської діяльності.

Щодо терміну “середовище”, то воно трактується як: 1) сукупність природних або соціальних умов, у яких протікає життєдіяльність якого-небудь організму; 2) група людей, зв’язаних спільністю професії, інтересів [1].

Тобто поняття “середовище” відображає залежність та взаємозв’язок умов, що забезпечують розвиток людини, її взаємодію з оточенням. У контексті дослідження нам імпонує визначення Слободчикова В.І.: “середовище – це не просто соціальна статична одиниця, це складна система, що знаходиться в постійному розвитку і охоплює різні близькі та далекі життєві сфери” [2]. Таке середовище можна вважати тим виховним простором, у якому здійснюється педагогічно організований розвиток особистості його суб’єктів.

Це дозволяє нам поняття “едукаційне середовище” та “освітнє середовище” в руслі формування професійно мобільного педагога розглядати як синонімічні і трактувати як сукупність умов, що створюються для особистісно-професійного розвитку суб’єктів навчально-виховного процесу.

У наукових джерелах різних періодів, як слушно зауважує Мелешко В., обґрунтовано всебічні характеристики освітнього середовища, які певною мірою віддзеркалюють елементи сутнісної характеристики професійної мобільності, зокрема: виняткова пластичність, гнучкість (Виготський Л.С., 1976); системність (Новикова Л.І., 1989); доцільність (Крилова Н.Б., 1995); векторність (Ясвін В.А., 1997); структурованість, конфігуративність, насиченість (Слободчиков В.І., 2000); взаємозв’язок компонентів (Гафурова Н.Ф., 2000) [3].

Підтвердженням правомірності цієї позиції є виокремлення Ясвіним В.А. таких формальних параметрів освітнього середовища, як: широта, інтенсивність, ступінь усвідомленості, емоційність, узагальненість, домінантність, когерентність, активність, мобільність.

Окреслені параметри є своєрідним інструментарієм оптимізації позитивного впливу едукаційного середовища на розвиток особистості, що дозволяє перенести акцент у діяльності вчителя з активного педагогічного впливу на особистість школяра, спрямувавши в русло динамічного використання освітнього середовища, в якому відбувається самонавчання і саморозвиток учнів. За такої організації педагогічного процесу, на думку Савченко О.Я., включаються механізми внутрішньої активності учня, його тісна взаємодія із тим же середовищем [4].

Зупинимося докладніше на характеристиці вищезазначених параметрів едукаційного середовища крізь призму їх впливу на процес формування мобільності майбутнього педагога на етапі допрофесійної підготовки.

Широта едукаційного середовища визначається його структурно-змістовими компонентами, що показують, які суб’єкти, об’єкти, процеси і явища включені в це середовище.

Етап допрофесійної підготовки як інтегруюча ланка між школою і ВНЗ характеризується широким використанням вузівських форм організації навчального процесу (лекції, практично-лабораторні заняття, практикуми, заліки), що, з одного боку, готує учнів 9-11 класів до навчального процесу вищої школи, а з іншого, – активізує мислительну діяльність, привчає до більшої самостійності в оволодінні навчальним матеріалом.

Організація навчальних занять в аудиторіях, лабораторіях ВНЗ, відвідування інформаційних центрів, бібліотек, користування комп’ютерною технікою тощо підвищує контактність, різнобічність поглядів, конструктивність, оперативність, інтерес учнів до навчання, сприяє долученню їх до науково-дослідницької роботи.

Ці можливості посилює *інтенсивність* освітнього середовища як структурно-динамічна характеристика, що віддзеркалює ступінь його насиченості різноманітними впливами і можливостями.

В цьому плані едукативне середовище педагогічного ліцею і відділення “Абітурієнт” має достатній ресурс щодо інтенсифікації педагогічного процесу. Особливо цінною в контексті формування професійної мобільності учнів і, водночас, прикладом високої інтенсивності освітнього середовища може бути варіативна складова навчальних планів, яка передбачає організацію спеціальних курсів, що проводяться викладачами ВНЗ, через використання диспутів, тематичних діалогів, опонованих виступів, тренінгів, ділових ігор, захисту індивідуальних проектів тощо, що забезпечують умови для розвитку професійної самосвідомості учнів.

Ефективність едукативного середовища на допрофесійному етапі визначається *ступенем його усвідомленості* – свідомого включення всіх суб’єктів в освітній процес, умотивованості майбутнього фахового вибору, усвідомлення необхідності і особистісної значущості бути мобільним у майбутній професії.

Наші попередні висновки показують, що, попри достатньо потужний організаційно-методичний потенціал допрофесійної підготовки, учні 9-11 класів недостатньо зорієнтовані на свідомий вибір учительської професії, переважно не розуміють особистісної значущості набуття професійної мобільності як інтегрованої особистісно-професійної якості у подальшій життєдіяльності. Хоча саме *мобільність* освітнього середовища “служить показником його здатності до передбачуваних змін, еволюційних перетворень у напрямі вдосконалення, готовності до постійних, активних, узгоджених та спланованих перетворень в його організації, в оновленні зв’язків із зовнішніми та внутрішніми компонентами” [3: 71].

Усвідомленість і мобільність едукативного середовища позначається на розвиткові в учнів професійно важливих якостей, необхідних для успішної роботи педагога.

Наступним параметром едукативного середовища є *узагальненість*, яка характеризує ступінь координації діяльності всіх його суб’єктів. На етапі допрофесійної підготовки ступінь узагальненості освітнього середовища педагогічного ліцею та відділення “Абітурієнт” забезпечується наявністю концепції діяльності цих закладів, нормативні положення яких відповідно затверджуються, активно обговорюються і реалізуються всіма учасниками педагогічного процесу.

Емоційність едукативного середовища, на думку Мелешко В., характеризує співвідношення в ньому емоційного та раціонального компонентів. Досить оригінальне бачення значущості цього параметру освітнього середовища демонструє Феттер І.В., відзначаючи, що емоційність можна розглядати як умову оптимального становлення внутрішнього світу особистості тільки з позиції “проживання” широкого спектру емоційних станів. Автор переконаний, що атмосфера радості, подиву, інтересу, успіху створює можливості для самореалізації, усвідомлення власного достоїнства і самобутності, гармонізації стосунків із навколишнім світом [5]. Успіх у будь-якій сфері життєдіяльності є не тільки емоційно стимулюючим, але й додає учням внутрішніх сил щодо подолання труднощів, формує потребу у розвитку професійно значущих якостей особистості, особистісної самореалізації учнів. У такому емоційно привабливому середовищі старшокласники навчаються “творити себе”, змінюватися, удосконалюватися. Як бачимо, це не суперечить змістовому трактуванню мобільності, а значить, може служити засобом (чинником) її розвитку.

Домінантність едукативного середовища допрофесійного етапу характеризує його значущість у системі цінностей суб’єктів навчально-виховного процесу, акцентуванні уваги на їх постійному інтелектуальному і моральному самоудосконаленні, творчості, професійному самовизначенні, особистісному розвитку. Зауважимо, що доміантність характеризує освітнє середовище за критерієм “значуще – незначуще” джерело впливу на особистість учня.

Когерентність (узгодженість) характеризує едукативне середовище за критерієм “гармонійне – негармонійне” щодо впливу на особистість учня. Ця ознака показує чи дане середовище відокремлене від особистості чи вона інтегрована в це середовище [3: 71]. Про високий ступінь когерентності освітнього середовища допрофесійного етапу підготовки

майбутнього педагога може, наприклад, свідчити чітка орієнтованість на освітні цілі, соціальне замовлення щодо підготовки фахівця тощо.

І нарешті, *соціальна активність* освітнього середовища є показником його соціально орієнтованого творчого потенціалу, культуротворчості, зв'язків із соціокультурними установами, закладами у контексті неперервної освіти, професіоналізації.

Принагідно зазначимо, що для формування певного рівня культури, відображеного у змісті освітнього процесу, зокрема у педагогічному ліцеї, необхідно розвивати інтелектуальні здібності учнів до творчої діяльності, що визначають організацію їх життєдіяльності, ставлення до світу, себе, суспільства, соціальну орієнтацію поведінки. У цьому контексті культура розуміється як предметне виявлення результатів діяльності людини, її здібностей, які реалізуються у вигляді знань, навичок, рівня інтелекту, духовно-морального, естетичного розвитку, в поведінці, світогляді, способах спілкування між людьми.

Культуротворчий аспект едукативного середовища виокремлює А.Макареня, розглядаючи його як такий простір, де відбувається формування стиля (культури) мислення, поведінки, спілкування, діяльності суб'єктів освітнього процесу, з одного боку, а з іншого, – це відображення об'єктивної просторово-часової реальності, тісно пов'язаної з суб'єктивними чинниками [6].

У такому середовищі розкривається інтелектуальна, психологічна, духовна, соціальна індивідуальність учнів. Таким чином, едукативне середовище на етапі допрофесійної підготовки – це особливим чином організоване педагогічне середовище, що стимулює розвиток і саморозвиток школярів у руслі формування підвалин їх професійної мобільності; це система умов для їх особистісного і творчо-діяльнісного розвитку.

Можливості освітнього середовища як чинника впливу на процес формування мобільності майбутнього педагога можна окреслити на основі аналізу його компонентів. У цьому плані нам імponує позиція Полуйкової С. щодо виокремлення інформаційного, технологічного, соціального середовища [7].

Інформаційна та *технологічна* складові едукативного середовища відображають професійно значущу інформацію, проекти організації квазіпрофесійної діяльності, які, в свою чергу, складаються з певних елементів змісту навчальних планів, програм, що забезпечують реалізацію життєвої (у тому числі майбутньої професійної) стратегії учнів, яка передбачає: вибір вирішальних для особистості напряду, способу життя, визначення головних життєвих завдань, етапів їхнього досягнення й послідовності цих етапів; розв'язання протиріч існування, досягнення особистістю своєї життєвої мети й планів; фіксацію процесу створення особистістю цінностей свого життя [8].

Причому старшокласники не тільки вирішують ким бути, але й мають нагоду замислитися над тим, яким бути у своєму подальшому житті. Процедура життєвого (професійного) пошуку, самовизначення, створення власного іміджу тощо, на думку Баранової Н., потребує розвитку стратегічного мислення, здатності бачити перспективи майбутнього, передбачити можливий хід подій тощо [8]. Автор переконана, що таке проектування стає неможливим за умов усталених підходів до навчально-виховного процесу, які, на жаль, існують у багатьох сучасних освітніх закладах. У такій ситуації освітньому середовищу необхідні нові засоби виховання творчого потенціалу в учнів, які яскравими, різноманітними інформаційними потоками розривають “порочне коло стереотипного життя, одноманітних дій та вражень” (стереотипність мислення породжується стереотипністю та одноманітністю поведінки, життєвих ситуацій, інформації), навчають тим самим учнів вчитися. Це спонукає вчителя відмовитися від традиційного “нарощування” кількості знань на користь інтеграції та систематизації інформації, що лежать в основі формування здібності вчитися самостійно.

Особливо цінною у плані формування професійної мобільності майбутніх педагогів може бути варіативна складова навчальних планів через використання різноманітних форм навчально-виховної роботи, зокрема, впровадження “Програми індивідуального розвитку і

саморозвитку ліцеїстів”. Програма дає можливість побудувати і відслідкувати індивідуальну траєкторію розвитку особистості ліцеїста протягом трьох років навчання (9-11 класи). Цей документ є своєрідним педагогічним інструментарієм для вчителя-куратора, ліцеїста та його батьків.

Інформація, яка міститься у діагностувальному блоці “Програми” – це відбиток показників психологічної готовності учнів до навчання в ліцеї (рівень творчого потенціалу), а також деяких показників особистісно-професійного розвитку, становлення мотиваційної сфери старшокласників. Ліцеїсти більше дізнаються про свої можливості, залучаються до процесу самопізнання та збагачення власного життєвого і професійного досвіду.

Когнітивний блок “Програми” спрямований на підтримку пізнавальної потреби учнів, сприяє організації самоосвітньої діяльності, допомагає ліцеїсту створити власну програму саморозвитку і активно реалізувати її.

Окреслення стратегії саморозвитку та послідовності квазіпрофесійної діяльності для її реалізації допомагає ліцеїсту:

- відкрити доступ до власних потенційних особистісних ресурсів;
- осмислити діапазон засобів розв’язання своїх перспективних завдань;
- динамічно змінювати стратегію поведінки в умовах різних ситуацій, набувати практичного педагогічного досвіду;
- самовизначитись, підвищити творчий потенціал.

Науково-дослідницька робота ліцеїстів також сприяє формуванню компетентності самоосвіти та саморозвитку. Зокрема, наукова діяльність учнів розпочинається з самостійної роботи в бібліотеці, з інформацією, здобутою в Інтернеті, що, вочевидь, підвищує рівень їх прагнення до відкриття і успіху, стимулює до роздумів, переосмислення своєї поведінки і діяльності, сприяє розвитку мотивації до неперервного навчання та саморозвитку.

Соціальна складова едукативного середовища відображає, організовує соціальні відносини, знайомить старшокласників з певним досвідом цих стосунків, допомагає набувати цього досвіду у тому числі в контексті із зовнішнім соціумом, у процесі взаємодії з іншими учнями, вчителями, батьками. При цьому важливими є як особистісно-професійні якості суб’єктів, так і стиль, характер їх взаємовідносин. Демократичність, діалогічність стосунків передбачається як важлива характеристика цього компоненту, оскільки є провідним чинником гуманізації всього освітнього процесу, основою набуття позитивного досвіду спільної діяльності, розв’язання проблем у навчальному процесі, що імітує реальну педагогічну дійсність.

Таким чином, етап допрофесійної підготовки має своєю метою перш за все формування у молоді інтересу до професії вчителя і схильності до педагогічної діяльності, розвиток професійно значущих якостей і властивостей особистості, з-поміж яких виокремлюємо професійну мобільність.

Створення і розвиток едукативного середовища на допрофесійному етапі підготовки майбутнього фахівця запускає діалектичні механізми удосконалення всієї системи неперервної педагогічної освіти, який має відбуватися в умовах системно-інтегративної єдності, відкритості щодо змін, гнучкості, динамічності. Це середовище розвивається як цілісна система і містить у собі такі компоненти:

- *організаційно-методичний* (концепції навчання, виховання; навчальні плани, типові положення; програми, підручники, посібники, методичні рекомендації тощо);
- *особистісно орієнтований* (наявність умов та можливостей для задоволення потреб кожного учня відповідно до індивідуальних освітніх траєкторій; пристосованість середовища до реалізації особистістю своєї активності у різних видах діяльності: пізнавальної, інформаційної, наукової тощо);
- *змістовно-технологічний* (цілі, завдання, умови, форми, методи навчально-виховного процесу; використання ефективних технологій навчання).

Погоджуючись з думкою Мелешко В., вважаємо, що едукативне середовище є ефективним виховним чинником, якщо характеризується трьома показниками:

- насиченість (ресурсний потенціал);
- структурованість (спосіб організації);
- змістове наповнення (цілі, завдання, стратегії, програми, інформаційне забезпечення, технології навчання тощо).

Гнучкий, мобільний, динамічний педагогічний процес, вочевидь, реалізується на основі гнучкого, мобільного, динамічного, відкритого едукативного середовища і тільки такий освітній неперервний простір може сформувати професійну мобільність у майбутнього вчителя.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у розробці системи взаємозв'язків "середовище – суб'єкт", інтегративний ефект яких забезпечує комплекс можливостей для індивідуальної траєкторії розвитку майбутнього педагога, його самоактуалізації, саморозвитку та самореалізації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Івченко А. Глумачний словник української мови. – Харків: Фоліо, 2006. – 540с.
2. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школы. Вып.7. – М., 1997. – С. 177-184.
3. Мелешко В. Особливості формування навчально-виховного середовища у сільській школі // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – №15. – 2006. – С.68-75.
4. Савченко О.Я. Навчально-виховне середовище сучасної школи: діалог з В.О.Сухомлинським // Науковий вісник Миколаївського державного університету. Вип. 8 / педагогічні науки. – Ч.І, 2005. – С.4-9.
5. Феттер И.В. Образовательная среда в развитии эмоциональной сферы учащихся как проблема профессиональной деятельности учителя музыки // Общее музыкальное образование в спектре актуальных проблем современной педагогики: Сб. научных и метод. статей. – Омск, 2000. – С.15-28.
6. Макареня А.А. Методологические основы создания культурологической среды в подготовке учителя. – М., 1998. – 62с.
7. Полуйкова С.Ю. Этапы организации освоения студентами профессионально-образовательной среды факультета // Наука образования: Вып. 18. – Омск, 2000. – С.296-299.
8. Баранова Н.П. Життєві стратегії особистості, їх реалізація в моделях випускника 12-річної школи // Моделі компетентного випускника 12-річної школи: сутність, пріоритети, пошуки відповідей на виклики ХХІ ст. / Матеріали Всеукраїнської науково-пошукової конференції. – 16-17.05.2007р. – Донецьк. – 584с.
9. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 1997. – 248с.

УДК 371. 132+371. 134:373.3

І.В. Размолодчикова

ІМІДЖ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті автором зроблено спробу проаналізувати теоретичні передумови створення позитивного образу сучасного вчителя. Висвітлено основні умови побудови і формування іміджу вчителя – необхідної складової педагогічної успішності.

The main problem wich describes in this article is forming of future teacher's image in the primary-school. Here we are paying attention to definition of psychological and pedagogical conditions for construction integrity image of the future specialist.

Сучасна освітня система має відповідати високим вимогам суспільства до особистості педагога. Стає очевидним, що досягнення цілей сучасної освіти багато в чому пов'язано з особистісним потенціалом учителя, його загальною й професійною культурою [7: 48-51].

Постановка проблеми. Націленість процесів оновлення суспільства на те, щоб зробити людину метою, а не лише засобом культури творчого процесу, обумовила необхідність всебічного розвитку особистісних якостей педагога, завдяки яким уможливлється активізація впливу його діяльності на духовний розвиток суспільства, здійснюваного з урахуванням принципів гуманізації та гармонізації всіх сфер навчально-виховної роботи.

У зв'язку з цим все більшого значення набуває культурологічний аспект підготовки майбутніх вчителів. Поряд з традиційними підходами до формування педагогічної культури значна увага має приділятися розвитку духовної сфери педагога, основними критеріями якої є культура мислення, почуттів, гуманна поведінка особистості. Духовна культура є необхідним складником педагогічної культури вчителя, його загальнонаукової та професійної підготовки [3: 5-9].

Історичний розвиток людства засвідчує, що на різних етапах духовний світ людини то удосконалювався, багатшав, то зазнавав згубного зубожіння, виродження, доказом чого служить і філософське розуміння тим чи іншим суспільством як матеріального, так і духовного життєвих начал.

В історичному розрізі в різних суспільствах спостерігаємо різне, часом цілком протилежне, розуміння таких моральних категорій, як добро і зло, честь і безчестя, слава і неслава, краса і потворність... [6: 3-5].

Сучасний розвиток суспільства вимагає подальшого вдосконалення системи підготовки педагогічних працівників. Педагогічна освіта покликана забезпечити формування вчителя, здатного розвивати особистість дитини, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток і готового працювати творчо в закладах освіти різних типів [4: 154-160].

Метою статті є вивчення і обґрунтування психолого-педагогічних умов формування іміджу майбутнього вчителя.

Аналіз останніх досліджень та публікацій засвідчує, що стратегія нової світової системи розвитку, яка є характерною для двадцять першого сторіччя, орієнтована на демократію, толерантність та ринкові відносини. У цих умовах значно зростає роль освіти – однієї з пріоритетних галузей сучасного духовного розвитку людства. Саме тому різноманітні питання розвитку освіти і формування нового образу вчителя-професіонала, зокрема, привертають до себе увагу багатьох дослідників (Бондаревська С.В., Зязюн І.А., Серіков В.В., Глузман О.В., Ледньова В.С., Лернер І.Я., Раєвський В.В., Скаткін М.І., Загвязинський В.І., Кічук Н.В., Олексик О.Н., Пехота О.М., Хмелюк Р.І. та інші).

У Національній доктрині розвитку освіти України зазначено, що освіта є стратегічною основою розвитку особистості і суспільства, нації і держави.

Сьогодні одним із основних завдань освітянської галузі є розробка стратегії прискореного розвитку освіти і науки для створення найбільш перспективних основ впливу на інтелектуальні, моральні і духовні показники суспільства [4: 46-53].

Найважливіші положення підготовки фахівців у вузах сформульовані в Законі України “Про вищу освіту”: “... Зміст вищої освіти – зумовлена цілями і потребами суспільства система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що повинна бути сформована у процесі навчання з урахуванням перспективи розвитку суспільства, науки, техніки, технології, культури і мистецтва [2].

Фахівець сьогодні – це вмілий організатор, здатний на практиці застосувати принципи наукової організації праці, він уміє працювати з людьми, цінує колективний досвід, критично оцінює досягнуте... І, звичайно, сучасний фахівець – це людина високої культури, широкою ерудиції (Із Закону України “Про вищу освіту”).

Нині, в період національного відродження України, вчителю відводиться особлива роль і місце, що підкреслюється в основних нормативних та законодавчих документах про освіту. Вимоги до нього досить високі, що цілком закономірно.

У сучасній педагогічній науці є низка найрізноманітніших культурологічних моделей. У руслі державних концептуальних підходів щодо мети освіти та виховання найбільш універсальною, на наш погляд, є концепція особистісно орієнтованої освіти (І.Д. Бех, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, О.Л. Кононко, О.Я. Савченко, О.В. Сухомлинська та ін.).

Тому завдання сучасних навчальних закладів, поряд з передачею стабільної системи знань, – навчити мислити і самостійно здобувати знання; розвивати логіку мислення, уміння послуговуватися загальними методологічними принципами, формувати педагогічну рефлексію, здатність розмірковувати, аналізувати свої досягнення і прорахунки, дивитися на себе очима своїх вихованців, їхніх батьків, колег.

Цілком очевидно, що в даному контексті важливо встановити необхідні зміни у професійній підготовці майбутніх вчителів у педагогічних університетах (В.Г. Кремень, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, Н.В. Кічук).

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до наших підходів критеріальними характеристиками особистісної самореалізації майбутнього вчителя, його професійної педагогічної свідомості є імідж, який обумовлює самореалізацію особистості та високий статус професії вчителя.

Більшість психологів вважають, що образи як психологічні утворення чинять вагомий вплив на поведінку людини (С.Л. Рубінштейн, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, І.Д. Бех). В цілому вся наша свідомо поведінка спонукається і регулюється образами. Мета спрямовує наші дії. Ставлячи перед собою мету, ми обов'язково уявляємо кінцевий результат. Як бачимо, саме образ стимулює і спрямовує дію.

Академік І.Д. Бех, використовуючи ці функції образів, пропонує програму формування у студентів ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, що на нашу думку цілком відповідає професії вчителя початкових класів. Автор описує чотири основні блоки:

- 1) знайомство з майбутньою професійною діяльністю і створення узагальненого уявлення про неї;
- 2) формування реального уявлення про професіонала з обраної спеціальності;
- 3) формування ціннісних уявлень;
- 4) складання “образу себе – як – професіонала” [1: 268].

Теорія й практика створення та підтримання іміджу, об'єднані у сучасну науку – іміджологію.

Іміджологія – наука про побудову іміджу, яка виокремлює основні аспекти чарівного образу.

Іміджологія – особлива наука про людину, про покликання й призначення її. Головною ціллю її стає самореалізація особистості, розвиток її активної громадської позиції, як суб'єкта та діяча, що відповідає за свої справи та вчинки перед самим собою, своєю вітчизною та людством. Саме у сфері міжособистісних стосунків людина створює привабливий імідж, образ, що викликає у людей почуття взаємної симпатії. Відпрацювання іміджу вимагає наукового підходу, який передбачає системність, безперервність та послідовність в іміджуванні, зв'язок з іншими науками.

Теоретичною та методологічною основою іміджології є досягнення філософської, педагогічної, психологічної науки, а також етики та естетики.

Вчительська професія – одна з не багатьох, які можна назвати вічними. Ніхто і ніщо не може замінити вчителя – особистість зі своїм неповторним учительським іміджем. Найсучасніша техніка, комп'ютери чи система “Інтернет” – лише добрі його помічники. З плином часу змінюється і статус учителя, його функціональні обов'язки і права і, власне, навіть учительський образ. Незмінною ж залишається потреба в учителі, бо без нього малоймовірним уявляється шлях до прогресу, нормального людського життя.

З огляду на це кожен учитель має бути не тільки прекрасним фахівцем, а й володіти високим мистецтвом виховувати та навчати. Досягнення висот педагогічної майстерності потребує максимальних особистих зусиль, природних нахилів і здібностей, величезної працездатності і, чи не найголовніше – безмежного бажання стати педагогом – майстром.

Досвід показує, що вплив учителя на учнів починається після першого візуального знайомства. Він, зрозуміло, не є прямий, але це не заперечує його значущості. Тому позиція має бути однозначною: *зовнішність учителя – не дрібниця, це завжди важливо й актуально, це сходінка до успіху у справі виховання учнівської молоді.*

Зовнішність учителя – явище інтегральне, адже інтеграція – процес зближення і зв'язку поряд із процесами диференціації. Вчитель впливає на учнів комплексом взаємозв'язаних елементів зовнішності. Культура і техніка мовлення педагога, культура і техніка рухів, одяг та культура і техніка догляду за своїм тілом – все це складники зовнішності. Кожен елемент зокрема має ряд компонентів, що складає систему утворюючу цілісність. Так, культура мовлення – це інтонація, голос, дикція, дихання, тембр, темп, логічне структурування мовлення, гнучкість мовлення та ін. Культура і техніка рухів – постава, хода, жести, пластика, міміка, пантоміміка. Культура і техніка догляду за зовнішнім виглядом – уміння доглядати за своїм волоссям, робити зачіску, добирати одяг та взуття, прикраси, аксесуари, парфуми. Це вміння доглядати за тілом (обличчям, руками, ногами). Тільки в поєднанні цих складових створюється зовнішність, яка уособлює вчителя. Прояв складників зовнішності носить диференційований, індивідуалізований характер. Особливе внутрішнє осяяння, що передається через погляд, жести, поставу, усмішку – все це робить учителя неповторним. Як зайти в клас, привітатись з учнями, сісти, відкрити журнал, підійти до дошки, до учня – вся технологія поведінки базується на загальноприйнятих вимогах. Проте в одних – це гарно, зрозуміло, естетично витримано і все в міру, в інших – не зовсім. Тобто, імідж залежить від окремо взятої особистості, від її внутрішньої педагогічної культури. Таким чином утворюється вчительський імідж, який буває як позитивним, так і негативним.

У процесі побудови іміджу В.М. Шепель та інші вчені виділяють наступні важливі етапи.

I етап – вивчення особистісних характеристик, якостей, складання “Я –концепції” за допомогою тестів, технологій. Роботу над іміджем слід починати з формування духовних, моральних якостей, підпорядкування загальнолюдським цінностям та законам суспільного розвитку. Захоплювати може лише та особистість, яка спирається на загальнолюдські гідності та достоїнства. На цьому етапі відбувається збір інформації про ідеальний образ, який обрали у якості еталону в процесі іміджування.

II етап – підбір характеристик, які відповідають роду або виду професійної діяльності. Якщо формується імідж керівника, то підбираються й культивуються якості лідера: відповідальність, дисциплінованість, організованість, інформованість, сміливість.

III етапом є робота над зовнішнім виглядом, а для цього необхідно знати своє обличчя, щоб уміло підібрати макіяж, вибрати зачіску. Визначальне значення має вироблення особистого стилю в одязі. Привабливий зовнішній вигляд, невимушені манери поведінки, гармонія у будові тіла, благородні звички та чарівна посмішка мимоволі зачаровують оточуючих. Все це вимагає клопіткої праці над створенням себе, свого образу, відпрацювання правил поведінки.

IV етап – робота над вдосконаленням комунікативних якостей (мовлення, вміння спілкуватись, виступати перед аудиторією, незалежно від того, який імідж ми формуємо: підлеглого чи керівника). Вписувати в імідж акторські дані, якщо необхідно, розвивати уміння захоплювати аудиторію, зацікавлювати слухача, зняти напруження жартом.

Як бачимо, іміджування – складна, клопітка та необхідна для людей робота, що сприяє появі нового позитивного образу, тому вона так цінується в різних країнах світу. Найціннішим в процесі іміджування є прагнення людини вдосконалюватись, турбуватись про свій внутрішній зміст, забезпечувати сприятливі умови для самореалізації та розвитку.

Засновниця модельного бізнесу у Франції Шанель говорила, що турбуючись про красу, слід починати з серця та душі, інакше ніяка косметика не допоможе. Істинно шляхетна, благородна людина народжується з великою душею. Вона сама створює себе своїми справами. Цінувати особистість слід за цілі, які вона ставить перед собою.

Суспільство ставить перед вчителем завдання не тільки бути неповторною особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних знань та високої культури, а й прагнути до втілення в собі людського ідеалу.

Соціальна значимість особистості вчителя, його професійних якостей із прадавніх часів хвилювали загальноновизнані авторитети різних епох: філософів, мислителів, основоположників педагогічної думки. Підґрунтям моделювання образу ідеального вчителя виступили філософські концепції про ідеал людини. Видатний вітчизняний мислитель Г. Сковорода ідеально вважав людину з “досконалим серцем”, яка постійно самовдосконалюється духовно і наближається тим самим до Бога. У системі загальнолюдських цінностей ідеальний педагог-наставник виступає як іпостась, чия праця оточена повагою, пошаною та немеркнучою величчю.

Суспільство завжди ставило перед педагогами вимоги відповідати певному ідеалу. Що ж таке суспільний ідеал учителя? Які його основні характеристики?

Вважається, що ідеал – це взірць досконалості будь-чого у будь-якій сфері, що виробляється мисленням людини у відповідних суспільних умовах. Прагнення вчителя до ідеалу зумовлюється необхідністю гармонійного самовдосконалення, що забезпечує педагогу професійну, інтелектуальну та моральну довершеність.

Суспільний ідеал вчителя нерозривно пов’язаний із формуванням педагогом власного позитивного іміджу. Педагог повинен володіти технологією іміджування і постійно працювати над її удосконаленням. Це безпосередньо стосується його професійної компетенції, є суттєвим показником індивідуальної педагогічної майстерності.

Позитивний імідж, професіоналізм та здатність адаптуватися нарівні із рішучістю є основним ключем до успіху у будь-якій сфері діяльності. Чим більше збігаються особистісні переконання вчителя із прийнятою в школі системою цінностей, тим більша ймовірність, що робота в ній матиме позитивні результати.

Імідж можна розглядати як цілісну систему, що складається з двох основних компонентів, кожен з яких є комплексним поєднанням різних елементів знань і вмінь:

- *зовнішній вигляд* (основні напрями зазначення та вибору індивідуального стилю особистості педагога; практичне застосування знань про діловий одяг; використання науки про колір);
- *внутрішній зміст* (володіння культурою педагогічного спілкування; знання основ ораторського мистецтва; опанування основами евристики; раціональна поведінка в стресових і конфліктних ситуаціях; уміння використовувати гумор у різних педагогічних ситуаціях) [5: 58].

Висновки. Імідж сучасного вчителя є складним інтегративним утворенням у структурі особистості та його професійної свідомості, формування якого здійснюється більш продуктивно за таких умов:

- створення інноваційної освітньої структури, що забезпечує неперервну схему технології формування іміджу;
- теоретична і практична підготовка майбутніх вчителів у процесі вивчення фахових дисциплін;
- становлення нового культурного типу особистості вчителя головною характеристикою якого є професійний імідж.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Навчально-методичний посібник. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Безпалько В.В., Коган О.В. Навчити здоров’ю // Гуманітарні науки № 2. – 2003 р.
3. Букач М. Практика як засіб формування педагогічної культури // Наука і освіта. – № 2.

4. Закон України про вищу освіту // Голос України. – 2002. – 5 березня.
5. Ковальова І.О. Образ педагога. Харків., 2002. – 89 с.
6. Коцур В. Професія і моральність // Рідна школа, квітень 2005 р.
7. Пальшкова І. Модель професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкових класів // Початкова школа № 7 – 2006 р.

УДК 37. 035

Н.В. Рогальська

ЕДУКАЦІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розкриті та обґрунтовані основні компоненти створення едукативного середовища для розвитку особистості майбутнього фахівця, які є важливими чинниками у функціонуванні факультету дошкільної освіти.

In the article are pointed out and grounded the basic components of creation educational environment for development future specialist personality, which are important factors in functioning of preschool education faculty.

Постановка проблеми. Утвердження державного суверенітету України, кардинальні зміни соціально-економічної ситуації актуалізують проблему підготовки фахово компетентного, особистісно зорієнтованого творчого, конкурентно спроможного педагога, здатного не тільки до використання набутих у вузі знань і умінь, але і до навичок проектування та створення необхідного сучасним дітям едукативного розвивального середовища.

Одним з центрів підготовки педагогічних кадрів для національної системи освіти є факультет дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, створений 1992 року.

Наш факультет, заснований у регіоні, багатому на загальнокультурні та етнопедагогічні традиції, став центром вивчення, впровадження і пропаганди інновацій дошкільної освіти, надбань національної культури рідного народу та українського дитинознавства. Відтак, створення відповідного едукативного середовища факультету – головний фактор забезпечення підготовки таких спеціалістів, які мають різнобічні науково-теоретичні знання з різних галузей наук, володіють інноваційними технологіями навчання і виховання, здатні з перших днів самостійної роботи захопити дитину своєю толерантністю, неординарністю, ерудованістю, професійною компетентністю.

Формування особистості такого фахівця в галузі дошкільної освіти у педагогічному університеті покликане подолати суперечності між традиційною орієнтацією на підготовку вихователя дошкільного закладу, що виступає як носій і передавач соціального досвіду дитині та сучасними вимогами громади щодо формування дошкільного педагога як представника інтересів та культури суспільства, захисника життєвих інтересів дитини, творця і посередника у створенні сучасного розвивального середовища для її саморозвитку і самозабезпечення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Виокремлюючи якості, які повинні бути притаманними педагогу для створення розвивального середовища К.Роджерс, один з класиків гуманістичної психології, називав конгруентність (цілісність) власного досвіду і свідомості, а, також, безумовно позитивне ставлення до людини та високий рівень емпатії. Додамо: сучасному організатору дошкільної освіти, як вихователю, так і керівнику, недостатньо лише самому володіти цими якостями, важливо ще вміти їх передавати (навіювати, демонструвати) іншим – як дітям, так і дорослим.

М.Монтессорі неодноразово підкреслювала велике значення розвивального середовища для самоактуалізації вихованців у Будинку дитини і, в той же час, зазначала, що воно ставить певні вимоги до ролі та поведінки учителя:

- навколишнє середовище важливіше за самого учителя;
- учитель повинен враховувати індивідуальні особливості дитини;
- свобода і порядок в оточуючому середовищі мають виключно особливий вплив на рівновагу душевного стану дитини.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У світлі вище означеного робимо висновок, що для формування особистості сучасного організатора дошкільної освіти, вихователя національного дошкільного навчального закладу необхідно вже у вузі створити відповідне едукативне середовище, яке відповідає принципам інформаційності, духовності, наукоємкості, діалогічності, комунікативності, містить регіональний аспект, природні й соціокультурні засоби, що забезпечують ґрунтовну педагогічну освіту, яку фахівець може реалізувати в теоретичній та практичній діяльності.

Мета статті полягає у розкритті та обґрунтуванні основних компонентів створення едукативного середовища для розвитку особистості майбутнього фахівця, які є важливими чинниками у функціонуванні факультету дошкільної освіти.

Завдання:

1. Виділити основні компоненти едукативного середовища факультету дошкільної освіти.

2. Розкрити зміст системоутворюючої системи едукативного середовища, сприяє підвищенню рівня організації та проведення навчальних занять, педагогічної практики студентів факультету за кредитно-модульною системою та забезпечує ефективність науково-дослідної діяльності викладачів та студентів факультету.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для коректного тлумачення поняття “едукативне середовище” доцільно проаналізувати витоки цього слова. Наукове визначення категорії “едукативне середовище” неоднозначне. У більшості словників це поняття взагалі не розглядається. У педагогічному словнику знаходимо, що вихідним є поняття, яке означає: “Едукологія інфосферна – наукова галузь, що вивчає комплекс упорядкованого та стихійно (циркулюючого) в інформаційній сфері Землі знання про світові і регіональні (особливі) індивідуально-емпіричні (поодинокі) в освітніх процесах і системах, виступаючих як інформаційний фонд Землі-Космосу” [2].

Зазначимо, що сучасні вчені достатньо чітко виокремили категорію “середовище” та відповідно класифікували її за певними підсистемами: природне середовище, середовище; модифіковане людьми, штучне середовище, що не має аналогів в природному довіллі; соціальне середовище – ціннісне власне місце (місцевість, певна якість життя). Сукупність природних і соціальних чинників середовища утворює “життєве середовище”.

Яскраво і педагогічно образно описав сутність, різні типи виховного середовища та їх вплив на формування особистості вихованців Я.Корчак у роботі “Як любити дитину”. Він визначив чотири види середовища: “догматичне”, “безтурботне споживання”, “зовнішнє зовнішнього лоска і кар’єри”, “ідейне середовище”.

Догматичне середовище вчений охарактеризував як середовище, побудоване на імперативних традиціях та авторитеті, суворій дисципліні і порядку, що відповідно породжує в дітях пасивність, самообмеженість, самоподолання, працю як закон: це виховне середовище може як зламати дитину, так і створити прекрасну людину, що буде поважати суворих наставників, які не тішились нею, а вели її тонким шляхом до ясно окресленої мети [3: 77].

Середовище безтурботного споживання Я.Корчак визначає як душевний спокій, безтурботність, доброта, самосвідомість, яка добувається без праці. Дитина проживає в атмосфері внутрішнього “благополуччя” у зневажанні до сучасних течій, без бажання і наполегливості зберегти, досягнути, знайти. Вона сама творить основу світогляду [3: 78].

Середовище зовнішнього “лоска” і кар’єри викликає наполегливість, ще покликана холодним розрахунком, а не духовними потребами. Формою виступає експлуатація “чужих” цінностей; лозунги, на яких можна заробити. Життя не є праця і відпочинок, а ненаситне “хижацтво”, незадоволеність, високомерие и раболепие” [3: 78].

Сила “ідейного” середовища, за Я.Корчаком, не в “твердості духа, а в польоті, пориві, русі, радісному самостійному творенні. У царині цього середовища полум’яніє жар душі, ентузіазм, моральний естетизм, терпимість і повага до людської думки, партнерська взаємодія, зустріч з новими знаннями, боротьба з сумнівами, ствердження і заперечення. Таке середовище формує активну особистість дитини, яка прагне дійти до всього самостійно.

Зазначимо, що і сучасні окремі дослідники вважають, що освітнє середовище характерне такими параметрами як “свобода – залежність” і “активність – пасивність”. Аналіз різних підходів до тлумачення категорії середовища дає можливість дійти висновку: вчені єдині в тому, що едукційне середовище закладу освіти характерне такими показниками:

- поєднанням гуманістичних і природничих наукових дисциплін;
- ціннісно-змістовим узгодженням діяльності усіх суб’єктів освітнього процесу;
- духовно-етичним спілкуванням;
- варіативністю освітніх програм.

Проведений нами аналіз педагогічного розмаїття системних компонентів едукційного середовища, дав змогу простежити наступну його структуру:

по-перше, це гармонія дизайну, відповідна архітектурно-естетична організація життєвої території освітнього закладу, його художнє оформлення, багатство сучасних різноманітних засобів навчання, також це пристосованість середовища до реалізації особистістю своєї активності у різних видах діяльності (пізнавальній, науковій, комунікативній, громадській, фізичній, інформаційній, художньо-естетичній, трудовій тощо);

по-друге – змістовно-методичний компонент освітнього закладу (відповідні державні документи освіти, система організації освіти);

по-третє – комунікативно-організаційний компонент, що вміщує духовно-ціннісні орієнтації суб’єктів освітнього середовища, їх статус, особливості спілкування, викладання і учіння, специфіку управління тощо;

по-четверте – науково-дослідницький компонент, що вимагає забезпечення активної участі студентів вузу у роботі наукових лабораторій вузу, дослідницьких центрів, у наукових гуртках, проблемних групах, олімпіадах, конкурсах студентських творчих робіт тощо.

Зазначимо, що всі компоненти едукційного середовища вузу при умові їхнього змістового наповнення цілеспрямовано впливають на формування особистості студента, мотиви його діяльності, світоглядні установки, особливості світосприймання тощо.

Картина попереднього аналізу компонентів середовища не може бути повною без визначення головного джерела розвитку особистості студента: протиріччя між його потребами та можливістю їхнього задоволення під час навчання у вузі. Грунтуючись на тому, що студент у вузі завжди спрямований на навчальну діяльність, а різноманітна діяльність особистості є інтегрованим чинником будь-якої освіти (і педагогічної – особливо!), доходимо висновку, що для ефективного формування майбутнього фахівця дошкільної освіти необхідна відповідна система реалізації едукційного середовища педагогічного вузу.

Насправді, ефективність підготовки сучасного дошкільного працівника залежить від регіонального едукційного середовища, під яким ми розуміємо сформовану у вузі систему потенційних можливостей для максимально можливого розвитку мотиваційної та технологічної сфер особистості, а також особистості у цілому, що знайде відображення у розвитку педагогічної самосвідомості майбутнього педагога. Сукупність педагогічної свідомості, толерантності та інших позитивних індивідуальних якостей суб’єкта й утворює особистість дошкільного педагога, який досконало володіє своєю професією, систематично

поглиблює загальні й професійні знання, перебуває в постійному творчому пошуку прагне досягти високого рівня педагогічної майстерності.

На нашу думку, описане є основою для аналізу компонентів едукативного середовища, створеного на факультеті дошкільної освіти в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини та дозволяє окреслити його зміст і перспективи розвитку.

Відомо, що в усіх вузах України активно впроваджується модульно-рейтингова система освіти, що здійснюється на засадах єдиного стандарту ЕСТ8 (Європейського кредитно-трансфертного стандарту). Ця система має на меті підвищити якість знань студентів за рахунок щоденної самостійної роботи протягом семестру. Зауважимо, що нова система потребує величезної науково-методичної роботи викладачів, у тому числі – і організації новітньої структури інформаційного середовища у вузі.

Алгоритмізація процесу впровадження нової системи викладання забезпечує зведення до мінімуму технологічних помилок, але необхідно врахувати неминучі протиріччя у її становленні. Так, значними перешкодами можуть виступати матеріально-технічні проблеми організації едукативного середовища, зокрема, недостатні умови для інтелектуальних комунікацій. Звідси, ми прагнемо створити таке середовище, яке б дало можливість широкого та вільного доступу до необхідної інформації кожному студенту, адже саме інформаційне забезпечення є головною умовою як пізнавального розвитку студента, так і основою забезпечення кредитно-модульної системи викладання. У вузі інформаційний комплекс забезпечується цілою низкою організаційних джерел інформації: бібліотеками, читальними залами, інформаційною електронно-комп'ютерною базою, телебаченням, консультаціями викладачів тощо. Також нова система освіти потребує величезної науково-методичної роботи викладацького складу університету (підготовки методичних вказівок, електронних конспектів лекцій, книг, тестів, індивідуальних науково-дослідницьких завдань, хрестоматій тощо).

Необхідність врахування у процесі багаторівневої підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти нових умов функціонування системи дошкільного виховання (зміну співвідношення родинного і суспільного виховання; різноманітність форм дошкільної освіти та їх відповідність новим завданням і умовам ринкових відносин; багатоваріантність освітньо-виховних програм дошкільних закладів) покликана запровадження в навчальний процес факультету новітніх технологій дошкільної освіти. Це потребувало поліпшення навчально-методичного забезпечення педагогічного процесу факультету. З цією метою на факультеті дошкільної освіти створено Регіональний центр інноваційних технологій дошкільної освіти, метою роботи якого є забезпечення готовності студентів-бакалаврів та магістрантів до вивчення та наступної реалізації в практиці дошкільної освіти інноваційних технологій дошкільної освіти. Центр оформлено як сучасну аудиторію для навчання студентів за інтерактивними технологіями. Як відомо, незаповнене і безбарвне предметно-ігрове середовище справляє на дітей негативний вплив, гальмує розвиток особистості. Перенасичене предметне середовище так само погано впливає на психіку малят. І тільки періодично оновлюване, варіативне, оптимально організоване предметно-ігрове середовище має розвивальний вплив, спонукає дитину до активної пізнавальної діяльності, позитивно впливає на її емоційну сферу, мобілізує процеси мислення. З метою навчання студентів створенню розвивального середовища для дітей в умовах дошкільного навчального закладу, у Центрі облаштоване відповідно європейському досвіду предметно-ігрове середовище, яке обладнане навчально-методичними посібниками та дидактично-розвивальними іграми. Тут установлені розвивальні модулі, вміщено цікавий матеріал для роботи з дітьми за технологіями Марії Монтесорі, Глена Домана, Миколи Єфіменка, Миколи Зайцева тощо. Таке середовище виступає для студентів зразком для проектування педагогічного процесу у дошкільних закладах на засадах особистісно-зорієнтованого навчання і виховання дітей.

Робота Центру у регіоні сприяє налагодженню спільної роботи викладачів, студентів та практичних працівників дошкільних закладів, навчально-виховних комплексів

“дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад”, педагогічних коледжів. Формами такої роботи є проведення спільних методичних семінарів, практикумів, засідань творчих груп, влаштування виставок посібників, зразків розвивального середовища для дітей. При міському відділі освіти створено творчу групу педагогічних працівників міста, з проблем організації інноваційної діяльності в дошкільних закладах, наукове керівництво якою здійснюють члени ради Центру інноваційних технологій – доценти кафедр факультету.

При розробці нових навчальних програм для забезпечення педагогічної освіти ми виходимо з того, що професія дошкільного педагога інтегрована. Тому навчальні програми факультету постійно оновлюються й удосконалюються. Так, протягом останніх двох років до навчального плану введено такі нові дисципліни, як “Методика ознайомлення дітей із суспільним довкіллям”, “Теорія і методика родинного виховання”, “Методика співпраці з батьками в умовах суспільного дошкільного виховання”, “Методика та технологія валеологічної освіти дошкільників”, “Навчання дошкільників іноземної мови”, “Інноваційні технології дошкільної освіти”. Майбутнім організаторам дошкільної освіти читаються курси “Організація і керівництво дошкільним вихованням”, “Психологія управління”, передбачено вивчення законодавчих і нормативно-правових предметів, менеджменту, маркетингу та інших сучасних напрямів управлінської діяльності.

