Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить десять разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 9 (43), 2014

CEJSH

INDEX COPERNICUS
INTERNATIONAL

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2014

УДК 371

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 4 від 24.11.2014)

Редакційна колегія:
А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (**головний редактор**) (Україна);
О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Дж. Бішоп – професор Східно-Мічиганського університету (США);
К. Бялобжеська – доктор гуманітарних наук (Польща);
Б. В. Год – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Е. Кантович – професор, доктор хабілітований (Польща);
О. О. Коростельов – доктор педагогічних наук, професор (Росія);
Ц. Курковський – доктор гуманітарних наук (Польща);
О. В. Лобова – доктор педагогічних наук, професор(Україна);
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор (Україна)
В. І. Статівка – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. О. Цикін – доктор філософських наук, професор (Україна);
Н. Н. Чайченко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
А. І. Кудренко – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. М. Полякова – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар) (Україна);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (секретар-координатор) (Україна)

Затверджено президією ВАК України як
фаховий журнал з педагогічних наук
(Бюлетень ВАК України, 2010 р., № 6)

У журналі відображені результати актуальних досліджень з питань природничо-математичної освіти молодших школярів, формування мовної особистості учня початкової школи, мистецьких напрямів навчання й виховання учнів початкової ланки, психолого-педагогічних аспектів удосконалення навчально-виховного процесу в початковій школі, а також проблем загальної педагогіки, історії педагогіки та порівняльної педагогіки.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014

РОЗДІЛ І. МИСТЕЦЬКІ НАПРЯМИ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ

УДК 78:371.315-057.874

Н. П. Данько
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ МУЗИКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розкриваються сутність і зміст педагогічних умов інтегрованого навчання музики молодших школярів. Розкриваються 3 групи педагогічних умов, які найбільше розглядаються сучасними дослідниками та практиками: психолого-педагогічні, методичні, організаційні. Крім аналізу результатів сучасних досліджень у галузі мистецької освіти, подається авторське визначення поняття «педагогічні умови» та основні педагогічні умови здійснення інтегрованого навчання музики молодших школярів; розкриваються специфічні особливості кожної з них. Створення специфічних педагогічних умов сприяє ефективному навчанню мистецтву дітей молодшого шкільного віку.

***Ключові слова**: педагогічні умови, молодші школярі, інтегроване навчання, особистісно-орієнтований підхід, гуманістичний принцип, педагогічна інтеграція, розвиток творчих здібностей, індивідуальний підхід.*

Постановка проблеми. Сучасна стратегія української освіти базується на концептуальних засадах інтеграції змісту й гуманізації навчання. Навчальна діяльність на уроках музики в початковій школі має спрямовуватися на інтеграцію мистецьких знань та художньо-образних уявлень школярів як потужного засобу інформаційного забезпечення і якісного засвоєння музичного матеріалу на основі використання широкої міжпредметної інтеграції. Інтеграційний принцип опанування мистецьких знань молодшими школярами сприяє цілісному музичному сприйманню художніх образів, активізації мислення, фантазії, почуттів; збагаченню культурологічної бази знань і вимагає використання інноваційних методик та сучасних інформаційних технологій.

Згідно з вимогами нормативно-правових документів – Державної національної програми «Освіта» («Україна 21 ст.»), Національної доктрини розвитку освіти, Закону України «Про загальну середню освіту», Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах постала необхідність інноваційних змін у змісті, доборі форм і методів музичного навчання дітей молодшого шкільного віку. Але трансформація основних освітніх пріоритетів у вимірі початкової музичної освіти значно ускладнюється, у зв’язку з тим, що на своєму шляху зустрічає певні перешкоди, пов’язані з вимогами до якості й рівня всіх ланок освіти (у тому числі й початкової, значним скороченням годин на уроки музики та

іншими соціальними і методично-організаційними негараздами). Це значно ускладнює процес модернізації освітнього середовища молодших школярів, досягнення кінцевої мети та виконання завдань цього напряму початкової освіти (закладання основ художньої культури підростаючого покоління, гармонізації особистості, формування духовних цінностей та розкриття творчого потенціалу кожного учня), що загострює актуальність дослідження і потребує пошуку шляхів інтенсифікації засвоєння музичного матеріалу та створення спеціальних психолого-педагогічних умов оптимізації навчання музичному мистецтву.

Аналіз актуальних досліджень. Останнім часом активізувалися теоретичні дослідження різних напрямів інтеграції змісту педагогічної освіти, її методологічних засад (А. Андрущенко, І. Зязюн, В. Лутай); дидактичних і методичних основ забезпечення ефективності освітнього процесу засобами інтеграції знань (В. Бондар, Л. Куненко, Н. Ничкало, В. Сластьонін, О. Савченко); загальних питань впровадження інтеграційних підходів у галузі музично-педагогічної освіти (Л. Арчажникова, О. Бузова, О. Єременко, А. Козир, Л. Коваль, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька).

Проблему створення педагогічних умов розглядають такі сучасні дослідники: І. Гапійчук, А. Гончаренко, Н. Бушуєва, О. Братанич, О. Єременко, А. Козир, Л. Нечволд, Г. Падалка, Г. Сіліна, О. Сушенцев, В. Холоденко, С. Яценко. Умови інтегрованого навчання, зокрема навчання музики, майже не розглядаються.