Звичайно, ми розуміємо, що основним реалізатором педагогічного процесу у цій системі є викладач, який повинен поєднувати високий професіоналізм, науковий пошук, педагогічну майстерність та володіти новітніми педагогічними технологіями. На нашу думку, особливо важливо наситити едукативне середовище педагогічною взаємодією між викладачами та студентами. Важливо, аби це була постійна й різнобічна взаємодія у спільній, значущій для обох сторін діяльності. Така діяльність має задовольняти потребу у самоактуалізації, у базових потребах особистості. У вузі це в повній мірі реалізується через організацію наукової роботи як викладачів, так і студентів. На факультеті діє науково-дослідницька лабораторія “Дошкільна освіта у ХХІ столітті: сутність, історія, перспективи розвитку”. Її робота орієнтована насамперед на організацію наукових досліджень у співпраці з науковими закладами Академії педагогічних наук України шляхом координації тематики наукових робіт, організації спільних наукових досліджень, проведення наукових конференцій, семінарів тощо. До складу лабораторії факультету увійшли викладачі факультету, магістранти, студенти, працівники дошкільних закладів міста. Основні напрями дослідження викладачів та студентів розкривають проблеми народознавчої роботи з дітьми; соціального, фізичного, екологічного, статевого виховання дітей у дошкільних закладах; формування у дітей понять про здоровий спосіб життя; виховання художньо-естетичних почуттів засобами театралізованої діяльності, підготовки студентів до роботи з батьками з морального виховання дітей. Досліджуються можливості екстраполяції історико-педагогічних надбань у галузі дошкільної освіти України та зарубіжних країн у діяльність сучасних дошкільних навчальних закладів.

Наведений теоретичний аналіз можливих компонентів едукативного середовища факультету дошкільної освіти дозволяє дійти таких *висновків*:

1. Едукативне середовище як фактор розвитку фахівців дошкільної освіти забезпечує високий професійний та науково-методичний рівень педагогічного процесу вузу, розробку наукових теоретичних концепцій і практичних форм націоналізації, гуманізації системи дошкільної освіти та родинного виховання; створює творчу атмосферу, позитивний психологічний клімат в колективі студентів, викладачів і співробітників факультету, що дає змогу не тільки вирішувати поточні завдання, а й творчо зростати, підвищувати професійний рівень, самовдосконалюватися та самореалізовуватися.
2. Едукативне середовище також є найважливішою умовою підготовки фахівця дошкільного закладу, здатного осмислювати власну діяльність з наукових позицій, готового до творчого дослідницького пошуку. Майбутній дошкільний педагог

повинен легко почуватися в розмаїтті новітніх технологій, інновацій, моделей освіти; він повинен пройти ґрунтовну школу студентської науки, пізнати певні методологічні норми, принципи наукового пізнання, набути умінь їхньої реалізації в практиці вирішення педагогічних завдань сьогодення.

3. Визначені компоненти едукативного середовища факультету дошкільної освіти є теоретичною основою для аналізу його стану, дозволяють накреслити напрямки розвитку, зробити його можливим і керованим, що становить **перспективи подальших розвідок у даному напрямі.**

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 303 с.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2001. – 176 с.
3. Корчак Я. Как любить ребенка. – Екатеринбург: У-Фактория, 2003. – 352 с.

УДК 378.013

Т.А. Садова

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА: ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ

У статті розкривається сутність дефініції “професійно-педагогічна підготовка”; визначається співвідношення понять “професійна підготовка” – “готовність до професійної діяльності”, “професійна підготовка” – “професійна освіта”, “готовність” – “компетентність”.

In the article essence definition “professional – pedagogical preparation” is opened; the parity of concepts is defined: “professional training” “readiness for professional activity”, “professional training” – “vocational training”, “readiness” – “competence”.

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються в системі вищої освіти, орієнтація на нову освітню парадигму, поширення інноваційних процесів в освіті поглиблюють протиріччя між вимогами до рівня підготовленості фахівця і наявним рівнем його професійно-педагогічної підготовки. Вирішення цієї проблеми можливе за умови підготовки майбутнього педагога, який володіє ґрунтовними знаннями, має розвинені педагогічні здібності, досконалі професійні вміння, професійну самосвідомість. Тому формування готовності майбутнього педагога до професійної діяльності в сучасних умовах набуває особливої значущості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема формування готовності до професійної діяльності привертала увагу багатьох науковців. Різні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя і формування його готовності до успішного здійснення професійних функцій розглядалися у працях І.Богданової, І.Гавриш, М.Дьяченка, Л.Кандибовича, Н.Кузьміної, Н.Кічук, Л.Кондрашової, З.Курлянд, А.Ліненко, О.Пехоти, В.Семиченко, В.Сластьоніна, Г.Троцко, Р.Хмельюк, В.Чайки та ін. Особливості професійної підготовки фахівців дошкільної освіти вивчалися в дослідженнях А.Богуш, Г.Беленької, Н.Грама, Н.Ємельянової, Л.Загородньої, Н.Ковальової, Т.Котик, Н.Лисенко, Г.Підкурманної, О.Поліщук, Т.Поніманської, Т.Танько, О.Федій та ін. Науковцями визначено теоретико-методологічні засади підготовки фахівців у сучасних умовах, сутність професійної підготовки майбутнього педагога, здійснено структурно-функціональний аналіз професійно-педагогічної підготовки як системи, вивчено особливості організації і здійснення підготовки студентів до різних видів педагогічної діяльності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Дослідження, проведені в галузі професійної підготовки фахівців дошкільної освіти, стали суттєвим внеском у розробку змісту, форм і методів підготовки майбутніх вихователів до професійно-педагогічної діяльності. Основною метою і кінцевим результатом підготовки студентів у ВНЗ є формування готовності майбутніх фахівців до педагогічної діяльності. Оскільки готовність до будь-якого виду діяльності є результатом підготовки до неї, передусім визначимо сутність поняття “професійно-педагогічна підготовка”. Ґрунтовний аналіз структурних компонентів, рівнів, етапів професійно-педагогічної підготовки дає нам можливість глибше зрозуміти сутність цього процесу, характер взаємодії суб’єктів професійної підготовки та врахувати означені підходи для визначення концептуальних засад і розробки моделі підготовки майбутніх вихователів до організації пізнавальної діяльності дошкільників.

Аналіз досліджень засвідчує відсутність єдиного підходу щодо тлумачення кола понять, які характеризують процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів. *Метою статті* є розкриття сутності поняття “професійно-педагогічна підготовка” та визначення співвідношення понять “професійно-педагогічна підготовка” і “готовність до професійно-педагогічної діяльності”.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення психолого-педагогічних джерел засвідчує функціонування у науковому обігу понять “професійна підготовка”, “професійно-педагогічна підготовка”, “підготовка до педагогічної діяльності”. Практично всі вони певною мірою стосуються підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ.

За словниковими джерелами поняття “підготовка” найчастіше трактується як дія, спрямована на забезпечення, здійснення, проведення, виконання чогось, а професійна підготовка як така, що має на меті прискорене придбання тими, хто навчається, навичок, необхідних для певного виду праці.

Одне з найбільш повних визначень поняття професійної підготовки наводить Т.Танько: професійна підготовка – це система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що в свою чергу, визначається як суб’єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати [4: 16].

Якщо йдеться про підготовку до педагогічної діяльності як професійної, доцільним є використання терміну “професійно-педагогічна підготовка”. Найчастіше підготовку студентів до педагогічної діяльності дослідники пов’язують з її кінцевим результатом – формуванням готовності до певного виду педагогічної діяльності. Так, Г.Троцько зазначає, що сутністю підготовки студентів до педагогічної діяльності є система змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на забезпечення готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності [5: 15].

Дослідження авторських трактувань означеного поняття дає можливість виділити основні положення, що визначають сутність професійно-педагогічної підготовки: метою і кінцевим результатом професійно-педагогічної підготовки є формування готовності студентів до виконання майбутньої професійної діяльності; професійна підготовка – це система змістових і організаційних заходів; професійно-педагогічна підготовка не може бути обмежена лише формуванням знань, умінь, навичок, а й має бути зорієнтована на особистісний розвиток студента.

У дисертаційних дослідженнях (І.Богданова, О.Біда, І.Бужина, Н.Волкова, І.Гавриш, Н.Грама, Н.Кічук, Л.Кондрашова, В.Кушнір, А.Ліненко, О.Пехота, Т.Танько, Г.Троцько, В.Чайка, М.Чобітько та ін.) визначено зміст, етапи, компонентний склад професійно-педагогічної підготовки та запропоновано різні моделі її реалізації.

Оскільки процес професійної підготовки майбутніх педагогів визначається науковцями як багатофункціональна система взаємодії її об’єктів, професійна підготовка характеризується наявністю різних компонентів. Аналіз досліджень дозволяє виділити різні

підходи до визначення основних компонентів професійно-педагогічної підготовки, що обумовлено передусім видами підготовки, її спрямованістю, змістом, методологічними підходами авторів тощо. Ми можемо виділити два основних підходи: структурно-системний і функціонально-системний.

Відповідно до структурно-системного підходу основні компоненти професійно-педагогічної підготовки визначаються науковцями в контексті теорії діяльності. Так, Л.Хомич головними компонентами системи підготовки майбутнього вчителя визначає мету, функції, структуру, зміст, форми і методи, контроль, а рівень їх розробленості, взаємодії, на погляд автора, визначає ефективність підготовки спеціаліста [6]. Г.Троцько компонентами підготовки студентів до виховної діяльності вважає мету, зміст, методи, форми, засоби виховання, суб'єкти виховного процесу [5].

Більш поширеним у дисертаційних дослідженнях є визначення компонентів професійно-педагогічної підготовки за функціональним підходом. Так, система підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності, яку пропонує В.Чайка, передбачає формування мотиваційної, теоретичної і практичної готовності і відображає структурно-функціональну взаємодію її основних компонентів: цільового, змістового, процесуального, результативного [7].

М.Чобітько провідними компонентами формування професіоналізму вчителя в контексті його здатності до особистісно орієнтованої професійної діяльності вважає інтелектуальний, мотиваційний та комунікативний компоненти [8]. Г.Троцько функціональними компонентами підготовки студентів вважає: проєктуючий, гностичний, процесуальний, діяльнісний, комунікативний, управлінсько-організаторський [5]. Т.Танько до компонентів музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів відносить такі: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, процесуальний та особистісний [4].

Отже, вивчення психолого-педагогічних досліджень засвідчує різні підходи щодо визначення поняття “професійно-педагогічна підготовка” та її компонентного складу і дає нам можливість охарактеризувати її таким чином. Професійно-педагогічна підготовка розглядається науковцями як система взаємопов'язаних і взаємодіючих структурних і функціональних компонентів, сукупність яких забезпечує достатній рівень готовності студентів до майбутньої професійної діяльності. Основними характеристиками професійно-педагогічної підготовки ми можемо визначити системність, цілісність, процесуальність.

Відповідно до системного підходу професійно-педагогічна підготовка є інтегративною цілісністю, що має загальні характерні властивості, до яких належать: єдність і взаємозв'язок різних структурних елементів, об'єднаних єдиною метою; єдина внутрішня організація, яка характеризується зв'язками і залежностями між окремими компонентами системи. Відповідно до цього структурними компонентами професійно-педагогічної підготовки ми можемо визначити такі: мета, мотиви, функції, зміст, форми і методи, результат, суб'єкти педагогічної взаємодії.

Цілісність означеної системи визначається взаємозв'язком системоутворювальних та перемінних складових процесу підготовки до педагогічної діяльності. Системоутворювальними елементами цієї системи можна вважати такі: мета, суб'єкти педагогічного процесу і результат, а перемінними складовими виступають зміст, мотиви, методи, форми, засоби професійно-педагогічної підготовки. Стрижневим компонентом, що визначає специфіку взаємодії інших структурних елементів системи, слід вважати мету.

Дослідженням В.Семиченко було доведено необхідність уведення у навчальний процес моделі інваріантної двом частинам – професійної підготовки і професійної діяльності [2: 41]. Саме тому, коли йдеться про підготовку студентів до педагогічної діяльності, доцільно користуватися терміном “професійно-педагогічна підготовка”, оскільки саме в ньому підкреслюється подвійний характер процесу підготовки, його зорієнтованість на майбутню педагогічну діяльність як професійну.

Відповідно до функціонально-системного підходу професійно-педагогічну підготовку ми можемо визначити як сукупність взаємопов'язаних, інтегративних компонентів,

об'єднаних єдиною метою і функціональними залежностями. Зауважимо, що науковцями пропонуються різні поєднання компонентів підготовки, проте можна визначити основні з них та їх варіативні визначення. Враховуючи те, що в основі визначення їх сукупності є розуміння професійно-педагогічної підготовки як діяльності, що забезпечує певний кінцевий результат (готовність), ми можемо узагальнити основні компоненти професійно-педагогічної підготовки таким чином: мотиваційний (мотиваційно-цільовий, ціннісно-мотиваційний тощо), змістовий (змістово-ціннісний, гностичний, теоретичний, когнітивний тощо), процесуальний (діяльнісний, технологічний, операційний тощо) та оцінний (оцінно-результативний, рефлексивно-аналітичний, результативно-корегувальний тощо).

Зауважимо, що професійно-педагогічна підготовка як процес характеризується такою наявністю взаємопов'язаних етапів. За результатами теоретичного аналізу зазначимо, що найчастіше науковцями пропонується триетапна система підготовки студентів до педагогічної діяльності, в якій умовно можна визначити підготовчий, основний і заключний етапи. У авторській інтерпретації вони визначаються як: орієнтаційний, навчально-моделювальний, результативно-корекційний (В.Чайка); інформаційний, аксіологічний, етап перетворення (Т.Ганько); пропедевтичний, тренувальний, творчий (В.Федорчук); когнітивно-збагачувальний, практично-діяльнісний, продуктивно-творчий (Н.Ковальова); теоретично-пошуковий, практично-пошуковий, діяльнісно-творчий (Л.Загородня) тощо.

Результатом професійно-педагогічної підготовки, на погляд науковців, є готовність до педагогічної діяльності. Передусім готовність визначається науковцями як цілісне стійке особистісне утворення (І.Бужина, А.Ліненко, Г.Троцько), інтегральна характеристика, яка відображає особистісну позицію педагога (О.Шпак), інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення (С.Литвиненко), інтегративна якість особистості (І.Гавриш), цілісна система стійких інтегративних особистісних утворень (Т.Жаровцева) тощо.

Одна група науковців (Л.Кондрашова, Г.Троцько, О.Шпак) у визначенні сутності готовності підкреслюють, що вона включає не лише професійні знання, уміння, навички, а й певні особистісні риси, що забезпечують успішне виконання професійних функцій, до яких автори відносять педагогічні здібності, переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійну пам'ять, мислення, увагу, працездатність, емоційність, уміння долати труднощі, професійно самоудосконалюватись та ін.

Інші автори підкреслюють потенційні можливості готовності у забезпеченні мобілізаційності на включення у професійну діяльність (А.Ліненко), внутрішніх умов для успішного професійного саморозвитку (О.Пехота), високого рівня професійного саморозвитку (Г.Троцько). Крім того, в авторських визначеннях готовність виступає як результатом професійно-педагогічної підготовки (С.Литвиненко), так і умовою та регулятором успішної професійної діяльності (І.Гавриш).

Аналіз наукових джерел засвідчує, що в науковців наявні різні погляди щодо змісту, структури готовності, але вони однак дотримуються думки, що готовність до професійно-педагогічної діяльності – це цілісне утворення, що містить взаємопов'язані і взаємозалежні компоненти, які водночас можуть виступати й як самостійні чинники. Однак, не дивлячись на розбіжності у трактуванні цього поняття основними характеристиками готовності до педагогічної діяльності ми можемо визначити такі: цілісність, стійкість, інтегративність, динамічність, полікомпонентність цього утворення.

Формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності як складного особистісного утворення стає можливим лише за умов здійснення цілеспрямованої, спеціально організованої роботи у навчально-виховному процесі ВНЗ. Дослідження сутності понять “професійно-педагогічна підготовка” і “готовність до педагогічної діяльності” засвідчує наявність прямих зв'язків і залежностей між цими поняттями. Переважна більшість учених (І.Бужина, Н.Грама, Л.Кондрашова, А.Ліненко, Л.Міщик, О.Пехота, В.Сластьонін, Г.Троцько та ін.) професійно-педагогічну підготовку розглядають як процес формування готовності майбутнього педагога до певного виду педагогічної діяльності, а готовність до педагогічної діяльності – як її мету, результат, умову і регулятор успішної професійної

діяльності. Зазначимо, що окремі дослідники результатом професійно-педагогічної підготовки вважають не готовність, а компетентність (Н.Волкова, В.Нестеренко, Т.Танько та ін.)

Зауважимо, що у психолого-педагогічній літературі щодо підготовки студентів до педагогічної діяльності одночасно функціонують поняття “професійна підготовка” і “професійна освіта”. Відтак, існує необхідність у встановленні зв’язків і залежностей між поняттями “підготовка”, “освіта”, “готовність”, “компетентність”.

Поняття “підготовка” за тлумачним словником визначається по-перше, як дія, спрямована на забезпечення, здійснення, проведення, виконання чогось, по-друге, у значенні давати необхідний запас знань, передавати досвід і т.ін. в процесі навчання, практичної діяльності. У другому значенні цього слова підготовка визначається як запас знань, навичок, досвід і т.ін., набутий у процесі навчання, практичної діяльності [1: 767]. Отже, термін “підготовка” може виступати у двох значеннях: як процес, дія, діяльність і як результат дій.

Коли йдеться про набуття професійних знань, умінь, навичок, у педагогічній літературі використовується словосполучення “професійна підготовка”. Стосовно професійної підготовки майбутнього фахівця до педагогічної діяльності усталеним є словосполучення “професійно-педагогічна підготовка”, яку узагальнено можна визначити як систему заходів, які забезпечують формування в особистості системи професійних знань і навичок, професійної спрямованості особистості. Результатом такої підготовки виступає готовність, яка визначається як цілісне утворення, що характеризує емоційно-когнітивну і вольову мобілізаційність суб’єкта в момент його включення у діяльність певного спрямування, у даному випадку – у педагогічну.

Отже, визначені нами поняття знаходяться у прямій залежності й у логічній послідовності утворюють такий ланцюжок: “підготовка” – “професійна підготовка” – “професійно-педагогічна підготовка” – “готовність до педагогічної діяльності”.

З іншого боку, як ми вже зазначали, досягти певного рівня підготовленості майбутніх фахівців можливо і в процесі освіти. Поняття “освіта” відповідно до тлумачного словника теж має декілька значень: сукупність знань, здобутих у результаті навчання; піднесення рівня знань, навчання; система навчально-виховних заходів. Результатом її є освіченість – наявність певного рівня освіти, обізнаності [1: 681-682].

У педагогіці освіта розглядається як суспільно організований і нормований процес постійної передачі попередніми поколіннями наступним соціально значущого досвіду, як процес і результат придбання систематизованих знань, умінь, навичок, засвоєння певного культурного багажу.

Професійна освіта найчастіше визначається як підготовка у навчальних закладах спеціалістів різних рівнів кваліфікації для трудової діяльності в певній галузі господарства, науки, культури. З іншого боку, термін “професійна освіта” розглядають і як сукупність знань, умінь, навичок, оволодіння якими дає змогу працювати відповідно до кваліфікації.

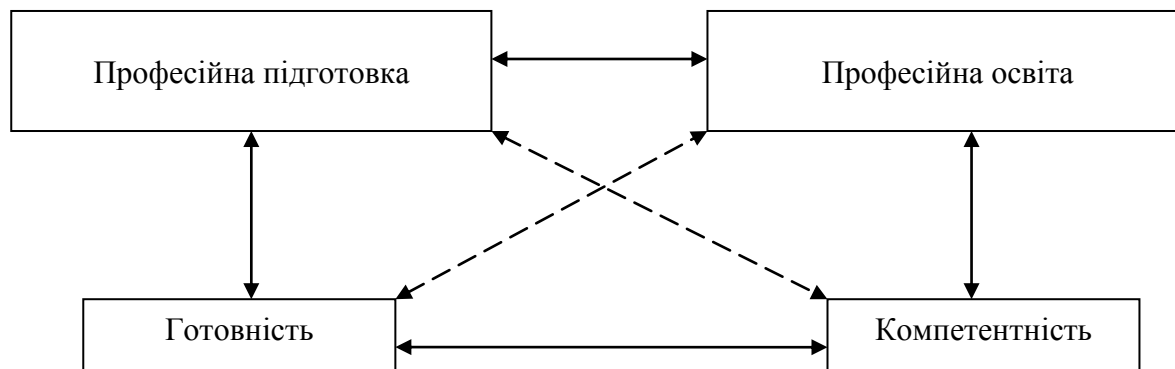
Найбільш широким і різнобічним є визначення поняття “педагогічна освіта”: як система підготовки педагогічних кадрів для навчально-виховних закладів усіх типів; як сукупність знань, здобутих у результаті цієї підготовки; як спеціально організований процес спільної діяльності викладачів і студентів, спрямований на створення умов підготовки до професійної діяльності у сфері освіти безпосередніх учасників цього процесу.

Слід зазначити, що результатом педагогічної освіти науковці визначають як освіченість, тобто певний рівень обізнаності, так і компетентність як інтегративне особистісне утворення, яке є результатом поєднання теоретичних знань, практичних умінь, професійно значущих якостей особистості.

Отже, стосовно підготовки майбутніх фахівців ми можемо визначити й інший термінологічний ланцюжок, базовим поняттям якого є освіта, а саме: “освіта” – “професійна освіта” – “педагогічна освіта” – “компетентність”. Якщо співставити тлумачення наведених визначень, можна зазначити, що поняття “підготовка” і “освіта” близькі за своїм значенням, однак термін “підготовка” використовується науковцями найчастіше, якщо йдеться про

підготовку до певних видів діяльності майбутнього педагога, тобто в більш вузькому значенні, а поняття “освіта” пов’язано з цілісним формуванням у майбутнього педагога певних знань, навичок і особистісних рис.

Найбільш точно співвідношення понять “професійна підготовка” – “професійна освіта” та “готовність” – “компетентність”, на наш погляд, представлено в роботі Ю.Сенька [3]. На його думку, схематично відношення між підготовкою до професійної педагогічної діяльності і професійною педагогічною освітою можна представити таким чином.



Ю.Сенько вважає, що результатом професійної підготовки є готовність випускника вищої педагогічної школи до педагогічної діяльності, а результатом професійної педагогічної освіти є професійна компетентність. При цьому автор підкреслює, що готовність до педагогічної діяльності включає входження у професію, оволодіння стандартами професійної педагогічної освіти, все те, що в основі своїй піддається нормуванню і технологізації. А компетентність передбачає високий рівень володіння складовими готовності і низку інших елементів: індивідуальний стиль професійної діяльності, інноваційний, творчий підхід до неї, розвинену педагогічну рефлексію, здійснення авторських пошуків і знахідок. У контексті освітньої діяльності ВНЗ професійна підготовка і професійна освіта є взаємопов'язаними завданнями, які співвідносяться як засіб і мета, тому на схемі позначені як прямі, так і перехресні зв'язки.

На думку вченого, готовність до професійної діяльності як новоутворення майбутнього педагога є фундаментом його професійної компетентності. Тобто і готовність, і компетентність – це рівні професійної педагогічної майстерності. Професійна педагогічна компетентність – своєрідна зона найближчого (або віддаленого) розвитку педагогічної готовності. Однак, автор підкреслює, що вони не знаходяться у відношенні наслідування: спочатку готовність, потім компетентність [3: 68].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Аналіз основних понять, пов'язаних з процесом професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, виявлення їх взаємозв'язків і залежностей дає нам можливість уточнити понятійно-термінологічний апарат дослідження та використати означені положення при формулюванні поняття “готовність майбутніх вихователів до організації пізнавальної діяльності в сучасному дошкільному закладі”.

ЛІТЕРАТУРИ:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови /Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.: Ірпінь, ВТФ “Перун”, 2001. – 1440 с.
2. Семиченко В.А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект): Автореф. дис. ... доктора психол. наук /КГПИ имени М.П.Драгоманова. – К., 1992. – 46 с.
3. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций. – М.: Издательский центр “Академия”, 2000. – 240 с.
4. Танько Т.П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах: Автореф. дис. ... доктора пед. наук /ХДПУ ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2004. – 41 с.

5. Троцько Г.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: Автореф. дис. ... доктора пед. наук /Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПНУ. – К., 1997. – 54 с.
6. Хомич Л.О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. – К., 1998. – 408 с.
7. Чайка В.М. Теорія і технологія підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. – Тернопіль, 2006. – 392 с.
8. Чобітько М.Г. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів: Автореф. дис. ... доктора пед. наук /АПНУ Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К., 2007. – 42 с.

УДК 378.016:53

Н.В. Стучинська, І.Ф. Марголич

ІНТЕГРАЦІЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ ТА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ПРОЦЕСІ ВМВЧЕННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

У роботі розглядаються проблеми вивчення вищої математики студентами медичних університетів в умовах сучасної освітньої парадигми. Дидактична система ґрунтується на поєднанні фундаментальної та фахової підготовки.

The problems of study of higher mathematics are in-process examined by the students of medical universities in the conditions of modern educational paradigm. The didactics system is based on combination of fundamental and professional preparation.

Постановка проблеми. Проблеми вдосконалення науково-теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців є одними з найактуальніших у світовій та вітчизняній професійній освіті. Інтеграція фундаментальної та фахової підготовки є визначальним чинником у формуванні особистості, здатної до саморозвитку і самовдосконалення; особистості, яка б легко адаптувалася до швидкозмінних соціальних та технологічних умов, мала високий інтелектуальний та творчий потенціал, вміла використовувати набуті знання як до розв'язання прикладних завдань, так і до виробництва нових знань.

Метою статті є обґрунтування теоретико-методичних засад інтеграції фундаментальної та фахової підготовки майбутніх лікарів при вивченні вищої математики.

Виклад основного матеріалу. У системі вищої медичної освіти математика вивчається в курсі “Медична та біологічна фізика” студентами медичного, медико-профілактичного, педіатричного, стоматологічного та медико-психологічного факультетів. Студенти фармацевтичного факультету вивчають окремий курс “Вища математика”. До основних завдань вивчення вищої математики у медичному університеті, на нашу думку, належать:

- забезпечення системою математичних знань, навичок та умінь, потрібних у трудовій діяльності за обраним фахом;
- закладення основ, достатніх для вивчення інших дисциплін (біофізики, біохімії, нормальної та патологічної фізіології, рентгенології, епідеміології, технології виготовлення лікарських препаратів тощо);
- розумовий розвиток особистості, розвиток логічного та абстрактного мислення та інтуїції, алгоритмічної та інформаційної культури;
- формування наукового світогляду;
- формування уявлень про ідеї і методи математики, навичок математичного моделювання при дослідженні різноманітних природних явищ.

Вивчаючи курс вищої математики, студенти вчать аналізувати, формулювати й розв'язувати задачі фармацевтичного та медико-біологічного змісту, самостійно користуватися відповідною математичною літературою, організовувати експеримент,

відбирати інформацію, обробляти отримані результати, визначати умови оптимізації процесів, оцінювати вплив певних факторів на результати дослідження.

Чинна програма передбачає вивчення елементів математичного аналізу, теорії ймовірностей та математичної статистики. З історії математичного аналізу відомо, що до *поняття похідної* прийшли незалежно один від одного Г. Лейбніц, розв'язуючи геометричну задачу про знаходження положення дотичної до графіка у певній точці, та І. Ньютон, вирішуючи задачу про знаходження миттєвої швидкості. У шкільному курсі, як правило, детально розглядають одну з наведених задач, причому явної переваги не має жоден з підходів. У надзвичайно короткому курсі вищої математики, який вивчається на медичному факультеті, за браком часу немає можливості детально розв'язати обидві задачі і обмежуємося з'ясуванням геометричного та фізичного змісту похідної. Акцент слід зробити на фізичному змісті, сформулювавши задачу про миттєву швидкість у термінах і символах математичного аналізу (приріст аргументу, приріст функції, границя функції) та чітко виділивши кроки, які розкривають зміст похідної і фактично задають правило її знаходження, а саме: надання приросту аргументу, знаходження приросту функції, визначення відношення приросту аргументу до приросту функції (середня швидкість), знаходження границі відношення за умови, що приріст аргументу нескінченно малий (миттєва швидкість). Звертаємо увагу, що за допомогою таких самих чотирьох кроків розв'язуються інші фізичні задачі, задачі з хімії (наприклад, про швидкість розчинення речовини), з біології (швидкість зміни чисельності популяції), фармакології (швидкість розчинення таблетки, швидкість елімінації), фізіології (швидкість поширення нервового імпульсу) тощо.

З великої кількості різноманітних застосувань похідної (для дослідження функцій та побудови графіків, у наближених обчисленнях, наближених розв'язуваннях рівнянь, дослідженні та відокремленні коренів рівнянь, спрощенні виразів, доведенні тотожностей та нерівностей, знаходженні біномних коефіцієнтів, знаходження швидкості зміни функції, знаходження найбільших і найменших значень) доцільно розглянути найбільш значущі з фахової точки зору, а саме: застосування для наближених обчислень та визначення швидкості зміни функції. На фармацевтичному факультеті можна розглянути декілька задач на дослідження функцій та побудову графіків. Зазвичай в якості одного з прикладів беремо функцію, що визначає нормальний закон розподілу. Пропедевтичне ознайомлення з кривою Гауса і детальне дослідження її властивостей є досить корисним з огляду на подальше використання в інших розділах вищої математики та інших навчальних дисциплінах (фізиці, хімії, біостатистиці, фізіології тощо). Як правило, будуємо графік не лише функції, а і її похідної. Порівняння цих графіків та виявлення закономірностей є важливим з фахової точки зору – у медичних дослідженнях часто використовують такий підхід. Наприклад, при дослідженні електронного парамагнітного резонансу реєструють диференціальну криву (рис. 1), у реографії знімають реограму $V(t)$ та диференціальну реограму $V'(t)$ (рис. 2).

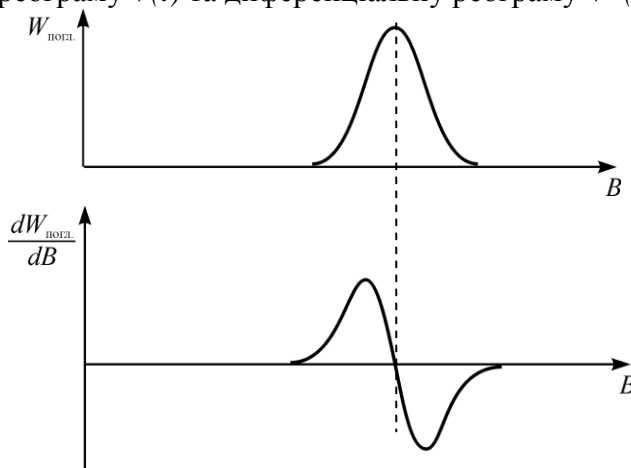


Рис. 1. Інтегральна та диференціальна криві поглинання енергії при ЕПР.

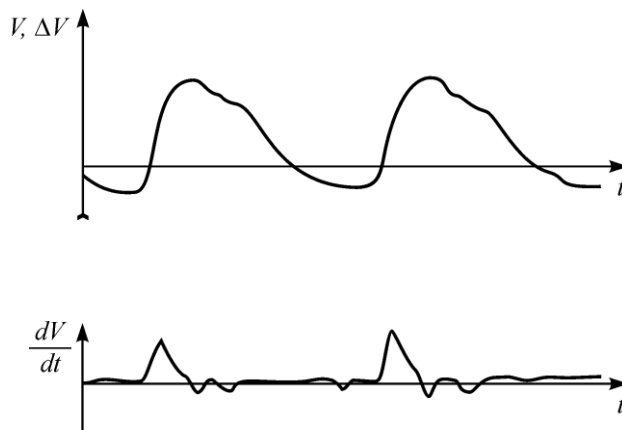


Рис. 2. Інтегральна та диференціальна реонефрограми.

Поняття диференціала є новим для студентів, оскільки в шкільному курсі математики не передбачено вивчення цього поняття і множник dx вводиться як єдиний символ у позначенні інтеграла. Можливі два підходи до вивчення диференціала: перший – розглядати це поняття паралельно із повторенням похідної та основних правил диференціювання, акцентуючи увагу на особливостях фізичного та геометричного тлумачення цих понять та на єдиних математичних підходах у знаходженні похідної та диференціалу; а другий – спочатку розглянути похідну, а потім диференціал.

Тлумачення фізичного змісту похідної та диференціала обов'язково ілюструємо прикладами. Оскільки операції знаходження похідної і диференціала є аналогічними, у студентів інколи складається хибне враження про тотожність цих понять. Важливо акцентувати увагу на відмінностях у фізичному тлумаченні похідної та диференціала. Доцільно поглибити розуміння цих тлумачень на задачах прикладного характеру.

Наприклад, якщо $p(t)$ визначає розмір популяції бактерій в момент часу t , то $\frac{dp}{dt} = p'$ – швидкість зростання популяції, а $dp = p' dt$ – зміну чисельності популяції за достатньо малий проміжок часу dt .

Як показує практика, після вивчення цієї теми студенти непогано знаходять похідні та диференціали, але недостатньо добре оволодівають диференціальним підходом, як одним з найважливіших методів наукового пізнання. Тому погано розуміють, де і як цей матеріал може бути застосований до розв'язування фахових задач, тому дуже важливо розглянути декілька фахово зорієнтованих задач у даній темі, а також акцентувати увагу на диференціюванні як важливному методі наукового пізнання при вивченні диференціальних рівнянь.

При вивченні поведінки функції у даній точці простору особливий інтерес у фізиці викликає питання про напрям максимального зростання функції у даній точці. Вектор, модуль якого дорівнює найбільшій швидкості зростання функції $u = f(x, y, z)$ у даній точці P , а напрям збігається з напрямом максимального зростання, називається *градієнтом функції*. Градієнт має своїм початком точку P , а проєкціями – значення частинних похідних функції $u(x, y, z)$ у точці P

$$\text{grad } u = \frac{\partial u}{\partial x} \vec{i} + \frac{\partial u}{\partial y} \vec{j} + \frac{\partial u}{\partial z} \vec{k},$$

де $\vec{i}, \vec{j}, \vec{k}$ – одиничні вектори осей Ox, Oy і Oz відповідно. Поняттям градієнта функції активно послуговуються при вивченні біофізики, медичної фізики, нормальної фізіології, біохімії, однак це поняття має бути сформоване саме при навчанні математики.

Первісна, інтеграл. Як показує експериментальна перевірка та багаторічний досвід розгляд даної теми доцільніше розпочинати не із задач, які привели до поняття первісної, а із

знаходження первісної як оберненої до диференціювання операції на конкретному прикладі. Це може бути тригонометрична або степенева функція. Варто зауважити, що обернені операції не завжди є однозначними. Неоднозначною є й операція відшукування первісної, оскільки існує безліч функцій, похідні яких дорівнюють даній. Доцільно, щоб студенти, користуючись таблицею похідних, самостійно заповнили таблицю первісних.

Не можна обмежуватися при розгляді визначеного інтеграла розв'язуванням геометричної задачі про площу криволінійної трапеції, яка передбачена шкільною програмою з математики. Важливо розглянути хоча б одну з фізичних задач: про визначення шляху, пройденого тілом за його миттєвою швидкістю, про роботу змінної сили, знаходження маси неоднорідного стержня тощо, а також обов'язково декілька задач прикладного характеру, які зорієнтовані на майбутню фахову діяльність: наприклад, знаходження зміни маси таблетки при відомій швидкості розчинення, зміну концентрації препарату з ізотопним індикатором тощо.

Диференціальні рівняння. Студенти мають засвоїти поняття диференціального рівняння та його розв'язків, знати приклади задач, розв'язування яких приводить до диференціального рівняння, мати навички розв'язування найпростіших диференціальних рівнянь і, що найголовніше, навчитися формулювати задачі фахово-прикладного характеру в термінах диференціального числення. Математичний аналіз як математика змінних величин з часів свого зародження розвивався у тісному зв'язку з природознавством. Саме потреби природознавства (насамперед фізики) зумовили виникнення та розвиток інтегрального та диференціального числення. Вперше в біології диференціальні рівняння з'явилися у XVIII ст. і були використані для моделювання процесів розвитку популяцій. Поняття диференціального рівняння є ключовим у тій частині математичного аналізу, яку вивчають студенти медичних університетів, і особливості розгляду похідної, диференціала, інтеграла значною мірою підпорядковані саме вивченню диференціальних рівнянь. Диференціальні рівняння є одним з головних інструментів сучасної теорії моделювання, керування, прийняття рішень. Їх використовують при розв'язуванні найрізноманітніших проблем науки та техніки. На сьогодні теорія диференціальних рівнянь активно використовується в імунології, радіології, епідеміології, фармації та інших галузях медичної науки.

Щоб ввести поняття диференціального рівняння, розглядаємо етапи вивчення конкретного процесу [7: 430]:

- 1) створення наукової гіпотези, що ґрунтується на експерименті, і запис цієї гіпотези в математичній формі (у вигляді математичної задачі);
- 2) математичне розв'язання цієї задачі;
- 3) інтерпретація одержаного розв'язку.

Більшість законів, які характеризують процеси, що відбуваються у природі, встановлюють співвідношення між фізичними величинами і швидкістю зміни цих величин. Це означає, що багато фізичних законів описуються диференціальними рівняннями – рівняннями, до складу яких входить похідна (закон Бугера, закон радіоактивного розпаду, рівняння Фіка, гармонічні коливання та ін.).

Найскладнішим для студентів є перший етап, для здійснення якого потрібно проводити аналіз та синтез, співвідносити вихідні поняття з вибраними математичними еквівалентами, виділяти істотні закономірності та характеристики, використовувати наукову термінологію різних дисциплін. Незвичним для сприйняття студентів є й те, що загальним розв'язком диференціального рівняння є множина функцій, адже до цього (у шкільному курсі математики) вони мали справу з алгебраїчними рівняннями, розв'язком яких є значення або множина значень змінної величини. Розглядаємо приклади із суміжних дисциплін, фахово зорієнтовані задачі. Це можуть бути рівняння, що описують зміну концентрації лікарського препарату в організмі при різних способах його введення (фармакокінетичні моделі), моделі розвитку популяцій, моделі поширення епідемій, моделі реакції імунної системи тощо [10; 11; 12].

Наклад, однією з важливих проблем екології є динаміка чисельності популяції. Розглянемо колонію мікроорганізмів, яка існує в умовах необмежених ресурсів живлення. Швидкість зміни популяції $\frac{dN}{dt}$ є прямо пропорційною її чисельності N :

$$\frac{dN}{dt} = \gamma N.$$

Це рівняння в 1802 р. вперше отримав Мальтус. Потрібно проаналізувати розв'язок рівняння, згідно з яким чисельність популяції N необмежено зростає за експоненціальним законом. Але в жодній з реально існуючих популяцій це не реалізується. Пропонуємо студентам знайти пояснення цього факту. Повернувшись до вихідних припущень, студенти зауважують, що в природних умовах не виконуються припущення про необмеженість ресурсів живлення та відсутність впливу інших видів. Таким чином, *рівняння Мальтуса* можна застосувати лише до штучно створених популяцій, наприклад, популяцій пеніцилінових грибків, дріжджових бактерій.

Точніше описує розвиток природних популяцій *рівняння Ферхюльста–Перла*, отримане в 1845 р., яке враховує “фактор самоотруєння”, що зменшує швидкість росту популяції: смертність є пропорційною розміру популяції, тобто дорівнює δN (δ – коефіцієнт самоотруєння). Величина δ визначається багатьма факторами: поширенням інфекцій, конкурентною боротьбою за їжу тощо. Таким чином, швидкість росту популяції в розрахунку на одну особину $\frac{1}{N} \frac{dN}{dt}$ дорівнює різниці між народжуваністю γ і смертністю δN :

$$\frac{1}{N} \frac{dN}{dt} = \gamma - \delta N$$

або

$$\frac{dN}{dt} = (\gamma - \delta N)N.$$

Графік залежності $N(t)$ за умови, що $N = N_0$ при $t = 0$, нагадує витягнуту літеру S (рис. 3), тому його називають S -подібною або логістичною кривою. Ця крива досить добре описує динаміку чисельності багатьох популяцій, що існують у природних умовах.

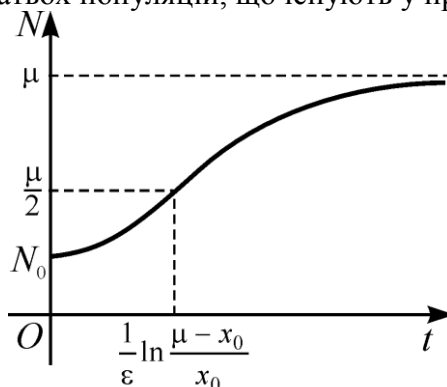


Рис. 3. Логістична крива.

Елементи стохастики. Уявлення про зв'язок випадкового та закономірного, про статистичні та динамічні залежності є обов'язковим елементом освіти сучасної людини. Вивчення стохастики (теорії ймовірностей, теорії випадкових процесів та математичної статистики) сприяє формуванню у майбутнього фахівця стохастичної культури, яка дозволяє використовувати прийоми строго детермінованого логічного мислення у ситуаціях невизначеності, вчить конкретності у формулюваннях та чіткості у термінології. Методи теорії ймовірностей та математичної статистики набувають все більшого застосування у різних галузях науки. На думку відомого математика Б. Гнеденка, „теорія ймовірностей є одним з найефективніших засобів кількісного дослідження різноманітних явищ природи та суспільства. Ця теорія надає досліднику не тільки і не стільки обчислювальний апарат пізнання, скільки найширші концепції, що уможливають знаходження порядку і закономірності там, де класичний детерміністичний підхід є безсилим” [2: 7]. Некласична

стратегія природничо-наукового пізнання базується на принципі стохастичного характеру природних явищ. Вона розпочата ще Епікуром, а потім розвивалась Л. Больцманом, М. Планком, Н. Бором, Дж. Гібсом, В. Гейзенбергом та іншими. Стохастичні методи поряд з іншими математичними, фізичними та хімічними методами стали потужним інструментом сучасної медицини. Вони широко використовуються як у наукових розробках, в організації охорони здоров'я, так і в клінічній практиці: при розробці методів медичної діагностики, в теорії епідемій, імунології, медичній генетиці при плануванні та розробці методів медичного експерименту, при тестуванні лікарських препаратів тощо.

Елементи стохастики вже понад 20 років вивчаються у медичних університетах. Тенденції розвитку цієї змістової лінії у системі медичної освіти можна відстежити, аналізуючи навчальні програми, підручники та навчальні посібники [1; 3; 4; 6; 10; 12]. Однак теорія та практика професійно зорієнтованого навчання стохастики у медичному університеті досі не подавалася у цілісному вигляді, практично немає методичних досліджень з цього питання. Таких дослідження обмаль не лише стосовно медичних університетів, а й будь-яких інших природничих (фізичних, хімічних, біологічних) факультетів університету. Дискусійними залишаються питання місця, ролі та змісту стохастики у системі медичної підготовки. На медичному факультеті стохастика вивчається в невеликому обсязі і є складовою курсу „Медична та біологічна фізика”, на фармацевтичному – є основою навчальної дисципліни „Вища математика”, студенти медико-психологічного факультету стохастичну практично не вивчають. Відсутність науково-методичного забезпечення та підготовлених належним чином фахівців є головною причиною того, що в медичних університетах України досі не вивчається курс „Біостатистика”, хоча на всіх рівнях існує тверде переконання в його необхідності. У медичних університетах переважної більшості розвинених країн уже багато років такий курс вивчається в широкому обсязі, часто за кордоном відповідну змістову лінію називають аналізом даних.

Варто враховувати і соціально-психологічний аспект проблеми. У сучасному суспільстві важливим для громадянина є право на усвідомлений вибір, який безпосередньо пов'язаний з правом на отримання інформації, вмінням її аналізувати, оцінювати достовірність. Саме математична статистика навчає добувати, аналізувати, обробляти інформацію та приймати на її основі обґрунтовані рішення. На думку відомого математика А. Реньї [5], вивчення статистики сприятливо позначається також і на характері особистості, “оскільки дає змогу зрозуміти, що за певних обставин невдачі можна просто віднести до випадковості і, отже, зазнавши невдачі, аж ніяк не слід відмовлятися від боротьби за досягнення поставленої цілі”.

Таким чином, дослідження методики навчання стохастики у вищих медичних закладах освіти потребують глибокого і всебічного наукового дослідження з позицій системного підходу. Базою таких досліджень повинні стати уже наявні методики та технології навчання математиці. Потребують окремого дослідження проблеми професійної спрямованості, а також проблеми інтеграції фундаментальної та фахової спрямованості стохастики.

Ті, хто викладає теорію ймовірностей, математичну статистику, напевно, знайомі з труднощами, що виникають у студентів при оволодінні навчальним матеріалом. Насамперед важко позбутися сильного впливу суто детерміністичного мислення. Студенти розуміють, що більшість процесів у природі та суспільному житті не є строго детермінованими, але їм потрібно пояснити, що детерміністичний підхід є першим наближенням до дійсності, наступний крок на шляху пізнання – стохастичний підхід. У цьому велике методологічне значення статистики, теорії ймовірностей та теорії випадкових процесів. Студенти не можуть залишатися на рівні методологічних уявлень XVIII століття, вони повинні мати більш широкий погляд на природу та суспільні процеси. Формування статистичної культури відповідає інтересам розвитку всіх наук. Стохастична культура передбачає не тільки наявність певного рівня знань із теорії ймовірностей та математичної статистики, вмінь та навичок, але й потребу в їх практичному використанні. Стохастична культура не може бути

сформована за короткий часовий проміжок, її потрібно виховувати з ранніх років. Не випадково у розвинених країнах з елементами теорії ймовірностей та математичної статистики школярів знайомлять уже з перших років навчання. Проведене нами дослідження засвідчило зростання рівня стохастичної культури школярів. За даними анкетування першокурсників Національного медичного університету імені О.О. Богомольця, проведеного у 2006/07 н. році при довузівській підготовці вивчали стохастичку 77 % респондентів, із них 63 % продемонстрували достатній рівень знань відповідно до програми середньої школи. Згідно з даними аналогічного анкетування, проведеного у 2000 р., лише 23 % першокурсників були знайомі з елементами теорії ймовірностей та математичної статистики. Звичайно, досліджувана вибірка не є репрезентативною і не дозволяє оцінити реальний стан упровадження ймовірнісно-статистичної змістової лінії в шкільний курс математики, однак отримані результати дозволяють відслідковувати тенденції, що спостерігаються в освіті, і дозволяє констатувати наявність істотних зрушень у розв'язанні цієї наболілої проблеми.

Стохастика є одним з найскладніших розділів серед фізико-математичних дисциплін, що вивчаються у медичних університетах, однак 56 % респондентів вважає, що курс стохастички має бути збільшений, причому 33 % бажають збільшити кількість практичних занять, 20 % – кількість лекцій. Понад 70 % респондентів звертають увагу на потрібність альтернативних форм занять: факультативів, гуртків, так званих „вирівнювальних” курсів тощо.

Висновки. Отже, навчання вищої математики у медичному університеті повинно мати професійну спрямованість, бути менш формалізованим, наближеним до майбутньої фахової діяльності. Студент має оволодіти не лише основними теоретичними відомостями та практичними навичками, а й навчитися їх застосовувати у майбутній фаховій діяльності. В такому випадку вища математика поруч з загальними задачами фундаментальної науки, які вона вирішує, забезпечуватиме також вирішення ряду фахових проблем.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баврин И.И. Высшая математика. – М.: Просвещение, 1980. – С.452.
2. Гнеденко Б.В. Развитие теории вероятностей// Очерки по истории математики. – М.: Изд-во МГУ, 1977. – 247 с.
3. Гроссман С., Тернер Дж. Математика для биологов.: Пер с англ. – М.: Высш. школа, 1983. – 383 с.
4. Лобочкая Н.Л., Мороз Ю.В., Дунаев А.А. Высшая математика: Учебник для вузов. – М.: Высш. шк., 1987.
5. Реньи А. Трилогия о математике: Пер. с венгерского. – М.: Мир, 1980.
6. Свердан П.Л. Вища математика: Аналіз інформації у математиці та медицині. – Львів: Світ, 1998.
7. Слєпкань З.І. Методика навчання математики: Підруч. для студ. мат. спеціальностей пед. навч. закладів. – К.: Зодіак – Еко, 2000. – 512 с.
8. Стучинська Н.В. Інтеграція фундаментальної та фахової підготовки майбутніх лікарів при вивченні фізико-математичних дисциплін. – К.: Книга плюс, 2008 – 409 с.
9. Стучинська Н.В. Теорія та практика формування стохастичної культури // Математика в школі. – 2006. – №7 – С.11-15.
10. Чалий О. В., Стучинська Н.В., Меленєвська А.В. Вища математика для лікарів та фармацевтів Підручник для студентів вищих медичних навчальних закладів. – К.: Техніка, 2001. – 200с.
11. Chalyi O.V., Tsekhmister Y.V., Margolych I.F., Melenevska A.V., Stuchynska N.V. Study guide of the lecture course Mathematical methods of computing medical and biological information (principles of calculus) for the students of medical faculties. – К., 2005. – 53 p.
12. Чалий О.В., Говоруха О.В., Стучинська Н.В., Марголич І.Ф. Вища математика. Теорія ймовірностей та математична статистика. Навчально-методичний посібник – К.: Асканія, 2008. – 93с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ТАКТУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Показана роль і місце педагогічного такту в загальній системі професійної підготовки майбутнього спеціаліста. Визначені педагогічні умови формування педагогічного такту – основної складової педагога-професіонала.

In this article we are point at the pedagogical tact's role in a general system of profetional trening of future specialist. Determined pedagogical conditions of pedagogical tact's forming as a foundation for educational specialist.

Постановка проблеми. Гуманістично зорієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя є передумовою ефективної педагогічної діяльності. Специфікою такої підготовки є те, що вона будується на заставах взаємодії, що передбачає співпрацю, співтворчість, творчу взаємодію, постійну активізацію позитивних емоційних переживань, на основі високогуманних стосунків.

Гуманістичне, особистісно орієнтоване навчання і виховання студентів у вузі, його зміст і методика, стиль спілкування, спрямовані на базові основи культури особистості: моральної, розумової, фізичної, екологічної, естетичної, економічної та правової. Основні ознаки цього є оволодіння методиками вивчення дитячої особистості, професійною етикою, багатоваріантними технологіями, умінням організовувати диференційоване навчання одночасно на різних рівнях складності, забезпечувати емоційне благополуччя і позитивне ставлення учнів до світу.

Єдиної думки в сучасній педагогічній та психологічній літературі стосовно значущих професійних і особистісних якостей учителя, що визначають його діяльність немає.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Так педагоги, наприклад, Ю.К.Бабанський виділяє такі якості вчителя, як: вимогливість до себе, педагогічний такт, педагогічну рефлексію, відчуття нового в педагогічній діяльності, знання психолого-педагогічних основ навчання і виховання, індивідуальний підхід до учнів, забезпечення міжпредметних зв'язків у навчанні [1].

А.Е.Дмітрієв вважає, що вчитель початкової школи не має належної придатності до виконання своїх обов'язків без знань, умінь і навичок, якими повинен володіти. Це знання філософських, психолого-педагогічних основ теорії творчості, особливостей творчої педагогічної діяльності; прагнення знаходити в навчально-виховній роботі свої оригінальні підходи, які відповідають особистісним якостям; обґрунтовано і компетентно вдосконалювати форми, методи, засоби навчання і виховання дітей; вміння ефективно застосовувати нові психолого-педагогічні, методичні системи, використовувати передовий педагогічний досвід, варіативні методики ...; вміння проводити теоретичний аналіз літератури, організовувати і здійснювати власний експеримент, узагальнювати та оцінювати його результати; проявляти творчі вміння в різних галузях, вміння бачити в дитині творче начало, оригінальність сприйняття світу, її інтереси, особливості та захоплення, готовність зацікавити дітей справами, тактовно спрямовувати їх творчий розвиток.

М.В.Кларін називає такі якості, як щирий інтерес до дитини, широту кругозору, терпимість, конструктивність мислення, доброзичливість, прийняття особистості дитини [3].

На думку А.І.Кузьмінського, В.Л.Омеляненко, вчитель, перш за все, повинен любити дитину, мати почуття національної гідності, чесність, совісність, справедливість, об'єктивність, витримка, стриманість, терпеливість, організаторські здібності, вміння працювати з дитячим колективом. Принциповість і вимогливість, оптимізм, любов до життя, чуйність, гуманне ставлення до людей, творчий склад мислення, педагогічний такт – основні якості сучасного вчителя.

Г.Д.Мітін визначив орієнтовну професіограму вчителя початкової школи [4: 45-48], яка включає в себе: особистісні якості (інтелігентність, висока духовна культура; педагогічна спостережливість; принциповість, чесність, гуманність; скромність, щирість, чуйність; високий професіоналізм, сучасне науково-педагогічне творче мислення, здатність приймати нестандартні рішення); знання (основ наук; сутності процесу навчання і виховання молодших школярів, його загальних і конкретних цілей, завдань, форм і методів; психолого-педагогічних особливостей навчання і виховання молодших школярів; виховних можливостей навчальних предметів у початкових класах і форм здійснення виховання на уроках).

І.П.Підласий до них відносить володіння предметом викладання, методикою викладання предмета, психологічну підготовленість, загальну ерудицію, широкий культурний кругозір, психологічну майстерність, володіння технологіями психологічної праці, організаторські вміння і навички, педагогічний такт, психологічну техніку, володіння технологіями спілкування, ораторську майстерність та інші якості.

Ф.Н.Гоноболін включає творчість у роботі, здатність робити навчальний матеріал доступним для учнів, розуміння вчителем учня, вольовий вплив на дітей, здатність організовувати дитячий колектив, інтерес до дітей, змістовність і яскравість мовлення, його образність та переконливість, педагогічний такт, здатність пов'язувати навчальний матеріал із життям, спостережливість, педагогічну вимогливість [2].

М.Н.В.Кузьміна розподіляє педагогічні якості за двома взаємозалежними рівнями: рефлексивним і проєктивним. Рефлексивний рівень включає особливу чутливість до об'єкта-суб'єкта педагогічного впливу ("почуття об'єкта"), до міри цього впливу ("почуття міри"), до регулювання системи відносин ("почуття причетності"). Проєктивний є найбільш загальним рівнем, що акумулює попередні й охоплює гностичні, проєктивні, конструкторські, комунікативні, організаційні педагогічні якості як види такої чутливості.

Ю.Н.Кулюткін якості особистості вчителя розподіляє в три групи: вміння розуміти внутрішній світ іншої людини, вміння тактовно впливати на учня, емоційна стійкість, тобто вміння володіти собою.

В.А.Крутецький особистісними якостями вчителя вважає – прихильність до дітей, витримку, самовладання, такт.

К.М.Левітан склав шкалу основних якостей, професійно значимих для вчителя – це високий рівень володіння предметом, вміння передати знання і навички учням, вимогливість, вміння зацікавити школярів вивченням свого предмету, загальна ерудиція, доброзичливість, педагогічний такт, вміння організувати цікавий урок, любов до професії, терпіння, розуміння дітей, любов до них, справедливість, прагнення до самовдосконалення, почуття гумору, вміння використовувати технічні засоби навчання, принциповість, товарищескість, гарна дикція, працелюбність, урівноваженість, артистичність, музичні вміння, вміння організувати позакласну роботу, емоційність, добросовісність.

Як бачимо, однією із значимих якостей учителя автори виділяють педагогічний такт.

Для його формування необхідне виявлення педагогічних умов, що враховуватимуться під час організації навчальної, самостійної та позааудиторної роботи студентів.

В тлумачному словнику сучасної української мови ми знаходимо, що умови – це обставини, особливості реальної дійсності, при яких відбувається що-небудь [6: 705].

Поняття "умова" визначається по-різному, так І.Фролов трактує умову як філософську категорію, що виражає відношення предмета до явищ, що його оточують, і без яких він існувати не може. Причини й умови, за його переконанням, не тотожні – причина є джерелом тієї або іншої дії, явища, а умова – це те середовище, обстановка, у якій розвивається ця дія або явище [7].

С.Рубінштейн стверджує, що умови можуть бути як зовнішніми, так і внутрішніми, вони взаємопов'язані між собою: зовнішні діють опосередковано, тобто через внутрішні умови. Особистість виступає як воедино пов'язана сукупність внутрішніх умов, через які переломлюються всі зовнішні впливи [5: 308].

З вище окресленого **метою** нашого дослідження є експериментальне обґрунтування психолого-педагогічних умов формування педагогічного такту у майбутніх вчителів початкових класів.

У рамках нашого дослідження основою розкриття умов професійного становлення і формування педагогічного такту майбутнього вчителя ми обрали ідеї персоналістичної філософії, що визначає особистість вищою духовною цінністю, а людину – індивідуальною унікальністю, обумовленою особистісним початком.

Л. Кондрашова говорить, що “У процесі професійного становлення майбутнього вчителя важливо забезпечити такі умови, в яких він міг би стикнутися з розмаїтістю педагогічних ситуацій, необхідністю пошуку виходу з них, ухваленням оптимального рішення”.

Будувати навчально-виховний процес у вищому педагогічному навчальному закладі так, щоб у ньому багато часу займало не пасивне сприйняття навчальної інформації в умовах “словесної сидячої педагогіки”, а активна, самостійна, в тому числі науково-дослідницька діяльність студентів. Самодіяльність майбутніх учителів регулювати таким чином, щоб викладач міг здійснювати перехід від рівня репродуктивної діяльності студентів (за зразком) до активно-творчої.

Серед умов формування педагогічного такту майбутніх вчителів початкових класів деякі дослідники виділяють такі:

- вміння володіти ситуацією, а це означає – розряджати емоційну напруженість. Міміка, поза, жести не тільки виражають емоційний стан, але й впливають на нього. Головне – зовнішній спокій, витримка;
- підкреслений непідробний інтерес вчителя до учня, з яким спілкується. Уміння бути хорошим, вдячним слухачем. Уважно вислухати школяра до кінця. При цьому важливо показувати повагу до дитини та її розуміння, виробити вміння реагувати на особистість іншої людини. Вміти своєю поведінкою вплинути на партнера (учня, студента, колегу);
- застосування методу переконання і навіювання;
- підтримання позитивних емоцій. Спілкуючись, розуміти мотиви поведінки молодшого школяра, вміти знаходити позитивні елементи “частку приємного”. Краще зразу не оцінювати вчинок учня, необхідно намагатись виразити своє ставлення до ситуації, що склалася, враховуючи, що негативізм згубно впливає на настрій, відштовхує людей;
- необхідно якомога раніше усвідомити те, що об’єднує вчителя з учнем, побачити “загальну точку відліку” взаємодії, продемонструвати її, виходячи на позицію “Ми”.

Велике значення має така умова як здатність до рефлексії студентів, яка сприяє оптимізації їх професійного становлення. Педагогічна рефлексія – складний процес, що відбувається під час усвідомлення педагогом мети, засад, засобів професійної діяльності, професійних цінностей та перспектив особливостей педагогічної взаємодії, за рахунок цього відбувається адекватна регуляція діяльності.

Особистісний розвиток майбутнього вчителя, врахування індивідуально-психологічних особливостей кожного студента у процесі включення його в різноманітні види виховної діяльності – теж є значущою умовою. Це сприяє його саморозвитку, самопізнанню, самовихованню та самореалізації при засвоєнні духовно-моральних та професійних цінностей.

Науковці вважають, що у професійній підготовці майбутніх вчителів важливі: професійно-педагогічна взаємодія, співробітництво і співтворчість в системі відносин “викладач-студент”; перспектива професійного росту майбутнього фахівця; стимулювання нестандартної, інноваційної, творчої діяльності, професійної спрямованості; нагромадження професійного досвіду, закріплення у різних видах навчально-пізнавальної роботи активної професійної позиції й творчого стилю діяльності.

Висновки. Отже, аналіз літератури та досвіду роботи вчителів початкових класів дає можливість зазначити основні психолого-педагогічні умови формування педагогічного такту майбутніх вчителів початкових класів:

- любов до дитини;
- визначення особистості вищою духовною цінністю, а людину – індивідуальною унікальністю;
- бути особистістю, відповідати ідеалу; прагнути досягнення того чи іншого результату; бачити імовірності його досягнення; мати самооцінку власної підготовленості;
- створення здорового психологічного клімату в групі;
- виконувати роль помічника в роботі учнів; бути режисером їхньої взаємодії;
- вивчення педагогічної класики та активне включення студентів в педагогічну практику;
- висока професійна майстерність викладачів вищої школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 558с.
2. Гоноболин Ф.Н. О педагогических способностях учителя // Вопросы психологии личности. – М.: Учпедгиз, 1960. – 213 с.
3. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта) – Рига: НПЦ “Эксперимент”, 1995. – 176 с.
4. Митин Г.Д. Подготовка студентов пединститутов к осуществлению патриотического воспитания младших школьников (на мат-ле пед. ф-та): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1992. – 196 с.
5. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание, о месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. – М.: Изд-во АПН СССР, 1957. – 328 с.
6. Тлумачний словник сучасної української мови. /Укладачі Л.П.Коврига, Т.В.Ковальова, В.Д.Пономаренко. /За ред. доктора філологічних наук, проф. В.С.Калашника. – Харків: Белкар-книга, 2005. – 800 с.
7. Фролов И.Т. Философия и этика: итоги и перспективы // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 29-33.

УДК 371.132:378.147

Т.В. Філатьєва

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РІВНЯ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ПОЗАШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті авторка звертається до проблеми використання інтерактивних методів навчання в процесі підготовки фахівців у галузі мистецтва. Філатьєва Т.В. наводить приклади застосування інтерактивних методів на заняттях з курсу „Методика викладання образотворчого мистецтва”, визначає їх ефективність, зацікавленість студентів такими видами робіт.

The author of the article refers to the problem of using interactive methods of education in the process of preparing specialists of the field of art. T.V. Filatyeva shows as the example of using interactive methods the lesson on the course of “The methodic of teaching art”, determines their effectiveness and student’s interest of such kind of work.

Сучасний освітній простір перебуває в стані постійного оновлення, реорганізації, насичення модерними прогресивними методичними прийомами, технологіями.

Процес оновлення відбувається в усіх освітніх підрозділах. Дана тенденція дуже важлива для вищих освітніх закладів, а особливо педагогічних. Адже перед вищим педагогічним навчальним закладом поставлене досить серйозне завдання – сформувати творчого, ініціативного педагога нового часу. Саме тут ми досить часто стикаємося з тією проблемою, що у вищому навчальному закладі дають ґрунтовну теоретичну базу, тобто знання, а як їх примінити в професійній діяльності – не зрозуміло. Таким чином, формуванню професійних умінь і навичок не надається необхідної уваги.

В умовах формування педагога нового типу з метою удосконалення фахової підготовки майбутніх вихователів позашкільних закладів доцільним є впровадження інтерактивних методів навчання. Дане питання є інноваційним, бо йому не приділялася увага методистів.

Мета статті – розглянути інтерактивні методи навчання, які сприяють формуванню професійних якостей вихователя позашкільних закладів.

Активні методи навчання відрізняються від традиційних і покликані активізувати пізнавальну діяльність студентів, сформувати вміння й навички майбутньої професійної діяльності у системі позашкільної освіти.

Перш за все необхідно звернутися до термінології. Англійське слово „інтерактив” у перекладі означає „interact” = „inter” – взаємний, „act” – діяти. Тобто інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу.

Сутність інтерактивного навчання полягає в організації постійної взаємодії викладача зі студентом, моделюванні й аналізі відповідних життєвих ситуацій, застосуванні рольових ігор.

Найперспективнішим і найцікавішим методом активного навчання є гра. До гри як засобу взаємодії людини зі світом зверталися педагоги, філософи минулого, серед них – Ж.-Ж.Руссо, Дж.Локк, Я.Коменський та ін. Витоки та значення гри з позицій філософії спробували обґрунтувати І.Зязюн, Г.Гегель, П.Лавров тощо. До творчих ігор з суто педагогічних засад зверталися В.Сухомлинський, А.Макаренко, Л.Коваль та ін. У наш час роль гри в навчально-виховному процесі визначають Є.Ільїн, В.Шаталов, Ш.Амонашвілі та ін. В останні роки до проблем інтерактивного навчання звертаються П.Щербань, Г.Сиротенко, В.Приходько, О.Пометун, Г.Ксензова тощо.

Педагогічні ігри широко використовуються як засіб навчання, виховання й розвитку молоді. Гра розвиває увагу, кмітливість, спостережливість, вміння самостійно мислити, прагнення до знання. Проходячи в невимушеній формі, гра допомагає легко й із захопленням засвоювати матеріал, є активною, ефективною формою спілкування викладача й студента.

Для вихователя позашкільного закладу засвоєння ігрової форми навчання є досить важливим моментом. Адже гра як засіб розумового розвитку дитини використовується в позашкільних закладах, гуртках, у роботі факультативів досить давно й часто. Тому, на нашу думку, актуальним є твердження П.Щербаня щодо введення навчально-педагогічних ігор у навчально-виховний процес вищих закладів освіти. Педагогічна гра, як зазначає П.Щербань, – це вид перетворювальної творчої діяльності, тісно пов’язаний з іншими видами навчальної роботи [1;17].

У процесі підготовки фахівців у галузі мистецтва до художньо-творчої діяльності в системі позашкільної освіти доцільним є їх знайомство з умовами використання гри на заняттях з різних дисциплін мистецького напрямку. П.Щербань подає наступні умови, які необхідно враховувати при організації ігрової діяльності:

- визначення місця педагогічних ігор та ігрових ситуацій у системі інших видів діяльності на заняттях;
- доцільність використання їх на різних етапах вивчення різноманітного за характером навчального матеріалу;
- розроблення методики проведення педагогічних ігор з урахуванням дидактичної мети заняття та рівня підготовленості вихованців;
- вимоги до змісту ігрової діяльності у світлі ідей розвивального навчання;

- передбачення способів стимулювання вихованців, заохочення у процесі гри тих, хто найбільше відзначився, а також підбадьорення відстаючих [1;17].

З методикою організації ігор студенти оглядово знайомляться в курсі „Методика викладання образотворчого мистецтва”. Але через обмеження в часі детальне вивчення методики організації ігрової діяльності не можливе. Деякі студенти самостійно розкривають ігрові методи навчання на уроках образотворчого мистецтва в загальноосвітній школі та на заняттях мистецького характеру в позашкільних закладах освіти в курсових роботах – перших науково-дослідних спробах.

Так, на заняттях з „Методики викладання образотворчого мистецтва” студенти спеціальності „Образотворче та декоративно-прикладне мистецтво” з інтересом ставляться до ігрових елементів у ході лекційного курсу та на практичних заняттях.

У ході лекції студентам доцільно давати завдання творчого, інтелектуального характеру, які сприятимуть розвитку логічного мислення, ініціативності. До того ж активність студентської аудиторії, її взаємодія з лектором є досить продуктивним методом навчання, що дозволяє майбутнім педагогам з легкістю засвоювати навчальний матеріал.

Під час подання лекційного матеріалу з циклу художньо-естетичних дисциплін застосовуємо такі активні форми роботи, як мікробесіда, бліцопитування, мікротестування, дискусія та ін. Кожна лекція починається згаданими формами роботи й дозволяє викладачеві перевірити рівень засвоєння студентами навчального матеріалу, а студентам – відтворити усвідомлену інформацію, підготуватися до засвоєння нової. Так на заняттях реалізується принцип доступності та послідовності. Також слухачам пропонуються завдання на класифікацію термінів, основних понять тощо. Наприклад, під час засвоєння певних понять можна дібрати висказування відомих педагогів, філософів різних історичних епох, які б розкривали сутність даних понять. А студентам запропонувати дібрати відповідники.

Розвитку мисленнєвої діяльності майбутнього вихователя позашкільного закладу сприяють завдання, які вимагають роздумів, доведення своєї точки зору. Прикладами можуть послужити наступні завдання, застосовувані під час засвоєння курсу „Методика викладання образотворчого мистецтва”: при визначенні якостей вчителя мистецтва запропонувати студентам самостійно перерахувати їх, а потім обґрунтувати свою думку. Або, під час з’ясування цілей викладання образотворчого мистецтва, можна дати студентам для розв’язання таку задачу:

Побудувати логічний ланцюжок цілей викладання образотворчого мистецтва:

- дати уявлення про основні закони зображення в образотворчому мистецтві;
- вимагати чіткого виконання рекомендацій вчителя;
- викликати інтерес до художньої діяльності;
- створити можливості для розвитку творчої індивідуальності дитини;
- навчити бачити прекрасне.

Такого типу задачі сприяють розвитку логічного мислення, виробленню власного бачення поставленої проблеми.

На практичних заняттях студентам можна запропонувати роботу з картками. Їх зміст може бути такого характеру:

Завдання. Зробити аналіз художнього твору з урахуванням вікових особливостей дітей. Левітан „Золота осінь” (для учнів 6 класу).

або:

Завдання. Уявіть, як покаже себе флегматик під час малювання „морської бурі”, а як – холерик у процесі передачі „морського штилю”. Поясніть свою думку.

Такі проблемні завдання допомагають виявити психолого-педагогічний рівень сформованості майбутнього педагога-позашкільника.

Ефективним методом перевірки знань, своєрідною точкою контролю є проведення диктантів з фахових дисциплін. Такого роду диктанти побудовані за методикою незавершених речень. Наприклад, з „Методики викладання образотворчого мистецтва” як

вид модульної контрольної роботи застосовуємо методичний диктант за лекційним матеріалом. Наведемо зразок:

1. Педагогічна культура вчителя – це...
2. Педагогічне спілкування – це...
3. Під терміном „інтеграція” в мистецтві розуміють...
4. Провідними компонентами інтегрованого курсу „Мистецтво” є...
5. До інтерактивних методів роботи на заняттях мистецького характеру належать...

Таким чином, увиразнюючи лекційний матеріал можна створити цілу панораму художньо-педагогічних задач, розв’язання яких спонукає до швидкого запам’ятовування, розвитку логічного мислення. На практичних заняттях особливою популярністю користуються рольові ігри. Широко застосовувана рольова гра в ході заняття з „Методики викладання образотворчого мистецтва” демонструє практичну взаємодію вчителя й учня на уроці мистецтва в загальноосвітній школі та в позашкільному закладі. Вже на такому практичному занятті можна визначити професійно-творчі здібності майбутнього педагога.

П.Щербань виділяє наступні ознаки рольової гри: – наявність психолого-педагогічної ситуації; – наявність ролей; – відмінність рольових цілей учасників гри, що виконують різні ролі; – взаємодія учасників гри; – наявність в ігрового колективу спільної мети; – комунікабельність, тактовність, дружелюбність, готовність прийти на допомогу; – багатоальтернативність рішень; – наявність системи групового чи індивідуального оцінювання діяльності учасників гри; – наявність керованого емоційного напруження [1;30].

У ході таких ігор виявляються професійні уміння майбутнього вчителя, його педагогічна майстерність, естетичні смаки тощо.

Готовності майбутніх вихователів позашкільних закладів до професійної діяльності сприяє також застосування такого інтерактивного методу навчання, як „аналіз інцидентів” (П.Щербань). Даний метод дозволяє продемонструвати студентам найскладніші конфліктні ситуації, що зустрічаються під час організації навчально-виховного процесу, готує їх до практичної діяльності й, можливо, виробляє вміння уникати таких випадків, показує приклади поведінки педагога в них.

Серед навчально-педагогічних ігор, названих П.Щербанем, застосовуємо також розв’язання педагогічних задач та ігрове проектування. Так, на спеціальності „Образотворче та декоративно-прикладне мистецтво” у рамках курсу „Методика викладання образотворчого мистецтва” студенти виконують короткотривалі творчі проекти й представляють їх на занятті перед створеною викладацькою комісією. Метод ігрового проектування є досить продуктивною формою навчання, яка сприяє виробленню навичок організації творчої діяльності в майбутніх вихователів позашкільних закладів.

Як метод розв’язання творчих задач, так і ігрове проектування сприяють розвитку „у майбутніх учителів винахідливості, ініціативи, впевненості у власних силах; допомагає виробляти вміння оперувати набутими знаннями в конкретних ситуаціях, планувати педагогічні дії, передбачати їх наслідки, оцінювати значущість; сприяє вдосконаленню навичок самоаналізу, самоконтролю й самооцінки” [1].

Поняття „інтерактивні методи навчання” пов’язане з терміном „інноваційні методи”. Перший термін значно вужчий у розумінні. Інтерактивні технології розглядаються в межах інноваційних методів навчання. Використання інноваційних технологій у процесі навчання в галузі позашкільля має неабиякий вплив на виховання творчої особистості.

Звернімося до терміна „технологія”, яке у перекладі з грецької мови означає „знання про майстерність”. Дане поняття можна трактувати двояко: 1) як сукупність прийомів і способів обробки або виробництва певних продуктів; 2) як наука про такі способи [4]. Отже, це наука про особливості педагогічної майстерності в різних галузях людської діяльності.

Якщо розглядати інноваційну діяльність у системі позашкільля, треба зазначити, що до інноваційних технологій відносять наступні види педагогічної діяльності:

- внесення коректив у програму МОН України, запровадження авторських програм;

- використання науково-педагогічної літератури;
- проведення занять у формі конкурсів, рольових ігор, групових досліджень, круглих столів, диспутів, конференцій тощо;
- впровадження власних апробованих методичних розробок;
- постійне та систематичне самовдосконалення;
- чітка фахова орієнтація, консультації під час вступу до навчальних закладів [5].

Отже, використовуючи перераховані технології в освітньо-виховному процесі, вихователь позашкільного закладу здійснює інноваційну діяльність у системі додаткової освіти. Саме тому задача вищого навчального закладу – спрямувати майбутнього педагога-позашкільника на творчу співпрацю з вихованцями, яка ґрунтується на повазі, довірі, взаєморозумінні, сприйнятті учня як особистості; врахуванні інтересів дитини; спрямованості на учня, на діалог з ним; забезпеченні права дитини на творчість, реалізацію власного потенціалу.

Вагомим показником для здійснення творчої інноваційної діяльності є самопізнання – пізнай себе, а потім виховуй іншого. Виділяють наступні шляхи творення особистості: самопізнання, самооцінка, самоідентифікація, самоствердження, самовизначення, самодіяльність, самоврядування, самовдосконалення, самоконтроль, самовиховання [5]. Таким чином, для досягнення поставленої мети кожен педагог повинен „пізнати самого себе”, лише тоді він буде спроможний виховати творчу, ініціативну людину, гідну своєї нації та держави.

Світова наукова думка стверджує той факт, що цілісне професійне становлення педагога відбувається тоді, коли він усвідомлює смисл життя й невідпинно вдосконалює свою свідомість і професійні якості. Аналіз літератури з психології дозволяє зробити висновок, що у професійному становленні педагога досить важливим є переломний період подолання бар'єра власного „Я”. Ці два періоди можна позначити такими формулами: „Я – студент, який оволодіває педагогічною професією” та „Я – вчитель, який організовує навчально-виховний процес”. А стиранню цих граней сприяє саме інтерактивне навчання та тісний зв'язок з практикою.

Отже, застосування інтерактивних методів навчання в підготовці вчителів образотворчого мистецтва та вихователів позашкільних закладів освіти художньо-естетичного напрямку є досить актуальним питанням, яке потребує подальшої розробки та втілення в практичну діяльність. Тому серйозна роль належить викладачеві вищого навчального закладу, перед яким постає ціла низка навчально-педагогічних завдань – розробити ігри з фахових дисциплін, зацікавити ними студентську аудиторію, направити слухачів на творчі шукання та співробітництво, продемонструвати особливості організації ігрової діяльності в різновікових дитячих колективах. Досить різноплановою й багатоаспектною є проблема реалізація креативного підходу в процесі підготовки фахівців у галузі мистецтва й потребує подальшої розробки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навч. посіб. / Щербань П. Н. – К.: Вища шк., 2004. – 207 с.
2. Козлова О.В. Деловые игры и их роль в повышении квалификации кадров / О. Козлова, Л. Разу. – М.: Б.и., 1978.
3. Орлов В. Мистецтво і педагогічні технології / В. Орлов // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 1. – С.8 – 12.
4. Падалка О.С. Педагогічні технології: Навчальний посібник для вузів / О.С. Падалка, А.М. Нісімчук. – К.: Вища школа, 1995.
5. Войчук Л. Внутрішній контроль у діяльності позашкільного навчального закладу / Л. Войчук, Л.Полякова // Сільська школа України. – № 1 (145), січень 2006. – С. 54 – 58.

ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті дана характеристика недоліків, які під час навчання негативно впливають на соматичний стан молодших школярів на фоні загального погіршення здоров'я та аналізується роль вчителя як один з головних факторів збереження та зміцнення здоров'я. А також розкривається поняття "готовність" та вказані шляхи її формування у післядипломній освіті вчителів початкових класів.

The article is short feature defect, which during education negatively influence upon somatic condition younger schoolboy on background of the general deterioration of health and is analysed role of the teacher as one of the main factor conservations and fortification of health. As well as opens the notion "readiness" and deals way of its shaping in forming the teachers of the initial classes.

Постановка проблеми. За останні десятиліття стан здоров'я школярів значно погіршився. Збільшилась кількість дітей з хронічними захворюваннями та функціональними відхиленнями. Сучасний стан розвитку освіти в умовах несприятливого впливу екологічних та соціальних чинників характеризується пошуком шляхів, способів і засобів для покращення та зміцнення здоров'я школярів загальноосвітніх навчальних закладів. Є.Чернишова зазначає, що гуманізація освіти вимагає якісно нового підходу до потреб людини, формування в неї стійких мотивацій позитивної соціальної поведінки. Ситуація екологічної, економічної та демографічної кризи робить невідкладним навчання кожного свідомого ставлення до збереження та зміцнення здоров'я [10]. Це в свою чергу створює умови для модернізації освіти відповідно до вимог сучасної освітньої системи, які вимагають запроваджувати нові підходи до підготовки вчителя початкових класів у післядипломній освіті. Одним з актуальних напрямків, в якому має рухатися педагогічна наука, є підготовка фахівців, які здатні здійснювати педагогічну роботу з використанням здоров'язбережувальних технологій.

Проблема перепідготовки учителів набула досить ґрунтовного висвітлення в науковій літературі. Теоретичні та методологічні її основи відображені в працях М.Драгоманова, О.Духновича, С.Русової, В.Сухомлинського, К.Ушинського. Сучасні її аспекти знайшли відображення в науковому доробку А.Алексюка, Н.Гоноболіна, С.Гончаренка, Н.Кузьміної, О.Савченко, В.Семиченко, В.Сластьоніна, О.Щербакова, О.Омельченко та ін.

Також під час аналізу психолого-педагогічної літератури ми зупинилися на вивчені змістової характеристики поняття "готовність", цим питанням займалися О.Асмолов, С.Максименко, В.Моляко, П.Перепелиця, С.Рубінштейн, С.Узнадзе та ін.; розробкою структури готовності Ф.Гоноболін, В.Крутецький, Н.Кузьміна та ін.; аналізом структурних компонентів і показників готовності до педагогічної діяльності Г.Балл, А.Деркач, А.Пуні, В.Семиченко, В.Сластьонін та ін.

Найбільш розроблене поняття готовності у галузі педагогічної психології, а саме при розкритті шляхів вдосконалення процесу вузівської підготовки педагогічних кадрів у роботах Г.Балла, Ф.Гоноболіна, К.Дурай-Новакової, І.Зязюна, Г.Костюка, Н.Кузьміної, С.Максименка, О.Мороза, В.Семиченко, А.Щербакова, Т.Яценко та ін.

Мета статті – розглянути процес формування готовності вчителя застосовувати здоров'язбережувальні технології у навчально-виховному процесі початкових класів.

За даними Міністерства охорони здоров'я України в 50 % школярів спостерігаються функціональні відхилення у стані різних систем організму, а в 42 % – різні хронічні захворювання, на 19 % зріс рівень загальної інвалідизації. До першого класу приходять лише 27 % здорових дітей, закінчують школу здоровими 6-9 % випускників [7].

За даними ЮНЕСКО Україна посідає одне з останніх місць у світі за оцінками стану здоров'я дорослих і дітей (тривалість життя, висока смертність, особливо серед дітей, великий відсоток відхилень у фізичному, психічному розвитку та захворювань серед дітей та молоді). На думку Мельника О., цьому сприяють екологічна катастрофа, напруження соціального становища, низький рівень медичної допомоги, ускладнення навчальних програм та інтенсифікація навчального процесу сучасної школи [7].

Ураховуючи вище сказане, всі сторони навчально-виховного процесу, на даному етапі, мають бути направлені на збереження та зміцнення здоров'я і не останню роль у цьому має формування валеологічної грамотності. Одним із компонентів здоров'язбережувальної освіти та формування культури здоров'я є загальноосвітній навчальний заклад. Але, на жаль, сучасні дослідження російських фізіологів і гігієністів свідчать, що несприятливий вплив школи, який поряд з генетичними, соціальними й екологічними факторами впливає на здоров'я дітей, становить близько 20-40%.

На думку М.Безруких, “вплив школи, умов навчання, навчальні перевантаження так значущі саме тому, що вони діють безперервно, тривало, систематично й комплексно. Окрім цього, роки навчання для кожної дитини – період інтенсивного розвитку, формування організму, період, коли будь-які несприятливі фактори здійснюють найбільший вплив” [1: 6].

Ще однією з актуальних проблем сучасної школи є переважне використання репродуктивних методик викладання навчальних дисциплін. Такі методики, хоча й сприяють засвоєнню знань, але передбачають, в основному, не усвідомлення учнем навчального матеріалу, а лише його механічне запам'ятовування. При цьому учень часто не має уявлення про практичну цінність навчального матеріалу саме для нього, проте змушений його засвоювати. Отже, учень не бере активної участі у пізнавальному процесі. Ігнорування найважливішого дидактичного принципу – принципу свідомості й активності учня у процесі навчання – закономірно призводить до втрати інтересу, низької мотивації навчання, не сприяє формуванню творчих здібностей дитини. Повторюючись щоденно протягом навчальних років, така ситуація не може пройти безслідно для розвитку дитини, її здоров'я.

Такий стан підсилюється й методиками викладання, що не відповідають віковим та індивідуальним особливостям учнів.

Окрім цього, до недавнього часу система професійної підготовки вчителя не передбачала його цілеспрямованої валеологічної освіти, формування відповідального ставлення до стану свого здоров'я та здоров'я учнів. Природно, що недостатня валеологічна підготовка, відсутність наукових знань з основ виховання здорової дитини, здійснення педагогічної діяльності в аспекті оздоровчих завдань не дозволяють учителеві враховувати й регулювати ступінь впливу всього розмаїття виявів його освітньої діяльності на здоров'я дітей.

При виключній важливості професійної здоров'язберігаючої діяльності усіх педагогів, безумовно, особливу роль відіграють учителі молодших класів. Адже саме початкова школа має пріоритетне значення у формуванні основ здоров'я або нездоров'я дитини.

Тобто виходячи з вище сказаного треба реформувати систему післядипломної освіти педагогічних кадрів, доповнивши її здоров'язбережувальними знаннями та вміннями використовувати здоров'язбережувальні технології під час навчально-виховного процесу.

Але як зазначає Т.Сущенко, “педагогічні знання не можна нав'язати. У цьому має бути потреба, усвідомлена особистістю необхідність. Тоді тільки можна зменшити негативні ефекти упереджень” [9].

Отже, виходячи з вище сказаного виникає необхідність формування готовності до застосування вчителями початкових класів здоров'язбережувальних технологій під час навчального процесу.

Поняття “готовність” не є новим у вітчизняній, зокрема й у психолого-педагогічній літературі. Вчений С. Максименко розглядає готовність як “цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки. Така готовність досягається в процесі моральної,

психологічної, професійної та фізичної підготовки, є результатом різнобічного розвитку особистості з урахуванням вимог, зумовлених особливостями діяльності, професії. Готовність як інтегральне системне утворення особистості характеризує її вибірккову активність при підготовці та включенні до діяльності” [6: 70].

Словник В. Даля трактує готовність як “стан або властивість готового” [3: 388]. У словнику С. Ожегова готовність окреслюється як “стан, при якому все зроблено, все підготовлено для будь-чого” [8: 116]. Особистісна готовність розглядається як комплекс морально-вольових та фізичних якостей людини, які через вмотивовані потреби є необхідними їй для досягнення поставленої соціально значущої мети [4: 198].

У сучасному розумінні науковців, готовність – це цілісне інтегральне утворення особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову вибірккову прогнозируючу мобілізованість і активність у момент включення до діяльності певної спрямованості.

Також виходячи із загального визначення, вчені (Г.Балл, Г.Костюк, Н.Кузьміна, О.Мороз та ін.) виділили в своїх працях два підходи до трактування суті готовності: функціональний та особистісний.

Функціональний розглядається як певні знання, які забезпечують високий рівень ефективності діяльності (С.Мілярян, К.Платонов та ін.). На базі особистісного підходу готовність трактується як результат підготовки до певної діяльності (Г.Костюк, В.Моляко, М.Дьяченко та ін.).

Готовність, також, можна умовно поділити на 2 групи:

- короткочасна, тимчасова – актуалізація певних знань з даної галузі для успішного виконання дій в конкретній ситуації;
- довготривала, загальна – цей тип готовності, який формується в системі спеціальної підготовленості (О.Киричук, В.Крутецький та ін.) – як набуття знань, умінь, навичок, досвіду, установок і мотивів діяльності [2].

Готовність педагога до застосування здоров’язбережувальних технологій під час навчального виховного процесу розглядається як стійке системне психологічне утворення, що інтегрує в собі психологічну спрямованість та професійну підготовленість до здійснення даного аспекту діяльності, забезпечує активність педагога при вирішенні завдань навчання і виховання дітей та зміцнення здоров’я учнів. За своєю структурою вона містить три взаємозалежних компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційний і є наслідком підготовки до даного аспекту діяльності.

На думку І. Василенко процес формування готовності до педагогічної діяльності, а в нашому випадку, до педагогічної діяльності з використанням здоров’язбережувальних технологій, розглядається як частина загальної підготовки педагогів. Процес підготовки до використання педагогічних здоров’язбережувальних технологій під час навчання дітей у початковій школі здійснюється шляхом одночасного формування всіх структурних компонентів готовності мотиваційного, когнітивного та операційного, при домінуючій ролі того чи іншого компонента в залежності від специфіки діяльності, до якої здійснюється підготовка. Розвиток компонентів готовності реалізується в умовах спеціально організованого навчання, що спрямоване на оволодіння теоретичними знаннями, практичними вміннями, формування позитивного ставлення до відповідного аспекту педагогічної діяльності [2].

Ці умови, на нашу думку, можна створити у закладах післядипломної освіти та спеціально організованій методичній роботі у навчальних закладах.

Необхідно формувати компетентність у педагогів, яку ми ставимо на одному рівні з готовністю. Бо компетентний спеціаліст намагається креативно мислити, виходити за рамки стандартної моделі своєї діяльності, тому компетентність виступає як вища форма готовності.

Систему професійної перепідготовки вчителів та формування під час неї готовності застосовувати нові педагогічні здоров’язбережувальні технології В.Загвязинський пов’язує зі створенням таких організаційних умов: забезпечення теоретичного оснащення (формування

наукового світогляду під час вивчення навчальних дисциплін, оволодіння сучасною педагогічною та психологічною теорією); реалізація методичного оснащення (вміння варіативно використовувати методи, прийоми, форми навчання й виховання в залежності від конкретних ситуацій, оволодіння технікою і технологією розв'язання педагогічних завдань); спонукання до творчого розв'язання педагогічних завдань, в основі якого лежить віра у можливості учнів, позитивне відношення до педагогічної діяльності, незадоволеність вже досягнутим, потреба у самовдосконаленні та інше; сприяння розвитку тих здібностей, що, необхідні для здоров'язбережувальної діяльності: вміння визначити альтернативу очевидному, аналіз та оцінка різноманітних варіантів, прогнозування ходу педагогічного процесу та можливостей розвитку учнів, висування гіпотез та здійснення переносу [5].

Така робота, на нашу думку, буде сприяти формуванню готовності застосовувати здоров'язбережувальні технології під час навчально-виховної роботи, що в свою чергу призведе до зростання педагогічної майстерності й творчої активності, щодо збереження здоров'я учнів та розширенню їхніх знань про основи здоров'я, поліпшенню показників психологічного клімату в навчальному закладі.

Подальші напрями досліджень пов'язані з особливостями впровадження моделі формування готовності вчителів у післядипломній освіті застосовувати педагогічні здоров'язбережувальні технології у початковій школі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Безруких М.М. Здоровьесберегающая школа. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 240 с.
2. Василенко І. Ю. Формування психологічної готовності педагогів до роботи з ліворукими дітьми і дітьми-лівшами у початковій школі // Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / І.Ю. Василенко; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2005. – 22 с. – укр.
3. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 Т. – М.: Русский язык, Т. 1. А – З. – 1989. – 699 с.
4. Енока Р.М. Словник кінезіології. – К.: вид-во “Олімпійська література”, 2000. – 695 с.
5. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
6. Максименко С.Д. Психологія в соціологічній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури. Навч. посіб. для вищої школи. К.: Наукова думка. – 1999. – 216 с.
7. Мельник О. Системний підхід до формування культури здоров'я учасників навчально-виховного процесу // Початкова школа. Науково-методичний журнал – 2005. – № 11 – С. 14-16.
8. Ожегов С.И. Словарь рус. языка: Ок. 57000 слов / Под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 20-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1988. – 750 с.
9. Сущенко Т.І. Педагогічні процеси в системі післядипломної освіти. – Запоріжжя: “Диво” – 1993. – С.10-11
10. Чернишова Є.Р. Підготовка вчителя до формування в учнів основ знань про здоров'я та безпеку життєдіяльності людини. Дис. ... канд. пед. наук 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. – Київ, 2004. – 222 с.

УДК 371.134

Ю.В. Шарапова

МІСЦЕ КОМПОЗИЦІЇ У ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Проаналізовано зміст діяльності вчителя трудового навчання та учнів на основних етапах композиційної діяльності. Сформульовані основні елементи композиційної діяльності при виготовленні будь-якого виробу з конструювання та моделювання одягу.

Maintenance of activity of teacher of labour studies and students is analysed on the basic stages of composition activity. The basic elements of composition activity are formulated at making of any good from constructing and design of clothes.

Актуальність проблеми дослідження. Ефективність взаємодії творчості з технічними здібностями студентів визначає специфіку композиції як особливого виду творчої естетичної діяльності. Особливість актуальності полягає в тому, що творча особистість завжди була найбільшою цінністю будь-якого суспільства. Доля сучасної України залежить від того, чи будуть ефективно задіяні творчі та інтелектуальні можливості кожного її громадянина. Тому цілком природно, що перед викладачами постала задача – створити сприятливі умови для розвитку творчого потенціалу студентів в навчально-виховному процесі.

Метою даної роботи було вивчення впливу основ композиційної діяльності на розвиток творчої особистості, уміння уявити об'єкт як динамічну систему певного призначення, гнучко переключатися з відображення його системних характеристик на матеріально-предметні характеристики і навпаки.

Реалізація мети потребувала рішення наступних завдань: визначити елементи композиційної діяльності, проаналізувати процес композиційної діяльності та її місце в підготовці вчителя трудового навчання.

Динамічні зміни, що відбуваються в системі професійної та професійно-педагогічної освіти України, зумовлюють посилення вимог до особистості педагога професійної школи. В Законах України “Про освіту” та “Про професійно-технічну освіту” наголошується, що потребам сучасної професійної школи відповідає не просто творчий педагог, а неповторна особистість із яскравою професійною індивідуальністю, власним творчим почерком і стилем педагогічної діяльності.

Успішне вирішення цих завдань вимагає ефективного використання вчителем трудового навчання системи дидактичних засобів навчання, які дають змогу ефективніше розвивати композиційну діяльність. Вона включає форми і методи навчання, різноманітні графічні та наочні засоби, об'єкти праці. Найважливішу роль у цій системі відіграють методи навчання та об'єкти праці. Проте відсутність будь-якого з компонентів системи негативно відбивається на кінцевому результаті творчої технічної діяльності учнів.

Використання композиції в процесі навчання створює можливості для гармонізації емоційних і логічних компонентів діяльності майбутніх вчителів, реалізації їхнього творчого потенціалу. Оскільки композиція розглядається не тільки через образотворче мистецтво, а й через декоративно-прикладне, вона має велике значення емоційного, естетичного та інтелектуального розвитку вчителів трудового навчання [6: 3].

Велике значення для розгляду композиції у практичній діяльності мають дослідження психології художньої творчості (Л.С. Виготський, Є.Я. Басін, В.П. Зінченко, В.С. Кузін, Б.С. Мейлах, Ж. Піаже, В.В. Рибалка, Н.В. Рождественська, С.Л. Рубінштейн, Є.Н. Шабаліна). Автори розглядають етапи створення художньої композиції, загальні особливості творчого процесу, характеристики художнього образу творів мистецтва. Дані роботи дозволяють визначити психологічні і соціальні особливості сприйняття художньої композиції, закономірності зорового сприймання композиційної структури.

Поняття композиції у педагогічному аспекті включено у зміст праць, присвячених проблемам викладання образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва (Є.А. Антонович, Л.В. Бичкова, В.Б. Григор'єва, В.М. Єсіпов, М.О. Коротков, М.О. Климович, Є.В. Шорохов).