Мета статті – проаналізувати результати сучасних досліджень ефективності створення педагогічних умов, що сприяють формуванню стійкої позитивної навчальної мотивації, цілісних мистецьких знань учнів початкових класів та здійснення інтегрованого навчання музики молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «умова» розкривається так: 1) вимога, пропозиція, що висувається однією із сторін, які домовляються про що-небудь; 2) необхідна обставина, яка уможливлює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; 3) обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь; 4) правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь; 5) правила, вимоги, виконання яких забезпечує що-небудь; 6) сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь [3, 1295].

Аналіз сучасних педагогічних досліджень виявив, що науковцями розглядається широке коло умов. Так, наприклад, для успішної реалізації навчального процесу сучасними авторами пропонуються такі умови: забезпечення комплексної системи взаємозв’язків у змісті, формах і методах педагогічного процесу, між його складовими та етапами здійснення; врахування специфіки класного колективу, створення атмосфери довіри, доброзичливос-

ті, поваги до особистості; організація активної діяльності учнів; розробка змісту роботи, який забезпечував би її цілісність, систематичність, послідовність; використання комплексу відповідних методів і засобів навчання.

Г. Падалка в монографії «Педагогіка мистецтва» розглядає особливості, сутність педагогічних умов навчання мистецтва. Так, поняття «педагогічні умови навчання мистецтва» науковець розкриває таким чином: «це цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності». Серед першочергових умов Г. Падалка визначає такі педагогічні умови, як: створення позитивної атмосфери навчання; досягнення діалогових засад взаємодії учителя й учнів у навчальному процесі; забезпечення пріоритету практичної діяльності. Педагогічні умови науковець розглядає як складову частину методики [7, 160].

С. Яценко вивчає умови для забезпечення повної реалізації особистісного потенціалу учня. Предметом її дослідження є педагогічні умови організації особистісно-орієнтованого навчання гімназистів. Автор розглядає суперечність між вимогами нової парадигми освіти щодо необхідності орієнтації навчання на потреби особистості та реальними умовами її впровадження в практику роботи школи. С. Яценко підкреслює, що поряд із проголошеними цілями формування розвиненої особистості фіксується не розробленість шляхів їх досягнення, відсутність у теорії навчання положень щодо психолого-педагогічних і методичних умов гуманізації навчально-виховного процесу, підвищення рівня розвивальної взаємодії вчителя і учнів. Дослідниця перевірила і довела ефективність наступних педагогічних умов: 1) психолого-педагогічних (підтримка природного бажання дитини вчитися, глибоке дослідження потреб дитини, її природних нахилів і інтересів, індивідуальних особливостей, активізація пізнавальної діяльності кожного учня, формування в дітей досвіду самоорганізації учіння як творчого процесу, педагогічне забезпечення адекватних розвивальним потребам змісту освіти, впровадження відповідних технологій навчання; 2) методичних умов (гармонізація запитів, цілей, домагань суб'єктів навчально-виховного процесу, забезпечення усвідомленості усіма учасниками педагогічного процесу мети в системі власної діяльності). Автор зазначає, що під час створення вищезазначених умов, позитивне ставлення учнів до окремих навчальних предметів, процесу навчання підвищується. Результати формувального експерименту свідчать про появу у процесі особистісно орієнтованого навчання психологічних новоутворень в особистості кожного учня (мотиви, цілі, цінності у плані особистісної самореалізації), в результаті в учнів були сформовані самоцінні знання, уміння, навички, сформоване позитивне практичне, пізнавальне, самооцінне ставлення до навчального процесу, яке виявляється у якісних змінах у всіх сферах діяльності учнів.

С. Яценко наголошує, що: «новітні методологічні підходи переважної більшості науковців щодо розуміння змісту, принципів, умов організації особистісно-орієнтованого навчання ґрунтуються на гуманістичній парадигмі, в якій визначальними світоглядними орієнтирами виступають свобода вибору, самовиявлення, самоактуалізація всіх суб'єктів навчально-виховного процесу» [12,15]. Категорію «педагогічні умови» дослідниця визначає так: «педагогічні умови особистісно орієнтованого навчання визначаємо як сукупність різноманітних зовнішніх та внутрішніх чинників, необхідних і достатніх для виникнення та функціювання особистісно-орієнтованої педагогічної системи, в основі якої лежить суб'єкт-суб'єктна навчальна взаємодія учасників навчально-виховного процесу» [12,15]. С. Яценко називає такі ***педагогічні умови:***

1) *психолого-педагогічна умова* – педагогічне забезпечення участі учнів у різних видах діяльності та емоційне переживання ними знань та способів діяльності як самоцінних. Це передбачає врахування природних нахилів та обдарувань, потреб, соціальних та особистісних запитів учня, наявність смислотвірної мотивації та психотерапевтичного характеру педагогічної діяльності в поєднанні з підтримкою природного бажання дитини займатися учінням, запровадження особистісно орієнтованого змісту освіти, відповідних технологій навчання;

2) *методичною умовою* організації особистісно орієнтованого навчання є запровадження відповідної педагогічної системи (методи, прийоми, форми, засоби навчальної роботи).

Як зазначає С. Яценко в результаті проведеного педагогічного експерименту в учнів з'явилися нові особистісно значущі цілі й мотиви навчання, нові самоцінні знання та вміння, учні набули досвіду особистісної самореалізації у процесі навчання. Автор рекомендує враховувати результати проведеного дослідження при вдосконаленні державних стандартів освіти, запровадженні інтегрованого змісту навчання [12,16].