На уроках трудового навчання, на відміну від уроків мови і літератури, образотворчого мистецтва та багатьох інших навчальних предметів, де в учнів формуються уявлення про такі естетичні категорії, як прекрасне і потворне, трагічне і комічне та багато інших, виникає можливість розкрити і показати їм взаємовідношення між виробництвом, технікою і мистецтвом. І це цілком закономірно, адже сприйняття і розуміння людиною прекрасного виникло, головним чином, у процесі трудової діяльності. У праці людина

діставала задоволення від успішних творчих, фізичних і розумових зусиль, від корисності вдосконалення особисто виготовлених предметів, перетворення доквілля. Відчуття й усвідомлення праці як чогось високого, прекрасного, так само як і сприймання її як явища потворного – різні сторони композиційної діяльності. Щоб показати повною мірою красу такої діяльності, необхідно її педагогічно правильно організувати. Така організація повинна бути системною і обов'язково передбачити такі елементи: мету, зміст і процес праці, результат праці, відносини, які виникають в результаті праці. Кожний елемент педагогічної системи повинен нести естетичне навантаження в тісному взаємозв'язку з іншими елементами системи: мета праці – з її процесом, процес – з результатом, результат – з особистими потребами, потреби – з якостями особистості. Ідеальна сторона процесу праці полягає в тому, що, виконуючи будь-яку роботу, школярі повинні мати в своїй уяві ідеальний образ виробу. Праця виховує естетично не тоді, коли дитина просто щось робить, а коли ця діяльність спрямована на відтворення ідеалу. Не лише створення нової моделі сукні, а й оздоблення її – важливі складові успіху праці. У будь-якій діяльності учні мають вчитися творчості, творчому підходу в організації практичної діяльності, в конструюванні, в дизайні, у створенні нових композицій, форм, кольорових та інших рішень відповідно до законів естетики, що сприяє розвитку естетичних смаків. Але, як відомо, діяльність буває не завжди легкою, іноді це напружений і стомлюючий процес. Та творчість у ній, вираження учня в практичній діяльності творчою особистістю, є тим самим естетичним моментом, який породжує відчуття краси і робить працю прекрасною [1: 48; 7: 20].

Щоб людина не робила, вона завжди прагне до краси. І не випадково творчих робітників називають майстрами, а їх вироби – шедеврами. Важливо студентам пояснити: все, що робить людина, має свою форму, композицію, колір і тому будь-який виріб може бути красивим і непривабливим. Кожен предмет для людини несе в собі не лише споживацьку, а й духовно-естетичну цінність. Оформлюючи результат праці, потрібно думати не тільки про зручність конкретного виробу, а й про зовнішній вигляд. Продумуючи виготовлення об'єкта праці за законами краси, намагаючись зробити його естетичним, людина відкидає усе зайве, шукає найдосконаліші форми. Для творчого спрямування майбутніх вчителів у процесі трудового навчання використовують конструювання за зразком, технічним творчим завданням і власним задумом. Застосування пошукового методу навчання готує їх до складної творчої технічної діяльності, праці за власним задумом. Цей метод навчання виражений у вигляді творчих технічних і технологічних завдань щодо кожного конкретного об'єкта праці. На системі об'єктів праці демонструють напрямки ускладнення технічних і технологічних завдань від об'єкта до об'єкта.

Розпочинаючи практичну роботу, студент повинен мати перспективу і установку на красу: не лише хто швидше, а й хто краще виконає, зі смаком оформить результат праці. Сам процес композиційної діяльності може бути нелегким і потребувати багато вольових зусиль. І тоді, як стимул діяльності може виступити прагнення до творчості, образ прекрасного, який необхідно втілити в життя. Тобто, крім того, що студент повинен виготовити корисний, безпечний і зручний виріб, відповідно до його призначення, він повинен бути ще й гарним, викликати задоволення своїм зовнішнім виглядом. Створюючи виріб учень реалізує внутрішню тенденцію розвитку естетичних смаків. Така практична діяльність збагачує естетичну культуру дитини, відображає закономірності розвитку її естетичних смаків [2: 45].

Наприклад, розглянемо моделювання і конструювання легкої жіночої сукні. Поперше, потрібно зробити ескіз моделі, розробити конструкцію викрійки, провести моделювання по заданому фасону сукні та зробити креслення в натуральну величину. По-друге, перейти до наступного етапу. Це підібрати тканину і оздоблюючі елементи, потім поетапно зробити виріб. Щоб виріб був гарний, у ньому насамперед має найповніше відбитися та мета, яку людина ставить під час його виготовлення. Крім цього, задум предмета, його призначення повинні бути виражені в оптимальній формі: якщо в формі предмета найбільш повно

виражені мета і зміст речі, то така форма сприймається як гарна. Якщо використовувати основи композиції, то є декілька підходів до створення виробів. Спочатку треба відштовхнутися від мети, яку ставить перед собою студент – або це матеріал, з якого виготовлений буде виріб, чи колір, або фасон сукні чи його елемент і т.п. якщо вибрали матеріал, то треба підбирати модель, яка буде відповідати структурі тканини. Якщо тканина легкої фактури і має однотонну окраску, то моделювання може мати складну форму (рельєфи, підрізи, складки), і навпаки, якщо тканина має кольорові орнаменти, чи багато кольорових переходів – фасон повинен бути простим, бо всіх складних елементів моделювання не буде видно. Так само, якщо за основу береться колір тканини. Якщо ж за основу візьмемо певний елемент сукні чи її форму, то і підбір тканини, її кольору та сам процес моделювання повинен відповідати саме цьому елементу. У формі виражається не лише ставлення студента до самого предмета. Речі виступають як свідки і посередники його ставлення до людей, до дійсності в цілому. Тому вчитель повинен розвивати відчуття форми, вміння гармонійно поєднувати кольори, оцінювати композицію, гармонію, симетрію. Закон єдності і краси простежується в їх органічному поєднанні. Корисно, коли в оцінюванні виробів беруть участь учні. Це спонукає їх не лише до самокритики, критики, а й вчить всебічно розкривати естетичність даного виробу і виявляти власні естетичні смаки. Вчитель має враховувати це для виявлення й подальшого розвитку естетичних смаків учнів [3: 6].

Методичні умови праці визначаються чинниками, пов'язаними з принципами і методами трудового навчання, вивченням і раціоналізацією трудових прийомів, а також застосуванням знань під час виконання практичних завдань. На практиці це означає, що там, де вчитель трудового навчання має належну теоретичну і методичну підготовку, вміє раціонально організувати трудову діяльність школярів, створюються сприятливі умови для формування в учнів не лише якісних знань, практичних умінь і навичок, а й повноцінних композиційних рішень [5: 188].

З метою підвищення ефективності процесу формування композиційної діяльності майбутніх вчителів трудового навчання доцільно звернути увагу на вирішення таких завдань у навчально-виховному процесі: збагачення рівня загальної культури учнів; формування естетичного ідеалу; ознайомлення учнів з критеріями краси, які існують у суспільстві; розвиток естетичних почуттів, духовно-естетичних потреб учнів; розвиток умінь сприймати і оцінювати красу; розвиток бажання створювати красу власними руками.

Вплив на особистість навколишнього середовища в процесі трудової діяльності, створеного за законами композиції, якоюсь мірою подібний до впливу творів мистецтва, але має одну важливу особливість. До зустрічі з творами мистецтва ми зазвичай готуємось. Наш мозок ніби наперед програмує цю подію, настроюється на спілкування з прекрасним. А виробниче середовище діє постійно, кожен день, у процесі їхньої трудової діяльності. Його вплив непомітний. При цьому слід відзначити, що один і той самий інтер'єр різні люди сприймають по-різному. Тут відображаються особисті композиційні співвідношення [4: 52].

У процесі трудового навчання бажано використовувати різні способи індивідуалізації самостійної роботи: здібні учні виконують більше технічних і технологічних завдань (завдяки швидкому темпу праці); слабкі учні виконують легкіші, сильні – складніші технічні і технологічні завдання; після виконання обов'язкового мінімуму технічних і технологічних завдань здібним учням дають додаткові завдання, що частково перевищують програмні вимоги (це мінімальні і додаткові творчі завдання); творчі технічні і технологічні завдання для самостійної роботи дають учням як комплексне, що складається з допоміжних, основних і додаткових.

Використовуючи індивідуальний спосіб творчої роботи, вчитель повинен дотримувати три обов'язкові умови: чітко і зрозуміло формулювати творче технічне або технологічне завдання чи проблему; зрозуміло пояснювати основні етапи роботи; контролювати виконання завдання і за необхідності надавати належну допомогу.

Дотримання цих умов дає змогу активізувати увагу учнів на основних етапах композиційної роботи, правильно спланувати технологічний процес виготовлення виробів, враховувати індивідуальні особливості учнів, узгоджувати їхні індивідуальні темпи роботи й чітко організовувати навчально-виховну роботу. Мета будь-якого уроку не може бути досягнута без умілого урізноманітнення способів і методів навчання з урахуванням вікових особливостей учнів, змісту творчих робіт, можливостей отримання самостійно додаткових відомостей, побажань учнів, основних технічних і технологічних завдань, що розв'язуються на певному етапі заняття, особливостей виконання творчої роботи [2: 45].

У зв'язку з обмеженими можливостями учителя щодо організації творчої праці з урахуванням інтересів кожного школяра під час уроку, в роботі над виготовленням виробів треба залишати місце для самостійного вибору ним як виробу, так і технології його виготовлення. Вільний вибір активізує діяльність учнів і підвищує її результативність.

Композиційні уміння на уроках трудового навчання формуються під впливом відчуття краси в процесі праці, які виникають у дитини тоді, коли вона бачить цінність праці для суспільства; коли зміст і характер праці відповідають її нахилам і здібностям; коли трудова діяльність відбувається в естетичних умовах; коли праця сама по собі цікава, складна, різноманітна; коли в дитини є певні трудові навички, необхідні для виконання певної трудової діяльності. Звідси випливає висновок: формування композиційної діяльності учнів у процесі трудової підготовки, отримання естетичного задоволення від праці багато залежить від виду праці, умов та інших чинників, але ще більше – від самих учнів, від їх уміння насолоджуватися працею, яке повинен розвивати вчитель трудового навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Біласевич І. Структурні компоненти технічних здібностей школярів./І. Біласевич // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2005. – № 1. – С. 47 – 50.
2. Гервас О. Дизайн як засіб удосконалення предметного середовища./ О. Гервас // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2005. – № 1. – С. 45 – 46.
3. Спичак І.А. Дизайнерская подготовка в педвузе. /И.А. Спичак // Школа и производство. – 2001. – № 3. – С. 6 – 8.
4. Хомич Л. Роль мистецтва у професійно-педагогічній підготовці вчителя. /Л. Хомич // Мистецтво та освіта. – 1998. – № 4. – С. 50 – 53.
5. Шорохов Е. Композиция: учеб. для студентов худож.-граф.фак. пед. ин-тов. /Е. Шорохов/ – М.: Просвещение, 1986. – 207с.
6. Щербина В. Конструктивна система художньої композиції. /В. Щербина // Мистецтво та освіта. – 2002. – № 4. – С. 2 – 7.
7. Щербіюк Л. Розвиток творчих здібностей особистості під час створення зразків декоративно-ужиткового мистецтва. /Л. Щербіюк// Трудова підготовка в закладах освіти. – 2006. – № 3. – С. 20 – 22.

УДК 371.132

Т.В. Яцула

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ У СФЕРІ ДОЗВІЛЛЯ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто методологічні підходи до оновлення змісту підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до виховної роботи у сфері дозвілля школярів.

In article methodological approaches to updating the contents of preparation of students of the supreme pedagogical educational institutions to educational work in sphere of leisure of schoolboys are considered

Розгляд концептуальних підходів до оновлення змісту підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до виховної діяльності у сфері дозвілля школярів показує, що вони пов'язані зі змінами, які відбуваються в освітній галузі завдяки осмисленню нових парадигм освіти. Оновлення змісту підготовки студентів пов'язано з методологічним принципом поліпарагментальності, який базується на таких положеннях:

- допустимість співіснування кількох методологічних систем, в рамках яких вибудовується цілісні, закінчені моделі освітніх програм, що виражаються в формі педагогічних теорій, технологій, систем навчання і виховання;
- орієнтація процесів соціалізації й індивідуалізації особистості на різні парадигмальні установки;
- використання різних парадигм на стратегічному й оперативному рівнях;
- залежність вибору вчителем парадигми від рівня сформованості і мотивації учіння (виховання) школярів (пасивної й активної установки на власний інтелектуальний розвиток);
- поєднання елементів різних парадигм у рамках конкретної теорії технології освіти;
- існування всередині кожної парадигми окремих парадигм, кожній з яких притаманний свій, специфічний вибір уявлень про цілі, зміст і процес виховання [5: 24].

На підставі цього ми можемо виокремити та обґрунтувати вихідні положення нашого підходу до підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до виховної роботи у сфері дозвілля школярів, розробці його змісту та методичного забезпечення, що і є **метою** статті.

Аналіз історико-педагогічної літератури дозволив нам дійти висновку, що підходи до навчання і виховання школярів тривалий період мали двополярний аспект. З одного боку, вчитель є центром педагогічного процесу, учень (школяр) виконує пасивну роль об'єкта педагогічного процесу. При цьому вчитель висуває мету педагогічної діяльності, планує її зміст, форми, методи, оцінює результати. Слід зазначити, що мета, зміст, форми і методи декларуються суспільством, і вчитель особливо не замислюється над їх доцільністю. З іншого боку, позиція є гуманістичною, за якої в центрі виховання – особистість школяра, що розуміється як абсолютна цінність педагогічного процесу. З кінця 80-х років ХХ століття саме ця позиція стала джерелом пошуків теоретичних розробок та впровадження в практику виховання інноваційних концептуальних підходів і змін у змісті освіти.

Перша концепція – культурологічна (Є.В.Бондаревська, Н.Б.Крилова) розглядає освіту як частину культури, у якій учитель є посередником між дитиною та культурою. Відповідно до цього рушійними силами процесу освіти стають пошук особистісних смислів, діалог та співпраця учасників освітнього процесу. Цілі освіти реалізуються через відбір його змісту, джерелом якого є соціальний досвід, що акумулюється в культурі й містить такі компоненти, як: знання, способи діяльності, досвід творчої діяльності й досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу.

Отже, пошук змісту підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів базувався нами на цих провідних положеннях, так як дозвілля школярів є соціокультурним феноменом здобуття школярами соціального досвіду.

Друга концепція, що лягла в основу методології розробки змісту підготовки – особистісно орієнтована (І.Д.Бех, С.В.Кульневич, І.С.Якиманська, В.В.Сериков, Д.О.Белухін А.В.Хуторський). Кожна наукова школа в розробці своєї концепції акцентує увагу на різних аспектах теоретичного обґрунтування та практичного впровадження вищезазначеної концепції, однак єдиною методологічною основою є цінність суб'єктів педагогічного процесу та умови їх саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації.

Компетентнісний підхід до визначення змісту підготовки майбутнього вчителя до взаємодії зі школярами у сфері дозвілля надає змогу конкретизувати мету, завдання, головні його компоненти та методичні особливості впровадження.

З позицій компетентнісного підходу головним результатом освітньої діяльності є формування ключових компетенцій. Важливим для нашого дослідження є визначення компетентності як здатності діяти в ситуації невизначеності [3: 6]. Учителя, який взаємодіє зі школярами в соціокультурному середовищі, що динамічно змінюється, таке визначення спонукатиме на творчий саморозвиток, мобільність у прийнятті педагогічно доцільних рішень. З позицій компетентнісного підходу цілі підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів є такими:

- навчити розв'язувати проблеми особистісного розвитку школярів, знаходити оптимальні засоби досягнення поставленої мети, оцінювати отримані результати, організовувати свою пізнавальну діяльність; співпрацювати з однокурсниками, обмінюючись з ними поглядами на смисли й технологічні елементи особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля;
- навчити пояснювати явища, що відбуваються в соціокультурному середовищі дозвілля школярів, їх сутність, причини, взаємозв'язки;
- навчити орієнтуватися в ключових проблемах розвитку особистості школярів різних вікових періодів;
- навчитися орієнтуватися у світі цінностей, розв'язувати аксіологічні проблеми;
- навчитися розв'язувати проблеми особистісної взаємодії зі школярами (комунікативні, особистісно розвивальні, проблеми співпраці тощо).

Ми вважаємо, що здатність розв'язувати проблеми, пов'язані з дозвіллям школярів, має такі складові: орієнтація на ціннісно-сміслову сприйняття особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля; теоретичні і прикладні знання, необхідні для розуміння сутності проблем дозвілля школярів і вибору шляхів її розв'язання; уміння, що необхідні для визначення найбільш ефективних форм і методів взаємодії зі школярами у сфері їх життєдіяльності, що є предметом нашого дослідження.

Компетентнісний підхід передбачає зміни в предметних програмах [3: 11], що пов'язані з розвитком пізнавальної самостійності студентів, їх самостановленням як компетентнісного вчителя. У результаті формується ключова компетентність, що проявляється "у якості особистісно усвідомлюваної, такої, що ввійшла в суб'єктивний досвід, яка має особистісний смисл системи знань, умінь, навичок [2: 30].

Розгляд концептуальних підходів до визначення змісту підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів показує, що він має бути пов'язаний з різними аспектами концепцій, що ми розглянули, тобто характеризуватись поліпарадигмальністю. На цю характерну особливість конструювання змісту освіти звертає увагу М.В.Богуславський, який стверджує, що в сучасних умовах складається багатовимірний модель теоретичних основ змісту освіти з такими традиційними складовими: матеріальна (змістова) и формальна (діяльнісна, розвивальна). Вони доповнюються ще двома параметрами – зовнішнім змістом і внутрішніми новоутвореннями, що відбуваються під час навчання в особистості учня [1].

Разом з цим відправним моментом у розробці змісту підготовки студентів до виховної роботи у сфері дозвілля школярів є модель змісту освіти В.В.Краєвського, І.Я.Лернера, М.М.Скаткіна, яка стала основою для структурування змісту відповідного до мети нашого дослідження. Згідно з нею зміст освіти складається з чотирьох структурних елементів: досвіду пізнавальної діяльності, що зафіксована у формі засобів її здійснення – знань; досвіду репродуктивної діяльності, що зафіксована у формі засобів її здійснення – умінь і навичок; досвіду творчої діяльності – у формі проблемних ситуацій; досвіду емоційно-ціннісних відношень.

Кожний з видів досвіду відтворений у змісті підготовки студентів педагогічних навчальних закладів до взаємодії зі школярами у сфері дозвілля:

- знання про цілі і завдання взаємодії зі школярами у сфері дозвілля; соціокультурні особливості сфери, що розглядається; про зміст, форми і методи організації дозвілля школярів доповнюють і збагачують професійно-педагогічну підготовку

студентів ... до особистісної взаємодії зі школярами, до педагогічної діяльності загалом;

- активність особистісної взаємодії у сфері дозвілля школярів передбачає сформованість окремих умінь і навичок, що є необхідними складовими педагогічного досвіду і забезпечують здатність до рефлексії та саморозвитку;
- включення до змісту підготовки досвіду творчої діяльності і розвитку творчого потенціалу студентів є, на нашу думку, особливо важливим компонентом визначеного нами новоутворення – культури особистісної взаємодії. При визначенні змісту ми приділяли особливу увагу саме цьому компоненту;
- компонент емоційно-ціннісних відношень, на жаль, не є достатньо розробленим у теорії і практиці підготовки майбутніх учителів до виховної діяльності. Ми вважаємо, що визначення майбутнього вчителя з сенсом свого життя і професійно-педагогічної діяльності надає змогу наповнювати педагогічну діяльність альтруїстичними ідеями життєвих цінностей: людина, якій я в змозі допомогти у самовизначенні; взаємини зі школярами як взаєморозвивальні; час дозвілля і час праці як цінність саморозвитку та ін.

В основі структурування змісту навчального матеріалу і професіоналізації змісту навчання лежать принципи взаємодії навчально-пізнавальної, навчально-практичної та самостійної практичної діяльності студентів; єдність процесуально-змістових і мотиваційно-ціннісних аспектів загальнопедагогічної підготовки; єдність розчленованості й інтегрованості змісту навчання; поетапна конкретизація фундаментальних професійно-педагогічних проблем.

Такий погляд на зміст підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів, формування культури особистісної взаємодії вимагає введення нових змістовних елементів у навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів що, як свідчать результати нашого дослідження, сприяє становленню майбутнього вчителя, підвищує якість його діяльності у виховній роботі зі школярами.

При розробці змін у змісті професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до взаємодії у сфері дозвілля школярів ми спирались на тлумачення рівнів професійної освіти, яке надано В.С.Ледньовим [4: 171]. Автор звертає увагу на те, що людина не тільки формується, але і проявляється в діяльності, тому про ступінь, рівні її професійної підготовки можна судити по специфічним видам діяльності, які людина в змозі виконати і які виступають у якості еталонних. Вищий рівень готовності характеризується як інформаційно-продуктивна діяльність по створенню раніше невідомих теоретичних моделей, які вимагають від людини здібностей, що забезпечують формулювання проблеми в складних ситуаціях, висунення і перевірку гіпотез; оперування граничними масивами інформації, які перевищують рівень раніше пізнаного у відповідній галузі.

Виходячи з цього, ми висунули такі припущення:

1. Інформація, яка надається в підручниках та навчальних посібниках з педагогічної психології, педагогіки не є достатньою для підготовки студентів ... до організації дозвілля школярів. Необхідним є пошук такої інформації, яка надала б можливість майбутнім учителям оперувати знаннями і конструювати відповідну особистісну взаємодію зі школярами у сфері дозвілля. При цьому доречним став пошук інноваційних форм і методів взаємодії зі школярами, які б відповідали соціокультурним особливостям життя школярів.

2. Діяльність щодо конструювання особистісної взаємодії майбутніх учителів зі школярами в процесі організації їх дозвілля потребує нових підходів до процесуальних компонентів: лекційних, семінарських, практичних занять з психолого-педагогічних дисциплін, які б сприяли розвитку творчого мислення майбутніх учителів.

Отже, визначені нами концептуальні підходи до конструювання і змісту підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів вимагають складної структури знань, умінь, навичок, творчої діяльності, ціннісно-

сміслового самовизначення, що за нашим припущенням має забезпечити зміни в соціокультурній ситуації дозвілля школярів.

На основі аналізу дидактичних підходів до конструювання змісту освіти В.І.Бондаря, В.О.Оніщука, О.Я.Савченко, В.В.Краєвського, І.Я.Лернера, М.М.Скаткіна нами розроблена та експериментально перевірена система критеріїв відбору і конструювання змісту підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів.

Критерій відображення в змісті підготовки вчителів сучасних концептуальних підходів до соціалізації школярів у соціокультурних умовах сьогодення.

Основою застосування цього критерію є необхідність визначення студентами педагогічних навчальних закладів доцільності педагогічної діяльності у сфері дозвілля та особистісних смислів взаємодії зі школярами в зазначеній сфері їх життєдіяльності. У змісті навчальних програм з дисциплін психолого-педагогічного циклу представлені теорії соціалізації, її закономірності; поняття, які розкривають і створюють у свідомості майбутніх учителів ціннісно-сміслове уявлення про дозвілля школярів та його роль в особистісному розвитку дитини.

Критерій відображення в змісті освіти особистісно розвивального компоненту педагогічної діяльності. Застосування цього критерію дозволяє спрямувати освіту на смисложиттєве самовизначення студентів вищих педагогічних навчальних закладів стосовно цінностей взаємодії зі школярами у сфері дозвілля. Він надає можливість рефлексивно оцінювати власні досягнення та спрямовувати зусилля на саморозвиток, самовдосконалення.

Критерій творчого самовиявлення. Застосування цього критерію передбачає діалогічність і полілогічність при впровадженні змісту підготовки студентів ... до організації дозвілля школярів, що має бути відображено в програмах психолого-педагогічних дисциплін та методичному забезпеченні навчально-виховного процесу.

Критерій відображення в змісті підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів психолого-педагогічних умов ефективності взаємодії зі школярами у сфері дозвілля. Цей критерій передбачає рефлексивний аналіз рівня культури особистісної взаємодії як новоутворення, що надає змогу оцінювати стан готовності, відповідні особистісні надбання: смисложиттєві орієнтири в педагогічній діяльності, знання, уміння, навички.

Таким чином, визначені нами концептуальні підходи, принципи конструювання та критерії відбору змісту підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів дозволяють виділити такі підсистеми змін у розвитку готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до виховної роботи у сфері дозвілля школярів.

Перша підсистема – **ціннісно-сміслова**: аксіологічні основи буття людини, дозвілля як цінність життєдіяльності, педагогічна ціннісна взаємодія зі школярами; смисл професійно-педагогічної діяльності, яка є складовою сенсу життя вчителя; культура особистісної взаємодії як важливе утворення особистості вчителя, що надає змогу досягати результативності в особистісному розвитку школярів.

Друга підсистема – **пізнавально-дослідницька**: зміст, структура, форми, методи, особливості дозвіллевого часу школярів, особливості його проведення в різні вікові періоди, місце і значення вчителя у взаємодії зі школярами в зазначеній вище сфері; умови, що забезпечують ефективність взаємодії вчителя і школярів у сфері дозвілля. Саме засвоєння студентами вищих педагогічних навчальних закладів цієї підсистеми знань і відповідних умінь у поєднанні з ціннісно-смісловим самовизначенням у педагогічній діяльності надає їм спрямування до саморозвитку, самореалізації у виховній роботі зі школярами.

Третя підсистема знань та умінь – **технологічно-моделююча**: сутність технологій виховання, власна аргументація цілей і завдань особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля; моделювання як конструкція змісту, форм, методів організації дозвілля школярів, яка відображає певний засіб взаємодії зі школярами в зазначеній вище сфері. Це дозволяє

студенту актуалізувати власне ставлення до дозвілля школярів, визначати шляхи психолого-педагогічного супроводу та їх педагогічної підтримки в напрямі особистісного розвитку.

Четверта підсистема знань та умінь – **комунікативно-розвивальна**: спілкування як феномен людського буття, комунікативні якості вчителя та їх роль в особистісному становленні школяра, спілкування як провідна діяльність школярів під час дозвілля, техніки взаємодії, взаєморозуміння та взаємовплив учителя і школярів у просторі дозвілля школярів.

На основі виділених нами знань, умінь і навичок, за нашим припущенням, відбуваються якісні зміни в ціннісно-смысловому ставленні студентів до взаємодії зі школярами у сфері дозвілля, що знаходить своє відображення в рівні культури особистісної взаємодії майбутнього вчителя зі школярами. Результатом є моделювання змісту, форм, методів дозвілля школярів, які відповідають завданням виховання особистості на сучасному етапі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богуславский М.В. Типология подходов к развитию теории содержания общего среднего образования в отечественной педагогике XX века // <http://lerner.edu3000.ru/feedback.htm>.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. – 2004. – №10. – С.23-31.
3. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С.3-13.
4. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. 2 изд. перераб. – М.: Высш. шк. – 1991. – 224 с.
5. Шиянов Е.Н., Ромаева Н.Б. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики // Педагогика. – 2005. – №9. – С.17-25.

Розділ 5

Сучасні педагогічні технології

РОЗВИТОК РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Стаття присвячена одній з найактуальніших проблем сучасної педагогіки, а саме розвитку рефлексії майбутнього вчителя початкових класів у контексті соціалізації. В статті розглядається здатність особистості майбутнього фахівця до самопізнання та самооцінки, як невід'ємних складових його самовизначення та самореалізації. А також визначається місце рефлексії у підготовці майбутнього вчителя початкових класів, враховуючи його взаємодію з соціальним середовищем.

The article is devoted to one of the most actual problems of modern pedagogy, namely to development the reflection of future initial classes teacher in the context of socialization. In the article is examined the capacity of future specialist's personality for self-knowledge and self-appraisal, as inalienable constituents of his self-determination and self-realization. And also the location of reflection is determined in preparation of future initial classes teacher, taking into account his co-operating with a social environment.

Постановка проблеми

У процесі дорослішання людина завжди прагне зайняти певне місце у суспільстві, самореалізуватися. Адже повноцінний розвиток особистості поза її взаємодією із соціумом просто неможливий.

Враховуючи сучасні освітні вимоги до професійно-педагогічної підготовки фахівців, зростає актуальність вивчення рефлексії майбутніх вчителів початкових класів та простеження її розвитку в умовах соціальних зв'язків та відносин. Оскільки рефлексія є важливим чинником самосвідомості та самопізнання особистості вчителя початкової ланки освіти, а в подальшому і його самовизначення та самореалізації.

Аналіз останніх досліджень

Сутнісні характеристики соціалізації, основні її моделі досліджували Г.М. Авер'янова, Т.Ф. Алексеєнко, І.Д. Бех, Б.С. Братусь, В.В. Москаленко, В.М. Оржеховська, В.М. Піча, Ю.В. Смородська, С.Ю. Дьоміна та ін.

Сучасні теоретико-прикладні ідеї соціалізації молоді, особливості її проявлення та основні чинники оптимізації розкрито в працях П.А. Куліша (соціальне виховання підлітків у мікросоціумі), В.М. Іванова (особливості соціалізації старшокласників), О.А. Кузьменка (соціальне становлення особистості в умовах відкритої соціально-педагогічної системи), І. Шоробури (соціалізація старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів) та інших дослідників.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття

На даний момент існує чимало досліджень з питань педагогічної підготовки майбутніх вчителів початкових класів, їх рефлексивної самосвідомості, самореалізації. Але не достатньо ще вивчено та розкрито місце соціалізації у цій підготовці, значимість взаємин майбутнього вчителя із соціумом у процесі його професійного становлення.

Формулювання цілей статті

Метою статті є висвітлення розвитку рефлексії майбутнього вчителя початкових класів у контексті соціалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження

Здатність до самопізнання та самореалізації є виключне надбання людини, яка усвідомлює сама себе як суб'єкта свідомості, спілкування і дії, стаючи у безпосередні відносини сама до себе.

Суспільна обумовленість формування самореалізації складається не тільки у безпосередньому спілкуванні між людьми, в їх оціночних відносинах, а й у формуванні потреб суспільства, пред'явлених до окремої особи.

Самосвідомість розкриває перед людиною цілий спектр можливостей самореалізації і саморозвитку особистості, які неможливі без участі інших людей, без спілкування з ними. У процесі суспільного розвитку людина об'єктивує себе, втілює у суспільній реальності. Вона виходить за межі власного людського буття. Крім цього, людина в русі суспільного життя суб'єктивує себе, відтворюючи себе як суб'єкт з усіма його атрибутами – власними, потребами, емоціями, темпераментом, свідомістю, характером тощо [3: 56-57]. Визнання особистості суб'єктом соціальної діяльності надає особливого значення ідеї розвитку особистості: таким суб'єктом дитина стає розвиваючись, тобто її розвиток немислимий поза її соціальним розвитком, а отже, і поза засвоєнням нею соціальних зв'язків і відносин, поза участю в них [2: 15]. На сучасному етапі розвитку суспільства постало завдання формування культури самореалізації особистості, що дає змогу вільного самовизначення і самоформування індивідуумів. Як формує себе індивід, яку мету в житті він вибирає головною – залежить від рівня культури його самооцінки, вміння працювати над собою. Загальний рівень самосвідомості, визначена єдність в розумінні цінностей створюють умови для взаєморозуміння індивідуумів, що виступають у ролі вчителів та учнів.

Мета життя особистості характеризує її соціальне обличчя. Чим більшу соціальну значущість має мета життя людини, тим вища цінність її діяльності. Життя людини полягає не тільки і не стільки в його підтримці (задоволенні потреб), скільки у вирішенні загальнолюдських потреб буття на шляхах культурного розвитку та самоудосконалення.

Високо розвинута особистість, як мета суспільства, неможлива без самоудосконалення – прагнення пізнати себе, усвідомлювати свою роль і місце у суспільстві [3: 58].

Самооцінка відіграє важливу роль в управлінні об'єкта своєю поведінкою, визначення ним свого рівня домагань, забезпечує впевненість у собі, та успішність своїх дій. Процес її становлення не є кінцевим, оскільки особистість постійно розвивається. Цілісна самооцінка формується на основі самооцінок окремих сторін її психічного світу. Це результат самопізнання та самовідношення індивіда [1: 56].

Самопізнання як здатність виявляти в себе конкретні якості, які враховують під час вибору професії, – один з резервів професійного самовизначення особистості. В основі самопізнання – здатність людини формувати певне уявлення про саму себе, свої дії та вчинки [5: 15].

Основна функція самооцінки в психічному житті особистості полягає в тому, що вона виступає необхідною внутрішньою умовою регуляції поведінки та діяльності. Вона не завжди буває адекватною, тобто такою, що відповідає дійсності. Оскільки багато з того, що люди думають про себе – ілюзії, які часто не співпадають з тим, що людина реально собою являє [1: 56].

Уявлення про себе (суб'єктивний образ свого "Я") формується і під впливом оцінювання з боку інших людей під час співвіднесення мотивів, мети, результатів своїх учинків і дій із соціальними нормами поведінки, прийнятими в суспільстві. Бачення мети і шляхів її реалізації – це водночас і бачення своїх майбутніх дій та здібностей. Так, виявлення в себе певних якостей може мотивувати особистість до зміни свого ставлення до діяльності, розуміння правильності або помилковості поведінки, відчуття справедливості свого рішення або обґрунтованого вибору професії. Людина, відображаючи дійсність, сама є частиною дійсності, а відображення себе переживає у формі відчуження себе [5: 15]. Для цього необхідна постійна рефлексія її стану загалом.

Рефлексія – (від лат. відображення), осмислення закономірностей, передумов і механізмів власної діяльності, самоаналіз. Зміст рефлексії полягає у переході від незнання до знання. Її розглядають як важливий компонент інтелектуальної культури, механізм

саморегуляції поведінки та розвитку. Рефлексію розглядають у трьох аспектах: інтелектуальному, особистісному, комунікативному.

У соціальній психології та соціальній педагогіці рефлексію розглядають як важливий процес міжособистісного пізнання та взаємодії.

Рене Декарт вважав, що рефлексія – це здатність індивідуума зосередитися на своїх думках, тобто це реальна можливість самозвітування, самоаналізу, а також міркування того, як інші люди сприймають себе.

Професійна рефлексія вчителя складається з двох взаємозалежних підсистем. Перша – це сукупність уявлень фахівців про особливості ефективної діяльності. До професійно значущих якостей належать:

- здібності;
- висока емпатія – співпереживання, розуміння почуттів, які переживає інша людина, відповідний вияв своїх почуттів;
- інтелектуальність – здатність до аналітичної діяльності, багатий активний словник, здатність до усних виступів, дивергентність мислення, широкий спектр (пізнавальних) стилів, творчість, гнучкість у поведінці тощо.

Друга підсистема професійної рефлексії – сукупність уявлень про себе як суб'єкта професійної діяльності, наявність професійно значущих особистісних якостей, їх сформованості, а також визначення способів їх розвитку й корекції.

Отже, професійну рефлексію педагога можна розглядати як здатність, що забезпечує формування навичок систематичного аналізу з подальшою творчою активізацією своєї професійної діяльності [4: 21]. Прагнення людини активно творити свою долю, самореалізуватися зумовлено зростанням її потреб, піднесенням їх на якісно вищий рівень порівняно з рівнем потреб попередніх поколінь, соціокультурним розвитком. Повноцінна життєдіяльність людини передбачає орієнтацію в соціальному вирі подій та явищ – соціальних, економічних, інформаційних, опанування досвіду старших генерацій, самостійне знаходження свого професійного й життєвого шляху, тобто не пасивне адаптування людини до навколишнього світу, складних взаємозв'язків і взаємовідносин у ньому, а активне й творче її самоствердження [2: 11].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку

Таким чином, здатність до рефлексії та усвідомлення наявності або відсутності необхідних професійних якостей допомагає майбутньому вчителю початкових класів сформулювати та виробити правильну лінію поведінки та дії, спрямовані на опанування професійно-педагогічною діяльністю. А оскільки особистість є і суб'єктом і наслідком відносин, вона формується через її активні суспільні дії.

Отже, соціалізація є не одностороннім актом, а двостороннім процесом, який охоплює, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду завдяки входженню в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків; з іншого – процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків завдяки його активній діяльності.

ЛІТЕРАТУРИ:

1. Вітюк О.Ю. Міжособистісна атракція як основа рівня самооцінки особистості / О.Ю. Вітюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №8. – С. 55-60.
2. Кравченко Т.В. Сутнісні характеристики соціалізації / Т.В. Кравченко // Педагогіка і психологія. – 2007. – №3. – С. 11-19.
3. Левченко Л. Самореалізація як умова підвищення рівня самосвідомості особистості // Рідна школа. – 1999. – №11. – С. 56-58.
4. Максименко В. Рефлексія – шлях до продуктивного самовизначення // Психолог. – 2005. – №1. – С. 19-22.
5. Носков В. Від самопізнання – до своєї професії // Психолог. – 2005. – №1. – С. 15-18.

СОЦІАЛЬНІ ІНСТИТУЦІЇ ЯК ОСЕРЕДКИ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті розглядається науковий доробок учених у площині міжособистісної взаємодії у соціокультурному середовищі.

The scientific contribution of scholars in the sphere of interpersonal cooperation in a sociocultural environment is being investigated in this article.

У дослідженні соціокультурного середовища як широкої панорами, гідної взаємодії особистості і соціуму, постає за необхідне визначити позиції і зрозуміти сутність соціальних інституцій як осередків розуміння соціокультурної реальності, осередків осмислення законів науки, культури і суб'єктивної площини розвитку індивіда.

Така соціальна матеріальна площина, на нашу думку, зосереджена у соціальних інституціях, які започатковані і функціонують ще на початках спів життєвої реальності.

У педагогічній, психологічній, соціологічній і філософській науковій думці діяльність шкіл, сім'ї, закладів охорони здоров'я, музеїв, бібліотек, закладів профілактики асоціального впливу, церкви розглядається як функціонування соціальної реальності, тобто "соціальні інституції".

Дослідження цієї проблеми репрезентовані як діяльність освітньо-виховних закладів – І.Бех, О.Савченко, О.Сухомлинська, Л.Агеєва, Є.Ванслова, М.Домінов; взаємодія музеїв з іншими інституціями – Т.Беннет, І.Карп, С.Лавін; позашкільна освіта – Я.Абрамов, І.Андреевський, М.Ануфрієв; соціокультурна динаміка освіти та благодійність в освіті – О.Булкін, О.Іванов, Л. Лавриненко; соціокультурний простір регіонів – М.Афанасьєв, Г.Голосов, В.Ковальова; культурно-освітній простір – Л. Артемонов, В.Афіані, С.Іконников; громадські організації – К.Абрамов, Г.Герасимов, Р.Клейминов; розвиток соціуму – Є.Дніпров, О.Зорін, С.Казанцев; заклади профілактики асоціального впливу – Н.Калашник, В.Оржеховська, В.Синьов.

На думку дослідників, якими б суперечливими не були взаємини індивіда і суспільства, між ними завжди існує органічна єдність. Суспільство нарощується над взаємодією індивідів, до якої вони постійно вступають у повсякденному житті з метою самооборони, гри, виховання дітей, здобуття знань, формування вмінь і навичок та способів оволодіння діями. Ця взаємодія і є первинним актом соціальності і його основоположною структурою.

Як відомо, у багатьох соціологічних теоріях взаємодія індивідів розглядається як вихідна основа соціальної організації. Подібний підхід спостерігається у М.Вебера, П.Сорокіна, Т.Парсона та інших. Так, для П.Сорокіна "сутність соціального явища – взаємодія індивідів" [8].³

Отже, для здійснення взаємодії необхідна і смислова опосередкованість, яка для постійного відтворення потребує певних регулятивів, які викристалізуються і набувають статусу суспільних – моральні вподобання, правові норми, легітимні установки, різні правила дій, закони науки, культурні смисли, що утворюють простір, у якому живе і діє індивід.

Слід зазначити, що саме в цьому просторі складаються і такі суспільні утворення, які до останнього часу було прийнято називати "соціальною матерією". До них належать інститути типу держави, права, науки, ідеології і, головним чином, суспільні форми організації спільної діяльності щодо життєзабезпечення і духовного творення особистості. Вони існують як складові соціуму, де й розгортається індивідне життя. Ці елементи соціальної системи є певними соціальними структурами, мають надіндивідну природу і діють як формуючі його сили через засоби соціалізації, виховання, примусу, легітимізації.

Дослідники зазначають, що поняття соціальної структури багатозначне, воно наповнюється різним змістом відповідно до філософського напрямку, в якому використовується. Так, для структуралістів етнометодологічного спрямування структура виникає “у надрах підсвідомості як результат становлення людини у вигляді архетипів” [2].

Для Фуко такими структурами є духовні утворення, які загалом програмують соціальне життя, а для Дюркгейма соціальні структури – сукупність зв'язків між соціальними фактами [10].

На думку науковців, соціальні структури, без сумніву, мають пряме відношення до формування індивідності. Особливо ґрунтовної розробки цей підхід зазнав у марксистській теорії. Людина розглядалась в ній не як абстрактний індивід, а як ансамбль суспільних відносин. Тобто “індивідне наповнення” цілком і повністю здійснювалося суспільством і як результат – індивідна неповторність виявлялась залежною виключно від її суспільного змісту, в першу чергу, класового.

Роль соціальних структур як визначальних для індивіда досить повно представлена у роботах представників сучасного напрямку соціальної філософії трансцендентального реалізму – У.Аутвейта, Р.Бхаскара. Зокрема, праця Р.Бхаскара спрямована проти методологічного індивідуалізму і побудована на співставленні двох протилежних протилежних точок зору на взаємини індивіда і соціальної структури. Причому перевага надається тому, де індивід розглядається як похідна. Люди займають позицію в соціумі відповідно до їх місця у соціальній структурі, яка відтворюється і перетворюється людьми, але існує як первинно задана [1].

Слід зауважити, що суспільні впливи на життєзабезпечення індивідності незаперечні. Традиції, сім'я, школа, ідеологія, право й інші соціальні форми й інституції суттєво позначаються на його ціннісних орієнтаціях, освіченості і можливостях реалізувати життєві плани, здійснити певні відчутні корекції індивідної буттєвості.

Але з точки зору українського філософа В. Зіньковського на космопланетарне походження індивіда “індивідуальність слід розглядати як неповторний промінь Абсолюту”, в якому “як би не впливало навколишнє середовище на хід психічного життя, воно все ж таки не може стерти всього того, що вкладено в індивідуальність, і може лише уповільнити чи прискорити виникнення тієї чи іншої психічної сили, і влада середовища не усуває творчих сил індивідуальності, які перетворюють раба умов в могутнього володаря над ними” [4]. Індивід здатен до самоствердження і протистояння соціуму.

З метою з'ясування суспільної природи людини дослідники проводять розрізнення між поняттями “суспільство” і “соціум”. Останній є “тут” і “тепер” існуючим суспільством, його нині діюча форма має вигляд сучасних реальних суспільних відносин, інститутів, функціонерів яких є люди. Суспільство – більш широке поняття, щодо соціуму воно діахронічне, у ньому заняті всі попередньо існуючі соціуми, воно існує у вигляді здобутків попереднього розвитку соціумів, що фіксовані культурою, історичною пам'яттю.

На думку І. Горака, ґрунтом, на якому зростає індивід, є не лише соціум як сукупність актуально діючих суспільних відносин, а все суспільство. У цьому розумінні індивід є транссоціальним суб'єктом. Його коріння сягає історичних глибин, від них значною мірою залежить значущість індивіду, діапазон його унікальності [2].

У науковій літературі протиставлення індивіду суспільства є невід'ємною умовою людського існування. По-перше, лише в ньому можливе життєзабезпечення. Виробнича діяльність, яка здійснюється людьми сукупно, продукує необхідні блага для задоволення потреб. Суспільство віднаходить і створює засоби комфортного існування, що забезпечують найбільш оптимальні можливості функціонування людського організму і його психіки. По-друге, суспільство здатне акумулювати людську духовність у відповідних соціальних формах мистецтва, релігії, моралі, філософії, перетворювати їх у могутній механізм соціальної пам'яті, що є засобом трансляції набутого досвіду і нарощуванням “плацдарму”, з якого починається духовний злет кожної особистості. По-третє, суспільство відтворює засоби регуляції міжіндивідних стосунків, надаючи їм статусу зразків, санкцій, заборон,

дозволів, що обмежують індивідуальність, але водночас створюють умови суспільного буття. До певної міри вони захищають індивіда від порушень прав іншим. По-четверте, індивід знаходить у суспільстві сприйнятливі для інших способи свого самовиразу. Такими виступають мова, категоріальний образ мислення, закони логіки. Вони є продуктом спілкування і умовою його здійснення [2: 54].

Так, С. Франк правомірно виводить за межі юриспруденції поняття права, надаючи йому філософської інтерпретації. Право є дійсна соціальна основа міжлюдського існування, відсутність його регулятивного впливу приводить до рознуздання самих темних і нічим не приборканих сил людської істоти, завдяки чому життя перетворюється в суцільне пекло.

Право є вираз належного в духовному світі людини і в цьому розумінні воно має спільність з мораллю, у якій це належне стає виразом внутрішнього духовного стану людини у ставленні до інших. У суспільному виразі право зазнає політичного оформлення, воно діє як державою гарантована норма. Але держава як зовнішня примусова сила щодо індивіду набуває статусу правової, коли право стає відповідним своїй сутності, виступаючи як гарант індивідного захисту. Відповідно правовою є держава не та, що спирається на правові норми, а та, що наповнює їх відповідним змістом – захистом прав індивіда, надання їй можливості самотності і незапрограмованості соціумом [11].

У цьому процесі творення спільних форм для реалізації взаємодії також важливо виявити їх індивідуальну започаткованість. Поглиблення категоріального змісту, виведення нового закону вводиться у суспільний обіг індивідом, хоч приймається як результат угоди, узгодження, дискурсу. Суттєвим тут є також ідея наповнюваності будь-якого тексту індивідним змістом, у кожного з людей є здатність розуміти, відчувати, засвоювати його відповідно до індивідуального досвіду, індивідуального мислення і світосприймання [11: 55].

В усупільнених формах індивід не завжди може виразити себе в усій повноті. Залишається невимовлений, неоречевлений залишок, наявність якого констатується багатьма вимірами. Як зазначає Г.Горак, на нього звертав увагу Парето, констатуючи наявність “залишків” індивідної мотивації соціальної поведінки, описати які засобами соціології виявляється неможливим, оскільки вони мають глибинне психологічне залягання [2].

У філософській літературі недостатньо з'ясовано питання про різні типи соціального зв'язку, в яких перебувають люди. Його можна охопити поняттям “тип соціальності”. Не дивлячись на те, що це поняття вживалось у філософській літературі, воно зводилося лише до сукупності умов, що формують людського індивіда і визначають тип його взаємодії з суспільством. В основному йшлося про залежність типу індивідності від суспільно-економічної формації. Тип соціальності може модифікуватись формаційним чи цивілізаційним полем, але визначається від ступеней розвитку індивідності і певною залежністю індивідного виразу від характеру міжіндивідного зв'язку [2].

Як зазначають дослідники, не може бути людина незалежною від іншої, ця залежність проявляється в процесах соціалізації, обміну діяльністю. Вільні стосунки індивідів також неможливі без залежності людей одна від одної. Можна лише говорити про подолання односторонньої залежності, що перетворює одного в раба іншого. Відношення речової залежності також вічні, бо люди залежать не лише один від одного, але й від світу створених ними матеріальних і культурних багатств. І якщо долаються певні історичні форми цієї залежності, зокрема фетишизування світу речей, то визначеність людської діяльності її попередніми плодами залишається нездоланною [2].

І все ж спосіб поєднання типу зв'язків між людьми конкретно-історичний, він і породжує специфічні форми соціальності, що домінують на тому чи іншому етапі розвитку соціальної системи. Люди, що складають її елементи, по-різному об'єднують свою діяльність у деяку сумісність.

Типи зв'язків, у які вступають індивіди між собою, досить різноманітні. Вони досліджені переважно як такі, що проявляють себе в економічній сфері. Але, очевидно, до цієї сфери вони здійснюють свою проекцію із їх культурного контексту і стають загальними формами міжлюдської взаємодії. Дослідники вважають важливим визначити не стільки їх

економічні особливості, скільки соціальний характер, позаяк індивід в общині виступає як її функціонально діюча одиниця: це стосується общинної заданості будь-якого його життєпрояву, він у своїй поведінці жорстоко запрограмований реальністю, до якої належить. Він, як індивідність, розчинений в общині, живе її оцінками, вимірами, інтересами, Цей стан індивідності можна пояснити спадковістю родової організації суспільства, що існувала в попередній історії людства. Але можливо в ньому й інше коріння. Тут індивідна здатність до осуспільнення проявляється в найвищій мірі.

Можна також сказати, що індивідний прояв залежить від типу соціальності, в якому живе і діє індивід. Цей зв'язок має і більш глибоке коріння. Функціонування суспільства як системи базується на різних способах життєвияву особистості, спрограмованих нею.

Так, Ауреліо Печчеї, аналізуючи людські якості доводить, що вирішення проблем сучасного цивілізованого розвитку залежить від морального удосконалення людини, бо від людських якостей залежить у кінцевому результаті той світ, у якому живе і діє індивід.

Але не менше це стосується і минулого, позаяк тими ж особистими якостями індивідом започатковується будь-яке соціальне зрушення, наукове відкриття, художні шедеври.

Думка про те, що хід історичного розвитку приводить до наростаючої суверенності індивідного існування і поглиблення його ролі у загальному способі людського буття, вірогідна. Але справа в тому, що суспільство опосередковано детермінує особистість, а не на пряму через соціум і його потреби. Воно володіє здатністю накопичувати духовність у соціальних формах, що є тим ґрунтом, на якому зростає унікальність індивіду, чим “товщий” і “насиченіший” цей ґрунт, тим більше в ньому можливостей для адсорбції в індивіді акумульованої суспільством духовності.

Слід зазначити, що дуже плідною для пояснення сутності цього процесу, учені вважають гегелівську ідею абсолютного духу: індивід і народ живиться втіленою в соціальні форми духовністю своїх попередників і нарощує їх сам, за рахунок чого і зростає індивідний потенціал. Індивіди кожної наступної соціальної епохи можуть мати і вищу творчу здатність, і повнішу суверенність, і силу впливу на соціальні процеси.

Але ця залежність індивіду від культурного шару суспільства ще не вичерпує, на погляд учених, пояснень його неповторності. Вивчаючи питання витоків людської буттєвості, учені дійшли висновку, що індивідне “я” формується як усвідомлення і взаємна регуляція зовнішньої детермінації, як внутрішній вибір домінант і вільне обрання життєвого шляху, оскільки свобода є головним чинником людського існування.

Е.Фромм використовує поняття соціального характеру– провідника людської енергії у соціальні втілення і розглядає його як результат зіткнення екзистенціальних переживань, індивідуальних переживань, обумовлених культурою і фізичною конституцією індивіду [11].

Людина в соціумі включена в соціальні зв'язки різних рівнів. Завдяки цьому доцільне використання принципу ієрархізації у формуванні структури суспільства, ідея вичленення ієрархічних рівнів у суспільній організації ґрунтовно представлена у творах представників структурно-функціонального аналізу (Парсонс, Мертон), вона своєрідно сформульована у творах Ф.Теніса, В.Соловйова, М.Вебера. І не дивлячись на те, що принципи рівневого членування суспільства у цих авторів різні, а, відповідно, розрізняється й ієрархічна побудова, спільним є визнання переваг міжособистісного спілкування.

Так, на думку Т.Парсонса, будь-яка соціальна система має свою фізичну основу, у ролі якої виступають індивіди, які “організуються і об'єднуються, щоб утворити колективи, а останні, в свою чергу, скеровуються більш високими порядками узагальнених інституційних норм” [6].

Наприклад, Ф.Тенюа розрізняє соціальні й общинні зв'язки, що є полюсами соціального контініуму. Для общинного зв'язку типовим є безпосереднє людське спілкування, для соціального – його раціоналізація [9].

Так, у своїх працях В.Соловйов також розглядає структуру суспільства, зазначаючи, що вона має трирівневу структуру. Він звертає увагу на те, що суспільство має три рівні

людської свідомості та життєвого устрою, що історично складаються і до яких поступово включається кожен індивід, сім'я, народ, людство [7].

Але в роботах П.Сорокіна розглядається й четвертий, верхній тип зв'язку, який він називає рівнем культурно-ціннісної регуляції суспільства. Його неможливо відокремити від трьох попередніх, бо він, не дивлячись на свою специфіку, органічно включений у них. За його допомогою здійснюється зв'язок на лінії: індивід – суспільство. На цьому рівні має місце співвідношення індивіду з культурою, у процесі якого людина залучається до матеріальних і духовних здобутків попередніх поколінь і одночасно творить їх. Культурно-ціннісні орієнтації пронизують будь-які дії і вчинки людей на всіх ієрархічних рівнях її соціальних зв'язків. Цей верхній рівень соціальної структури, з одного боку, є кристалізацією і об'єктивізацією міжіндивідних стосунків усіх рівнів, а з другого боку, регуляцією кожного з них. Це рівень суспільної всеєдності, цілісної соціальної системи, бо саме цінності, норми є способом їх інтеграції [8].

Таким чином, трирівневе членування суспільства з виокремленням на кожному з рівнів культурно-ціннісних компонентів можна розглядати як специфічну складову соціальної системи, як один із можливих варіантів представлення соціальної структури суспільства.

Виходячи саме з індивідного начала, а також узагальнюючи вищезначені підходи, що мали місце в соціальній філософії, соціальній педагогіці, педагогіці цілком можливе здійснення структурування суспільства, в результаті якого виділяються три рівні:

- мікрорівень, на якому реалізується зв'язок: індивід – мала група;
- макрорівень, на якому індивід включається у функціонування таких макроутворень, як клас, нація, конфесійне угруповання, народ;
- третій рівень – інституційний, на якому здійснюється взаємозв'язок на лінії індивід – соціальний інститут, як осередок міжособистісної взаємодії у соціокультурному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Введение в философию. – Т. 11. – М., 1990.
2. Горак Г.І. Курс лекцій. – К., 1997.
3. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. – М., 1991.
4. Зеньковський В. Основы христианской философии. – М., 1996.
5. Парсонс Т. Соціальна структура і особистість. – К.
6. Соловйов В. Оправдание добра. – М., 1990.
7. Сорокін П. Человек. Цивилизация. Общество. – М., 1992. – С. 488-504.
8. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983.
9. Фуко М. Слова и вещи. – С.-Пб., 1994.
10. Франк С.Л. Духовные основы общества. – М., 1992.
11. Фромм В. Духовная сущность человека и способность к добру и злу // Философские науки. – №8-9. – 1990.

УДК 37.013.42(076.6)

Н.П. Краснова

СПЕЦИФІКА МОРАЛЬНИХ ВІДНОШЕНЬ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено етичні цінності, спрямованість ціннісних орієнтацій у професійній діяльності соціального педагога.

In the article ethics values, orientation of the valued orientations, are exposed in professional activity of social teacher.

Соціально-педагогічна робота функціонує як вид специфічної діяльності покликаний особливим чином сприяти задоволенню важливих, суттєвих потреб людини та суспільства. З точки зору філософської теорії цінностей вона є аксеологічним видом діяльності який сприяє реалізації важливих цінностей, у тому числі й етичних. Засвоєння та присвоєння спеціалістами етичних цінностей є неодмінною умовою та реалізації у процесі діяльності.

Однак етичні цінності не повинні бути надбанням тільки соціально-педагогічної роботи. В умовах, коли у суспільній свідомості все більш розповсюджуються та стають пріоритетом матеріально-прагматичні цінності, здійснюється знецінення духовності, соціально-педагогічна робота може стати одним з факторів, які протидіють подальшому розкладанню суспільства та втраті їм гуманістичних орієнтирів. Внаслідок цього важливими цілями соціально-педагогічної роботи є привнесення та затвердження у суспільній та особистісній свідомості, державній політиці та практиці гуманістичних цінностей. Цінність самої соціально-педагогічної роботи, її кінцевий результат залежать від того, наскільки ефективно вона виконує аксіологічну функцію стверджуючи гуманістичні цінності у суспільній свідомості та практиці суспільних відношень. Тому соціально-педагогічна робота повинна забезпечувати засвоєння та присвоєння людиною цих цінностей з метою їх реалізації у соціально-педагогічній практиці.

Безумовно, цінності професійної соціально-педагогічної діяльності мають специфічний і більш вузький зміст у порівнянні з цінностями, які реалізуються у соціальній діяльності суспільства. Це обумовлено, у першу чергу тим, соціально-педагогічна робота є одним з напрямків соціальної діяльності суспільства; в неї не може бути відображена відповідальність за сукупну діяльність суспільства.

Проблема моральних відношень стала предметом дослідження філософів, соціологів, психологів, педагогів, які розкривають різні аспекти цього процесу.

Бакштановський В. розглядає культуру моральної свідомості та поведінки особистості; Гусейнов А. розкриває соціальну природу моральності; Смоленцев Ю., Кобляков В. показують діалектику взаємодії моралі та світогляду, моралі та моральності. Психології та етики, культури ділових відношень присвячені роботи Багдасарової С., Кукушкіна В., Самігіна С., Столяренко Л., Леонова Н. Міжнародний досвід професійної діяльності соціального робітника: стан, тенденції, перспективи, а також гуманістичні цінності соціальної роботи характеризують Лавриненко І., Козлов А., Юнгхолм С.-Е.

Сутність педагогічної моралі; морально-педагогічну норму як відображення і форма регулювання протиріч у педагогічній дії; критерії педагогічної моралі; педагогічна мораль як нормативна система розкриває Чернокозов І. [9].

В. Грехнев дає змістовну характеристику культурі спілкування; культури взаємовідношень вчителя з учнями та їх батьками; особливостям спілкування у педагогічному колективі [3].

Представляє інтерес дослідження Мішаткіної Т., яка розкриває культуру спілкування та етику педагога, професійну етику у системі прикладного етичного знання, сутність професійної етики педагога, етикет в професійній культурі педагога.

У наукових дослідженнях Бербешкіної З., Медведівої Г., Холостової Т. приділяється увага етичному вихованню, суті та змісту сучасної професійно-етичної системи, специфічним цінностям та ідеалу професійної соціальної роботи, наводиться система та ієрархія цінностей її, а також професійно-етичні вимоги до професіограми соціального робітника [2; 5; 8].

Однак, специфіка моральних відношень у соціально-педагогічній діяльності не знайшла висвітлення у дослідженнях фахівців, що зумовило вибір теми нашої статті, метою якої є розкриття етичних цінностей, спрямованості ціннісних орієнтацій у професійній діяльності соціального педагога.

Реалізація змісту соціально-педагогічної діяльності залежить від професійної компетентності соціального педагога. Однак, враховуючи те, що об'єктом діяльності

спеціаліста є діти та молодь, які потребують допомоги, до нього висуваються високі етичні вимоги.

Соціально-педагогічна етика відображає специфіку функціонування моралі. Під етичними нормами розуміються соціально і професійно значущі якості особистості соціального педагога та особистісні орієнтації поведінки і спілкування, моральні та особистісні орієнтації, які необхідні для успішної професійної діяльності. Разом з професійними стандартами вони складають системоутворюючу основу професії соціального педагога.

По суті моральний кодекс людство вже склало. До його основних правил відносяться:

- ввічливість;
- увага до людини; співчуття до людини при його невдачах;
- бережливе відношення до робочого та вільного часу інших людей;
- спілкування мовою, зрозумілою більшості;
- стриманість поведінки: не припускати ніяких погроз, тим паче фізичних дій;
- турбота про спокій інших;
- терпимість до міркувань та смаків інших, не допускати приниження людини;
- уміння вислухати, вияв зацікавленості до співрозмовника;
- прагнення допомогти не потребуючи подяки;
- турбота про свій зовнішній вигляд.

Соціально-педагогічна етика – це наука про педагогічну моральність і тому вона засновується на моралі як такій, – це молода наука, яка вивчає норми поведінки соціального педагога в умовах цілеспрямованого виховного процесу. Вона пов'язана з психологією, педагогікою, а складовими частинами педагогіки є виховання, навчання, розвиток як засіб виховання.

Сучасна соціально-педагогічна етика диктується специфічними особливостями нашого часу: ринкова економіка впливає на світогляд людей, ламаються стереотипи у вихователів. Невміння або небажання соціального педагога враховувати вимоги часу, змінити умови виховного процесу ставлять його у положення дискомфорту.

Специфіка професійної діяльності соціального педагога обумовлює високе значення для представників цієї професії визначених духовно-моральних якостей.

Очевидно, що не кожна людина як особистість здатна для соціально-педагогічної роботи. Основним фактором тут є система цінностей людини, яка й визначає його професійну придатність та ефективність практичної діяльності.

Цінності – це стійкі уявлення, переконання про людей, їх цілі, засоби досягнення цілей та переважання умов життя; – це ідеальні уявлення про те, яким повинен бути світ і якою повинна бути норма людської поведінки в цьому світі [7]. У професії цінності визначають, як спеціаліст думає про те, що йому необхідно зробити в його інтересах, і що він робить у дійсності.

Професійні цінності орієнтують соціального педагога на виконання та дотримання визначених обов'язків, на професійну відповідальність за свою діяльність.

Базисною цінністю в діяльності соціального педагога є *цінність людського життя*, тому важливим елементом діяльності спеціаліста є активна позиція до зміни та покращення життя підростаючого покоління.

Соціальні педагоги, як правило, мають справу з людськими проблемами, труднощами, тому другою важливою цінністю у даній професії є *повага людської гідності*, незалежно від різниці за расовою, етнічною, сексуальною, суспільною, віковою, мовною, політичною, соціально-економічною, релігійною ознаками; здібностей; вкладу в суспільний розвиток; особистісних характеристик; статусу людини, з якою спеціалісту треба працювати. Тому, реалізуючи принцип соціальної справедливості, соціальний педагог повинен гуманно відноситися до кожної дитини, молодої або дорослої людини, або опинився у важкій життєвій ситуації.

Специфіка професійної діяльності соціальних педагогів полягає в тому, що вони покликані надавати допомогу тим, чиї фізичні, психічні, соціальні чи моральні ресурси недостатні, можливості – маленькі, а здібності самостійно вирішити свої труднощі – незадовільні. Тому благополуччя людей, які мають проблеми, також є цінністю професії. Це означає, що соціальним педагогам необхідно активно прагнути не тільки допомогти конкретній людині, але й змінювати несприятливу суспільно соціальну ситуацію, у якій вона опинилася.

Надаючи допомогу, соціальний педагог завжди повинен передбачати наслідки своєї діяльності. Тому що однією з цінностей є *соціальна відповідальність*. Соціальна відповідальність виявляється у готовності та здібності соціального педагога добровільно прагнути до реалізації суспільно значимих цілей.

Крім того, цінністю соціально-педагогічної діяльності є потреба соціальних педагогів *служити своїй професії* на благо оточуючих.

На основі цінностей кожний професіонал або професійна група виробляє визначення *ціннісних орієнтацій*, які націлені на особистість або соціальну групу, саме на те, що вони вважають для себе значимим. Ціннісні орієнтації створюють основу усвідомлення та поведінку особистості та впливають на її розвиток.

Основними ціннісними орієнтаціями соціального педагога, які походять з системи цінностей цієї професії і визначають його поведінку у професійній діяльності та відношення до оточуючого світу, є:

- увага та визнання гідності людини;
- прийняття його такою, якою вона є;
- визнання різноманітності та неповторності її особистості;
- визнання права людини на самовизначення тою мірою, в якій це створює загрозу його особистості або оточуючим, на реалізацію своїх потенційних можливостей та право на помилку;
- не засуджуване ніким відношення до людини;
- віра в людську здатність до змін, покращення, розвиток;
- реалізацію права особистості на підтримку з боку найближчого оточення та суспільства [6].

Психологи у якості базової характеристики особистості визначають також її *спрямованість*, яка крім ціннісних орієнтацій, включає мотиви професійної діяльності спеціаліста (наміри, інтереси, покликання), його професійну позицію (відношення до професії, установки, очікування та прагнення до професійного розвитку), професійне самовизначення [1].

Особистість соціального педагога як професіонала відзначає його *гуманістична спрямованість*. Ця характеристика допомагає у професійному становленні, розвитку, саморозвитку інших характеристик та якостей, необхідних для ефективної соціально-педагогічної діяльності. Для соціального педагога характерна орієнтація на особистість клієнта як на найвищу цінність, усвідомлення й прийняття самоцінності особистості клієнта, її неповторної індивідуальності та творчої суттєвості.

Гуманістична спрямованість особистості соціального педагога включає інтереси, нахили, ідеали, світогляд, переконання, що є стимулом для подальшої мотивації до професійної діяльності. Гуманістична спрямованість особистості закладена в характеристиці “Я-образ” соціального педагога.

Звісно, що вирішальну роль у розвитку людини мають її уявлення про себе – “Я-концепція”, основним ланцюгом якої є самоцінність. Прийняття своєї “самості” – передумова до більш повного та адекватного прийняття інших людей. Тому “Я-образ” соціального педагога повинен включати позитивне відношення до самого себе, високу позитивну самооцінку, прийняття себе, очікування позитивного відношення з боку партнера. Особливістю “Я-образу” є висока адаптивність соціального педагога, яка передбачає

відкритість у спілкуванні, здібність сприйняти іншу людину, бажання допомогти їй, підтримати, захистити [9].

Існують різні форми гуманістичної спрямованості: потяг (маловиразна потреба до занять соціально-педагогічною діяльністю); бажання (усвідомлене прагнення соціального педагога до соціально-педагогічної діяльності); ідеал (прагнення до конкретного образу); світогляд (систему зору, уявлень та понять про світ, його закономірностей, про оточуючі людину явища, природу та суспільство); переконання (найвища форма спрямованості особистості соціального педагога).

Для становлення соціального педагога як професіонала гуманістичну спрямованість його особистості необхідно розвинути до гуманістичної системи світогляду та переконань у необхідності надання допомоги людині, зміни його ситуації. А цей розвиток можливий тільки через розвиток *морально-гуманістичних якостей особистості соціального педагога*, таких, як альтруїзм, доброта, справедливість, терпимість, порядність, відповідальність, обов'язок, честь, гідність тощо.

Узагальнюючи та систематизуючи особистісні якості, які мають значимість для професії соціального педагога, можна їх розподілити на чотири групи.

Перша група – *морально-гуманістичні якості*, які зумовлені специфікою даного виду професійної діяльності: любов до людей, гуманність, доброзичливість, альтруїзм, толерантність, відповідальність, обов'язок, честь та ін.

Друга група – *психологічні характеристики*, які забезпечують придатність до даного виду діяльності: високий рівень протікання психічних процесів, стійкий психічний стан, високий рівень емоційних та вольових характеристик.

Третя група – *психоаналітичні якості*, які створюють основу для вдосконалення соціального педагога як професіонала (самоконтроль, самокритика, самооцінка), а також якості, які відображають стресостійкість психофізична тренуваність, саморегуляція).

Четверта група – *психолого-педагогічні якості*, які забезпечують встановлення ефективних взаємовідношень з усіма об'єктами та суб'єктами діяльності (комунікативність, емпатійність, терпимість, перцептивність, візуальність, красномовство, фактичність) [5].

Перша група якостей – морально-гуманістична – є визначальною. Важливе місце тут займає альтруїзм – здатність робити добро іншій людині, незалежно від її походження, віри, соціального статусу, принесення нею користі суспільству. Альтруїстична установка пред'являє до соціального педагога високі вимоги – уміння піднятися над особистісними бажаннями та потребами і віддати безумовний пріоритет потребам дитини.

Друга група якостей представляє психологічні характеристики особистості, які визначають здібності до даного виду діяльності. Для соціального педагога важливими вимогами до психічних процесів є: сприйняття, пам'ять, міркування, мислення; психічного стану: апатії, стресу, тривожності, депресії, уваги як частини усвідомлення; емоційність (стриманість) та вольові (наполегливість, послідовність) характеристики.

Психологічна відповідність вимогам професії особливо сильно виявляється у важких, кризових ситуаціях, коли вимагається зібраність та мобілізація всіх внутрішніх ресурсів для рішень проблеми, яка виникла. У роботі з людьми психологічні вимоги базуються на зібраності та увазі, розумінні іншого, вияву таких вольових якостей, як терпимість, самоволодіння. Без цих характеристик психіки неможлива ефективна робота у даній професії.

Третя група пов'язана з психоаналітичними якостями, такими, як самоконтроль, самокритичність, самооцінка своїх вчинків, самоаналіз своєї діяльності, а також стресостійкими якостями – фізична тренуваність, самовиклик, вміння переключатися та керувати своїми емоціями.

До четвертої групи якостей відносяться: комунікативність (здібність швидко встановлювати контакт); емпатійність (співпереживання, проникнення у думки та почуття інших людей); візуальність (зовнішня привабливість); красномовство (уміння слухати та переконувати); перцептивність (прийняття людини людиною).

Виокремлені професійно-особистісні характеристики у своїй сукупності дозволяють представити, особистість якого типу є найбільш професійно придатною для соціально-педагогічної діяльності. З іншого боку, спираючись на дані характеристики, можливо виокремити якості особистості, які відображають “протипоказання” до соціально-педагогічної діяльності. До них відносяться: нервозність, дбайливість, жорстокість, грубість, злість, безвідповідальність, категоричність, конфліктність, неприязнь до хворих, агресивність, психічне та фізичне нездоров’я, корисливість.

Однією з специфічних особливостей моральних відношень в соціально-педагогічній діяльності є її поліфункціональний характер. Високий професіоналізм соціального педагога передбачає вміння навчити, впливати на свідомість, побудження до життя. У цьому й полягає педагогічна майстерність, яка потребує особливого “ремесла”, навичок та таланту соціального педагога.

Потреба у таких якостях визначається поліфункціональним характером соціально-педагогічної діяльності. Він виявляється у трьох основних функціях: селекції, консервації та трансляції знань. Ці функції забезпечують соціальному педагогові виконання його однієї з головних місій – здійснення соціального наслідування – своєрідного генетичного зв’язку історичних епох і культур від давнини до сучасності.

Селекція – це відбір з всього різноманіття культурного наслідку, який постійно збільшується, тих необхідних фундаментальних знань, котрі можуть лягти в основу подальшого розвитку цивілізації. Чим далі розвивається людство, тим більше збільшується об’єм та ускладнюються зміст цього знання, тим складніше вести необхідну селекцію, щоб вмістити його у короткий відрізок часу, який наданий на навчання нових поколінь.

Консервація – це зберігання та закріплення відібраних людством знань, визначених на окресленому етапі розвитку найвищою культурною цінністю. Консервація знань є атрибутом соціально-педагогічної діяльності та її вияву. Однак, тут є моральна небезпека: консервація знань з професійної необхідності може перетворитися на особистий консерватизм, становлячись не тільки характеристикою діяльності, а й характеристикою особистості.

Трансляція – процес передачі знань від покоління до покоління. Саме вона потребує від соціального педагога педагогічної майстерності – логіки мислення, володіння культурою мовлення, особистої привабливості [8]. Але для цього соціальний педагог повинен, перш за все, прийняти як функціональну необхідність задачу постійного удосконалення майстерності передачі знань. І це проблема не “технологічного”, а професійно-етичного характеру.

Соціально-педагогічні наслідки дій соціального педагога (позитивні або негативні) притягують до себе особливу увагу. Зазвичай осмислюється сукупність відношень, які схожі, хоча індивідуальний факт таких відношень може бути переконливий. Наприклад, протистояння учня (або учнів) виховному впливу соціального педагога, незгода з його поглядами та діями, недовіра у його доброзичливість та ін. – притягують до себе увагу. Негативні соціально-педагогічні наслідки діяльності соціального педагога виявляються тут легко. Аналіз їх причин доводить до виявлення різних відношень, які є у цьому факті.

Тому якісь типи поведінки соціального педагога розглядаються як корисні, доцільні, справедливі, інші – як непотрібні, недоцільні, несправедливі. У першому випадку узагальнення носить характер спонування до подібної поведінки, у другому – є заборонаю.

Процес морально-педагогічного осмислення відношень здійснюється на різних рівнях лише як форма їх регуляції, тобто є своєрідною узагальненою моделлю їх особливого співвідношення або ж добровільного підкорювання одних інтересів іншим. Справа в тому, що протиріччя мають об’єктивний характер і їх реальне вирішення потребує, перш за все, зміни об’єктивних процесів, які їх породжують. До того ж більшість протиріч несуть стійкий характер і відтворюються до тих пір, поки існує соціально-педагогічний процес. Такими і є протиріччя між учасниками соціально-педагогічного процесу.

Морально-педагогічна норма полегшує соціальному педагогу осмислення ситуації, вибору потрібного рішення, усуває пошук та дискусії у випадках, коли необхідно діяти

швидко, надає впевненості соціальному педагогу в правильності зробленого ним вибору. Регулюючи поведінку соціального педагога, морально-психологічна норма є й засобом управління його поведінкою в інтересах справи.

Морально-педагогічна норма виконує соціально-педагогічну функцію, сприяючи створенню умов, сприятливих для процесу виховання, соціалізації підростаючого покоління, покращенню його організації, спонукає соціального педагога до визначених дій та застерігає від вчинків, які можуть порушити рішення професійних задач. Морально-педагогічна норма є також засобом виховання особистості соціального педагога. Звісною мірою вона спрямовує вибір соціальним педагогом методів та засобів впливу на учнів. Слідування морально-педагогічній нормі заохочує всіх учасників соціально-педагогічного процесу до існуючої системи моралі.

Соціально-педагогічна етика представляє динамічну систему моральних вимог, які виступають як результат узагальнюючих соціально-педагогічних факторів у моральній свідомості та як вихідний пункт подальшого їх осмислення.

У зв'язку з важливими соціальними змінами та новими протиріччями у виховному процесі з'являються нові морально значущі відношення. І як тільки вони набувають практичного значення одразу ж притягують до себе увагу та викликають необхідність їх узагальнення у соціально-педагогічній етиці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Багдасарова С. К. Психология и педагогика. – М.: ИКЦ “МарТ”, Ростов н/Д: Издательский центр “МарТ”, 2006. – 320 с.
2. Беребешкина З. А. Этика социального работника / Беребешкина З. А. – М.: ВЛАДОС, 1993. – 281 с.
3. Грехнев В. С. Культура педагогического общения / В. С. Грехнев. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
4. Етика ділового спілкування: Курс лекцій / Т. К. Чмут, Л. Г. Чайка, М. П. Лукашевич, І. Б. Осечинська. – К.: МАУП, 2003. – 208 с.
5. Медведева Г. П. Профессионально-этические основы социальной работы: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г. П. Медведева. – М.: Издательский центр “Академия”, 2007. – 272 с.
6. Мишаткина Т. В. Педагогическая этика: Учеб. пособие / Т. В. Мишаткина. – Ростов н/Д: Феникс; Мн.: Тетра Системс, 2004. – 304 с.
7. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 368 с.
8. Холостова Т. В. Этическое воспитание / Т. В. Холостова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 210 с.
9. Чернокозов И. И. Профессиональная этика учителя / И. И. Чернокозов. – К.: Рад. шк., 1988. – 221 с.

УДК 37.011.32:17

Т.А. Логвиновська

СОЦІАЛЬНА СПРЯМОВАНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК КАТЕГОРІЯ МОРАЛІ

У статті розглядається соціальна спрямованість студентської молоді, її структурно-компонентний аналіз, її основні змістовні параметри.

The article deals with the social orientation of young students, its structural-componential analysis, its basic substantial parameters.

Успішність вирішення студентською молоддю своїх життєвих проблем залежить не від її окремих, ізольованих рис, а від тих властивостей і якостей, що характеризують її як цілісну систему різнобічних, багатofакторних інтегральних характеристик. Становлення,

розвиток цілісної особистості має свої закономірності, без знання яких неможливе цілеспрямоване формування особистості, що ще раз стверджує необхідність пошуку її інтегральних характеристик (І.Бех, З. Васильєва, Г.Костюк, Б.Ломов, А.Муст). Проблема спрямованості особистості у педагогіці і психології не нова. Не дивлячись на різноманітні тлумачення цього поняття, загалом уся теорія виховання певним чином пов'язана із формуванням спрямованості особистості. Система ставлення індивіда до оточуючого середовища характеризує його морально-етичну основу.

Особливо активно спрямованість особистості вивчалася у 60-ті – 70-ті роки ХХ століття (Л.Божович, Т.Коннікова, З.Васильєва, О.Кернберг, К. Платонов, В. Зінченко, В. Семиченко, В.Татенко, В.Титаренко, Т.Яценко). Проблема спрямованості особистості тісно пов'язана з проблемою її морального становлення: визначення мотиваційних позицій, дослідження емоційно-вольових показників, окреслення змістовних параметрів трудової, естетичної, культурної й духовної сфер.

Спрямованість як суттєва інтегральна характеристика особистості знаходиться серед основних категорій теорії виховання. Зокрема, Т.Коннікова зазначає: "...поняття спрямованості особистості абсолютно плідне для теорії виховання і може бути підґрунтям для вирішення нагальних завдань виховної роботи" [2:13]. Спрямованість особистості трактувалася як "наслідок виникнення у людини в процесі її онтогенетичного розвитку достатньо стійких домінуючих мотивів, які визначають ієрархічну структуру мотиваційної сфери, характерну для даної особистості" (О.Абдулліна, Л.Божович, І.Бех, І. Зязюн, Т.Коннікова, Л.Кондрашова, А.С.Макаренко, Н.Ничкало, В.Сухомлинський, Л.Савенкова, О.Савченко, В.Сластьонін, В.Семиченко, В.Чудновський, К.Хорні, В.Франкл).

Оскільки моральна палітра стала провідною характеристикою у роботі цих учених, то вони виокремлюють ті домінуючі мотиви, які безпосередньо визначають моральну спрямованість поведінки; мотиви, пов'язані із ставленням до інших людей, колективу, спільноти, суспільства і самого себе.

Слід зазначити, що таким чином було виконано соціальне замовлення для практичної педагогіки: окреслилася парадигма виховної роботи як основи для виховання спрямованості особистості. Тому у більшості досліджень, що стосувалися спрямованості особистості, особливо акцентувалася увага на удосконалення питань теорії і практики соціальної взаємодії. Але при цьому поза увагою залишалися серйозні дослідження можливих перехідних видів спрямованості особистості, нюансів і особливостей її багатогранної структури. У цьому аспекті молодь поділялася на дві великі групи: з колективістською та індивідуальною [1: 32].

Спрямованість особистості у дослідженнях З.Васильєвої розглядалася як інтегральне явище, що дало можливість характеризувати її як окреслену системну структуру властивостей. Властивостями спрямованості особистості, як зазначає З.Васильєва, виступають переваги, стійкість, інтенсивність, динамічність, взаємозв'язок і взаємозбагачення її окремих компонентів і всієї сукупності. Крім того, З.Васильєва звертає увагу на стійкість як необхідний чинник суспільної спрямованості особистості, а відповідальне ставлення до роду своїх занять вважає основою її соціальної активності, яка забезпечує спрямованість [1: 24].

А.Муст у своїх дослідженнях розглядає спрямованість особистості у трьох вимірах, запропонованих литовським дослідником Х.Лійметсом:

- позиційно-оцінному аспекті, коли є тенденція спрямувати й оцінити свою активність чи то з позицій власної особистості, чи то з позицій будь-кого авторитетного іншого – групи, колективу, спільноти; об'єктному аспекті – через ті матеріальні й ідеальні об'єкти, на які особистість скеровує свою активність чи відмову;
- часовому аспекті, який характеризує спрямованість з точки зору рівня зосередженості активності особистості на миттєвих чи майбутніх інтересах і потребах того чи іншого позиційного елемента спрямованості [3: 5].

Цінність такого підходу А.Муст вбачає в тому, що “він надає можливість аналізувати спрямованість особистості і в інших аспектах, окрім змістовного, який постійно знаходиться під увагою дослідників” [3:10].

Мова йде про особливості виховного процесу, який дає можливість звернути увагу на характер тимчасової перспективи, якою особистість керується, а вона, у свою чергу, забезпечує відносну стійкість і стабільність її поведінки. Отже, можна створити реальне уявлення молодого людини про її зв'язок із власним майбутнім, що є одним із суттєвих завдань виховання. Досить цінним у роботах А.Муст є те, що вона зупиняється на передбачуваності у вивченні особистості молодого людини і її життєдіяльності, у якій вона окреслює не лише широку систему навчальної діяльності, а й особливості функціонування виховного процесу.

Серйозним недоліком попередніх досліджень спрямованості особистості було бачення підходу до її формування як результату окремих педагогічних епізодів і ситуацій. Ефективне педагогічне втручання сучасних інституцій до процесу виховання спрямованості особистості полягає у їх здатності інтегрувати усі впливи з урахуванням цілісної життєдіяльності цієї особистості.

Питання теорії виховання взагалі базуються на філософських законах розвитку особистості у соціальному середовищі. Крім того, з метою більш детальної розробки проблеми спрямованості особистості нам необхідно звернутися до соціально-психологічних теорій, де ці завдання розглядаються у тісній єдності з дослідженнями особистості в аспекті “соціальне та індивідуальне” в її сутності (К.Абульханова-Славська, Л.Буєва, В.Лозова, М.Каган, І.Кон, А.Петровський, В.Сухомлинський, Г.Щукіна).

У другій половині ХХ століття особистість розглядалася як низка, конгломерат якостей, рис, характеристик, особливостей психіки людини. Такий підхід називали “колекційним” (К.Платонов). Спрямованість розглядалася як єдність різнобічних параметрів особистості і тому особливої уваги на неї не зверталось. Такий підхід не давав можливості розглядати взаємозв'язок окремих якостей і їх місця у психічній цілісності.

Сімдесяті роки ХХ століття характеризувалися пошуками структурного розуміння особистості, і це стає загальноприйнятним у педагогіці, але все ж структура особистості до цього часу більше поступалася, ніж підлягала емпіричним дослідженням.

На сучасному етапі розвитку суспільства проблема соціальної спрямованості особистості посідає у філософії, соціології, педагогіці і психології значне місце, чому сприяли сама логіка дослідження структури особистості і потреби суміжних наук, зокрема педагогіки.

Таким чином, спрямованість особистості розглядається К. Платоновим як взаємодія ієрархій, більше того, ставлення особистості проявляються тут як її моральні риси. Усі елементи особистості, які формують спрямованість як її підструктуру, не мають безпосередніх вроджених задатків, а відтворюють індивідуально переломлену групову, суспільну свідомість, де результати індивідуальної практики набувають соціального змісту.

К.Платонов називає спрямованість “соціально обумовленою підструктурою особистості”. Спрямованість як ціле складається із таких форм і підструктур: переконань, світогляду, ідеалів, які презентують її інтелектуальну і емоційну сфери; прагнень, інтересів і бажань – як сферу вольову. У цих формах спрямованості особистості проявляються і ставлення до справи, і моральні якості особистості, і різні форми потреб [4].

Тож, для нас це є досить важливим, оскільки К. Платонов запропонував розглядати стосунки як атрибут свідомості нарівні із переживаннями, пізнаннями, емоціями, соціальною причетністю, які визначають прояви її активності. І все ж активність спрямованості особистості є найбільш високою за наявності у неї соціальних переконань, суспільних прагнень. Але переконання і прагнення як елементи світогляду не повністю відтворюють рівень спрямованості особистості, а якщо у його структурі наявна ще й активізуюча воля, то вони – найвищий критерій виховання соціальної спрямованості особистості [4:146].

Соціальна сутність спрямованості вперше чітко окреслена у першій підструктурі особистості, визначеній К.Платоновим. Він зазначив, що “перша основна сторона особистості – її соціально обумовлені особливості: інтереси, прагнення, ідеали, світогляд, переконання, які визначають її моральні якості. Таким чином, у педагогіці для визначення цього аспекту особистісного аналізу застосовується категорія “спрямованість”. Вона формується шляхом виховання. Так започатковано розуміння категорії “соціальна спрямованість”.

Є достатня кількість робіт, у яких спрямованість розглядається саме з точки зору тієї чи іншої своєї форми: інтересів, ідеалів, потреб, переконань. Але у кожній з них, за словами А.Муст, “немає головного: не виражається інтегральна властивість спрямованості” [3:16]. Тобто немає досліджень, наповнених інтегральними характеристиками особистості у її гуманітарній, естетичній, трудовій, фізичній діяльностях, а тому інтегральність цієї категорії зводиться до визначення позицій мотиваційної, емоційно-вольової і змістовно-регуляційної сфер.

Таким чином, між компонентами соціальної спрямованості і мотивами існує складний зв'язок, який виражається в тому, що потреба може стати мотивом, якщо вона зв'язана зі своїм об'єктом. Тип її мотивації формується в залежності від того, які характеристики, властивості цього об'єкта особистістю виокремлюються в якості значущих або провідних.

Педагогічною основою формування мотивів активної освітньо-виховної діяльності студентської молоді можна вважати завдання, співвіднесені зі змістом, засобами, формами і методами діяльності викладачів і вихователів.

У результаті схематичного аналізу структури особистості шляхом зіставлення самих різних думок ми прийшли до висновку, що соціальна спрямованість особистості є першою її підструктурою, яка увібрала в себе елементи, риси особистості, котрі віддзеркалюють індивідуально сфокусовану колективну суспільну свідомість. Її елементи, риси, об'єднані в групи, ми назвемо компонентами соціальної спрямованості, що складають цю підструктуру особистості.

Розглядати компоненти студентської соціальної спрямованості як деяку суму величин ми не можемо в силу динамічності, інтегральності і педагогічної обумовленості цієї якості, що залежить, насамперед, від вікової специфіки соціальної зрілості студентів, характеристику якої ми і повинні дати, розглянувши при цьому взаємозв'язок потреб і мотивів у процесі соціального взаємовпливу у діяльності студентської молоді.

Ставлення студентської молоді до суспільного буття і його перетворення в потребу визначається співвідношенням економічної природи виробництва, соціально-класовою структурою суспільства, характером поділу праці й особистісних якостей та індивідуальними особливостями людини.

Вивчення категорії “соціальна орієнтація” як установки на включення до соціальної діяльності, формування спрямованості на отримання бажаного соціального статусу, досконалий аналіз досвіду визначення позицій спрямованості особистості, окреслення її соціального змісту дозволяє нам визначити структурні компоненти соціальної спрямованості особистості:

- 1) основним у вихованні соціальної спрямованості студентської молоді ми вважаємо отримання досконалих знань про суспільство, про соціальну реальність, існуючі в дійсності соціальні явища й процеси як життєво необхідні потреби;
- 2) мотиваційна ефективність освітньо-виховної діяльності з формування цієї якості визначається на основі сформованості гармонійної єдності особистісно і суспільно значущих мотивів освітньо-виховної діяльності студентської молоді;
- 3) емоційно-позитивне ставлення до освітньо-виховної діяльності, яке забезпечує формування системи особистісно значущих ціннісних якостей з виховання соціальної спрямованості студентської молоді – отримання бажаного соціального статусу, бачення соціуму як необхідного середовища для самовдосконалення.

З характеристики критеріїв виховання соціальної спрямованості у студентської молоді, класифікації цих типів ми визначили три групи студентів за ступенем сформованості в них соціальної спрямованості.

Нам належить висвітлити таку типологію студентської молоді:

- перша група – студентська молодь з недостатнім проявом соціально значущого спрямування, нейтральним, байдужим, пасивним ставленням до навчально-виховної діяльності, небажанням брати участь у суспільно корисних справах колективу;
- друга група студентів характеризується наявністю особистісно значущої спрямованості на навчальну й виховну діяльність, що не завжди виявляється в їх внутрішній мотивації; дисциплінованості, сумлінності, за відсутності усвідомлення її соціальної значущості;
- третя група цієї категорії молоді має особистісно і суспільно значущі мотиви навчально-виховної діяльності, переконаність у її життєвій потребі, виявляє необхідну волю самодостатність, демонструє неослабну цікавість до активної освітньо-виховної соціальної діяльності.

Такий розподіл можливий на основі аналізу змісту описаних вище критеріїв, що бачаться нами як градації підструктур у структурі соціальної спрямованості молоді у студентському середовищі, як ієрархії мотивів, інтересів, прагнень освітньо-виховної діяльності.

Цей розподіл стає можливим на основі аналізу сутнісних характеристик соціальної спрямованості молоді, що дозволяє виокремити наступні групи студентів:

- з недостатньо вираженою соціальною спрямованістю;
- зі сформованою соціальною спрямованістю, яка вирізняється лише особистісною значущістю;
- зі сформованою соціальною спрямованістю, яка характеризується гармонійним поєднанням особистісного і суспільного в сутнісній характеристиці їх соціальної спрямованості.

Названі групи студентської молоді відповідають трьом рівням і критеріям сформованості соціальної спрямованості.

Особливості змісту якостей, що виховуються, їх інтегральність, узагальненість і динамічність дозволяють нам схарактеризувати кожну з груп за особливостями і відповідністю змісту і рівнем розвитку в них соціальної спрямованості, окресленого в кожній групі у сполучі трьох її компонентів, узятих у єдності.

Характеризуємо першу групу студентів через зміст трьох компонентів, що утворюють їх соціальну спрямованість:

- мотиваційний компонент представлений як мало спрямований на соціальну діяльність і виражений наступними мотивами: мотиви егоїстичної спрямованості (прагнення одержати користь для себе), мотиви, що виражають стан змушеної участі у праці (побоювання, осуд, очікування винагороди, схвалення, матеріальної зацікавленості) і емоційно-пізнавальні мотиви (інтерес до навчання, його змісту, процесу і результатів, прагнення реалізувати інтерес до різних професій).
- емоційно-вольовий компонент цієї групи студентів характеризується аморфністю, відсутністю самостійності і навичок саморегуляції, тенденцій до імпульсивності і реалізації миттєвих мотивів поведінки;
- змістовний компонент соціальної спрямованості першої групи студентів представлений визначеним прагненням їх до навчально-виховного процесу, але за обов'язкової умови його різнобічної мотивації.

Такі реальні можливості з виховання соціальної спрямованості у першої групи студентів, виокремленої нами в експериментальній роботі.

Друга група характеризується особистісно значущою спрямованістю на освітньо-виховну діяльність, але з несформованим спрямуванням до суспільної навчально-виховної

діяльності. Її властиві мотиви, що виражають стан змушеної участі у діяльності, емоційно-пізнавальні і частково суспільні мотиви – прагнення своєю працею принести користь людям, потреба в спілкуванні.

Емоційно-вольова сфера цієї групи студентів характеризується некоунікабельністю, імпульсивністю, миттєвою мотивацією, здатною іноді розвивати в них ініціативність і самостійність.

Змістовний компонент цієї групи студентів, як і першої, має у своєму арсеналі прагнення до пізнання процесу освітньо-виховної діяльності, й доповнюється уміннями і навичками виконання й оволодіння способами дії у процесі цієї діяльності.

Третя група характеризується мотиваційною сферою, що включає в себе особистісно і суспільно значущі мотиви і переконаність у необхідності діяльності як першої життєвої потреби. Для неї характерні емоційно-пізнавальні і суспільні мотиви, а також мотиви, адекватні значущості суспільно корисної діяльності (усвідомлення необхідності навчання, почуття обов'язку й відповідальності, прагнення приносити у майбутньому користь суспільству).

Емоційно-вольовий компонент соціальної спрямованості цієї групи студентів характеризується ініціативністю, імпульсивністю, самостійністю, що формується усвідомленим прагненням до освітньо-виховної діяльності як суспільного явища.

Змістовний (когнітивно-операційний) компонент соціальної спрямованості ґрунтується на ефективному оволодінні знаннями про соціум, про механізми його суспільної дії на особистість студентів; уміннями і навичками, способами дії у процесі отримання таких суспільних знань. Ця градація дозволяє констатувати, що кожна група студентів має свою сукупність домінуючих мотивів освітньо-виховної діяльності, властиву тільки цій групі соціальної спрямованості; емоційно-вольова сфера соціальної спрямованості всіх груп студентів залежить від організованого педагогічного впливу та організації соціально обумовленого студентського середовища, самодостатнього для виховання цієї якості у студентів. Змістовний компонент реалізується тільки за умови оволодіння знаннями про суспільне життя, оперування уміннями і навичками під час педагогічної взаємодії студентів і середовища, набутими у довготривалій системній освітньо-виховній діяльності і способами дії у процесі її виконання.

У цих умовах змістовному компоненту соціальної спрямованості студентської молоді властиве розгалуження між групами студентів у їх прагненні до майбутньої діяльності, оперування уміннями і навичками її виконання та оволодіння способами дії. Це викликано умовами життя і ставленням досліджуваної категорії молоді до суспільного буття, їх суспільною адаптацією і прагненням самореалізуватися у суспільстві.

У результаті розгляду й аналізу змістовних педагогічних компонентів соціальної спрямованості таке її розуміння зводиться до того, що її підструктури, власне, і є якісними характеристиками. У процесі аналізу взаємозв'язків потреб і мотивів освітньо-виховної діяльності студентів, з огляду на вікову характеристику цієї групи, ми визначили компоненти соціальної спрямованості студентської молоді. Аналізуючи їх, ми характеризуємо особливості виховання соціальної спрямованості досліджуваної категорії студентів. Ці особливості висвітлили розмаїття індивідуально глибинних рис соціальної спрямованості, що дозволяє окреслити критерії і рівні її сформованості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І. Виховання особистості. – Т.1. – К., 2003.
2. Коннікова Т.Е. Формирование общественной направленности личности школьников как педагогическая проблема // О нравственном воспитании школьников. – Л., 1968.
3. Муст А. Формирование направленности личности старшеклассников....: Автореф. дис ... канд. пед. наук. – Тарту. – 1983.
4. Платонов К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986.