Під іншим кутом зору проблему створення педагогічних умов розглядає В. Холоденко. Автор вважає, що школа має враховувати важливість сприятливих умов у підтриманні творчої активності, надавати можливість кожній дитині реалізовуватися як творчій особистості. У дослідженні висвітлено педагогічні умови ефективного формування творчої особистості в молодшому шкільному віці. Дослідниця розглядає проблему розвитку творчої активності молодших школярів у процесі інтеграції різних видів музичної діяльності. Вона вважає, що залучення дитини до мистецтва через діяльність є однім із сильних впливів на становлення особистості, розвиток її потенціалу, мистецтво сприяє цілісному формуванню особистості [11]. На думку В. Холоденко, саме в музичній діяльності дитина має можливість найкраще реалізувати потребу в самовираженні, а залучення молодших школярів до різних видів музичної діяльності створює широкі можливості для

виявів і розвитку їх творчої активності. Автор вважає, що особливості інтеграції різних видів музичної діяльності висвітлені лише частково. На її думку, фрагментарними є рекомендації щодо створення спеціальних психолого-педагогічних умов для розвитку творчої активності. Предметом дослідження В. Холоденко стали: зміст, форми, методи творчої активності молодших школярів на основі інтеграції різних видів музичної діяльності. Вивчаючи проблему здійснення інтеграції різних видів музичної діяльності, дослідниця виокремила педагогічні умови ефективного становлення творчої активності. До *педагогічних умов* вона відносить:

1) залучення дитини до активної діяльності в галузі музичного мистецтва;
2) накопичення дитиною позитивного досвіду творчості в різних видах діяльності;
3) сприяння становленню учня як суб'єкта творчості та утворення позитивної «Я»-концепції;
4) забезпечення можливостей найповнішого вияву свого творчого потенціалу.

В. Холоденко робить такий висновок: «Якщо молодший школяр не відчуває радість пізнання, відкриття нового, насолоди від процесу творчості, задоволення від долання перешкод у розв'язанні творчих завдань, не набуде певних умінь та навичок творчої діяльності, впевненості у своїх здібностях та можливостях, то надалі розвиток його творчої активності вимагатиме набагато більших душевних і фізичних зусиль» [11, 7]. В. Холоденко вважає, що «процес самореалізації дитини в різноманітних видах музичної діяльності, який супроводжується значними емоційними переживаннями, дає сильний поштовх для цілісного загального розвитку особистості. Застосування комплексного підходу до уроку музики дає змогу розв'язати цілу низку освітніх, виховних, розвивальних завдань» [11, 7]. Автор наголошує, що між сприйняттям, виконавством, створенням музики та набуттям теоретичних знань простежуються тісні взаємозв'язки; разом з осягненням закономірностей музики відбувається становлення дитячої музичної творчості: « так, знайомство з елементами музичної мови, їх виражальною сутністю, драматургією розвитку музичних образів, поглиблює сприйняття музики, робить більш свідомим виконання та розширює можливості для власної творчості. Засвоєння у практичному музикуванні музично-теоретичних знань, набуття виконавських вмінь та навичок сприяє кращому розумінню задуму композитора, розвиткові особистісної інтерпретації почутого та виконуваного» [11, 7]. Автор виділяє *такі педагогічні умови*:

1) включення дитини до активної діяльності в галузі музичного мистецтва та накопичення нею позитивного досвіду творчості в різних видах музичної діяльності;

2) сприяння становленню учня як суб'єкта творчості та утворенню позитивної «Я»-концепції (створення доброзичливої атмосфери, організація колективної творчості, у процесі якої учні мають можливість природно спілкуватися незалежно від рівня свого музично-творчого розвитку), спільне спрямування учителя й учня до розв'язання проблем та отримання взаємного задоволення від спілкування, створення ситуації успіху з використанням «прихованих інструкцій», педагогічного навіювання, авансування та визнання «персональної виключності» дитини, визнання активної ролі дитини й рівнозначності позицій дитини та дорослого, діалогічність стосунків, поступове зменшення допомоги школяреві в його творчих спробах, застосування проблемно-пошукових ситуацій, за допомогою яких дитина навчиться самостійно вирішувати проблеми, здобувати знання, долати труднощі та відчувати задоволення від власних перемог;

3) забезпечення можливостей найповнішого вияву свого творчого потенціалу (організація яскравих та динамічних творчих занять за принципами послідовності та етапності пізнавально-творчої діяльності учня без громіздких інструкцій та зайвого теоретичного матеріалу, створення оптимальних зв'язків між навчальним матеріалом, творчими завданнями, планування діяльності та рівня розвитку музично-творчих здібностей дітей, їхніми інтересами, потребами та досвідом, застосування індивідуально-диференційованого підходу, зняття регламенту на виконання завдань, зняття страху перед помилками через пояснення їх пізнавального значення, оцінювання творчих успіхів дитини з позиції їх значущості.

Аналіз даних дослідження В. Холоденко показав, що: «в учнів експериментальної групи відбулося збагачення музично-естетичного тезаурусу, поглибилося сприймання музики, активізувалися процеси розкодування школярами авторсько-виконавської концепції, розширився словниковий запас, розвинулося аналітичне та образно-асоціативне мислення, творча уява, музичний слух, форми чуття» [11, 14]. Дослідниця засвідчує, що: «після проведення експерименту в експериментальній групі в школярів активізувалася творча самореалізація в музичній діяльності, збільшилась ініціативність у пошуку нової інформації, шляхів і засобів самовираження, розвинулася гнучкість мислительних процесів, здатність нестандартно вирішувати проблеми, розвинулися вміння й навички музикування, здатність до самоорганізації, саморегуляції, планування, здатність отримувати задоволення від процесу творчості» [11, 15]. Автор також робить висновок про високу сенситивність молодшого шкільного віку для формування стійких творчо-пізнавальних мотивів, потреб, інтересів та розвитку творчої активності та підкреслює, що: «молодший школяр має відчувати радість пізнання, відкриття нового, насолоду від процесу творчості, задоволення від подолання перешкод у розв'язані творчих завдань, набути певні вміння та навички творчої діяльності, упевненість у своїх здібностях та

можливостях… Організація творчого за змістом навчально-виховного процесу з обов'язковим урахуванням вікових особливостей має стати метою освітніх програм» [11, 16]. У процесі дослідження В. Холоденко виявлено, що застосування комплексу різних видів музичної діяльності на уроці музики в 1–3 класах створює можливості для ефективного становлення творчої активності учнів. Дослідниця наголошує на тому, що процес самореалізації дитини в різних видах музичної діяльності, який супроводжується великими емоційними переживаннями, дає величезний поштовх для цілісного гармонійного розвитку особистості [11, 17].

Л. Василенко, вивчаючи педагогічні умови взаємодії вокального й методичного компонентів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, визначила такі педагогічні умови: 1) забезпечення інтегративних зв'язків між вокальною і методичною підготовкою студентів; 2) застосування в навчальному процесі педагогічно доцільних засобів адаптації майбутніх спеціалістів до вокально-методичної діяльності та орієнтація викладання вокальних дисциплін на вироблення у студентів індивідуального стилю вокально-методичної діяльності [10, 168].

Аналіз наукової літератури показав, що найчастіше науковці називають такі загальні умови організації сучасного навчального процесу в загальноосвітній школі: створення сприятливого психологічного клімату, особистісно-орієнтоване навчання, урахування інтересів, потреб, здібностей кожного учня.

Отже, до загальних педагогічних умов сучасні вітчизняні дослідники відносять:

1) залучення дитини до активної творчої, навчальної діяльності;
2) накопичення дитиною позитивного досвіду творчості в різних видах діяльності;
3) створення «ситуації успіху»;
4) застосування комплексу різних видів мистецтв;
5) організація макродіяльності на уроках у 1 класі початкової школи;
6) адаптування навчального процесу до індивідуальних особливостей учнів;
7) забезпечення інтегративних зв'язків.

До психолого-педагогічних умов відносять:

1) формування стійкого пізнавального мотиву навчальної діяльності;
2) формування позитивної «Я»-концепції;
3) здійснення психологічної підтримки процесу індивідуального навчання й розвитку школяра;
4) урахування психофізіологічних особливостей учнів (візуалів, кінестетиків, аудіалів);
5) сприяння реалізації особистого творчого потенціалу;
6) підтримка природного бажання дитини вчитися;

7) дослідження індивідуальних особливостей, задатків, здібностей дитини;
8) своєчасне виявлення особливостей індивідуального творчого потенціалу учнів;
9) подолання суб'єкт-об'єктних стосунків, авторитаризму в спілкуванні.

Серед ***методичних умов*** важливого значення, на думку сучасних вітчизняних науковців, набувають такі:

1) забезпечення навчального процесу відповідними методичними розробками;
2) застосування адекватних методів, прийомів, форм, технологій навчання;
3) формування усвідомленого ставлення до навчальної діяльності, розуміння учнями мети їх навчальних дій;
4) забезпечення активності учнів;
5) гармонійне здійснення диференціації та інтеграції навчання;
6) запровадження відповідної педагогічної системи;
7) застосування в навчальному процесі системи різних типів уроків;
8) впровадження робочих зошитів з друкованою основою.

Результатами вищезазначених досліджень зафіксовані такі факти: підвищення рівня навчальної мотивації, покращення знань учнів, сформованість позитивного ставлення учнів до навчальних предметів, сформованість самоцінних знань, набуття учнями досвіду самореалізації, розширення словникового запасу, збагачення музично-естетичного тезаурусу, активізація творчої самореалізації, розвиток здатності до самоорганізації, забезпечення високого рівня інтересу до навчальної діяльності.

Отже, у сучасній педагогічній науці розглядаються педагогічні умови впровадження різних педагогічних явищ, формування визначених характерних особливостей учнів, створення певної педагогічної системи, здійснення конкретної педагогічної технології. Предметом нашого дослідження є педагогічні умови інтегрованого навчання молодших школярів музичного мистецтва. Взявши за мету розробити ефективну методику інтегрованого навчання музики молодших школярів, яка забезпечила б якісний навчальний процес, ми визначили, що важливими педагогічними умовами мають бути такі: психолого-педагогічні, методичні, організаційні.

Педагогічні умови ми розглядаємо як усвідомлено, цілеспрямовано створені обставини, за наявністю яких стає можливим досягнення певного якісного результату педагогічної діяльності.

Педагогічні умови – це умови, що створюються для досягнення раніше визначеного якісного результату, мети освіти.

До психолого-педагогічних умов ми відносимо:

1) психологічна підтримка дитячої творчості;
2) створення сприятливого психологічного клімату;
3) активізація пізнавальної, творчої діяльності;

4) актуалізація індивідуальних інтересів, здібностей;
5) мотивація до мистецької діяльності.

До методичних умов, на нашу думку, варто віднести:

1) використання на уроках різних видів музичної та творчої діяльності;
2) використання різних видів мистецтва;
3) застосування інтеграції видів діяльності (навчальної, творчої, музичної, художньої) та різних видів мистецтв на уроці;
4) орієнтація на результат – цілісність знань розвиненої особистості;
5) здійснення принципів інтеграції, диференціації, гуманізації.