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЯКОСТІ ПАТРІОТИЗМУ
У ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ**

У статті розглядаються особливості формування особистісної якості патріотизму у дітей підліткового віку в умовах їхньої діяльності в молодіжній організації.

The article describes the specific of individual features of patriotism among the teenagers in the conditions of the young organization activities.

Сьогодні все більшої гостроти набуває проблема формування в молодого покоління почуття патріотизму – любові до Батьківщини, відданості справі, активної соціальної позиції задля розбудови своєї держави, зміцнення її державності, поваги до цінностей старшого покоління.

Серед показників, що характеризують особистісну якість патріотизму – ставлення молодого покоління до українського громадянства та до обов'язку сприяти розвитку України. Наукові джерела свідчать, що своїм громадянством пишаються 73 % юних, найбільше таких у західному регіоні – 74 %, найменше у південному – 40 % і тільки 45 % представників підростаючого покоління вважають своїм обов'язком сприяти розвитку України, а 30 %, на жаль, не мають почуття відповідальності за її долю [5: 41]. У цьому зв'язку варто констатувати, що життєві негаразди та всеохоплююча моральна криза, яка охопили країну відбилися і на розумінні патріотизму сучасними хлопцями і дівчатами.

Разом з тим, як зазначено в Державній доповіді про становище дітей в Україні, – “на тлі певного знецінення традиційних моральних норм у суспільстві не зникла зацікавленість дітей культурою, історією України, можливість змістовно організовувати дозвілля, беручи участь у діяльності різних об'єднань, дитячих чи молодіжних організацій тощо” [2: 190]. Отже, у сучасному молодіжно-підлітковому середовищі спостерігається інтерес до історичного минулого України, національних традицій, обрядів, фольклору тощо. Зазначене ставить перед педагогічною наукою нові завдання щодо вирішення проблеми формування в юної генерації почуття патріотизму, зокрема, й у процесі соціалізації підлітків у діяльності молодіжних організацій.

У вітчизняній педагогічній науці проблема формування в молодого покоління патріотизму знайшла відображення в дослідженнях М.Башмета, В.Бондаря, В.Гуменюка, Р.Петронговського, О.Рудницької та ін. До цієї проблеми в своїх дисертаційних роботах, присвячених діяльності молодіжних організацій, зверталися С.Діба, Ю.Жданович, Л.Ярова, Я.Яців та ін. Однак, у наявному науковому фонді поглядів, теорій і практичних завдань не сформована чітка система форм і методів патріотичного виховання молодого покоління. До того ж довготривала системна криза українського суспільства спровокувала виразне протиріччя між потребою утвердження в свідомості підростаючого покоління людини-патріота і недостатніми умовами її формування в реальній практиці, що й спонукало до визначення мети статті.

У контексті проблеми, що розглядається, слід зазначити, що найбільш послідовні ідеї патріотизму осмислювалися ще Яном Каменським. Щодо більш широкого розгортання процесу розуміння сутності моральної якості патріотизму (любов до рідної землі, до місцевості, де людина народилася та ін.), то його детермінувала епоха Нового часу, коли відбувалося утвердження різних націй, вирували численні національно-визвольні війни, утверджувалася християнська церква тощо [8].

Сутність національного характеру народу вперше розкрив К.Ушинський. Він також обґрунтував поняття “мала батьківщина”, виокремив спеціальну галузь знань – “Вітчизнознавство”. Саме йому належить висвітлення засад формування патріотизму через

вивчення середовища народження людини, її рідної мови, народних звичаїв, традицій, фольклору та ін.

В Україні останніми роками до проблеми формування патріотизму зверталися О.Захаренко, М.Томчук, В.Каюков. Зокрема, в працях О.Захаренка не лише певною мірою адаптується система В.Сухомлинського, а й визначаються шляхи формування патріотизму, окреслюються та проходять апробацію основні засади патріотичного виховання учнів сільської школи. З соціально-педагогічної точки зору цікавими щодо формування патріотизму є дослідження М.Томчука (пропонує нові технології формування військових умінь, враховуючи реалії сучасного українського суспільства) та наукові праці В.Каюкова (апробує певну систему реалізації козацьких прийомів військово-патріотичного виховання). До проблеми формування патріотизму в сучасних соціокультурних умовах зверталися І.Бех, В.Бабич, В.Оржеховська, В.Постовий, Г.Пустовіт та ін.

Однак, незважаючи на те, що вчені приділяють увагу означеній проблемі, доводиться констатувати, що спеціальних досліджень щодо формування суспільно важливої і суспільно значимої особистісної якості патріотизм у дітей підліткового віку в діяльності молодіжних організацій обмаль. Разом з тим молодіжні організації різного спрямування діяльності володіють значним виховним і соціалізуючим потенціалом щодо розвитку в своїх членів почуття патріотизму. Зокрема, молодіжним організаціям Пласт і Січ характерні історико-патріотичні напрями роботи, зосередження на цінностях християнської релігії, відродження культурно-історичної спадщини українського козацтва. Формування соціально-зрілої жіночої особистості, актуалізація творчого на лідерського потенціалу дівчат, їх орієнтація на активну суспільну діяльність – мета Асоціації Гайдів. Спілка дитячих та юнацьких організацій базується на національній ідеї, спрямовує свою діяльність на виховання громадянина-патріота, активного учасника суспільних перетворень, творця національних цінностей [3].

Сприяє такому широкому спектру діяльності те, що молодіжні організації існують у менш жорсткій, ніж державна, структурі, достатньо вільні, гнучкі, різноманітні, плюралістичні щодо вибору змісту, форм і методів своєї діяльності. Вони самостійно обирають цілі, визначають задачі, які можуть у ході їхньої реалізації, відповідно до потреб часу, змінювати і координувати. Молодіжним організаціям під силу організація та проведення всеукраїнських дитячих і молодіжних олімпіад, конкурсів, турнірів, фестивалів, конкурсів-оглядів творчих колективів, виставок творчих робіт, свят народного мистецтва, фольклорно-етнографічних експедицій, виставок декоративно-ужиткового мистецтва, фестивалів народної творчості та ін. Важливо й те, що молодіжні організації не мають обмежень і регламентацій щодо фінансування, залучення меценатів і спонсорів, кількості учасників, активістів або штатних працівників, а також не прив'язані якимись нормативними документами до певної території, контингенту населення тощо.

Слід зазначити, що мета соціально-педагогічної діяльності будь-якого молодіжного об'єднання полягає, передусім, у досягненні позитивних змін у свідомості й поведінці членів цього об'єднання. “У цьому зв'язку спеціально організована діяльність підлітків у молодіжних організаціях розглядається нами як формуючий вплив на соціальні якості та властивості підлітка, на його предметне і духовно-психологічне діяльнісне включення в соціальне середовище [6: 8]”. Тому залучення підлітків до широкої просоціальної діяльності в різних молодіжних об'єднаннях, в якій поєднуються колективна, навчальна, трудова, творча, організаційна та інші її види, видається надзвичайно актуальним у сьогоденні. При цьому обов'язково має враховуватися рівень активності чи пасивності підлітків, які певною мірою відображають ступінь їхнього інтересу до діяльності в молодіжній організації. Поява в підлітків інтересу до спільної діяльності генерує нові цікаві ідеї, відповідні дії, що сприяє створенню комфортних умов для самореалізації, самовдосконалення, самоствердження підлітків на базі отриманих знань, умінь, навичок, соціального досвіду.

Актив молодіжної організації, який ставить собі за мету формування у підлітків особистої якості патріотизм, має враховувати, що психологічна готовність підлітків до дій

часто стикається з невизначеністю цілей, недостатністю життєвого досвіду, непослідовністю, невмінням спрямувати енергію в потрібне русло. Сучасний підліток при гіперінформованні, що обрушується на нього з різних каналів, ще немає життєвого досвіду, тому, можливості пізнання ним об'єктивних закономірностей і схованих механізмів новітнього суспільного розвитку досить обмежені, а засади соціально-моральної поведінки тільки формуються. До того ж, в процесі набуття підлітками соціальних якостей починають виявлятися їх самодіяльність та ініціатива, які, характеризуються в цей період життя розмаїтістю та “розкиданістю” інтересів і потреб [9]. Попри зазначене, нестійкість, як важлива риса підліткової свідомості, що помітно відбивається на діяльності й поведінці, не може розглядатися тільки з негативного боку, тому що в ній міститься і мотивація, і стимул до розв'язання протиріч. З огляду на зазначене, підтримка природного прагнення дітей підліткового віку до гри, романтики, героїзму, безперечно, є запорукою виховання в них почуття патріотизму.

Для використання поняття “патріотизм” в практичній роботі з підлітками доцільно розглянути його визначення з точки зору різних вчених. Так, С.Карпенчук вважає, що “патріотизм – почуття любові до Батьківщини, діяльність, спрямована на службу інтересам рідного народу, своєї вітчизни [4: 289]”. С. Гончаренку належить думка, що “патріотизм – одне з найглибших громадянських почуттів, змістом якого є любов до Батьківщини, відданість своєму народові, гордість за надбання національної культури. Патріотизм виявляється в практичній діяльності, спрямованій на всебічний розвиток своєї країни, захист її інтересів. Патріотизм – соціально-історичне явище. Виховання патріотизму – важлива складова виховної діяльності школи. У процесі вивчення різних навчальних предметів в учнів формуються патріотичні погляди й переконання [1: 249]”.

Свою позицію щодо визначення поняття “патріотизм” подає М.Ярмаченко, “патріотизм (грец. *patre* – батьківщина) – суспільний і моральний принцип, що характеризує ставлення людей до своєї країни, яке виявляється в певних діях і складному комплексі суспільних почуттів, що зазвичай називаються любов'ю до Батьківщини. Любов до вітчизни включає: піклування про інтереси та історичну долю країни і готовність заради них до самопожертви; вірність вітчизні, що бореться з ворогами; гордість соціальними та культурними досягненнями своєї країни; співчуття до страждання народу і негативне ставлення до соціальних пороків суспільства; повага до історичного минулого вітчизни і успадкованих від нього традицій; прив'язаність до місця проживання (до міста, села, області, країни в цілому). Усі ці прояви патріотизму знайшли відображення в моральній свідомості людства і в змісті різних моральних вимог. Саме тому патріотизм і є одним із принципів моралі. У періоди великих історичних потрясінь патріотичні почуття різко загострюються. Виховання патріотизму у підростаючого покоління – одне із найважливіших завдань всієї системи освіти і виховання [7: 356]”.

“У гуманітарних науках патріотизм інтерпретується як приналежність людини до певного етносу, здатність ідентифікувати себе з конкретним народом та потреба людини в усвідомленій, цілеспрямованій діяльності для утвердження себе як особистості”, зазначає Р.Петронговський [8: 6].

Таким чином, можна сказати, що особистісна якість патріотизм формується через усвідомлення підлітком себе як частини української нації, свого ставлення до рідного краю, рідної землі, рідного народу та виникнення на цій основі почуття любові до Батьківщини, бажання брати участь у суспільно корисних справах, спрямованих на її благо, розбудову як самої країни, так і її державності. На цій основі відбувається здійснення підлітком вчинків та дій, котрі демонструють вияв патріотизму, а саме уміння використовувати набуті знання в різних життєвих ситуаціях, здатність до аналізу ситуацій та багатоваріантності розв'язання проблем, спроможність визнавати власні позитивні і негативні риси, усвідомлення свого ставлення до людей та до рідного краю, рідної країни, до суспільних процесів, які відбуваються в ній.

Звернення до наукових джерел та власний досвід свідчать, що діти підліткового віку час від часу беруть участь у суспільно корисних справах та різноманітних заходах, спрямованих на благо країни, краю, але роблять це не завдяки власній ініціативі, а, як правило, до цього їх залучають у школі. Значно ширший спектр таких справ може запропонувати молодіжна організація, в якій алгоритм проектування різних форм організації діяльності визначається: цільовою групою (з урахуванням особливостей та потреб цієї групи); кінцевою метою, для досягнення якої кожна з форм використовується як різновид інструментів соціально-педагогічної роботи (підвищення рівня інформованості щодо певної проблеми, закріплення набутих знань, вироблення й розвиток умінь і навичок тощо); різновидами форм (способи реалізації мети через діяльність організаторів і учасників); змістом (яким наповнюється форма організації діяльності з урахуванням визначеної мети та складу цільової групи); назвою, оформленням; рамковими умовами (стан приміщення, наявність необхідних матеріалів, обладнання, час початку, тривалість тощо).

Діяльність молодіжного об'єднання за таких умов орієнтована на ініціативно-творчу суспільно корисну роботу, що дозволяє підліткам з одного боку виступати у важливій для себе ролі – особистості, з думками і прагненнями якої рахуються і яку поважають. З іншого – дозволяє в процесі діяльності формувати в них суспільно важливі особистісні якості, передусім, патріотизм. Тобто завдяки діяльності в молодіжному об'єднанні підлітки отримують нову корисну інформацію про свою Батьківщину, видатних людей, історичні події, набувають певних професійних вмінь, наповнюються яскравими емоційними переживаннями (наприклад, від презентації своїх різноманітних здобутків на виставках, під час проведення тематичних вечорів-зустрічей, походів, екскурсій та ін.). Різноманітна діяльність, в якій підліток виступає не просто вихованцем і виконавцем в організованому соціально-педагогічному процесі молодіжного об'єднання, а стає ініціативним виконавцем своєї суб'єктної ролі творця, співавтора, створює для нього можливості для самореалізації та позитивних психологічних новоутворень в особистісному ракурсі.

Досвід показує, що формуванню особистісної якості патріотизм сприяє краєзнавчо-пошукова діяльність молодіжного об'єднання, пов'язана з вивченням історії рідного краю, його ролі у життєдіяльності країни, ознайомлення з його природними багатствами, флорою, фауною тощо. Особливу зацікавленість серед дітей підліткового віку викликає пошук видатних особистостей, пропаганда досягнень рідного краю, його славетних людей, екскурсії по рідній землі, розвідки історичних витоків архітектурних пам'яток, будівель та ін. Наприклад, екскурсія “Місто, в якому я живу” може стати початком пошукової роботи за темами: “Мій рідний край”, “Моя вулиця, мій дім”, “Видатні особистості”, “Герої сучасності”, “Династії педагогів” та ін. В арсеналі діяльності молодіжної організації має знайти своє місце і фотографування цікавих об'єктів, людей, подій. Серед тем для проведення фотоконкурсів можуть бути такі: “Сонячний водограй”, “Осінні барви”, “Зимові витинанки”, “Весняна рапсодія” та ін. Завершувати фотоконкурси варто не тільки підбиттям підсумків, слід влаштовувати виставки та нагороджувати переможців. Важливо, щоб ці заходи відбувалися за присутності друзів, вчителів, родин, представників засобів масової інформації.

Загальновідомо, що молоде покоління завжди захоплювалося походами, екскурсіями, туризмом. За таких обставин в молодіжному об'єднанні бажано надавати пріоритетності подорожам і краєзнавчій роботі. Основний акцент тут треба зробити на розробку нових цікавих туристичних маршрутів, які можуть охоплювати як територію рідного краю так і різноманітні історичні, культурні та незвичайні місця України, адже саме через туризм юним дарується зустріч з природою, культурою, іншими людьми, з'являється можливість пізнати самих себе, реалізувати свій біологічний, психологічний потенціал, розвивати своє “Я”. Сенс проведення молодіжним об'єднанням туристично-краєзнавчої діяльності полягає, насамперед, у згуртуванні колективу (соборність, спілкування, взаємодія, взаємопідтримка, партнерство); виявленні природних талантів; закріпленні практичних навичок (розведення

багаття, приготування їжі, облаштування місця розміщення та ін.); вивчення та розпізнавання рослин, тварин, птахів, природних явищ, інших людей та ін.

Цілком очевидно, що в українському суспільстві одночасно діють усталені традиції (переважна більшість з них має народні витоки) і відбувається проникнення у національну культуру нових, переважно агресивних культур. Звернення молодіжного об'єднання до усталених національних традицій (календарних, виробничих, побутових та ін.) гарантує освоєння соціального і культурного спадку, спадкоємність досвіду поколінь. Із цих позицій, важливо координувати діяльність молодіжного об'єднання з метою її спрямування не тільки на задоволення культурних потреб членів молодіжної організації, а й на прищеплення їм любові до національної культури, зокрема, до народної, класичної та сучасної української музики, оскільки вона є найвиразнішою складовою того середовища, в якому живе підліток, і де він має реалізовувати себе як особистість у процесі соціального розвитку та становлення.

З огляду на зазначене, молодіжні об'єднання мають стати провідною ланкою розв'язання проблеми формування в дітей підліткового віку особистісної якості патріотизм. Підбиваючи підсумок, слід зауважити, що викладене не вичерпує проблеми, а лише певною мірою окреслює деякі питання актуалізовані сьогоденням, коло яких потребує подальшого розширення, дослідження та осмислення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374, [1] с.
2. Державна доповідь про становище дітей в Україні (за підсумками 2002 р.); Держ. комітет України у справах сім'ї та молоді / [уклад. Ж.В. Петровичко]. – К.: Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді, 2003. – 231, [1] с. – (Офіційне видання).
3. Диба С.Г. Педагогічні умови соціалізації учнівської молоді в скаутських організаціях (вітчизняний і зарубіжний досвід): дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Диба Світлана Григорівна. – К., 2005. – 231 с.
4. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: навч. посіб. / Світлана Григорівна Карпенчук. – К.: Вища шк., 1997. – 304 с.
5. Молодь України у дзеркалі соціології / заг. ред. О.Балакіревої і О.Яременка. – К.: УІСД, 2001. – 210, [1] с. – (Наукове видання).
6. Панагушина О.Є. Соціалізація підлітків у діяльності молодіжних організацій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.05 “соціальна педагогіка” / О.Є. Панагушина. – Луганськ, 2008. – 20 с.
7. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
8. Петронговський Р.Р. Формування патріотизму старшокласників у поза навчальній виховній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / Р.Р. Петронговський. – К., 2002. – 20 с.
9. Степанов О.М. Фіцула М.М. Основи психології і педагогіки: посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 502 с.

УДК 37.013.42 +070+372

С.І. Семчук

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ДРУКОВАНИХ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В статті розкривається проблема впливу художніх творів на становлення особистості дитини в дошкільному віці. Аналізуються сучасні погляди науковців на специфіку сприйняття дітьми образів художніх та фольклорних творів. Розглянуто значення друкованих засобів масової інформації та їх вплив на формування моральних цінностей особистості дитини в дошкільному віці. Розкрита сутність друкованих засобів

масової інформації, як засобу інтеграції особистості, розширення моделі світу, який реалізується в процесі соціалізації дітей дошкільного віку.

The problem of influence of fictions on development of child's personality in the pre-school age is given in this article. The scents' views on the specific children's image perception of fiction and folk works are analyzed. The meaning of printed mass media and its influence on the formation of child moral value in the pre-school age is considered. The meaning of printed mass media as a method of personality's integration, extension of the world model, which is realized in the process of children's socialization in the pre-school age is shown.

Постановка проблеми. На фоні соціально – економічних перетворень, що спостерігаються в сучасному українському суспільстві, дедалі гостріше постає питання впливу друкованих засобів інформації на соціалізацію дітей дошкільного віку.

Дитина поступово входить у суспільне середовище, формується як особистість, яка постійно розвивається. Перетворення людського індивіда на особистість відбувається в процесі соціалізації.

Соціалізація – це двосторонній взаємообумовлений процес взаємодії людини і соціального середовища, який передбачає її включення в систему суспільних відносин як шляхом засвоєння соціального досвіду, так і самостійного відтворення цих відносин, у ході яких формується унікальна, неповторна особистість [4: 6-7].

У вік інформаційних технологій телебачення, відео, комп'ютерних технологій все частіше витісняють книги. З огляду на це, науковці прийшли до висновку, що в умовах становлення і подальшого розвитку інформаційного суспільства книга залишається вагомим засобом соціальної інформації і носієм людської культури, успішно конкуруючи і співпрацюючи з електронними засобами масової інформації [3: 89].

Аналіз останніх досліджень. Загальній проблемі соціалізації на сучасному етапі присвятили свої роботи (Є. Кузьмін, Б. Ломов, Г. Андреева та ін.). Помітний доробок у галузі аналізу соціально – психологічних та педагогічних аспектів проблеми дитинства як наукової категорії, належить таким дослідникам (В. Абраменкова, В. Зеньковський, Д. Ельконін, В. Кудрявцев, М. Мід, В. Мухіна, Д. Фельдштейн та ін.) [1: 77]. Різні аспекти роботи з художніми творами розкриваються у працях психологів (О. Запорожець, Н. Карпинська, Т. Рубцова, Н. Молдавська) та педагогів (А. Абдулліна, Г. Арязмова, Н. Бібко, О. Кубасова, М. Львова, Ю. Полуянов, Н. Светловська). Вчені (К. Габриловець, А. Литвиненко, К. Моніч, Л. Руднева) визначають художню літературу як ефективний засіб морального виховання дітей дошкільного віку. На основі глибокого аналізу сучасної соціальної ситуації в суспільстві, у час бурхливого зростання потоку телевізійної інформації, друковані засоби масової інформації, зокрема художня література залишається вагомим засобом розширення кола дитячих уявлень та фактором процесу соціалізації дітей дошкільного віку.

Мета статті зумовлюється потребою в обґрунтуванні факторів процесу соціалізації дитини – дошкільника загалом, та впливу друкованих ЗМІ на цей процес зокрема.

Виклад основного матеріалу. Дитяча література є універсальним навчально-розвивальним засобом, що супроводжує дитину за межі безпосередньо засвоюваного, заглиблюючи її в можливі світи з широким спектром моделей людської поведінки і орієнтуючи в них, забезпечуючи багатогранне мовне середовище. В педагогічному словнику “дитяча література” визначається, як художня література для дітей і юнацтва, органічна частина, всієї художньої літератури. Колом читання прийнято вважати всю літературу, яку читають діти [5: 148]. Першими дитячими книгами були твори навчального і моралістичного змісту: азбуки, букварі, енциклопедії, правила поведінки в суспільстві тощо. Вони з'явилися в європейських країнах у 14 – 16 століттях [5: 148].

Ознайомлюючись з художньою літературою і фольклором, опановуючи рідну мову, молоде покоління зростає корінням з історичною та культурною спадщиною свого народу. Під впливом словесного і друкованого слова, як засобу формування моральної свідомості,

діти дошкільного віку глибше усвідомлюють сутність моральних вимог до життя у суспільстві. Слово з уст батьків, вихователів, бібліотекарів, формує первинні уявлення вихованців про добро і зло, розвиває вміння налагоджувати моральні стосунки з близькими, дорослими та однолітками. Саме художнє слово є тим дієвим виховним засобом, який дозволяє здійснювати комплексний вплив на соціалізацію дітей дошкільного віку.

Видатний педагог С. Русова наголошувала, що обов'язок вихователя “дати дитині справді гарні, художні, пройняті гуманністю твори”, які б чарували дітей красою змісту і форми, викликали радість і думку, захоплювали серце і розум; радила “спочатку краще вживати свій рідний народний матеріал – казки, оповідання, легенди, поеми, билини, – потім високохудожню слав'янську народну літературу і літературу інших народів світу, враховуючи вікові й індивідуальні особливості дітей” [2: 72]. “Сильно впливає на дітей естетика слова, краса змісту оповідання, казки” – зазначала С.Русова, характеризуючи роль і значення літератури в формуванні почуттів, смаків, ідеалів. Дитяча література – велике мистецтво. Її притаманна гігантська сила емоційного впливу на дитину, вона здатна викликати у дитини хвилювання, переживання, захоплення, співчуття й обурення, радість і смуток, любов і ненависть [2: 72].

Інтерес до світу художніх творів з дитинства пов'язаний з наполегливими пошуками ідеального “Я”. Однією з особливостей сприйняття художніх творів дітьми є співпереживання героям. Діти дошкільного віку ставлять себе на місце героя, подумки діють разом з ним, борються з його ворогами, радіють його успіхам. У молодого покоління виникає інтерес до долі героя, що змушує їх стежити за перебігом подій і переживати нові почуття. Дослідження сучасних науковців показують, що сприйняття дітьми художнього твору має надзвичайно активний характер. Уміння сприймати художні твори і разом із змістом усвідомлювати особливості художньої виразності не виникає спонтанно, воно формується поступово впродовж усього дошкільного віку. Молоде покоління недостатньо чітко відокремлює зміст твору від життя. І лише в старшому дошкільному віці мистецтво слова стає для дітей самоцінним.

Під час ознайомлення дошкільників із художньою літературою та фольклором використовуються різні прийоми формування повноцінного сприйняття твору: виразне читання вихователя, бесіда про прочитане, повторне читання, розглядання ілюстрацій, пояснення незнайомих слів.

Розпочинаючи розвивально-навчально-виховну роботу з дітьми дошкільного віку над художніми творами, слід мати на увазі, що:

- розуміння тексту залежить від особистого досвіду дитини;
- діти легко встановлюють та усвідомлюють зв'язки, коли події відбуваються послідовно;
- у центрі уваги дітей знаходиться головний персонаж, але у окремих випадках не завжди чітко діти розуміють його переживання, мотиви, учинки;
- у дітей яскраво виражене емоційне ставлення до героїв.

Значення казок, прислів'їв, загадок та їхній вплив на соціалізацію дітей важко переоцінити. Це не лише скарбниця народної мудрості, а й невичерпне джерело розвитку емоційної сфери і творчого потенціалу дитини. Художні та фольклорні твори збагачують соціальний і предметний досвід молодого покоління, живлять комбінаторну здатність розуму, показують способи розв'язання моральних суперечностей, і до того ж у казках завжди перемагає добро. Дитячі газети і журнали відіграють важливу роль у формуванні морального, етичного, естетичного, фізичного, правового, патріотичного, сімейного та національного виховання підростаючого покоління. Вони призначаються головним чином для розвитку в дітей пізнавальних інтересів з різних галузей знань, прилучення їх до розв'язання життєвих проблем [5: 105]. Друковані засоби масової інформації дозволяють емоційно, інтуїтивно охоплювати цілісну картину світу у всьому розмаїтті пов'язаних речей, подій, відношень і в своєму впливові на розвиток доповнюють можливості інших видів спільної з дорослими і самостійної діяльності дітей (пізнавально – дослідницької,

продуктивної, ігрової). Адже система світобачення дітей дошкільного формується в контексті дитячої субкультури [1: 142]. Процес входження дитини у світ культури неможливий у відриві від суспільства. Водночас, дослідження науковців переконливо доводять, що для успішного засвоєння культурної спадщини попередніх поколінь свого народу, молоде покоління спочатку має чітко зорієнтуватися в просторі дитячої культури, як частини загальної культури, яка створюється дорослими для дітей так і самими дітьми, як певний результат творчого характеру їх активної соціалізації.

Висновки з даного дослідження. Отже, друковані засоби масової інформації мають на меті виховання у дітей: патріотизму та пошани до традицій народу, сприяють формуванню моральних цінностей, допомагають розширити світогляд. Разом з тим, художні та фольклорні твори є важливою складовою дитячої субкультури та вагомим фактором процесу соціалізації дітей дошкільного віку.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Подальше дослідження планується провести у напрямі розробки й теоретичного обґрунтування інтегрованої моделі впливу друкованих засобів масової інформації на соціалізацію дітей дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: Монографія / А.М. Богуш, Л.О. Варяниця, Н.В. Гавриш і ін. /.; Заг. ред. Н.В. Гавриш. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 368с.
2. Зайченко І. В. Педагогічна концепція С.Ф. Русової: Навч. посіб. для студентів педагогічних спеціальностей вузів / Передмова М.Д. Ярмаченка. – 2-е вид., доп. і переробл. – Чернігів. – 2000. – С. 234.
3. Ленский Б. В., Матрюхин Г.И. Роль детской книги в современных информационных потоках // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 89-97.
4. Соціальна педагогіка / За заг. ред. А. Й. Капської. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – С. 6-7.
5. Ярмаченко М. Д. Педагогічний словник / За ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д.: – 2001. – Педагогічна ДУМКА. – С.149.

УДК 37.013.42:378.09

Н.Є. Троценко

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ДІЯЛЬНОСТІ РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ РОСІЇ

У статті автором розкриваються особливості організації та діяльності ресурсних центрів у вищих навчальних закладах Росії, описана система ресурсних центрів та виділено основні напрями їх діяльності.

The article features disclosed by the organization and activities of resource centers in higher educational institutions of Russia, described the system of resource centers and highlighted the main areas of activity.

У сучасних умовах освіта стає одним із вирішальних факторів прогресу суспільства. Це пов'язано з переходом цивілізації до інформаційної стадії розвитку. Відомо, що стратегічна доктрина прогресу індустріально розвинених держав ґрунтується на концепції розвитку людського потенціалу, чому значною мірою сприяє система освіти. Адже суспільство і освіта – це нерозривні поняття – єдина система. Тому будь-які глобальні проблеми, що виникають перед суспільством, безпосередньо впливають на стан сфери освіти. Глибинні зміни, що відбуваються в системі вищої освіти, значним чином впливають на структуру і зміст інформаційних потреб спеціалістів соціальної сфери, викладачів соціальної педагогіки / соціальної роботи, студентів вищих навчальних закладів.

Велике значення в їх задоволенні як бази розвитку вищої освіти в соціальній сфері має ресурсний центр, оскільки в ньому зосереджені необхідні інформаційні, методичні, матеріальні та людські ресурси.

Ресурсний центр – достатньо нова організація для України. Ще не має чіткого визначення даного поняття, відсутні і дослідження з проблеми організації та функціонування ресурсних центрів. Діяльність вищої школи з підготовки спеціалістів соціальної сфери сьогодні в Україні немислима без функціонування таких складових як ресурсні центри, мережа яких є досить розгалуженою. Вони різняться формами, напрямками діяльності, видами послуг та структурою. Однак спільною рисою є соціально орієнтована діяльність. Зазвичай, ресурсні центри постають осередками соціальної просвіти та інформаційно-методичної підтримки як фахівців соціально-педагогічної роботи, так і представників громадських організацій, які займаються реалізацією соціальних програм і проектів.

Метою нашої статті є розкриття особливостей організації та діяльності ресурсних центрів у вищих навчальних закладах Росії, аналіз системи ресурсних центрів та основних напрямів їх діяльності. Ознайомлення та використання такого досвіду дозволить вищим навчальним закладам України організувати роботу ресурсних центрів на якісно новому рівні.

Проблему ресурсного забезпечення у вищих навчальних закладах Росії вивчали В.Г. Бочарова, І.Д. Бочкарева, Н.С. Григор'єва, Т.В. Демидова, Т.Д. Жукова, А.В. Лебедев, Н.И. Пантюхова, А. А. Савінова, В.І. Фаче, В.П. Чудінова.

Створення ресурсних центрів в Росії припадає на початок 90-х років ХХ століття. Серед них вирізняють: ресурсні центри, створені для підтримки громадських ініціатив; ресурсні центри, які діють у сфері освіти; ресурсні центри, які діють у сфері економіки.

Поштовхом до створення мережі ресурсних центрів при вищій школі був наказ Міністерства освіти Російської Федерації від 05.06.2002 № 2097 “Про проведення в 2002 році відкритого конкурсу по організації мережі ресурсних центрів в рамках федеральної цільової програми “Розвиток єдиного освітнього інформаційного середовища (2001-2005 рр.)”, тим самим забезпечуючи зв'язок між окремими напрямками створення єдиного освітнього інформаційного середовища регіонів, як частина єдиного інформаційного простору Росії [6].

Основу для функціонування мережі ресурсних центрів було створено протягом 2002-2003 рр. Спеціалістами розроблена стратегія розвитку галузевої мережі ресурсних центрів, створені федеральні та окружні ресурсні центри, розроблені плани відкриття міжшкільних центрів. У 2004 року була розроблена система інформаційного забезпечення та взаємодії ресурсних центрів (система інформаційного обміну, впровадження уніфікованої технології автоматизації збору та каталогізації інформації, розроблена програма кадрового забезпечення) та сформована регіональна мережа ресурсних центрів.

На сьогодні ця мережа представлена 33 регіональними ресурсними центрами та 4 спеціалізованими. Останні – здійснюють централізоване забезпечення регіональних центрів, органів управління та установ освіти за окремими напрямками розвитку єдиного освітнього інформаційного середовища.

Ця мережа будувалася в рамках інтеграції з галузевими структурами системи освіти, які створювались для розвитку міжвузівського інформаційного простору. Її мета – підвищення якості освіти на основі інформатизації освіти, створення єдиного інформаційно-освітнього простору, розширення можливостей доступу викладачів та студентів до мережі ресурсів та технологій, формування сучасної інформаційної культури педагогів та студентів, підвищення ефективності управління мережевою взаємодією суб'єктів освітнього середовища [6].

Так, заслуговує на увагу досвід ресурсного центру соціально-гуманітарних досліджень м. Санкт-Петербургу. Основною метою діяльності цього центру є моніторинг наукових напрямів та організаційних форм розвитку сучасної вузівської науки, створення оптимальних умов формування та розвитку професійно-комунікативних мереж для

активізації інтелектуального й професійного потенціалу наукового товариства російських вищих навчальних закладів у сфері соціально-гуманітарних знань та освіти.

Ресурсний центр здійснює свою діяльність за такими напрямками: вивчає проблематику, інституціональні основи та організаційні форми розвитку громадських та гуманітарних досліджень в російській вищій школі; розробляє стратегії інформаційного та організаційного забезпечення науково-дослідної діяльності в російських вищих навчальних закладах у галузі соціально-гуманітарних наук; сприяє та інформаційно підтримує розвиток нових наукових шкіл в галузі соціально-гуманітарних наук; сприяє та забезпечує реалізацію дослідницьких проектів по міждисциплінарній тематиці в галузі соціальних та гуманітарних наук; забезпечує наукову комунікацію з використанням сучасних технологій; інформаційно забезпечує професійно-комунікативні зв'язки між університетами Санкт-Петербурга та регіонів Росії за інноваційними напрямками розвитку соціально-гуманітарного наукового комплексу; сприяє у впровадженні сучасних методологічних підходів та методик в систему соціально-гуманітарної освіти; посилює міждисциплінарні компоненти в університетській освіті.

Відповідно до цих напрямів ресурсний центр виконує такі функції:

- створення бази даних за напрямками, тематикою та результатами діяльності провідних центрів вищих навчальних закладів країни в галузі соціальних та гуманітарних наук;
- проведення моніторингу сучасного стану професійно-комунікативних мереж в соціогуманітарній науці та освіті;
- проведення моніторингу організаційних форм та проблематики міжнародних науково-освітніх програм у сфері суспільних та гуманітарних наук;
- формування наукових комунікативних мереж в рамках дослідницьких проектів та програм Міністерства освіти Російської Федерації;
- створення бази даних дослідницьких проектів за міждисциплінарною тематикою в галузі соціальних та гуманітарних наук;
- консультування при розробці та організаційна підтримка в процесі реалізації міждисциплінарних дослідницьких стратегій;
- проведення наукових заходів (конференцій, семінарів, тренінгів, школи молодих вчених тощо), в тому числі з використанням новітніх інформаційних технологій (телеконференції, Інтернет-конференції тощо);
- здійснення систематизації форм застосування наукових новацій в освіту;
- експертно-аналітична та оперативна підтримка діяльності Міністерства освіти Російської Федерації;
- інші форми науково-організаційної, інформаційної та координаційної діяльності відповідно з рішеннями Міністерства освіти Російської Федерації

Організація діяльності ресурсних центрів у вищій школі Російської Федерації спрямована на створення структури, яка забезпечує збір, накопичення, впровадження в навчальні заклади інформаційних ресурсів та технологій, методичного супроводу переходу до навчальних закладів на практиці до технологій організації навчального процесу в єдине освітнє інформаційне середовище, створення системи підготовки та перепідготовки кадрів сфери освіти та дистанційного навчання [3].

Система ресурсних центрів має розгалужену територіальну структуру, яка складається з таких рівнів:

- федеральні галузеві спеціалізовані ресурсні центри, які створюються на базі провідних вищих навчальних закладів та науково-дослідницьких інститутів освіти;
- регіональні окружні ресурсні центри, які створені на базі університетів в регіонах та є центрами федеральних округів;
- регіональні ресурсні центри, які створені в інших суб'єктах федерації на базі інформаційно розвинутих закладів освіти;

- міжрайонні, муніципальні, міжшкільні методичні ресурсні центри, створені для інформаційного забезпечення і технічної підтримки інформатизації освітніх закладів загальної та навчальної професійної освіти.

Галузеві спеціалізовані ресурсні центри здійснюють централізоване забезпечення мережі ресурсних центрів, органів управління та закладів освіти за окремими напрямками розвитку Єдиного освітнього інформаційного середовища.

Нині створено чотири федеральних спеціалізованих ресурсних центри: центр по технологіях організації навчального процесу; центр по забезпеченню змісту загальної освіти; центр по розвитку та супроводу інформаційних систем управління галуззю; центр по реєстрації, стандартизації і сертифікації інформаційних ресурсів системи освіти.

Ресурсний центр федерального округу – це провідна організація по забезпеченню доступу до освітніх інформаційних ресурсів і координації діяльності ресурсних центрів на території округу щодо накопичення, розповсюдження, моніторингу використання мережевих освітніх ресурсів для різних рівнів освіти.

Округні ресурсні центри створені та працюють в Центральному федеральному окрузі (включаючи Москву), Північно-Західному, Південному, Приволзькому, Уральському, Сибірському та Далекосхідному федеральних округах.

Основними напрямками діяльності регіональних ресурсних центрів є:

- моніторинг регіональних програм інформатизації;
- вироблення стратегії та розробка системних проектів по розвитку регіональних телекомунікаційних освітніх мереж;
- підготовка і організація реалізації регіональних програм підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів в галузі інформаційних технологій;
- супровід на регіональному рівні досліджень щодо розвитку інтегрованої автоматизованої інформаційної системи освітніх закладів;
- надання консультативної, методичної та технічної підтримки освітніх закладів усіх рівнів в галузі залучення інформаційних технологій у навчальному процесі;
- створення та розвиток мережі технічного супроводу апаратно-програмних засобів навчального призначення;
- координація діяльності структур системи освіти, які займаються на рівні суб'єктів Російської Федерації питаннями інформатизації освіти;
- моніторинг освітніх ресурсів регіону;
- створення та супровід освітнього контенту (відкриття дзеркал освітніх порталів, створення електронних бібліотек та ін.);
- облік, тиражування, розповсюдження електронних матеріалів та засобів навчального призначення.

Міністерство освіти Російської Федерації відібрало сім майданчиків для організації мережі регіональних ресурсних центрів. Так, ці центри створені у таких регіонах: Красноярський край – на базі Красноярського державного університету; Тюменська область – на базі Тюменського державного університету; Тверська область – на базі Тверського державного університету; Республіка Саха (Якутія) – на базі Якутського державного університету; Республіка Комі – на базі Сиктивкарського державного університету; Оренбургська область – на базі Оренбургського державного університету; Курська область – на базі Курського державного технічного університету [7].

Інші регіональні ресурсні центри створюються на обласних, крайових та республіканських рівнях на базі вищих навчальних закладів. Це дозволяє використовувати вже існуючу матеріально-технічну базу, кадровий і науково-технічний потенціал базової організації та інтегрувати дієві в її складі структурні підрозділи, які займаються питаннями інформатизації.

Фінансування діяльності регіональних ресурсних центрів по методичному, кадровому та матеріально-технічному забезпеченню здійснюється із коштів федерального бюджету та бюджету суб'єктів Російської Федерації. Федеральне агентство з освіти, як уповноважений

федеральний орган виконавчої влади, здійснює фінансування програмних заходів по створенню та організації діяльності регіонального ресурсного центру в рамках державних контрактів “Розвиток єдиного освітнього інформаційного середовища (2001-2005 роки)”. А суб’єкт Російської Федерації здійснює фінансування регіонального ресурсного центру на основі угод між уповноваженим органом виконавчої влади суб’єкта Російської федерації та навчальним закладом, на базі якого створено ресурсний центр.

Створення ресурсного центру передбачає забезпечення потреб освітніх закладів цілого регіону. Реалізація цих завдань передбачає продовження діяльності та підтримки ресурсного центру і після закінчення державного контракту. Тому виникає необхідність у створенні механізму, який би забезпечив функціонування створених ресурсних центрів і на виконання тих завдань, які покладені на ці центри.

Наразі в Російській Федерації поняття освітнього ресурсного центру ніяк нормативно не закріплено. Виходячи із вище сказаного, *ресурсний центр як об’єкт права представляє собою майновий комплекс, включаючи устаткування, програмно-апаратні засоби, інформаційні ресурси, які призначені для інформаційно-технічного забезпечення сфери освіти*. Управління діяльністю та обслуговування ресурсного центру здійснюється за рахунок кадрового потенціалу навчального закладу, на якому він базується. Ресурсні центри створюються та функціонують як структурні підрозділи освітніх організацій. Функції та уповноваження, які можуть здійснювати структурні підрозділи освітніх організацій, визначені законом Російської Федерації недостатньо чітко.

Проведений нами аналіз дозволив дійти *висновку*, що функціонування ресурсних центрів в структурних підрозділах освітніх закладів Росії зустрічаються з цілим рядом бюрократичних формальностей. Майно та інформаційні ресурси, які були придбані в рамках державних контрактів для забезпечення діяльності ресурсного центру, повинні фіксуватись на єдиному балансі освітнього закладу. А в рамках такого обліку неможливо створити дієві механізми контролю його цільового використання. Схожа ситуація склалася і з ресурсними центрами України.

Здійснення ресурсного забезпечення системи освіти потребує консолідації інформаційних освітніх ресурсів, організаційних та адміністративних ресурсів підтримки системи освіти на місцях, фінансових ресурсів різних бюджетів, мережевих ресурсів, в тому числі повноцінний сервіс та технічний супровід апаратно-програмних засобів інформатизації сфери освіти, кадрового, наукового та освітнього потенціалу. Необхідність розвитку мережі ресурсних центрів та реалізація покладених на них завдань передбачає певну автономність ресурсного центру від вищого навчального закладу, на базі якого він діє.

Тому слід *рекомендувати* по можливості ресурсним центрам надавати статус юридичної особи. Діяльність ресурсних центрів у статусі громадської організації дозволить забезпечити контроль цільового використання майна таких центрів протягом усього їх існування.

В статуті ресурсного центру, потрібно передбачити порядок управління діяльністю ресурсного центру, мету та завдання діяльності, джерела фінансування майна центру як за рахунок бюджетних коштів, так і позабюджетних коштів.

Засновником регіонального ресурсного центру може виступати як держава в особі виконавчих органів, так і вітчизняні та закордонні організації, незалежно від форм власності, приватні особи.

Основна організаційно-правова проблема ресурсного забезпечення системи освіти – це відсутність нормативного закріплення поняття ресурсного центру, об’єму покладених на нього завдань та функцій. Усунення цього недоліку та прийняття нормативних актів, які регламентують діяльність ресурсних центрів, дозволить створити необхідні організаційно-правові перспективи розвитку інфраструктури інформатизації освіти в Росії.

Отже, ознайомившись з особливостями організації та діяльності ресурсних центрів у вищих навчальних закладах Росії, системою їх функціонування, організаційно-правовими

аспектами та основними напрямками діяльності, та врахувавши всі недоліки дозволяє вивести роботу ресурсних центрів в Україні на якісно новий рівень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы: [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений] / Бочарова В.Г. – М.: SYR-Аргус, 1994. – 256 с.
2. Бочкарева Н.И. Три недели по американским библиотекам / Н. И. Бочкарева // Детское чтение: проф. информ. журнал. – Новгород: [б.и.], 2005. – С. 132–134.
3. Демидова И.Д. Ресурсный центр социально-гуманитарных исследований Санкт-Петербургского Государственного университета: организационная структура ресурсного центра [Электронный ресурс] / Демидова И.Д. – Режим доступа: <http://ick.kemsu.ru/proj/fed.htm>.
4. Жукова Т.Д. Реализация целей образования через школьные библиотеки / Т.Д. Жукова, В. П. Чудинова. – М.: Русс. шк. библи. Ассоциация, 2007. – 224 с.
5. Пантюхова Т.В. Сравнительный анализ деятельности российских и зарубежных школьных библиотек / Т.В. Пантюхова // Румянцевские чтения: материалы междунауч. конф. (Москва, 11–13 апр. 2006 г.). – М.: Пашков дом, 2006. – С. 215–221.
6. Практикоорієнтована концепція ресурсних центрів в системі початкової професійної освіти: проект Інституту розвитку професійного утворення Міністерства освіти і науки Російської Федерації від 10.03.04 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: fprkirpo.narod.ru/ResZentr/konchep.htm.
7. Савинова А.А. Организационно-правовые проблемы и перспективы деятельности региональных ресурсных центров [Электронный ресурс] / Савинова А.А. – Режим доступа: <http://rc.iot.ru>.

УДК 378.013.42:792.8:006.035

О.Ю. Хендрик

ХОРЕОГРАФІЧНА ОСВІТА УКРАЇНИ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті досліджується проблема стратегії розвитку сучасної хореографічної освіти у контексті соціального розвитку суспільства в Україні. Показано можливості впливу фахової підготовки зі спеціальності “Хореографія” в Україні та інших країнах світу на соціальний розвиток майбутніх хореографів.

In this article is dealing with the problem of development strategies of modern dance education in the context of social development of society in Ukraine. Are shown ability to influence training in the specialty “Choreography” in Ukraine and other countries on the social development of future choreographers.

Вступ. Глобальні та соціальні зміни в суспільно-економічному, духовному розвитку України, потребують розроблення (опрацювання) стратегічних завдань і визначення головних напрямів оновлення і вдосконалення вищої освіти в Україні, підвищення її якості і приведення у відповідність до структури потреб ринку праці. Поширення інтересу населення країни до сучасних напрямів хореографічного мистецтва та попиту на кваліфікації “Викладач хореографічних дисциплін”, “Балетмейсер”, “Керівник хореографічного колективу” у закладах вищої мистецької освіти, зумовило збільшення кількостей вищих навчальних закладів, які пропонують освіту за спеціальністю “Хореографія”. Але кожен з них працює за своїми уявами щодо змісту хореографічної освіти з сучасних напрямів танцювального мистецтва та змісту дисциплін загальнопрофесійного напрямку, профільної підготовки та факультативних дисциплін. У цих умовах виникає потреба у розробці стандарту вищої хореографічної освіти, оновленні державних вимог до професійних і

духовних якостей випускника, який здобув відповідний освітній фаховий рівень “Хореографія”. Профілізація загальноосвітніх дисциплін, їх інтеграція з фаховими посилюватиме вплив хореографічного мистецтва на гуманізацію соціальних орієнтацій студентської хореографічної молоді, що через їх майбутню творчість сприятиме зміцненню соціальних якостей характеру, розвитку просоціальної поведінки населення країни взагалі. Проте при розробці державного стандарту з хореографічної освіти необхідно зважати на можливість позитивного впливу хореографічного мистецтва на соціальний розвиток впершу чергу молоді. Що залежить від акцентування підготовки або на технічній складові, або на соціодуховному вдосконаленню майбутнього хореографа. Оскільки вища освіта забезпечує відтворення та розвиток педагогічного потенціалу хореографічного мистецтва і соціальну спрямованість виховного процесу у суспільстві.

Стратегії реформування освіти в цілому досліджують в Україні В. Олійник, Я. Болюбаш, Л. Даниленко, В. Довбищенко, І. Єрмаков; позиції стану та завдань вищої освіти у країні її трансформації в контексті болонського процесу – Д. Герцюк, М. Згуровський та інші; стандарти соціально-педагогічної освіти – О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська та інші; Соціальне виховання як питання національної та глобальної безпеки в умовах інформаційного суспільства – Т. Алексеєнко. Мистецтво як засіб соціального виховання розглядають в педагогіці науковці: І. Зверева, Л. Коваль, О. Олексюк, Т. Скорик, С. Хлебик та інші. Проблему професійної підготовки хореографа в системі вищої гуманітарної освіти: С. Забрєдовський, С. Легка, О. Таранцева та інші. Танець, як один з засобів соціального виховання, розглядають в педагогіці та в наукових дослідженнях з хореографії: О. Бурля, Н. Мордовіна, І. Сердюк, А. Тараканова, Л. Черепуха та інші. Проте проблеми стратегії розвитку сучасної хореографічної освіти у контексті соціального розвитку суспільства в Україні досліджені недостатньо. Особливої уваги, на нашу думку, заслуговують завдання поширення позитивного впливу хореографічного мистецтва на розвиток соціальності студентської хореографічної молоді як умови підвищення ефективності позитивного впливу хореографії на соціальний розвиток, як студентської молоді, так і суспільства взагалі. Вдосконалення фахової підготовки хореографів підвищить їх соціальний розвиток та через їх хореографічну діяльність поширить соціальний розвиток населення.

Формулювання цілей статті. Тому, метою даної публікації є дослідження впливу фахової підготовки зі спеціальності “Хореографія” в Україні та інших країнах світу на соціальний розвиток майбутніх митців-хореографів.

Результати дослідження. Державна стратегія розвитку хореографічного мистецтва має велике значення у процесі вищої освіти та соціального виховання молоді України. Підставою для державного регулювання освітою є існуючий закон “Про вищу освіту”, спрямований на врегулювання суспільних відносин у галузі навчання, виховання, професійної підготовки громадян України, але створює лише умови для самореалізації особистості та забезпечує потребу суспільства і держави у кваліфікованих фахівцях [1]. А стандарт вищої хореографічної освіти забезпечував би розвиток, навчання та виховання студентів як суб’єктів освітнього процесу засобами мистецтва; а тим більше, визначив би загальну мету та завдання розвитку хореографічного мистецтва на Україні. Відсутність стандарту відображається на якості фахової підготовки хореографів та соціальному становленні і розвитку студентської молоді. Це зазначили і учасники парламентських слухань від 4 червня 2004 року, що “вища школа ще не стала дієвим чинником утвердження моделі інноваційного соціально-економічного розвитку України. У державі не створено достатніх умов для реалізації в повному обсязі вимог законів України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” [2]. На жаль, що з цього часу майже нічого не змінилось: не існує державної програми розвитку мистецтва, культури та вищої мистецької освіти. Тому розуміло, що освітні моделі розробляють самі вищі навчальні заклади, кожний для відповідних спеціальностей.

“Державний стандарт вищої освіти – це сукупність норм, які визначають вимоги до освітнього (освітньо-кваліфікаційного) рівня. Він створюється з метою збереження єдиного освітнього простору в державі, забезпечення високого рівня надання освітніх послуг і вироблення єдиних засобів діагностики їх якості. Такий стандарт є складовою державних стандартів вищої освіти, у якій узагальнюються вимоги з боку держави, світового співтовариства та споживачів випускників до змісту освіти і навчання фахівців” [1].

Відсутність такого стандарту у хореографічній освіті призводить до дещо “стихийного” розвитку хореографічного мистецтва, і як наслідок, до відсутності можливостей прогнозування його впливу на соціально-духовний розвиток як студентів, так і населення в Україні.

У вищих закладах мистецької, культурної та педагогічної освіти України навчають усім можливим напрямкам та стилям сучасного танцю, на жаль, не замислюючись над тим, як вони впливають на танцювальне мистецтво, балетний театр в Україні та на душу українського народу. Запозичувати танцювальну культуру інших етносів, народів, рас необхідно з великою обережністю. Треба вміти відокремлювати хореографічні напрями, які зможуть обогатити виразними можливостями існуючу вітчизняну танцювальну культуру, посилити соціальні функції танцю, а які навпаки, призведуть до загублення національних основ, самобутності хореографічних форм, особистісної деградації виконавців танцю та глядачів. Наприклад, стилізація українського танцю іноді доводить до смислового абсурду прочитання танцювальних рухів. Особливо це притаманно українській естраді. Так, дівчата, студентки Київського національного університету культури та мистецтв, “підтанцювають” естрадній співачці та під слова “край, мій рідний край” виконують водночас рухи танців хіп-хоп та українського національного: круги стегнами, їх коливання уперед-назад (що у негрітянській, арабській культурах означає здатність до зачатку дітей), при цьому, час від часу руки складаються на груді, мов “притримуючи манисто”, що в українській танцювальній культурі символізує скромність. Поєднання таких глибоко відмінних за своєю сутністю рухів може лише нашкодити формуванню уяви глядача щодо рис характеру, манери поведінки української сучасної дівчини у “рідному краї”. Або хореографічні мініатюри, які наблюдали усі шанувальники хореографічного мистецтва України у рамках проекту “Танцюють всі”. Деякі хореографи під українські пісні створювали твори у стилі “фольк”, але нічого спільного з українською хореографічною лексикою або стилізацією глядач не побачив; а інші хореографи пропонували танці з невдячними, грубими взаємовідносинами між молоддю: дівчата штовхають хлопців руками, хлопці – дівчат. Хореограф із США пан Франциско Гомес пропонував глядачу танець чоловіка у напівжіночому костюмі, де дівчина його зваблює, а потім зриває одяг. А ізгнання демонів на сцені зі всіма традиціями ужасів американського кінематографа, не можливо піддати ніякої критиці. Навязування таким чином сюжетів, образу життя, спілкування іншої культури негативно впливає як на індивідуальність балетмейстерської думки українських хореографів, так і на хореографічну культуру нашої країни. На жаль, такий танцювальний сурагат, який не має ані художньої, ані соціальної цінності пропонується телебаченням і, також негативно впливає на уявлення глядача щодо сучасної танцювальної культури України, сприяє деградації студентської хореографічної молоді. Тому, такі хореографи, як пані Т. Денісова, не змогли відокремити лексичний матеріал Бродвейського джазу від соціального образу американської молоді, не змогли адаптувати цей стиль до духовної культури нашого народу. Неможливо виносити на професійну сцену види танців з нічних клубів та стриптиз-барів, існує сценічна культура, за межі якої хореограф не повинен переходити. Отже, формування соціальної культури хореографів, особливо майбутніх, необхідно, оскільки вони, в умовах вітчизняної моди на танець, мають безпосередній вплив на виконавця і глядача, а їх професійна діяльність є складовою частиною формування духовної сфери людини сучасного суспільства.

Безумовно, танцювальне мистецтво України трансформується у контексті глобалізаційних процесів та соціально-економічних змін у країні (зниження фінансування

закладів освіти, шкіл мистецтв, хореографічних студій; існування фінансової неспроможності більшості населення країни, людей, які бажають навчатися хореографії). Проте соціальне замовлення на фахівця за спеціальністю “Хореографія” та фахова підготовка, що зважає на соціальну специфіку професійної діяльності, потребують створення такого стандарту хореографічної освіти, завдяки якому сучасне хореографічне мистецтво мало би всі умови до соціального та естетичного виховання населення країни і сприяло духовному розвитку суспільства. Треба розуміти, що національна танцювальна культура являє собою платформу для усіх напрямків сучасної хореографії, де вони адаптуються, трансформуються для збагачення танцювальної культури країни. Прикладом тому є танцювальна група “Мувінг ін ту денс мот оф таун” з Південної Африки, яка виникла наприкінці 70-х років, як танцювальна група протесту проти апартеїду. Вона створила дивовижний стиль “Афро фьюжин” – поєднання африканських та західно-європейських елементів. Але найголовніше, що використовуючи усі сучасні тенденції розвитку хореографії, вона лише поповнила скарбницю національного Південно Африканського танцю, зробила його сучасним на протязі усіх років існування та виховала не одне покоління шанувальників їх творчості.

Україна має талановитих хореографів з сучасної хореографії: Е. Коляденко, А. Рубіна, К. Тамильченко та інші, які зважають на ідеї та проблеми сучасної української молоді та створюють оригінальні хореографічні твори за мотивами класичної літератури. Такі хореографи мають авторський стиль – і не виключно класичний танець, і не вільна пластика, не бальний танець, не модерн, але у якому загальнолюдські цінності сильніше виражені, ніж язична дикість. Вони пропонують своє бачення світу, свої мотиви, ідеали, свої сприймання традицій і сама хореографія несе гуманістичні ідеали. Безумовно, що творче мислення хореографа залежить від рівня сформованості його внутрішньої і загальної культури, тому у фаховій освіті велике значення мають гармонізація фахового навчального (технічна майстерність) і виховного (сприяння соціокультурному розвитку) процесів у формуванні особистості майбутнього хореографа. Основу професійної освіти мають складати єдині для всіх вищих навчальних закладів мистецтва, культури і туризму, вимоги з боку держави:

- підвищення ефективності хореографічного мистецтва, як засобу соціального виховання населення;
- збереження специфіки національної хореографічної культури, яка не розчиниться у сучасній хореографії іншої культури, а забезпечить наступність культури української нації в часі.

Створення стандартів професійної освіти складний та неоднозначний процес, що потребує звертання до досвіду інших країн. Порівняльний аналіз освітніх стандартів різних країн, де хореографічне мистецтво має багату історію виховання талановитих хореографів, сподіваємося допоможе з'ясувати важливість впровадження стандарту хореографічної освіти, як визначення загальної мети та завдань розвитку хореографічного мистецтва країни в цілому.

У Росії за напрямом художня освіта державний стандарт спрямовує зусилля викладачів на вихованні загальних якостей майбутнього бакалавра з хореографічного мистецтва. Так, у кваліфікаційній характеристиці випускника підкреплено його як соціалізуючу функцію: “здійснювати розвиток, навчання і виховання учнів як суб'єктів навчального процесу засобами мистецтва; сприяти соціалізації, формуванню загальної культури особистості, бути свідомим до вибору і наступному засвоєнню професійних освітніх програм”, так і професійну функцію: “систематично підвищувати свою професійну кваліфікацію, бути готовим приймати участь у діяльності методичних об'єднань та інших формах методичної роботи, здійснювати зв'язок з батьками (особами, які їх замінюють), виконувати правила та норми охорони праці, техніки безпеки і протипожежної безпеки, забезпечувати охорону життя та здоров'я учнів у освітньому процесі” [5: 1]. А міждисциплінарний зв'язок загальнопрофесійних і суто професійних дисциплін посилен завдяки впровадженню таких предметів:

- у розділі Педагогіка: “Практична педагогіка”, “Практикум з рішень професійних завдань”;
- у розділі “Психологія”: “Психологія розвитку”, “Соціальна психологія”, “Педагогічна психологія”;
- “Технології та методіки навчання (з дисциплін профільної підготовки)”;
- у розділі “Естетіка”: “Аналіз та інтерпретація витвора мистецтв”. Завдяки цьому випускник-хореограф здатен до рішень педагогічних, науково-практичних та організаційно-управлінських завдань у хореографічній діяльності.

Таким чином, стратегічним завданням вищої художньої освіти у Росії є сприяння соціалізації студентів мистецьких спеціальностей: їх активного ставлення до соціальних проблем сучасного суспільства та формування їх самостійної, ініціативної, творчо орієнтованої особистості, а освітній стандарт спрямований на розуміння сутті та соціальної значущості своєї професії, знання основних фахових дисциплін, з розумінням їх взаємоз’язків, відчуття професійної відповідальності за результат своєї праці.

У Франції Міністерство освіти і звязків звертає увагу на важливість естетичного виховання дітей та молоді. “Естетичне формування визнано сьогодні складовою частиною виховання дітей та молоді. Воно впливає на формування їх особистостей, розвиває їх особистісну культуру та здатність до концентрації і пам’яті. Воно готує молодь до активної участі у житті суспільства, яке постійно змінюється” [6: 2]. Стратегічним завданням у галузі хореографічної освіти є “відкриття для учнів сутті практики танцю, з метою придбання навичок, які їм дозволять сформувати свою особистість, вдосконалити своє тіло, використовуючи пропонувані можливості це здійснити, збудувати свою незалежність та свій життєвий проект” [6: 3]. Тому, концептуальні та практичні основи мистецько-професійного виховання учнів звернені не тільки на професійне виховання майбутніх хореографів, а і на підвищення ефективності естетичного виховання дітей у материнській, початковій школах, колежах та ліцеях Франції засобами танцю. Навчальний процес у галузі хореографічного виховання регламентується “Схемою педагогічного керівництва” (*Schéma d’orientation Pédagogique*), де заклади мистецької освіти розглядаються як центри оживлення культурного життя країни, тому навчальний процес у вищих навчальних закладах спрямований на виховання хореографічно-педагогічного складу для здійснення естетичної підготовки учнів різних закладів освіти. Для підвищення якості вищої освіти майбутніх хореографів “Схемою педагогічного керівництва” передбачено відокремлення хореографічних спеціальностей за напрямками “Викладач класичного танцю” (*CERTIFICAT D’APTITUDE de danse Classique*), “Викладач танцю контемпорейн” (*CERTIFICAT D’APTITUDE de danse Contemporaine*), “Викладач танцю джаз” (*CERTIFICAT D’APTITUDE de danse Jazz*). Єдиним гарантом виконання цих завдань є Міністерство освіти і звязків, яке підтверджує свій статус вищої інстанції для контролю, оцінювання та перевірки концепцій естетичної підготовки закладів освіти. Така жорстка централізація мистецької освіти сприяє вихованню високо професійних викладачів танцю. Але відсутність засобів впливу освіти на розвиток соціальності майбутніх хореографів плюс посилення постмодерністських рис філософії танцю *contemporaine* призвело деяких хореографів до пошуку нових виражальних засобів, не завжди сприяючи ствердженню загальнокультурних та соціально-культурних цінностей які потребує населення країни. У балетмейстерських “композиціях часто виходять на перший план формотворні елементи, які врешті решт одержують естетичну знаковість” [3: 157]. Так, учні мадам Р. Шопіно вчать “розмовляти тілом” завдяки стилізаційним експериментам, а учні месье К. Брюмашона займаються “вільним рухом у вільному просторі” і вважають найбільш виразним та змістовним чинником хореографічного твору. А відомий хореограф мадам М. Маран “специфічно” відображає філософію краси у сучасному житті та суспільстві: “Якщо світ був би красивим, я би створювала красиві твори, подібні до пануючої в ньому гармонії. Шкода, але я, як людина, не можу абстрагуватись від реальності, котра мене оточує” [4: 335]. Адже завдяки чому глядач у цьому світі відчує себе гармонічною людиною? На жаль, “Схема педагогічного керівництва” не враховує можливості позитивного впливу

сучасного мистецтва на глядача. Проте, одним із призначень сучасного мистецтва у соціокультурному просторі – це демонстрація того, що розвиток соціальної спрямованості мистецтва, у першу чергу, потребує розвитку соціальності майбутнього автора мистецьких творів, по-друге, припускає розвиток позитивних моментів впливу видів мистецтв на соціальність людини та суспільства за допомогою утворення образу людини XXI століття у мистецьких творах, у тому числі і хореографічних. Вміння створювати такий образ залежить від знань емоційного життя людини, його внутрішніх спонукань, людських взаємин, соціальних та історичних процесів у світі, тому особливу актуальність набуває необхідність не тільки у професійному навчанні хореографів – педагогів, але і у соціальному вихованні.

Стандарт до кваліфікації “Викладач Танцю” у Академії Суспільних Мистецтв штату Індіана, США, поєднуються з “Держстандартами Утворення Мистецтв”, які розробив Консорціум Національних Асоціацій Утворення Мистецтв. Цей Стандарт спрямован на інтеграційний процес, у якому одне мистецтво може посилити і розширити інше. Формування здатності студентів до відкриття засобів інтеграції мистецтва є пріоритетним завданням вищої освіти. Перелік стандартних дисциплін спрямований на “вивчення подібностей та розбіжностей, які існують в рамках дисциплін, з хореографії, музики, театру та образотворчого мистецтва” [7: 2]. А послідовна програма навчання спрямована до фізичного, емоційного, соціального, інтелектуального, і естетичного розвитку студентів. Освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника характеризується “вмінням синтезувати і застосовувати свої знання в розробці танцю у інших областях (мовного мистецтва, математики, науки, соціальних досліджень)”. Танець допомагає студентам у більш повній мірі зрозуміти культурне розмаїття, історичні зв’язки, наукові поняття і процеси, а також інші “кроссдисциплінарні” (crossdisciplinary) концепції.

Треба зазначити, що в Україні створення національних стандартів вищої освіти справа не проста і тривала. Підготовлені проекти потребуватимуть ретельної експертизи та експериментальної апробації для подальшого їх запровадження. З періодичністю 4-5 років стандарти повинні обновлятися. Це пов’язано з динамічним розвитком хореографічного мистецтва, стихійним виникненням нових танцювальних течій, стилей які набувають сценічне втілення. Мова не йде про жорстку централізацію. Це не спроба підпорядкувати мистецтво завданням соціуму. Демократичне суспільство відкидає будь-яку диктатуру. Але координація цього процесу, можливо, через соціальну спрямованість освіти та профілізацію загальноосвітніх дисциплін, інтеграцію навчальної і практичної роботи, посилення впливу хореографії на гуманізацію соціальних орієнтацій студентської хореографічної молоді, що через їх майбутню творчість сприятиме зміцненню соціальних якостей характеру і розвитку просоціальної поведінки населення країни взагалі.

Стандартизація вищої хореографічної освіти, яка сприяє соціалізації, розвитку соціальності студентської молоді, збереженню національних хореографічних традицій та піднесення сучасної танцювальної культури народу, є актуальним завданням вищої освіти. Якщо студент буде вивчати, і внаслідок вільно володіти класичним танцем, українським, джазовим, контемпорейн у рівнозначних ступенях, то у процесі хореографічної діяльності у нього зявиться можливість вільного синтезу національних хореографічних традицій України з “класичними” стилями сучасної хореографії. Таким чином, через свою, зовсім нову пластику студент-хореограф знайде своє самовираження у суспільстві, сприяючи його зміцненню та розвитку. А посилення процесу освіти соціально-педагогічними засобами захистить особистість студента від руйнівного впливу псевдомистецтва, встановить відчуття відповідальності митця за ту роль, яку він виконує у суспільстві. Також міждисциплінарний зв’язок загальнопрофесійних і професійних дисциплін сприятиме розумінню студентами сутті та соціальної значущості своєї професії, розумінню їх взаємоз’язків, відчуттю професійної відповідальності за результат своєї праці. Навчання хореографії студентів мистецьких спеціальностей посилить інтеграцію видів мистецтв та створить умови до розуміння студентами мистецьких спеціальностей культурного розмаїття, історичних

зв'язків, для підвищення ефективності координації соціального виховання нової генерації засобами мистецтва, зокрема хореографічного.

Висновок. Таким чином, концептуальна довгострокова стратегія щодо подальшого вдосконалення та розвитку хореографічної освіти, підвищення рівня професійної, педагогічної, соціальної та особистісної культури хореографа сприятиме:

- підвищенню ефективності впливу хореографічного мистецтва на соціальний розвиток студентів у вищих навчальних закладах культури і туризму, мистецтва;
- соціальному розвитку не тільки особистості хореографа, а і його майбутніх учнів;
- посиленню позитивного впливу хореографічного мистецтва на загальну культуру населення країни.

Розробка та впровадження стандарту вищої хореографічної освіти дає можливість визначити вищий рівень професійного засвоєння хореографічних стилей та напрямів, окреслити перспективу їх розвитку і, таким чином, сприяти ствердженню загальнокультурних цінностей і соціально-культурного виховання, освіти, самоосвіти та самовиховання людини через танець, а отже, задовольнити культурно-естетичну потребу населення країни.

Тому, напрямом подальшого дослідження є розробка теоретичних та методичних основ формування соціальності студентів-хореографів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Про вищу освіту; закон України №2984-III, із змінами від 20 грудня 2006 р. / Верхов. Рада України. – Офіц. Вид. – К.: Парлам. вид-во, 2006. – 62 с. – (Закони України).
2. Рекомендації парламентських слухань “Про стан і перспективи розвитку вищої освіти в Україні”: Постанова Верховної Ради України від 4 червня 2004 року № 1755-IV // Офіц. Вісн. України. – 2004. – 26 с.
3. Чепалов О. Хореографічний театр Західної Європи XX ст.: монографія / Олександр Чепалов. – Х.: ХДАК, 2007. – 343 с.
4. Boisseau R. Panorama de la danse contemporain: 90 choreographes / Rosita Boisseau. – Paris: Textuel, 2006. – 607 p.
5. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: направление 540700 художественное образование / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М., 2005. – 47 с.
6. Enseignement de la danse: Schéma d'orientation pédagogique / Ministère de la culture et de la communication. Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles. – Paris, 2004. – 24 с.
7. Indiana Academic Standards for Dance, 2004 / Indiana Academic Standards for Dance The IPFW Community Arts Academy Addresses these standards for grades K-12.
8. URL: <http://ideanet.doe.state.in.us/standards/welcome2.html>

Розділ 6

Сучасні педагогічні технології

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.

Досвід використання інформаційних технологій в процесі вивчення природничих дисциплін та підготовки фахівців в галузі дошкільної освіти.

The experience of using informational technologies during organization ecological education of future educators of preschool institutions is revealed in this article.

Постановка проблеми. Необхідність використання комп'ютерних технологій в навчальному процесі вищої школи є нагальною потребою, оскільки не тільки забезпечує майбутнього спеціаліста знаннями та вміннями адекватними до вимог європейської спільноти але й передбачає високий рівень його загального розвитку, здатність до вдосконалення, відкритості щодо сприйняття нових тенденцій в екологічній освіті та вихованні.

Аналіз наукових доробок у галузі використання ІТ у вищій школі свідчить про стабільний інтерес науковців до цього питання. Можливості ІТ у використанні професійної підготовки освітян на загально дидактичному рівні досліджувалися М. Жалдаком [2], В. Шарко [3]. Розробкою та застосуванням засобів навчання в умовах навчально-інформаційного середовища та створенням методичної підтримки відомі А.М.Гуржій, М.С. Львов, Н.В.Морзе, О.В. Співаковський. Б. Гершунським визначені психолого-педагогічні проблеми інформатизації навчання, до яких він відносить питання взаємодії і взаємовідносин людини з різноманітними автоматизованими засобами. В роботах інших авторів (Богданова І.М., Машбіц Є.І, Петуховою Л.Є) окреслено професійно-педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій [1], визначені причини, що зумовлюють необхідність вивчення можливостей ІТ як засобу методичної підготовки фахівців. Сьогодні для використання в освіті запропоновані навчальні програми, електронні атласи та бібліотеки навчальних засобів наочності, але не зважаючи на значні досягнення в галузі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти та враховуючи існування певної системи екологічного виховання, що склалася у вищій школі України, та реалізується у програмах безперервної освіти, екологічна підготовка студентів є недостатня і потребує подальшого удосконалення, в тому числі із використанням засобів ІТ. Розв'язання важливих завдань екологічного виховання дітей дошкільного віку значною мірою залежить від екологічного світосприймання дорослих та вміння передати малюкам своє ставлення до природи, від вибору освітньої технології, вмінням вихователя застосовувати її в певних умовах. Досвід автора свідчить про недостатню педагогічну ефективність традиційної системи виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах, що не забезпечує умов належного інтелектуального розвитку студентів: у багатьох не сформовані уявлення про цілісність взаємозв'язків та взаємозалежностей, які існують у системі "людина – природа – суспільство"; студенти часто не усвідомлюють цінності окремих об'єктів природи, їх значення у духовному розвитку, відсутнє критичне оцінювання власної поведінки та діяльності у природі.

Все це обумовило мету написання статі, а саме, проаналізувати можливості використання ІТ технологій в процесі екологічної підготовки студентів спеціальності "Дошкільне навчання та виховання".

Виклад основного матеріалу. У своїх підходах до розв'язання проблеми ми виходили з того, що можливості комп'ютера як навчального засобу, пов'язані з його потенціалом впливу на різноманітні види діяльності студентів під час навчання у вищому закладі, а саме:

- здатністю впливати на результативність основних видів діяльності студентів, якість самостійної роботи, оптимізувати підготовку до аудиторної роботи, педагогічної практики та науково-дослідницької діяльності;
- стає доступним дистанційне навчання, що дає можливість студентам отримувати необхідну методичну допомогу в будь-який час і в бажаному обсязі;
- створюється оптимальне середовище для удосконалення технологічної майстерності щодо екологічного виховання дітей дошкільного віку;
- виникає можливість регулювати рівень навчальних завдань по мірі ускладнення, що позитивно відображається на ефективності контролю знань на кожному етапі навчання;
- підвищується мотивація діяльності за рахунок індивідуалізації навчання, можливостей адаптації до вихідного, базового рівня знань студента, можливості самостійного обирати траєкторію навчання.

Комп'ютерна візуалізація навчальної інформації позитивно впливає на когнітивні процеси: стимулює увагу студентів під час виконання тестових завдань, активізує процеси мислення під час створення навчальних проектів екологічного спрямування. Комп'ютер значно розширив можливості передачі навчального матеріалу. Застосування кольору, графіки, звуку, сучасних засобів відеотехніки дозволяє моделювати різноманітні ситуації.

М Жалдак, досліджуючи проблему можливостей застосування комп'ютера в навчальному процесі, зазначає "...інформатизація навчального процесу сприяє ...розкриттю творчого потенціалу, збільшенню можливостей для розв'язання пізнавальних, творчих проблем" [2].

Нами була застосована спроба активізувати навчальний процес засвоєння природничих дисциплін студентами спеціальності "Дошкільне навчання та виховання" засобами ІТ технологій. Нами було проведено опитування студентів першого курсу спеціальності з метою визначення використання студентами засобів ІТ. Аналіз результатів показав, що тільки 7% респондентів використовують комп'ютер при підготовці до практичних занять (активно використовують матеріали розміщені на сайті, проводять пошук інформації, необхідний для виконання творчих завдань), 28% використовують Internet-ресурси для написання рефератів та підготовки доповідей. Опитування привело до думки, що створення певної траєкторії залучення студентів до використання ІТ технологій в навчанні дозволить оптимізувати і процес їх екологічної освіти.

Розроблена відповідно до сучасних вимог авторська програма курсів "Основи природознавства з методикою" та "Технології формування екологічної культури у дошкільників" забезпечує реалізацію можливостей ІТ технологій у навчальній діяльності. Курс "Основи природознавства з методикою" є першою сходинкою у засвоєнні майбутніми вихователями знань про природне довкілля. Програма є інтегрованою і складається з трьох центрів – "Системи живої природи", "Системи неживої природи" та "Методика ознайомлення дітей з природою". Освоєння курсу дає змогу студентам узагальнити та уточнити знання про особливості природних умов України, можливості використання різноманітних об'єктів і явищ природи у роботі з дітьми дошкільного віку, самостійного набуття природознавчих знань шляхом спостережень, роботи з довідковою літературою та ресурсами Internet. Студентам пропонується вектор стратегії навчання представлений на сайті: послідовність вивчення тем, обсяг та вимоги до опанування навчальним матеріалом, перелік видів робіт, виконання яких є необхідним для засвоєння курсу, теми індивідуальних завдань екологічного спрямування, лекційний супровід. Підготовка студентів до самостійного набуття екологічних знань є одним із аспектів навчання, який вимагає від них уміння працювати з різними носіями інформації, свідомо виконувати розумові дії, використовувати матеріал з елементами особистісної цінності. На першому етапі вивчення курсу (Модуль №1. Довкілля людини. Земля і Всесвіт) студентам пропонується за вибором завдання творчого характеру, що передбачають залучення та опрацювання матеріалу, широко представленого як у підручниках так і в Internet ресурсах. Форма звіту

мультимедійний проект, виступ на практичному занятті та захист проекту. Прикладом такого завдання може бути:

1. Знайдіть інформацію про письменників чи вчених, які писали про Світовий океан.
2. Підготуйте повідомлення “Забруднення Світового океану” використовуючи Internet ресурси.
3. Складіть проект догляду за джерелами та визначте чинники забруднення водоюм вашої місцевості.
4. Використовуючи матеріал електронного атласу “Географія”, підготуйте до гри “Мандрівка горами і рівинами” (За 5 хвилин необхідно відвідати за допомогою електронної карти 7-9 гірських систем чи рівнин Світу, добрати до них електронне зображення. Маршрут визначає викладач.
5. Підготуйте до конкурсу оповідань “Про що оповіла мені піщинка”. Поміркуйте, до якої системи вона могла входити багато мільйонів років тому і як потрапила до ваших рук). Найкращі оповідання потрапляють до електронної накопичувальної теки.

При вивченні другого концентру (Модуль 2. Довкілля рослин) студенти отримують завдання такого типу:

Завдання 1. Підготувати проект: “Озеленення приміщення групи та території дитячого закладу” за планом:

- куток природи як основна база ознайомлення дітей з природою;
- вимоги до відбору об’єктів кутка природи: врахування можливостей утримання об’єктів в умовах жилого приміщення, безпечність для дітей, відповідність вимогам програми, доступність догляду тощо;
- вимоги до розміщення об’єктів кутка природи;
- способи організації кутка природи в приміщенні групи та в спеціальному приміщенні (“екологічна, кімната”, зимовий садок тощо);
- перелік кімнатних квітів, що можуть вирощуватися у дошкільному закладі.

Завдання 2. Підготувати мультимедійний проект “Озеленення ділянки дошкільного закладу” за планом:

- вимоги до планування і озеленення ділянки, основні елементи озеленення (захисна смуга, живоплоти, газони, квітники, дерева та кущі на майданчиках), добір рослин, їх біологія і агротехніка;
- облаштування на території дошкільного закладу моделей природних фітоценозів (куточків лісу, луків), штучної водойми;

Завдання 3. Самостійно зробіть мультимедійний проект “Лікарський город на ділянці дитячого садка”

Завдання 4. Складіть приблизний план-проект облаштування на території дошкільного закладу “Екологічної стежки”: коротко опишіть елементи стежки. Зобразіть “Екологічну стежку” у вигляді схеми, доберіть відповідний ілюстративний матеріал.

На третьому етапі (Модуль 3. Методика ознайомлення дітей з довкіллям.) студентам пропонують завдання, що вимагають безпосередньої дослідницької діяльності, обґрунтування її результатів та представлення у творчому мультимедійному проекті. Тут роль ІТ засобів набуває особливого значення завдяки технічним можливостям, що значно розширюють межі представлення різноманітних природних явищ: зображення веселки, грози, хмари, дощу, фрагменти мультиплікаційних фільмів з об’єктами природи. Включені студентами в контекст навчальних занять ці елементи допомагають створювати емоційні, логічно-точні уявлення про об’єкти природи.

Завдання 1. Продумайте модель, за допомогою якої можливо розкрити дітям дошкільного віку ту чи іншу залежність у природі (веселка, полярне сяйво, утворення бурульки, фенологічні явища в природі). Коротко опишіть модель, методику її використання. Виготовте зразок моделі. Спробуйте представити опис моделі в електронному вигляді.

Завдання 2. Напишіть оповідання “Подорож молекули води”, в якому простежите за молекулою води в її світовому кругообігу. Підготуйте матеріал для проведення екскурсії на березі річки.

Вивчення курсу завершується природничою практикою, під час якої студенти виконують різноманітні завдання: готують матеріал про рідкісних та зникаючих представників флори та фауни Херсонщини, створюючи накопичувальну електронну теку.

Висновки. Однією з умов підготовки вихователя до екологічного виховання дітей дошкільного віку є забезпечення технічної і методичної складової навчання з природничих дисциплін, а саме, планування діяльності з використання інформаційних технологій, практичної значущості і методичної цінності ППЗ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій: Дис. ... докт. пед. наук: 1304. – О., 2003. – 404 с.
2. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал інформатизації навчального процесу // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Частина 1. – Харків: “ОВС”, 2002. – С. 371-383.
3. Шарко В.Д. Комп’ютер як необхідний компонент освітнього середовища // Матеріали третьої міжнародної науково-практичної конференції “Інформатизація освіти України: стан, проблеми перспективи” (8-9 вересня, 2005)”. – Херсон: Айлант, 2005. – С. 96-98.
4. Творчо-розвивальні технології в екологічній освіті дошкільників / Укл. І.В. Туманова, Т.В. Круть; За заг. ред. Р.О. Романчук. – Запоріжжя: ТОВ “ЛПС” ЛТД, 2005. – 92 с.
5. Маршицька В. Екологічні проекти // Дошкільне виховання. – 2001. – № 5. – С. 24 – 25.

УДК 37.036:004

Ю.І. Олійник

СПОСОБИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ КОМП’ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСІТИ

У статті розглянуті можливі способи використання інформаційних комп’ютерних технологій в роботі фахівця дошкільної освіти, а також методи і прийоми набуття практичних навичок роботи з вищезначеними технологіями в процесі підготовки.

Possible ways of using informational computer technologies in the work of preschool educational specialist are reviewed in the given article; besides, methods and modes of acquiring practical skills for working with foregoing technologies in the training process are observed.

Постановка проблеми: Необхідною ланкою сучасного розвивального ігрового середовища дошкільного навчального закладу будь-якого типу стають інформаційні технології навчання. При цьому, звісно, комп’ютер сам по собі не відіграє ніякої ролі без загальної концепції його застосування в дошкільній освіті, програмно-методичного забезпечення відповідно до завдань виховання і навчання, з урахуванням психофізіологічних особливостей дітей. Отже, реформування дошкільної освіти, необхідність її інформатизації потребує науково-методичного забезпечення використання в дидактичному процесі засобів навчання нового покоління та підготовку фахівців, що володіють на належному рівні сучасними інформаційними комп’ютерними технологіями.

Робота з упровадження інформаційних технологій на основі ідеї збагачення дитячої діяльності і самого педагогічного процесу дає результати тоді, коли комп’ютерні технології входять у життя дитини через гру, конструювання, художню та інші види діяльності, за умови розробки науково обґрунтованих рекомендацій щодо комп’ютерно орієнтованих

засобів розвитку дитини, розроблених фахівцями, які мають достатній особистий досвід використання комп'ютера [7; 3].

У період, коли йде пошук застосування інформаційних технологій у всіх ланках освіти, актуальним і своєчасним є дослідження впливу комп'ютерно орієнтованих засобів навчання на результати навчально-виховного процесу в дошкільних закладах. Не викликає сумніву, що великий вплив на розвиток особистості, її інтелектуальну, емоційну сферу і фізичне здоров'я має предметно-ігрове середовище, в якому знаходиться дитина і ті умови й засоби діяльності, якими вона користується. У сучасних умовах важливим елементом предметно-ігрового розвивального середовища стають нові інформаційні технології, в основі яких лежить використання комп'ютерної техніки.

У зв'язку з цим, особлива увага приділяється створенню інтегрованого розвивального предметно-ігрового середовища, де комп'ютер як засіб найбільш природно поєднується з іншими дидактичними засобами та методами. При такому підході комп'ютер стає розвивальним та збагачувальним сучасним засобом самостійної діяльності дитини [6; 3]. Повноцінне використання комп'ютера у галузі дошкільної освіти можливе тільки за умови підготовки високоосвічених фахівців, для яких інформаційні комп'ютерні технології є звичним, зручним, потужним інструментом ефективної фахової роботи.

Мета статті: визначити можливі способи використання комп'ютерних технологій у роботі фахівців дошкільної освіти і розглянути шляхи опанування такими способами роботи.

Аналіз досліджень Висвітлення проблем, пов'язаних з використанням сучасних інформаційних та комп'ютерних технологій у навчальному процесі, започатковано і розвинуто в фундаментальних роботах учених: Р. Вільямса Б. Гершунського, В. Глушкова, А. Єршова, К. Маклін, Ю. Машбиця, С. Пейперта, Є. Полат та ін. У роботах цих авторів показано, що впровадження комп'ютерних технологій у практику навчання є однією з форм підвищення ефективності навчального процесу.

У дослідженнях вітчизняних учених М. Жалдака, Ю. Жука, В. Лапінського, В. Мадзігона, Н. Морзе, Ю. Рамського розглянуті цілі, теоретичні та методологічні основи, психолого – педагогічні проблеми й можливості застосування нових інформаційних технологій у процесі навчання, а також аналізуються окремі програмні засоби навчального призначення, обговорюються проблеми становлення комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання математики, фізики, інформатики та інших предметів.

Технології комп'ютеризованого навчання досліджували вітчизняні вчені А. Ашерев, А. Довгялло, О. Савельєв, О. Молібог та зарубіжні – Г. Клейман, Н. Краудер, С. Пейперт, В. Скіннер.

Питаннями розробки та застосування засобів навчання на основі комп'ютерної техніки та створення методичної підтримки їх використання займалися вчені: Н. Апатова, А. Верлань, М. Головань, А. Гуржій, Ю. Дорошенко, М. Жалдак, Ю. Жук, І. Іваськів, В. Лапінський, В. Мадзігон, Д. Матрос, Н. Морзе, С. Раков, Ю. Рамський, І. Роберт, П. Ротаєнко, В. Руденко, М. Семко, О. Християнінов.

Психолого-педагогічні та дидактичні аспекти комп'ютеризації навчального процесу розкриті в дослідженнях психологів та педагогів П. Гальперіна, Б. Гершунського, М. Ігнатенка, Ю. Машбиця, В. Монахова, П. Підкасистого, І. Підласого, З. Слєпканя, Н. Тализіної, О. Тихомирова та ін.

Особливості застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі відображені в дисертаційних дослідженнях В. Безуглого, Н. Голівер, С. Каяліної, К. Ковальнової, В. Краснопольського, А. Сільвейстра та ін.

Сьогодні комп'ютерні технології можна вважати тим новим способом передачі знань, що відповідає якісно новому змісту навчання й розвитку дитини. Цей спосіб дозволяє дитині з інтересом учитися, знаходити джерела інформації, виховує самостійність і відповідальність при одержанні нових знань, розвиває дисципліну інтелектуальної діяльності. Підвищення якості дошкільної освіти в Україні в сучасних умовах визначається рівнем використання інформаційних технологій в дошкільних закладах.

Ефективність комп'ютеризації навчання в дошкільних освітніх установах і освітніх школах залежить як від якості застосовуваних педагогічних програмних засобів, так і від уміння раціонально й ефективно їх використовувати в освітньому процесі. Сприяють цьому розвиток доброзичливого користувальницького інтерфейсу комп'ютера, розширення його мультимедійних можливостей, інтеграція із системами телекомунікацій. Якісне й кількісне розширення рядів користувачів комп'ютера в системі дитячого утворення актуалізує питання про його роль, місце, значенні в освітньому процесі, виправданості й пріоритетах використання комп'ютера як засіб навчання.

Комп'ютер також є засобом для навчання важливим аспектам комунікації, необхідної для спільної діяльності. Відомо, що до основними мотивами старших дошкільників є встановлення й підтримка позитивних стосунків із дорослими й однолітками. У дітей 5-7 років спостерігається ситуативно-ділова форма спілкування з ровесниками. Діти спілкуються, радяться, допомагають один одному, намагаються налагодити ділове співробітництво, погодити свої дії для досягнення мети, що становить головний зміст потреби в спілкуванні. Спільні дії дітей сприяють розвитку спілкування між ними, збагаченню мови, готують до навчання в школі [4; 5].

Одночасно зі схильністю дошкільника до спілкування й спільної діяльності з дорослими в нього з'являється й інший мотив – прагнення до самоствердження. Тому роль дорослого в комп'ютерних заняттях дітей значна. Вона полягає не тільки в наданні дітям свободи, але й у допомозі освоєння нового, в оцінці результатів і заохоченні успіхів дітей, що дуже важливо для них. Безумовно, в організації занять із дітьми варто завжди брати до уваги зону найближчого розвитку кожної дитини.

Застосування інформаційних комп'ютерних технологій дозволяє реалізувати диференційований підхід до учнів з різним рівнем готовності до навчання. Інтерактивні навчальні програми, засновані на гіпертекстовій структурі й мультимедіа, дають можливість організувати одночасне навчання дітей, що володіють різними нахилами й можливостями. Поряд з освітніми функціями інформаційні комп'ютерні технології можуть впливати й на фізичний стан дітей дошкільного віку.

Одне з головних умов впровадження комп'ютера в освітній процес дитячих освітніх установ – з дітьми повинні працювати фахівці, що знають технічні можливості комп'ютера, що володіють навичками роботи з ними, чітко виконують санітарні норми й правила використання комп'ютерів в установах освіти, що добре орієнтуються в комп'ютерних програмах, розроблених спеціально для дошкільників, що знають етичні правила їхнього застосування й використання, що володіють методикою підготовки дітей до використання нових технологій.

Застосування комп'ютера в дошкільній освітній установі можливо й необхідно, воно сприяє підвищенню інтересу до навчання, його ефективності, розвиває дитину всебічно. Комп'ютерні програми залучають дітей у розвивальну діяльність, формують культурно значимі знання й уміння. Розвивальний ефект залежить від дизайну програми, доступності її для дитини, відповідності її рівню розвитку й інтересу. Крім того, фахівці повинні добре знати вікові анатомо-фізіологічні й психічні особливості маленьких дітей і виховно-освітню програму в дитячих освітніх установах. При реалізації інформаційних комп'ютерних технологій варто виключити всякий примус і гальмування бажань дитини [2; 2].

Використання сучасних інформаційних комунікаційних технологій як інструмента безперервної підготовки педагога дошкільної установи підвищує ефективність цього процесу. В останні роки значно збільшилася кількість дошкільних установ, що мають комп'ютери й вихід в Інтернет, що розширює можливість організації методичної роботи з фахівцями в комп'ютерній мережі.

У сучасному світі Інтернет перестав бути тільки засобом зберігання, пошуку, відбору, аналізу інформації, яким його сприймали ще років десять назад. Він став найдешевшим і зручним засобом спілкування людей.

Дистанційні проекти (семінари, виставки, конкурси й т.д.), які реалізуються за допомогою сучасних телекомунікаційних технологій (електронної пошти, форумів, чатов, ICQ і т.д.) сприяють розвитку творчості, ініціативності, допомагають педагогам зрівняти свій рівень із досягненнями колег.

У зв'язку із цим особливу актуальність набувають проблеми забезпечення доступу педагогів дошкільних установ до інформаційно-методичних ресурсів з дошкільної освіти й організації науково-методичної роботи з фахівцями в комп'ютерній мережі.

Уточнимо поняття інформаційна грамотність. Сама грамотність традиційно й до останнього часу стосувалася вміння читати й писати. Однак у сучасному трактуванні поняття "грамотність" одержало більше широке тлумачення. Наприклад, часто говорять про професійну грамотність – "грамотний лікар", "грамотний педагог", "грамотний вихователь". Інформаційна грамотність, на нашу думку, – це оптимальні способи роботи зі знаками, моделями, даними, інформацією й подання їх зацікавленому споживачеві для рішення теоретичних і практичних завдань; механізми вдосконалювання технічних середовищ виробництва, зберігання й передачі інформації; розвиток системи навчання, підготовки людини до ефективного використання інформаційних засобів, інформації й телекомунікацій.

Це визначає основні напрямки в роботі на навчальних заняттях: забезпечення міцного й свідомого оволодіння майбутніми фахівцями основних знань про процеси перетворення, зберігання й використання інформації й на цій основі розкриття студентом ролі інформатики у формуванні сучасної наукової картини світу, значенні інформаційної технології й обчислювальної техніки в розвитку сучасного суспільства, прищеплювання їм навичок свідомого й раціонального використання комп'ютера у своїй навчальній, а потім професійній діяльності.

Електронна пошта, e-mail, – одна з найбільш часто використовуваних можливостей Інтернету. Будь-який користувач, що має доступ до Інтернету, може зареєструвати безкоштовну поштову скриньку на одному із загальнодоступних серверів електронної пошти, повідомити зацікавленим особам свою електронну адресу й почати відправляти й одержувати повідомлення на свій e-mail.

Поштова адреса (адреса електронної пошти, e-mail address) – унікальний визначник поштової скриньки користувача. У мережі Інтернет поштова адреса має вигляд: ім'япоштовоїскриньки@ім'япоштовогосервера (інакше кажучи, ім'якористувача"@назвадомену).

Цю електронну адресу користувач одержує при реєстрації. Унікальне ім'я користувача (акаунт, логін) і пароль можна вибрати за своїм бажанням. Вони вводяться (у парі) щораз, коли необхідно перевіряти (одержувати й відправляти) електронну пошту.

Незвичайний символ "@", названий у просторіччі "собакою" у російськомовному Інтернеті чи "мавпочкою" в україномовному, у комп'ютерний побут увів творець однієї з перших поштових програм Рэй Томлінсон. Англійською мовою символ "@" звучить як "ет". Цей варіант вимови переважно використовувати при визначенні поштової адреси.

Основні правила, яких дотримуються користувачі при роботі з електронною поштою:

Електронний лист, як і паперовий, починають і закінчують загальноприйнятими вітаннями. Може виникнути ситуація, коли треба вказати конкретно людину чи особу, для якої призначається лист, що відправляється на загальну адресу, куди приходиться пошта для всієї організації. У цьому випадку вказують його ім'я прямо в рядку адреси. При цьому саму адресу беруть у кутові дужки, наприклад: І.Іванов<doshkole@ukr.net>; у комірці "Тема" завжди вказують, про що мова йде в листі, щоб одержувач відразу міг довідатися про його зміст; намагаються писати короткі повідомлення, а довгі розбивають на частині порожніми рядками, щоб полегшити їхнє розуміння; грамотно й коректно становлять фрази, щоб уникнути неправильного тлумачення слів; завжди підписують свій лист, включаючи в підпис своє ім'я й іншу істотну для спілкування інформацію (наприклад, телефон, адреса, посада та ін.); закінчують лист підписом, вона відділяється від основного тексту спочатку пробілом, а потім рядком із двома дефісами й пробілом (---і) [3; 2].

Форумами (або веб-конференціями) можуть бути як спеціальні сайти, так і розділи на сайтах, призначені для того, щоб відвідувачі могли дискутувати, залишаючи свої повідомлення. Повідомлення, які містяться у форум, доступні для читання всіма відвідувачами (на відміну від електронної пошти). Форуми бувають тематичні й універсальні.