До організаційних умов відносимо:

1) комплексне методичне забезпечення;
2) відповідна фахова підготовка вчителя;
3) застосування широкого діапазону наочних засобів навчання;
4) забезпечення необхідним обладнанням (дитячі музичні інструменти, фонотека, відеозаписи, ТЗН, навчальні підручники, посібники, робочі зошити).

Висновки. Аналіз тенденцій здійснення інтегрованого навчання в загальноосвітній школі показав, що в сучасних умовах розвитку вітчизняної педагогічної науки відбувається теоретичне осмислення ролі розвитку творчого потенціалу особистості кожного учня, виявлення його творчих здібностей, створення умов для здійснення гуманістичного, особистісно-орієнтованого навчання. Але при наявності численних досліджень із проблеми, методичний аспект інтегрованого навчання музики учнів молодшого шкільного віку не отримав широкого висвітлення. Теоретичний аналіз наукових досліджень з питань інтегрованого навчання та впровадження педагогічних умов дозволяє зробити висновок, що інтегроване музичне навчання розглядається як реалізація принципів гуманізації, інтеграції, активності, індивідуалізації й упровадження специфічних педагогічних умов є актуальною необхідністю, а їх впровадження сприятиме здійсненню ефективного інтегрованого навчання музики молодших школярів.

Під час здійснення експериментальної перевірки ефективності впровадження запропонованих педагогічних умов інтегрованого навчання музики було розкрито основні етапи здійснення впровадження педагогічних умов інтегрованого навчання, розкрито зміст кожного етапу впровадження запропонованих педагогічних умов та комплекс методів, які були застосовані при цьому. Дослідження показало, що існує низка чинників, які негативно впливають на формування цілісних знань про мистецтво, позитивної мотивації до музичних занять, спостерігається тенденція ігнорування індивідуальних інтересів, задатків, здібностей. Таким чином, окреслилися завдання, які нині є актуальними для вдосконалення музичного навчання молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бушуєва Н. О. Педагогічні умови формування навчальної мотивації дітей шестирічного віку / Н. О. Бушуєва. – Кривий Ріг, 2008. – 20 с.

2. Братанич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи / О. Г. Братанич. – Кривий Ріг, 2008. – 20 с.

3. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. і головний ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.

4. Гапійчук І. М. Педагогічні умови емоційної взаємодії «викладач – студент» у процесі навчання у класичному університеті / І. М. Гапійчук. – Одеса, 2003. – 249 с.

5. Гончаренко А. М. Педагогічні умови становлення гуманістичних взаємин старших дошкільників / А. М. Гончаренко. – Київ, 2003. – 214 с.

6. Нечволд Л. І. Педагогічні умови впровадження робочих зошитів з друкованою основою в процесі індивідуалізації навчання школярів / Л. І Нечволд. – Харків, 2002. – С. 20–41.

7. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – Київ : Освіта України, 2008. – 274 с.

8. Сіліна Г. О. Педагогічні умови формування психосоціальної компоненти здоров'я молодших школярів / Г. О. Сіліна. – Київ, 2008. – 243 с.

9. Сушенцев О. Є. Педагогічні умови активізації пізнавальної діяльності учнів основної школи на уроках трудового навчання / О. Є. Сушенцев. – Кривий Ріг : Знання, 2010. – 222 с.

10. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки : [колективна монографія] / під наук. ред. А. В. Козир. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – С. 168–181.

11. Холоденко В. О. Розвиток творчої активності молодших школярів у процесі інтеграції різних видів музичної діяльності / В. О. Холоденко. – Київ, 2004. – С. 20.

12. Яценко С. Л. Педагогічні умови особистісно орієнтованого навчання учнів у гімназії : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / С. Л. Яценко. – Житомир, 2005. – 16 с.

РЕЗЮМЕ

Данько Н. П. Педагогические условия интегрированного обучения музыке младших школьников.

В статье раскрываются сущность и содержание педагогических условий обучения музыкальному искусству младших школьников на основе интеграции. Автор называет 3 группы педагогических условий, которые чаще всего рассматриваются современными исследователями и практиками: психолого-педагогические, методические, организационные.

Кроме анализа современных исследований подается авторское определение понятия «педагогические условия», называются основные педагогические условия организации интегрированного обучения музыке младших школьников; раскрываются специфические особенности каждой из них. Создание специфических педагогических условий будет содействовать эффективному обучению музыке детей младшего школьного возраста.

***Ключевые слова**: педагогические условия, младшие школьники, интегрированное обучение, личностно ориентированное обучение, принцип гуманизации, педагогическая интеграция, развитие творческих способностей, индивидуальный подход.*

SUMMARY

Danko N. Pedagogical conditions of integrated music teaching of junior schoolchildren.

The article reveals the essence and content of pedagogical conditions of music integrated teaching of junior pupils. An author describes three groups of pedagogical conditions (methodological, organizational, psychological-pedagogical) which are usually studied by modern scientists.

Scientific works and practical approaches to effective pedagogical teaching of junior pupils of such modern scientists as Bushyeva N., Bratanicg O., Goncharenko V., Padalka G., Yatsenko S., Xolodenko V.

Except analyzing modern studies, the author gives definition of pedagogical conditions, mentions main pedagogical conditions of integrated music teaching to junior students, and describes specific characteristics of all these issues.

Integration of subjects in the course of music to junior pupils is strongly connected with principles of humanism, integration and activating processes, and making the process of teaching narrowly targeted. An idea that creating specific pedagogical conditions will contribute to effective teaching music to junior schoolchildren is produced in the article.

The analysis of trends in the implementation of integrated education in the secondary school showed that in modern conditions of development of native pedagogical science takes place theoretical understanding of the role of the development of the creative potential of each student, identifying his creative abilities, creating conditions for the implementation of humanistic, pupil-oriented learning. But in spite of numerous studies on the issue, the methodological aspect of integrated music education of primary school pupils is not widely disseminated.

During pilot testing of the effectiveness of implementation of the proposed pedagogical conditions of integrated teaching music have been revealed the main stages of implementation of pedagogical conditions for integrated education, contents of each stage of implementation of the proposed pedagogical conditions and complex methods that were applied. The study showed that there were several factors that had negative impact on formation of a comprehensive knowledge about art, positive motivation to music lessons, namely a tendency of ignoring individual interests, talents, abilities. Thus the tasks, that are relevant today to improve music teaching of junior schoolchildren, are highlighted.

Key words: *pedagogical conditions, junior schoolchildren, integrative learning, pupil-oriented education, principle of humanization, educational integration, development of creative abilities, personal approach.*

УДК 378.637.016:78(043.3)

О. В. Єременко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

СТРУКТУРНІ ОЗНАКИ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У публікації висвітлено компонентну структуру підготовленості фахівців до продуктивної діяльності. Розкрито сутність означеної підготовленості як результату підготовки студентів у галузі мистецтва, педагогіки і науково-дослідницької роботи, необхідного й достатнього для ефективного виконання мистецько-педагогічної діяльності. Підкреслюється, що компонентна структура даного феномену полягає у взаємозв'язку та взаємодії орієнтаційно-мотиваційного,

пізнавально-компетентнісного, оцінно-рефлексивного, результативно-творчого та проективно-продуктивного компонентів.

***Ключові слова**: компонентна структура, підготовленість, підготовленість фахівців з мистецтва, мистецько-педагогічна діяльність, орієнтаційно-мотиваційний, пізнавально-компетентнісний, оцінно-рефлексивний, результативно-творчий та проективно-продуктивний компоненти.*

Постановка проблеми. Процес розвитку національної освіти в умовах соціально-економічних змін передбачає реалізацію нових вимог не тільки до законодавчої та нормативно-правової бази вищої освіти, а й, передусім, перегляд її змісту з метою підвищення якості підготовки фахівців. За таких обставин здійснення сучасних освітніх процесів потребує організації професійної підготовки, яка спрямована на формування духовного світу суб'єктів навчання, «закономірності гармонізації їх життя, забезпечення природного входження до соціального середовища» [7, 7]. З цього приводу доцільно зазначити, що проблема визначення компонентів структури підготовленості студентів до продуктивної діяльності набуває доцільності та своєчасності.

Такий стан справ дає можливість сформувати **мету роботи**, яка передбачає висвітлення розроблених нами компонентів у структурі означеної підготовленості з метою з'ясування їх зв'язків, взаємовідносин, підпорядкованості.

Виклад основного матеріалу. На підставі аналізу праць провідних системологів у галузі педагогіки (С. Архангельський, Т. Ільїна, В. Беспалько, Ф. Корольов, Н. Кузьміна, В. Якунін та ін.) у нашій роботі узагальнюється думка про те, що усвідомлення цілісності, інтегративності процесу підготовки фахівців, взаємозалежності її з соціальним середовищем запобігає статичності, однобічності розуміння її сутності. Концептуальна модель системного аналізу педагогічного процесу, розроблена А. Кушніром, дозволяє визначити сутність та зміст педагогічного процесу на основі принципів доповнюваності, недиз'юнктивності, невизначеності, діалогу. Зважаючи на те, що педагогічний процес є поліцентричним, полілогічним, діалогічним, його складники та зв'язки між ними носять змінний характер, утворюють органічну неоднорідну цілісність, яка не може злитися в однорідність і водночас не може розділитися. З огляду на це, нестійкість і хаотичність співіснують поряд зі стійкістю й закономірністю в педагогічному процесі на основі взаємодоповнюваності, а не виключення [5, 8–9].

Використання системного підходу дає нам можливість визначити компоненти системи (у нашому випадку, системи підготовки фахівців з мистецтва), виявити їх ієрархію, зміст, внутрішні та зовнішні взаємозв'язки. У річищі застосування системного підходу підготовка вчителів мистецтва вивчається в цілісності її компонентів, їх нероздільності, комплексності, інтегративності. Основний акцент робиться на виявленні загального

інтегрального результату, мети (у нашій роботі – підготовленості фахівців до продуктивної діяльності), заради яких і завдяки яким елементи множинності організуються в систему. П. Анохін, указуючи на вибіркове залучення компонентів системи, відзначає, що їх взаємодія і взаємовідносини набувають характеру взаємосприяння [1].

Із цих позицій доцільно підкреслити, що В. Афанасьєв можливість функціонування системи визначає «за певної внутрішньої її організації, наявність функціональних характеристик системи в цілому та її окремих компонентів, а також наявності комунікативних властивостей системи (взаємодія із середовищем, іншими суб'єктами, суперсистемами, наслідування минулого й майбутнього в системі та її компонентах)» [2, 98].