Прийняти участь у форумі, тобто, залишити своє повідомлення на форумах можна після реєстрації на сайті. Кожний відвідувач форуму, що бажає помістити на ньому свій коментар, вибирає собі ім'я (логін) і пароль. Якщо таке ім'я вже існує на форумі, то буде запропоновано придумати для себе інше. При реєстрації буде потрібно вказати адресу своєї електронної пошти. На цю адресу буде вислане посилання для активізації акаунта. Активізацію необхідно виконати протягом 24 годин від моменту реєстрації.

На освітніх сайтах в Інтернеті педагог може знайти багато цікавих форумів. Загальні принципи їхньої роботи форумів приблизно однакові.

Кожний бажаючий брати участь в обговоренні залишає своє повідомлення (пост) у відповідній темі. Клацнувши за назвою теми, учасник може ознайомитися зі списком повідомлень, упорядкованих відповідно до дат надходжень. Звичайно повідомлення несуть інформацію “автор – тема – зміст – дата/час”. Повідомлення й всі відповіді на нього утворюють гілку (“тред”).

За дотриманням правил, які звичайно публікуються на сторінці реєстрації, на форумі стежить модератор. Це учасник, наділений повноваженнями видаляти чужі повідомлення, а також контролювати доступ окремих учасників. Він також вирішує виникаючі технічні питання. Модератор має право видаляти повідомлення, які він вважає не відповідними темі, або недоречними для розміщення з етичних міркувань.

Звичайно в кожного форуму з'являються постійні активні відвідувачі – ядро аудиторії. Це люди, які, загалом, і формують настрій на форумі.

Спілкування на форумі найчастіше відбувається не у формі монологу, а у формі своєрідного діалогу, що розтягується в часі.

Основні правила відвідувачів форуму:

Повний список правил мережного етикету, або, як його ще називають, “етикету” (Netiquette), можна знайти в Інтернеті. Приміром, на сторінці <http://www.albion.com/netiquette/> або в перекладі на російську мову – на сайті <http://www.helios-tv.ru/rules/netiquette/>.

На сайтах <http://avy.ru>, <http://paper.key.ru> і ін. педагоги можуть ознайомитися інформацією з використання Інтернету як засобу спілкування [2; 1].

Поєднання інформаційних комп'ютерних технологій і інноваційних педагогічних методик здатне підвищити ефективність і якість освітніх програм, підсилити адаптивність системи освіти. Основна увага при цьому приділяється адаптивній системі навчання, що базується на інформаційних технологіях, що створює найбільш сприятливе середовище для розвитку дітей із уже виявленою обдарованістю й міцною основою для побудови дидактичної системи розвитку потенціалу, наявного в кожній дитині, а також враховує вікові й індивідуальні особливості учнів.

Комп'ютер природньо вписується в життя дитячого садка і є ще одним ефективним технічним засобом, за допомогою якого можна значно урізноманітнити процес навчання. Кожне заняття викликає в дітей емоційний підйом, навіть відстаючі діти охоче працюють із комп'ютером, а невдалий хід гри внаслідок прогалин у знаннях спонукує частину з них звертатися по допомогу до педагога або самостійно домагатися знань у грі.

З іншого боку, цей метод навчання дуже привабливий і для педагогів: допомагає їм краще оцінити здатності й знання дитини, зрозуміти його, спонукує шукати нові, нетрадиційні форми й методи навчання. Це сфера для прояву творчих здібностей для багатьох: викладачів, методистів, психологів, усіх, хто хоче й уміє працювати, може зрозуміти сьгоднішніх дітей, їхні запити й інтереси, хто їх любить і віддає їм себе.

Висновки:

Для сучасної освіти немає іншого вибору, окрім адаптації до інформаційного суспільства. Залучення обчислювальної техніки є тільки частина такої адаптації. Основна ж мета адаптації в тім, що дітей необхідно навчити обробляти інформацію, вирішувати завдання, спілкуватися з людьми й розуміти суть змін, необхідних у суспільстві. Виконати це завдання спроможні тільки підготовлені, освічені фахівці, які в своїй роботі використовують широкий спектр потенціалу сучасних інформаційних комп'ютерних технологій.

Це постійно діючий процес, який містить сукупність загальних цілей комп'ютеризації навчально-виховної роботи, реалізація яких можлива в результаті впровадження збалансованої системи традиційних педагогічних технологій, збагачених і підсилених потужним багатофункціональним інструментом – мультимедійним комп'ютерним комплексом. Тільки спільні зусилля студентів, викладачів, адміністрації в цьому напрямку дозволять досягнути бажаної мети. Шляхи досягнення цих цілей будуть варіюватися залежно від навчальних курсів, предметів, людських особистостей і часу. Але важливо, щоб усі ці варіанти змін відбувалися в рамках загальних цілей, розглянутих у певній послідовності, що дозволить кожному молодому фахівцеві поповнювати свої знання й формувати нові практичні навички роботи на комп'ютерах на основі раніше засвоєного досвіду.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ф. М. Рівкінд Використання сучасних інформаційних технологій в початковій школі. – 2007, <http://edu.ukrsat.com>.
2. О. Сіпачова, М. Глухова “Інформатика”. – 2008, <http://www.pleyady.kiev.ua>.
3. Иванова С.Н. Модели пропедевтики информационной культуры начальной школы: зарубежный и отечественный опыт. – К., 2007.
4. Лавреньова Г. П. Вплив комп'ютеро орієнтованих засобів навчання на розвиток наочно-образного мислення дошкільників. – К., 2007. – <http://www.nbu.gov.ua/>
5. С.П.Шумаева Ретроспективний аналіз використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі шкіл і вищих навчальних закладів США – Умань, 2007. – <http://edu.ukrsat.com>.
6. Олійник Ю. І. Комп'ютерні технології в початковій школі – теорія і практика.//Педагогічні науки Зб. наук. статей. – випуск XXXXIX. – Херсон, 2008. – С. 363-367.
7. Информатика і навчальний процес: досвід Франції, США, Канади. Огляд. – 2008, <http://edu.ukrsat.com>.

УДК 371.13:004(043.3)

О.В. Саган

КОМП'ЮТЕРНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті наводиться етимологія поняття “комп'ютерна грамотність”, аналізуються складові комп'ютерної грамотності вчителя початкових класів та шляхи її формування.

Etymology of concept “computer literacy” is pointed out in the article, the constituents of initial classes teacher’s computer literacy and ways of its forming are analyzed.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку науки та техніки нові інформаційні технології широко використовуються не тільки на виробництві, але й в освіті. Більш того, склалися всі об'єктивні передумови для того, щоб інформатизація відбувалася ще на початковому рівні освіти – у молодшій школі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Проблеми формування комп'ютерної грамотності та інформаційної культури вчителів висвітлені у працях Н. В. Апатової, Б. С. Гершунського, А. П. Єршова, М. І. Жалдака, Н. Г. Джинчарадзе, Г. М. Каджаспірової, С. А. Маркова, Н. В. Морзе, Н. Г. Ничкало,

О. М. Пехоти, Ю. С. Рамського, Г. К. Селевка та інших; психолого-педагогічним аспектам використання інформаційних технологій у навчальному процесі присвячені праці В. П. Беспалька, О. М. Леонтьєва, Ю. І. Машбиця, О. В. Співаковського, Н. Ф. Тализіної. Питаннями підготовки вчителя початкової школи в умовах інформатизації освіти займаються Г. А. Горячев, С. О. Гунько, М. М. Левшин, Л. Є. Петухова, Е. М. Разинкіна, Й. Я. Рівкінд, Ф. М. Рівкінд, О. В. Суховірський, та ін.

Дані сучасних досліджень – Л. В. Белецької, Ю. О. Дорошенка, М. І. Жалдака, Н. В. Морзе, О. В. Співаковського, О. В. Суховірського, та ін. – засвідчують необхідність впровадження інформаційних технологій у підготовку майбутніх учителів і водночас вказують на недостатній рівень оволодіння студентами комп'ютерною грамотністю.

Мета статті полягає в обґрунтуванні концептуальних положень підготовки вчителя початкових класів в умовах інформатизації освіти, виділенні складових комп'ютерної грамотності педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. У широкому сенсі слова інформатизація освіти розглядається С. У. Гончаренком як “комплекс соціально-педагогічних перетворень, пов'язаних з насиченням освітніх систем інформаційною продукцією, засобами й технологією. У вузькому – впровадження в заклади системи освіти інформаційних засобів, що ґрунтуються на мікропроцесорній техніці, а також інформаційної продукції і педагогічних технологіях, які базуються на цих засобах” [3].

“Концепція інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл” регламентує інформатизацію освіти як упорядковану сукупність взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів, спрямованих на задоволення освітніх інформаційно-обчислювальних і телекомунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу. Головною метою інформатизації навчальних закладів є підготовка підростаючого покоління до повноцінної плідної життєдіяльності в інформатизованому суспільстві, підвищення якості, доступності та ефективності освіти [4].

Цей документ пояснює можливості використання комп'ютера в початковій школі як засобу педагогічної діяльності. Зрозуміло, що таке використання можливе за умов належного матеріально-технічного забезпечення, наявності підготовлених кваліфікованих педагогічних кадрів, розробленості програмного і дидактичного матеріалу.

Тобто, інформаційні технології визначаються як педагогічний інструмент, що забезпечує ефективність взаємодії управління процесом навчання і самим процесом навчання.

Термін “*інформаційні технології*” вперше ввів В. М. Глушков [2], який інформаційні технології пояснює як процеси, пов'язані з опрацюванням і передаванням інформації. Звичайно, передача інформації відбувалася з перших днів існування людства. Так, О. В. Співаковський виділяє навіть рівні інформатизації суспільства в залежності від способу передачі інформації наступним поколінням (знакова, писемність, книгодрукарство, комп'ютери) [6].

І тільки тоді, коли засобом передачі та зберігання інформації став комп'ютер, з'явився термін “нові інформаційні технології”.

Використання такого засобу навчання вимагає від викладача вищої кваліфікації, ніж за традиційної технології уроку. Так, Н. В. Апатова [1] наводить нові кваліфікаційні уміння вчителя в умовах інформаційного середовища:

- учитель повинен володіти знаннями не меншими, ніж ті, що містяться в комп'ютерній програмі;
- індивідуалізація навчання, яка передбачається за рахунок введення в навчальний процес комп'ютера, вимагає застосування значної кількості методик, якими учитель повинен володіти досконало;
- учитель має знати програмне забезпечення, його складові, щоб допомогти учневі на кожному етапі уроку.

У зв'язку з цим, неготовність більшості вчителів початкової школи до використання комп'ютерних технологій у своїй професійній діяльності є важливою проблемою інформатизації освіти, яка може бути вирішеною шляхом організації курсів з освоєння комп'ютерної техніки та вимагає значних часових та фінансових витрат, або шляхом самоосвіти. Йдеться про формування інформаційної компетентності або грамотності.

В енциклопедичному словнику грамотність трактується як “володіння необхідними відомостями з певної галузі, знаннями в певній галузі, справи; вміння граматично правильно писати; вміти читати і писати”. Зміст необхідних людині знань і умінь історично обумовлений, він змінюється відповідно до соціально-економічного і науково-технічного рівня розвитку суспільства. Тому до елементарної лексичної грамотності, уміння зрозуміти інструкцію і дотримуватися її, дотримування всіх норм громадського життя і правил безпеки, вимог до технологічних процесів, у які задіяна людина, включають знання й уміння використовувати засоби нових інформаційних технологій.

Поняття комп'ютерної грамотності є загально-навчальним умінням, зафіксованим, зокрема, у стандарті з інформатики, де відзначається, що її доцільно формувати в процесі вивчення будь-якого предмета.

Щодо самого поняття “комп'ютерна грамотність”, то воно виникло тоді, коли комп'ютер із вузькоспеціального інструмента став необхідним компонентом життя.

Н. В. Морзе тлумачить поняття “комп'ютерної грамотності” “як сукупність знань, умінь і навичок, оволодіння якими дає змогу підготувати учнів до можливості застосування обчислювальної техніки в подальшій практичній діяльності”, що дає можливість чітко виділити основні елементи змісту комп'ютерної грамотності.

Комп'ютерна грамотність, на думку багатьох дослідників, представляє собою інтегративну систему, що включає у себе такі базові одиниці:

1. знання про призначення основних видів ІКТ, правила техніки безпеки при роботі з ІКТ, санітарно-валеологічні норми при використанні ІКТ і дотримання їх на практиці, правила ефективної організації роботи ІКТ і вміння відповідно до них побудувати свою діяльність, основні способи представлення і редагування інформації.
2. Вміння ефективно використовувати можливості комп'ютера, здійснювати аналіз і обробку даних, здійснювати пошук необхідної інформації в довідково-технічній літературі й електронних базах даних (у тому числі, розташованих у мережі Інтернету), вибирати необхідні комп'ютерні технології та відповідне програмне забезпечення до них, ефективно використовувати інформацію у професійно-педагогічній діяльності, застосовувати телекомунікаційні засоби для одержання і передачі інформації тощо.

Оскільки у ранньому шкільному віці закладаються основи подальшого успішного навчання учня та розвитку його особистості, важливим чинником цього є ефективна діяльність педагога. Від правильного вибору методики, вдалого її застосування, від наполегливої роботи вчителя початкових класів залежить базова підготовка учня.

Застосування комп'ютерної техніки на уроці в початковій школі викликають спроби вивчення власне інформаційних технологій або навіть інформатики в такому ранньому віці. Потрібно зазначити, що в Державному стандарті початкової загальної освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 16.11.2000 р. №1717, передбачено ознайомлення з основами комп'ютерної грамотності, яке віднесене до освітньої галузі “Технологія”. Проте в змісті цієї освітньої галузі та в результатах навчання відповідні знання, уміння та навички не відображені. Крім того, тижневий обсяг навчальних годин, передбачений на забезпечення освітньої галузі “Технології” невеликий: в 1-му класі – 2 години, в 2-4-х класах – по 1 годині. Він розподіляється між предметами “Художня праця” та “Трудове навчання”. Тому ознайомлення з основами комп'ютерної грамотності може відбуватися в межах вивчення інших освітніх галузей (математика, мова і література, людина і світ, мистецтво) та за

рахунок годин варіативної складової навчального плану. Такий підхід закладено і в “Концепції інформатизації загальноосвітніх закладів, комп’ютеризації сільських шкіл” [4: 7].

На практиці існують різноманітні підходи до вивчення комп’ютерної техніки в початковій школі. Всі вони залежать від дидактичного та програмного забезпечення, яким володіє вчитель. Так, відомі засоби “Роботландія”, “Никита”, “Школярик” пройшли апробацію у початковій школі, але не відповідають єдиним вимогам до проведення уроків з використанням ІКТ, оскільки не доповнені методичним та дидактичним матеріалом.

Комплекс “Скарбниця знань” є сучасною розробкою, але технологічно має досить багато огріхів. Крім того, автори не подбали про підготовку підручника та робочого зошита, відсутність яких ускладнює роботу з програмою.

Цікавими, на наш погляд, є програмні засоби “Математика” (для 1-4 класів), “Мистецтво, 1-4 клас”, “Трудове навчання, 1-4 клас”. Ці комплекси вдало реалізовані технічно, але їх використання в умовах класно-урочної системи викликає багато питань (наприклад, програми не враховують часових обмежень роботи з комп’ютером і мають зайве аудіозабезпечення).

Єдиним навчально-методичним комплексом, що має гриф МОН України, є комплекс “Сходинок до інформатики”, досить вдало реалізований Ф.М.Ривкінд, Г.В.Ломаковською, С.Я.Колесніковим, Й.Я.Ривкіндом [7].

Як зазначають автори, основним видом використання комп’ютерних засобів навчання є їх органічна інтеграція в певні уроки. Головною функціональною метою є загальний розвиток дитини, її пам’яті, просторової уяви, логічного мислення, творчих здібностей. Здійснення комп’ютерної підтримки вивчення основних навчальних предметів вимагає для практичної реалізації цього процесу відповідної підготовки саме вчителя початкової школи, а не вчителя інформатики. Авторам експериментального курсу вдалося реалізувати у цікавій, ігровій формі поступове опанування учнями комп’ютерних засобів, набуття ними первинних навичок користування пристроями введення-виведення, елементами управління комп’ютером та ін.

Однією із найважливіших вимог до проведення занять у комп’ютерному класі з дітьми молодшого шкільного віку є дотримання санітарно-гігієнічних вимог.

У Державних санітарних правилах і нормах (ДСанПіН 5.5.6.009-98) визначено правила облаштування та обладнання кабінетів комп’ютерної техніки в навчальних закладах та режим праці учнів на персональних комп’ютерах.

Доктор медичних наук Н.С.Полька на підставі вивчення реакцій організму учнів, їх працездатності і здоров’я запропонувала і науково обґрунтувала норми тривалості безперервної праці молодших школярів на комп’ютері: для дітей 6-річного віку – 10-12 хв.; 7-8 річних – 15 хв. і для 9-10 річних – до 20 хв. не більше 4-х разів на тиждень [5]. Також нею було обґрунтовано основні гігієнічні принципи безпечного для здоров’я застосування комп’ютерної техніки під час навчання школярів [5: 26]. Серед них чільне місце займають принципи психо-гігієнічної експертизи навчальних комп’ютерних програм та розвитку гігієнічного виховання дітей у засвоєнні гігієнічної культури користування комп’ютерною технікою.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, комп’ютерна грамотність вчителя початкових класів включає в себе не тільки загальноокреслені вміння пошуку, переробки та використання інформації за допомогою ІКТ, але й вміння аналізувати програмні засоби щодо доцільності впровадження їх у навчально-виховний процес; детальне знання та дотримання санітарно-гігієнічних вимог.

Цікавими аспектами удосконалення комп’ютерної грамотності педагога є вміння отримувати нові знання та здійснювати самоосвіту засобами НІТ, вміння створювати власні дидактичні матеріали засобами НІТ, вміння здійснювати діагностику рівня навчальних досягнень учнів засобами НІТ. На наш погляд, ці перспективні напрями стануть у найближчому предметом досліджень науковців і отримують розробку та обґрунтування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Апатова Н.В. Информационные технологии в школьном оборудовании. – М.: РАО, 1994. – 186 с.
2. Глушков В.М. Основы безбумажной информатики. – М.:Наука, 1987. – 552 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Концепція інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2001. – №3. – С.3-10.
5. Полька Н.С. Гігієнічні принципи збереження здоров'я молодших школярів при систематичному навчанні на персональних комп'ютерах // // Інформатика та комп'ютерно орієнтовані технології навчання: Зб. наук. праць Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 16-18 травня 2001 р.)/ Упоряд. Ю.О.Дорошенко; АПН України. Технологічний ун-т Поділля. – К.: Педагогічна думка, 2001. – С.16-20.
6. Співаковський О.В. Майбутнє шкільної інформатики. Тенденції розвитку освітніх інформаційно-комунікаційних технологій // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – №5. – С.24-27.
7. Сходинки до інформатики: Експериментальний підручник для 2 класу загальноосвітніх навчальних закладів. / Ф.М.Ривкінд, С.Я.Колесніков, Г.В.Ломаковська, Й.Я.Ривкінд. – К.: АДЕФ-Україна, 2002. – 64 с.

УДК 371.147:004

О.І. Шиман

РОЗРОБКА МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ

У статті дається характеристика складових методичного забезпечення, розроблених згідно з вимогами кредитно-модульної системи. Наводяться фрагменти авторської робочої програми, аргументується доцільність використання як друкованих, так і мультимедійних конспектів лекцій, розкривається зміст навчального посібника для виконання лабораторних, самостійних і контрольних робіт.

The article characterizes the parts of didactic materials worked out according to the requirements of credit and module system. The fragment of the author's course programme is offered as well as recommendations how to use printed and multimedia lecture materials. The article contains samples of laboratory works, individual assignments and tests.

Пріоритетним напрямом розвитку вищої освіти України є її інтеграція в Європейський освітній простір, приведення системи вищої освіти до вимог Болонської декларації, яка передбачає, зокрема, впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Розвиток єдиного Європейського освітнього простору в межах Болонського процесу істотно підвищує роль інформаційних та комунікаційних технологій в освіті, що зумовлено сучасною світовою тенденцією до створення глобальних відкритих освітніх і наукових систем, які дають змогу, з одного боку, розвивати систему накопичення й поширення наукових знань, а з іншого – забезпечувати доступ до різних інформаційних ресурсів широким верствам населення [1].

Світовий досвід підтверджує, що розв'язання проблем освіти починається з професійної підготовки фахівців. Проблема підготовки сучасного вчителя, його професійного вдосконалення завжди хвилювала педагогів, науковців, дослідників. Тому актуальними є пошуки нових моделей організації навчального процесу в педагогічному ВНЗ, які спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної, творчої діяльності студентів, підготовку майбутнього вчителя, який задовольняв потреби інформаційного суспільства і

сучасної освіти. В цьому напрямі здійснюють дослідження І. Є. Булах, С. О. Гунько, М. І. Жалдак, В. І. Клочко, М. П. Лапчик, Н. В. Морзе, Ю. С. Рамський, О. В. Співаковський, А. В. Фіньков та ін.

Протягом останніх років відбувається бурхливий розвиток застосування інформаційних та комунікаційних технологій у навчальному процесі вищої школи. Це стосується не тільки спеціалізованих факультетів, а й традиційних гуманітарних спеціальностей. На теперішній час у навчальний процес вищих педагогічних навчальних закладів України введені нові державні навчальні стандарти, які передбачають підвищення ролі сучасних інформаційних технологій в професійній підготовці студентів гуманітарних спеціальностей. Так, на гуманітарних факультетах педагогічних ВНЗ згідно з навчальним планом вивчається дисципліна „Використання сучасних інформаційних технологій” (ВСІТ). З 2005-2006 навчального року у Бердянському державному педагогічному університеті впроваджується кредитно-модульна система організації навчального процесу. У зв'язку з цим нагальною потребою постала адаптація структури і змісту дисципліни ВСІТ до вимог кредитно-модульної системи, тобто визначення і наповнення її змістових модулів. Для цього були опрацьовані методичні матеріали тих навчальних закладів, що вже мали досвід роботи в домовленостях зі стандартами Болонського процесу [2].

Метою даної статті є характеристика розробленого комплексу навчально-методичного та індивідуально-технологічного забезпечення навчання дисципліни ВСІТ студентів гуманітарних спеціальностей педагогічних ВНЗ в умовах кредитно-модульної системи.

Згідно з Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах передбачено, що до навчально-методичного комплексу з дисципліни входять робоча навчальна програма, конспекти лекцій, методичні вказівки до виконання лабораторних та практичних робіт, документація до контролю (питання, завдання, критерії оцінювання знань студентів) тощо.

Первинним методичним документом, який визначає зміст дисципліни та стратегію її вивчення є робоча навчальна програма, яка складається на основі галузевого стандарту (освітньо-професійної програми спеціальності) відповідно до навчального плану. В робочій навчальній програмі обов'язково повинні бути чітко визначені місце навчальної дисципліни в системі професійної підготовки фахівців, мета вивчення дисципліни, знання та навички, які повинен отримати студент по закінченню вивчення дисципліни.

Адаптація робочої програми навчальної дисципліни ВСІТ до стандартів Болонського процесу мала свої особливості. В умовах кредитно-модульної системи весь матеріал, що вивчається, розбивається на модулі, в яких чітко визначаються базовий об'єм знань, який отримує студент під час аудиторних занять, та об'єм знань, який повинен отримати студент самостійно. На думку фахівців [3], будь-яке означення модуля не може бути повним і однозначним, тому кожен цикл навчальних дисциплін може використовувати своє поняття модуля. При вивченні дисциплін комп'ютерного циклу будемо розрізняти навчальний модуль, змістовий модуль та міні-модуль. *Навчальний модуль* – відносно самостійна, цілісна частина інформатики як фундаментальної науки (у нашому випадку, саме напрямок інформаційних технологій, не торкаючись теоретичної інформатики, побудови комп'ютера, операційних систем, алгоритмізації і програмування тощо), яка завдяки єдиному навчальному циклу поєднує певну кількість змістових модулів. *Змістовий модуль (ЗМ)* – адаптована в навчальний модуль, взаємопов'язана система знань (понять, інструментів, технологічних операцій, орієнтованих зазвичай на конкретний програмний засіб), що розбивається на декілька міні-модулів. *Міні-модуль (М)* – окрема ланка структури та тематичного наповнення змістового модуля, яка характеризується відносно коротким часовим відрізком організації навчального процесу і має певну, чітко визначену технологію навчання, яка забезпечує і координує сумісну діяльність викладача і студента. Розділення матеріалу навчального модуля на змістові та міні-модулі дозволяє ефективніше розподілити

час аудиторної і самостійної роботи студентів, чітко структурувати матеріал на всіх етапах навчання, що сприяє підвищенню засвоєності дисципліни загалом.

При складанні робочої програми слід було враховувати як динамічність змін предметної сфери інформаційних технологій, так і новітні педагогічні інновації, а також фахову специфіку відповідних спеціальностей вчителів-гуманітаріїв. Ще при визначенні наповненості змістових модулів слід було тримати орієнтир на тематичне спрямування міжнародної освітньої ініціативи Intel „Навчання для майбутнього”, яка пропонує світовий досвід успішного надання освітянам навичок ефективного використання інформаційно-комунікаційних та кращих інноваційних педагогічних технологій і рекомендована МОН для включення її елементів в систему підготовки майбутніх вчителів будь-якого профілю. Головна ідея цієї освітньої програми полягає в створенні вчителями власних портфоліо – комплектів інформаційних, дидактичних і методичних матеріалів в підтримку навчального процесу, розроблених з використанням комп’ютерних технологій (засобів створення електронних документів складної структури, мультимедійних презентацій, публікацій, тестів тощо).

Також потрібно було мати на увазі різні варіанти часового навантаження для різних спеціальностей, тобто передбачити гнучкість структуризації загального об’єму навчального матеріалу на змістові модулі та можливість їх перерозподілу і доповнення. До обов’язкового засвоєння були віднесені технології роботи з текстовими документами складної структури, технології розробки публікацій і презентацій, а додатково для окремих спеціалізацій – технології опрацювання даних електронних таблиць, управління базами даних, відповідно від мінімальних 6 змістових модулів (108 годин загального навчального навантаження) до максимальних на сьогодні 12 модулів (216 годин).

Вважаємо обов’язковим ознайомлення з робочою програмою відповідного навчального модуля майбутніх вчителів-гуманітаріїв, бо саме цей документ розкриває структурно-логічне місце дисципліни в загальному навчальному процесі підготовки фахівців; сприяє формуванню цілісної картини навчання; показує розподіл загального обсягу програмового матеріалу за змістовими модулями, а також за формами навчання та видами занять; містить перелік ключових питань; взагалі формує культуру роботи з освітянською нормативною документацією.

Як приклад оформлення наведемо ті фрагменти робочої програми, що відносяться до такого важливого для засвоєння студентами-гуманітаріями напрямку, як “Технології розробки мультимедійних засобів в середовищі PowerPoint”, на який відводиться 2 змістових модулі згідно акцентування насамперед технологічного освоєння, а потім – педагогічної доцільності. До речі, використання вчителями мультимедійних технологій було частиною експерименту в дисертаційному дослідженні автора цієї статті [4].

Цілями навчання щодо засвоєння студентами пропонованої теми є *знання*:

- особливостей мультимедійного навчального середовища;
- призначення комп’ютерних презентацій;
- режимів роботи програми PowerPoint і способів створення презентацій;
- етапів роботи над презентаціями;
- вимог до представлення матеріалу навчальних презентацій;
- використання різних типів об’єктів (текстових, табличних, графічних, звукових, відео) на слайдах;
- схем та ефектів анімації;
- можливостей демонстрації та збереження презентацій;

вміння:

- працювати у різних режимах представлення слайдів презентації;
- створювати слайди різними методами, використовувати заготовки Майстра автозмісту;
- педагогічно доцільно застосовувати анімацію;
- налагоджувати інтерактивний інтерфейс презентації;

- створювати навчальну презентацію з різних шкільних дисциплін;
- здійснювати звукове оформлення;
- друкувати слайди за дидактичними потребами.

У відповідному фрагменті тематичного плану показано розподіл навчального часу за формами навчання та видами занять.

№ ЗМ	Назва міні-модуля (теми)	Усього годин	Лекції	Лаборат. заняття	Самостійна робота
Змістовий модуль №7: Технології роботи у середовищі PowerPoint	<u>М 7.1.:</u> Характеристика мультимедійного навчального середовища.	4	2	-	2
	<u>М 7.2.:</u> Використання Майстра автозмісту.	4	-	2	2
	<u>М 7.3.:</u> Створення слайдів довільної презентації.	4	-	2	2
	<u>М 7.4.:</u> Оформлення слайдів довільної презентації.	4	-	2	2
	<u>М 7.5.:</u> Робота зі звуком.	2	-	-	2
Усього за змістовим модулем №7		18	2	6	10
Змістовий модуль №8: Створення навчальних презентацій	<u>М 8.1.:</u> Принципи створення навчальних презентацій.	4	2	-	2
	<u>М 8.2.:</u> Створення слайдів-зразків навчальної презентації.	4	-	2	2
	<u>М 8.3.:</u> Дидактичне додавання анімаційних та звукових ефектів.	4	-	2	2
	<u>М 8.4.:</u> Інтерактивні (розгалужені) презентації.	4	-	2	2
	<u>М 8.5.:</u> Можливості зберігання і друку презентацій.	2	-	-	2
Усього за змістовим модулем №8		18	2	6	10

Зазвичай, на один змістовий модуль відводиться 18 годин (8 годин – на аудиторні заняття, 10 – на самостійну роботу). Як видно з наведеного фрагменту плану, кожне аудиторне заняття для повного засвоєння програмового матеріалу повинно супроводжуватися самостійним його доопрацюванням, а також один міні-модуль пропонується для повністю самостійного засвоєння.

Наступним елементом методичного забезпечення дисципліни ВСІТ є конспект лекцій. Психолого-педагогічні аспекти підготовки і проведення лекційних занять в умовах навчання за кредитно-модульною системою (з використанням друкованого та мультимедійного конспектів лекційного матеріалу) були описані у відповідній статті [5].

Для організації раціональної практичної діяльності студентам пропонуються методичні матеріали, скомпановані автором в навчальний посібник, що включає в себе весь необхідний матеріал для виконання лабораторних і самостійних робіт навчального модуля ВСІТ. Основною метою практичного курсу ми вбачали закріплення у майбутніх вчителів-гуманітаріїв стійких навичок роботи в середовищі базових інформаційних технологій при розв'язуванні типових задач майбутньої професійної діяльності, а саме: створення електронних зразків дидактичних і методичних матеріалів в підтримку організації навчання і виховання учнів усіх вікових груп та представлення їх як у друкованому вигляді, так і в мультимедійному поданні.

Оригінальна побудова структурних частин посібника поєднує обов'язкову при кредитно-модульній системі самостійну роботу над курсом з аудиторною роботою в комп'ютерному класі під керівництвом викладача. При викладенні навчального матеріалу враховувалися всі вимоги до оформлення документів методичного характеру, а саме: формулювання теми і мети роботи, теоретичні відомості, репродуктивні практичні завдання з методичними вказівками їх виконання, зразки завдань для самостійного виконання, підсумкові контрольні завдання творчого характеру, питання для самоконтролю засвоєння знань.

Завдяки взаємозв'язаному викладу теоретичних даних, практичних завдань і наявності великої кількості ілюстрацій результатом засвоєння курсу є система теоретичних знань у галузі інформаційних технологій, практичні уміння використовувати їх для ефективної роботи зі складними текстовими документами, публікаціями і презентаціями, а також формування навичок професійно-орієнтованої практичної діяльності в комп'ютеризованому навчальному середовищі.

Важливо підкреслити, що в умовах кредитно-модульної організації навчального процесу особливого значення набуває об'єктивне та своєчасне оцінювання кожного позитивного результату навчально-пізнавальної діяльності студентів та їх відповідне стимулювання до систематичних активних дій. Цьому якнайкраще сприяє структуризація матеріалу посібника на відособлені елементи – частини, кожна з яких повністю відповідає змісту відповідного міні-модуля, а також чітко визначені критерії систематичного поетапного та підсумкового контролю (нарахування рейтингових балів).

Завданнями поточного контролю є перевірка засвоєння навчального матеріалу студентами, наявності навичок проведення тих видів робіт на комп'ютері, що заплановані в даному міні-модулі, умінь самостійно опрацювати відповідні завдання, представляти певний матеріал для звітності. Об'єктами поточного контролю знань студента є:

- а) виконання репродуктивних практичних завдань;
- б) виконання завдань пошукового характеру.

Контроль систематичності та активної роботи на лабораторних заняттях передбачає оцінювання рівня знань під час лабораторних занять *max* 8 балів. Контроль виконання завдань для самостійного опрацювання передбачає оцінювання самостійної роботи *max* 6 балів. Якщо студент успішно виконав передбачені в даному модулі всі види навчальної роботи, то він допускається до модульного контролю з цього змістового модуля. Контроль виконання модульних (контрольних) завдань передбачає оцінювання *max* 20 балів.

Рекомендується користуватися пропонованою таблицею нарахування рейтингових балів по кожному поточному модулю. Підсумкова рейтингова оцінка визначається як середнє арифметичне оцінювання всіх змістових модулів.

	Тема №1	Тема №2	Тема №3	Тема для самостійного опрацювання	Підсумкова контрольна робота	Всього
max	8	8	8	6	20	50
real						

Сформоване таким чином методичне забезпечення навчання сучасних інформаційних технологій майбутніх вчителів-гуманітаріїв згідно Болонських вимог сприятиме усвідомленню ними професійної і особистісної значимості оволодіння вміннями працювати з комп'ютером, а також забезпечить цільові настанови на використання цього універсального засобу навчання за профілем своєї майбутньої професійної діяльності.

Отже, в умовах кредитно-модульної системи підготовки фахівців додатково до традиційних матеріалів, які формують методичний комплекс дисципліни, необхідно

передбачити структуру змісту навчання на змістові і тематичні модулі, а також забезпечити раціональну організацію самостійної роботи студентів.

У якості рекомендацій хотілося б запропонувати колегам-викладачам інших дисциплін співробітництво в галузі добору педагогічно доцільних і методично корисних завдань для створення кращими студентами якісних програмних продуктів в підтримку навчання за відповідними гуманітарними спеціальностями.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Николаенко С.Н. В образовании – информационная революция // Зеркало недели. – 2006. – 14-16 января.
2. Красюк Ю.М. Методика навчання інформатики студентів економічних спеціальностей. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2004.
3. Бобилев Д.Є., Корольский В.В., Лов'янова І.В., Кондратенко Л.П. Методика використання модульно-рейтингової технології навчання при викладанні математики у ВНЗ // Модернізація освіти: пошуки, проблеми, перспективи: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Київ – Переяслав-Хмельницький, 2006. – С.16-18.
4. Шиман О.І. Формування основ інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2005.
5. Шиман О.І. Психолого-педагогічні аспекти використання мультимедійних лекцій при навчанні дисциплін комп'ютерного циклу у педагогічних ВНЗ // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – Видавництво ЛНПУ "Альма-матер", 2007. – №21 (137). – С.206-215.

ЗМІСТ

Розділ 1. Методологія та історія педагогіки

В.Л. Федяєва	
Сім'я, соціалізація дитини в сім'ї	10
Л.В. Дзюбенко	
Лінгводидактичний аспект педагогічної спадщини С. Русової у формуванні особистості дитини дошкільного віку	14
Ю.М. Косенко	
Система професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в Україні з позиції історико-педагогічного дослідження.....	17
О.В. Курчій	
Проблема формування особистості дитини дошкільного віку в сім'ї на сторінках вітчизняної педагогічної журналістики (друга половина ХХ століття)	22
Л.В. Перхун	
Інклюзивна освіта в Україні: стан та перспективи	27
О.Б. Полєвікова	
Дошкільна освіта в умовах глобалізації.....	32
В.Ю. Щербина	
Вплив шлюбно-сімейних стосунків на сімейне виховання в умовах півдня України ХІХ століття.....	35

Розділ 2. Теорія і практика навчання

О.М. Андрієць	
Науковий текст – основа комунікативної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів	41
Л.В. Білоусько	
Особливості використання матеріалізованих засобів наочності в роботі з дітьми старшого дошкільного віку	46
О.О. Борисова	
На шляху оновлення школи засобами музичного мистецтва	51
І.В. Варнавська	
Психологічні основи розвитку образного мовлення дітей дошкільного віку засобами виразності мови	55
Л.В. Ізотова	
Методика вивчення величин як засіб розвитку творчих можливостей учнів	59

Ю.М. Кінаш	
Забезпечення наступності між дошкільним закладом і початковою школою в опануванні монологічним мовленням.....	63
А.М. Максимчук	
Наступність у змісті навчання лексики дітей дошкільного закладу та початкової школи..	66
В.В. Мамаєва	
Психолінгвістичні закономірності організації мовленнєвої діяльності молодших школярів.....	69
Н.Г. Мінасян	
Сутність поняття естетико-виховний потенціал уроків “Зарубіжної художньої культури”	74
І.В. Мисан	
Науково-методичне забезпечення лексико-семантичної роботи в ДНЗ.....	80
І.О. Полевіков	
Урок у системі особистісно орієнтованого виховання.....	84
В.В. Примакова	
Формування світоглядних уявлень молодших школярів під час розв’язання винахідницьких задач.....	88
Н.В. Савінова	
Коригування мовлення дітей як умова успішного навчання в школі.....	93
З.Т. Скорофатова	
Методи і форми розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь засобами антонімів.....	96
В.В. Старинська	
Психолого-педагогічні аспекти навчання англійської мови старших дошкільників.....	100
Т.М. Степанова	
Сутність поняття “зміст освіти” в теорії дошкільної педагогіки.....	104
Л.Г. Сугейко	
Мовленнєва підготовка дітей дошкільних закладів до школи.....	110
Є.С. Швець	
Впровадження міжпредметних зв’язків на уроках англійської мови в початковій школі.....	113

Розділ 3. Теорія і практика виховання

А.М. Богуш	
Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.....	119
Н.І. Луцан	
Мовленнєво-ігрова компетенція та її формування в старшому дошкільному віці.....	123
О.О. Авраменко	
Вплив різновікової взаємодії на соціальне становлення дошкільника.....	126

Л.Д. Бегас	
Використання нестандартних занять у вихованні заїкуватих дітей старшого дошкільного віку	129
С.М. Гаврилюк	
Діагностика художньо-творчого розвитку дітей 5-7 років засобами театралізованої діяльності в умовах навчально-виховного комплексу “Школа – дошкільний навчальний заклад”	134
А.В. Горлова	
Психолого-педагогічне консультування підлітків як засіб формування їх адекватної самооцінки	137
І.В. Гриценко	
Шляхи формування адекватної самооцінки молодших школярів.....	143
Н.Д. Дем’яненко	
Популяризація української народної іграшки у сучасній дошкільній освіті	148
О.О. Дронова	
Активізація художньо-творчого потенціалу старших дошкільників у процесі образотворчої діяльності	153
С.Р. Замрозович	
Формування фізичної компетенції дітей дошкільного віку.....	158
Л.В. Іщенко	
Наступність у логіко-математичному розвитку старших дошкільників та першокласників.....	161
Л.П. Карнаух	
Психологічні підходи до проблеми виховання безпечної поведінки дітей-дошкільників у соціальному середовищі	164
Н.І. Король	
Педагогічні технології формування особистості дитини в Україні та США.....	168
Р.В. Куліш	
Формування науково-природничих уявлень у дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичної гри	171
Т.А. Лісовська	
Теоретичні основи проблеми індивідуального підходу до музичного виховання дітей старшого дошкільного віку	176
Н.В. Манько	
Методика дослідження мовленнєвого розвитку дітей раннього віку	180
О.І. Мельник	
Компетентнісний підхід як педагогічна умова формування життєвих компетентностей підлітків у сім’ї.....	183

І.А. Нагрибельна	
Шляхи розвитку мовлення дітей у дошкільних закладах освіти (аспект реалізації принципів наступності та перспективності між дошкільною та початковою ланками освіти).....	187
Н.О. Резнік	
Формування самооцінки молодших школярів у процесі колективно-творчої діяльності	191
Г.М. Семашкіна	
Формування особистісних якостей дошкільників у процесі ознайомлення з природою...	196
Н.І. Скрипник	
Сучасні підходи до формування основ толерантності у дітей дошкільного віку.....	202
О.С. Соколовська	
Екологічне виховання старших дошкільників у системі підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів.....	205
О.С. Трифонова	
Проблема формування мовленнєвої особистості дітей дошкільного віку	210
А.С. Ушаков	
Культура вчинку у світлі міжкультурної комунікації	213
С.Б. Черепанова	
Мовний портфель як інструмент самооцінки молодшого школяра.....	218
Т.Ф. Юркова	
Організаційно-методичне забезпечення процесу формування в підлітків ціннісного ставлення до природи	221

Розділ 4. Теорія і методика професійної освіти

Т.К. Завгородня	
Складові педагогічної компетентності майбутнього учителя	228
Д. Якубов, Р.С. Байрамов	
Інтеграція технічних і гуманітарних дисциплін при підготовці фахівців в галузі охорони праці.....	233
Т.К. Андрющенко	
Шляхи удосконалення професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в системі післядипломної освіти.....	236
Г.П. Грамма	
Стратегія математичної освіченості майбутнього вихователя ДНЗ у ХХІ столітті	239
С.Д. Дем'яненко	
Формування мовно-комунікативної компетентності майбутніх педагогів на матеріалі вивчення курсу “Дитяча риторика”	244

В.В. Денисенко	
Обґрунтування стилів педагогічної діяльності майбутніх учителів початкової школи	250
І.С. Деснова	
Взаємодія вихователя групи дітей раннього віку з батьками	254
Є.С. Дехтяр	
Рефлексивна основа підготовки вчителя початкових класів до забезпечення наступності між дошкільням та початковою школою	258
Г.В. Джевага	
Підготовка майбутніх вчителів трудового навчання до дослідницької роботи з учнями сільської школи	261
І.П. Дроздова	
Види читання наукової літератури за спеціальністю як мотиваційні передумови процесу навчання українськомовного професійного мовлення студентів ВТНЗ.....	266
А.М. Коляда	
Підготовка майбутніх вчителів трудового і професійного навчання до роботи в школі з профілю “Фермерське господарство”	271
Л.В. Лохвицька	
Організація науково-методичної роботи з педагогічними кадрами дошкільних навчальних закладів (з досвіду роботи)	275
В.М. Малихіна	
Підготовка студентів до інноваційної діяльності	278
З.М. Мірошник	
Рефлексивна самосвідомість як складова психологічної культури майбутніх вчителів початкових класів.....	281
М.В. Мащакевич	
Комплексний підхід щодо формування вимог до керівників малого бізнесу.....	284
О.С. Монке	
Література для дітей дошкільного віку у контексті підготовки студентів факультету дошкільного виховання педагогічного ВНЗ на сучасному етапі	291
І.С. Палачаніна	
Методика формування інтересу до вивчення фізики у студентів ВНЗ морських технічних спеціальностей.....	296
М.Л. Пелагейченко	
Сутність поняття „імідж учителя” у сучасній педагогічній науці	300
Л.О. Петриченко	
Формування адекватної самооцінки майбутнього вчителя в процесі його підготовки до інноваційної діяльності.....	304
Л.М. Покорна	
Значення дослідної діяльності майбутнього вчителя англійської мови для творчої реалізації його педагогічних функцій у початкових класах	308

Р.М. Пріма	
Едукаційне середовище формування мобільності майбутнього педагога на етапі допрофесійної підготовки: змістова характеристика	311
І.В. Размолодчикова	
Імідж як складова професійної підготовки майбутнього вчителя.....	316
Н.В. Рогальська	
Едукаційне середовище як фактор розвитку фахівців дошкільної освіти.....	321
Т.А. Садова	
Професійно-педагогічна підготовка: дефінітивний аналіз проблеми.....	326
Н.В. Стучинська, І.Ф. Марголич	
Інтеграція фундаментальної та фахової підготовки майбутніх лікарів у процесі вивчення вищої математики.....	332
Л.Г. Федорова	
Психолого-педагогічні умови формування педагогічного такту майбутнього вчителя початкової школи	339
Т.В. Філатьєва	
Інтерактивні методи навчання як засіб підвищення професійного рівня майбутнього вихователя позашкільного закладу.....	342
В.В. Цись	
Готовність вчителя до використання здоров'язберезувальних технологій у початковій школі.....	347
Ю.В. Шарапова	
Місце композиції у професійно-педагогічній підготовці вчителя трудового навчання	350
Т.В. Яцула	
Концептуальні підходи до оновлення змісту підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до виховної роботи у сфері дозвілля школярів	354

Розділ 5. Сучасні педагогічні технології

І.С. Архіпова	
Розвиток рефлексії майбутнього вчителя початкових класів у контексті соціалізації	361
Л.О. Корецька	
Соціальні інституції як осередки міжособистісної взаємодії у соціокультурному середовищі	364
Н.П. Краснова	
Специфіка моральних відношень у соціально-педагогічній діяльності	368
Т.А. Логвиновська	
Соціальна спрямованість студентської молоді як категорія моралі	374

О.Є. Панагушина	
Особливості формування особистісної якості патріотизм у дітей підліткового віку.....	380
С.І. Семчук	
Особливості впливу друкованих засобів масової інформації на соціалізацію дітей дошкільного віку	384
Н.Є. Троценко	
Особливості організації та діяльності ресурсних центрів у вищих навчальних закладах Росії.....	387
О.Ю. Хендрик	
Хореографічна освіта України: соціально-педагогічний аспект	392

Розділ 6. Сучасні педагогічні технології

Н.М. Борисенко	
Використання інформаційних технологій у процесі екологічної підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти.	400
Ю.І. Олійник	
Способи використання інформаційних комп'ютерних технологій у підготовці фахівців галузі дошкільної освіти.....	403
О.В. Саган	
Комп'ютерна грамотність як складова професійної підготовки вчителя початкових класів	408
О.І. Шиман	
Розробка методичного забезпечення навчання сучасних інформаційних технологій студентів гуманітарних спеціальностей педагогічних ВНЗ в умовах кредитно-модульної системи	412

Наукове видання

Збірник наукових праць

Педагогічні науки

Випуск LI

Технічний редактор – Слюсаренко Н.В.
Комп'ютерне макетування – Блах Е.І.

Підписано до друку 26.03.09.
Формат 60×84 1/8. Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура Times New Roman.
Умовн. друк. 49,52 арк. Наклад 300.

Видруковано у видавництві ХДУ.
Свідоцтво серія ХС № 33 від 14 березня 2003 р.
Видано Управлінням у справах преси та інформації облдержадміністрації.
73000, Україна, м. Херсон, вул. 40 років Жовтня, 4.
Тел. (0552) 32-67-95.