Аналіз досліджуваного феномену в теорії та практиці підготовки майбутніх фахівців дозволив його структурувати в єдності таких компонентів, як: *орієнтаційно-мотиваційний, пізнавально-компетентнісний, оцінно-рефлексивний, результативно-творчий, проективно-продуктивний.*

Орієнтаційно-мотиваційний компонент передбачає глибокий стабільний інтерес до мистецько-педагогічної діяльності, до мистецтва, любов до учнів, прагнення до впровадження художніх цінностей у середовище підростаючого покоління. Цей компонент представлений стійкою зацікавленістю майбутньою професією та розвитком мотиваційної сфери, що впливає на якість професійної діяльності. У ньому відбивається усвідомленість майбутнім фахівцем значущості формування підготовленості до подальших фахових дій і виявляється осмислення результатів емпіричного досвіду, що передбачає спроможність студентів до поглиблення фахових знань, виокремлення необхідних аспектів педагогічного становлення, наукового розвитку.

Великий вплив мотиваційної сфери особистості (мотиви, потреби, цілі, установки, ідеали) на ефективність її діяльності теоретично обґрунтовано та експериментально доведено в багатьох наукових дослідженнях (Г. Асмолов, Н. Кузьміна, А. Маркова, П. Якобсон, В. Яконюк та ін.). На думку Н. Кузьміної, мотиви педагогічної діяльності – це спонукання, пов'язані з її здійсненням: чи то внутрішня потреба працювати з людьми, заснована на усвідомленні власних можливостей, характеру, покликання; чи то необхідність, пов'язана з виконанням ролі, що зумовлена вимушеним вибором професії та вирішення завдань [4, 15].

Отже, орієнтаційно-мотиваційний компонент забезпечує зацікавлене ставлення майбутніх фахівців до мистецько-фахової, мистецько-педагогічної та дослідницько-пошукової діяльності, бажання до активізації ціннісних орієнтирів серед учасників навчання з метою їх спонукання до сприймання художніх цінностей, інтерес до майбутньої професійної діяльності, а також прагнення до наукових розвідок.

Пізнавально-компетентнісний компонент підготовки фахівців з мистецтва включає їх обізнаність у мистецькій сфері, спроможність до ефективного застосування наукових фактів, здатність до якісного засвоєння системи професійних знань і вмінь, що впливає на результативність мистецько-педагогічного процесу.

На підставі аналізу праць І. Зимньої, В. Кричевського, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, Н. Тализіної, О. Щербакова та ін., з позицій нашого дослідження, компетентність передбачає включення в процес становлення фахівця пізнавальної, емоційно-вольової та мотиваційної сфер, а також системи відношень та ціннісних орієнтацій. У галузі мистецької педагогіки професійна компетентність майбутніх фахівців розуміється як сума психолого-педагогічних, мистецтвознавчих, пошукових знань, умінь та навичок, творчих підходів до актуалізації ціннісного досвіду, теоретико-прикладної готовності до його використання.

Оцінно-рефлексивний компонент підготовки фахівців представлений їх здатністю до критичного оцінювання мистецьких явищ, осмислення педагогічних дій та наукових фактів, до кореляції власної навчальної діяльності. Цей компонент досліджується нами в контексті свободи і плюралізму художніх поглядів, вільного виявлення думки стосовно мистецьких цінностей, педагогічних втілень та дослідницьких пошуків. Актуалізація власного ставлення майбутніх фахівців до мистецьких, педагогічних, наукових явищ набуває пріоритетного значення. Г. Падалка в цьому контексті стверджує, що «догматичні сентенції мають поступитися місцем критичному осмисленню, впровадженню багатогранних вимірів оцінювання естетичних закономірностей у процес навчання» [7, 39].

Спонукання студентів до самостійної оцінки мистецьких явищ, педагогічних дій і наукових фактів набуває особливого значення на сучасному етапі – в умовах становлення духовної культури особистості, розширення жанрового різноманіття мистецтва, засобів виразності, змістово-образного тлумачення дійсності. Реалізація партнерсько-колегіальних взаємостосунків між викладачем і майбутнім фахівцем сприяє активізації критичного судження вихованців стосовно мистецьких явищ, педагогічних дій та наукових фактів.

Оцінно-рефлексивний компонент підготовки фахівців з мистецтва передбачає їх здатність до мистецької рефлексії, до самоконтролю за прийняттям власних рішень у ході наукового пошуку, до самопізнання в процесі художньо-педагогічної діяльності.

Рефлексія пов’язана з осмисленням людиною себе як цілісної особистості, що сама реалізує і розвиває власну індивідуальність. Системоутворювальним фактором професійного становлення І. Зязюн визначає рефлексивну культуру, яка в цілому є «сукупністю здібностей, способів і стратегій для забезпечення усвідомлення і подолання

стереотипів особистісного досвіду і діяльності шляхом їх переосмислення і висування інновацій для подолання тих проблемно-конфліктних ситуацій, які виникають у процесі вирішення професійних задач» [3, 43].

У процесі підготовки майбутнього вчителя мистецтв до продуктивної діяльності рефлексія передбачає розвиток самопізнання, самооцінки, аналізу власного професійного «Я», пошуки особистісного смислу та методологічних сутностей професійної діяльності, які загалом забезпечують мотивацію фахового самовдосконалення і, відповідно, високий рівень підготовленості майбутнього фахівця до професійної діяльності. Особливу роль відіграє рефлексія у процесі мистецької діяльності. З цього приводу доцільно зазначити, що В. Орлов розглядає професійно-особистісну рефлексію вчителя мистецьких дисциплін як дію, що спрямована на вияв основ власного способу вирішення мисленнєвих мистецько-педагогічних завдань та їх узагальнення з метою наступного успішного вирішення зовнішньо різних, але за своєю сутністю споріднених завдань музично-педагогічної діяльності [6, 192].

Підготовка фахівців з мистецтва до рефлексії, створення установки на активну творчу діяльність спрямовані на самопізнання та самовдосконалення. Провідна роль у цьому процесі, на думку В. Орлова, належить рефлексивному аналізу, який полягає в розвитку в майбутнього фахівця творчих здібностей, художньо-інтуїтивного прогнозування, самоконтролю за процесом прийняття власних рішень та втілення їх у практичні дії. Система критично-рефлексивних дій складається з нормативно-регулятивного (знання та досвід), афективного (емоційно-мотиваційного), когнітивно-операційного та поведінкового аспектів [6, 194].

Результативно-творчий компонент передбачає здатність студентів до художньо досконалого втілення творчих знахідок у педагогічній діяльності серед учнів в умовах реалізації педагогічної взаємодії на діалогічній основі, а також їх спроможність до усвідомлення інноваційних тенденцій у науковому пошуку і активізації самостійних проявів у мистецько-педагогічній діяльності.

Цей компонент, що стосується спроможності студентів не тільки сприймати, а й діяти, творити, втілювати в життя власні переконання, містить орієнтири духовної самореалізації особистості. Для нашої роботи особливого значення набуває визначення Г. Падалкою провідних елементів навчальної творчої діяльності в мистецтві, як-то: логічне мислення, емоційні переживання, інтуїтивне осягнення змісту художніх образів, уява [7, 119].

Навчальна діяльність у галузі творчості відзначається специфікою, яка полягає в застосуванні опосередкованих методів, які б справляли опосередковану дію, активізуючи творчу енергію студента. Г. Падалка визначає провідні педагогічні підходи, що активізують творчість вихованців, зокрема: бажання створити щось нове, впевненість у своїх силах, виховання

уважності і зосередженості на об'єкті творчості, варіантне вирішення художньої проблеми [7, 120-121]. Як свідчить теоретичний аналіз та спостереження практики, одним із показників високого рівня творчої активності виступає креативність, яка спрямована на реалізацію мистецько-творчих здібностей у процесі сприйняття нового як духовної потреби особистості, що, у свою чергу, сприяє набуттю практичного досвіду.

Проективно-продуктивний компонент підготовки фахівців з мистецтва забезпечується їх здатністю до виявлення перспектив власного педагогічного розвитку, усвідомленого формування індивідуального стилю мистецько-фахової діяльності та планування власної науково-дослідної роботи.

Перспективні орієнтири підготовки фахівців у галузі мистецтва моделюються нами в напрямі активізації особистісно-соціального підходу, сутність якого полягає в забезпеченні професійної самореалізації окремої особистості як члена громадянського суспільства України. Вибір перспективних пріоритетів професійної підготовки в площині світових стандартів «має мотивуватися потребами забезпечення професійної компетентності випускників, яку в сучасних умовах тісно пов'язано з дотриманням принципу культуровідповідності навчання, а також зі створенням поліхудожнього простору фахової підготовки» [8, 17].

Слід підкреслити, що стильова різноманітність світової мистецької спадщини та складність сучасного мистецтва, тенденції розвитку педагогічної науки та практики мають віддзеркалюватись у змістових і технологічних параметрах підготовки фахівців, що забезпечується загальнокультурними підходами в навчанні. Прогностичні тенденції мистецько-педагогічної освіти закономірно передбачають єдність загальнокультурного й фахового в процесі підготовки. На сучасному етапі, в умовах динамічних та інтеграційних процесів усе вузькоспеціальне виявляє свій зв'язок із загальнокультурним, мистецько-фахове акумулює загальнокультурне в професійній діяльності: чим повніше та глибше відбувається мистецько-фахова підготовка студентів, тим більше вона відображає культурологічні підходи. У свою чергу, формування загальнокультурного досвіду активно сприяє мистецько-художньому розвиткові студентів, проектуючись у подальшому на площину їх стратегічних орієнтирів мистецько-педагогічної діяльності.

Розвиток мистецької освіти як єдиної системи все більше актуалізує поліхудожні підходи в естетичному розвиткові студентів. Узгоджене системне опанування художніх напрямів та різних видів мистецтва сприяє розвитку здатності у студентів до проведення художньо-образних порівнянь, стильових мистецьких аналогій, що впливає на формування проективно-продуктивного компоненту підготовки фахівців з мистецтва.

Оскільки майбутня продуктивна діяльність студентів прямо і безпосередньо пов'язана із створенням і трансляцією духових культурно-

мистецьких надбань людства в учнівському середовищі, проективно-продуктивний компонент розглядається нами в контексті культурологічних підходів. Із цих позицій, прогностична спрямованість педагогічної підготовки, формування здатності до творчого самовираження в педагогічній діяльності набуває особливого значення.

Підготовка студентів до проведення дослідної роботи в галузі педагогіки має відбуватися з урахуванням стратегічних орієнтирів у розвитку не лише їх наукової інформативності, обізнаності, а й загальнокультурних орієнтацій. Прогностичні виміри дослідницької діяльності студентів мають забезпечувати єдність абстрагованого і конкретного, логічного та інтуїтивного мислення, сприяти оволодінню операціями аналізу та узагальнення досліджуваних явищ, способів викладу матеріалів, проведення експерименту тощо.

Висновок. Таким чином, вважаємо за доцільне узагальнити, що матеріали даної роботи свідчать про своєчасність актуалізації обраної проблематики та доводять необхідність розробки змістової структури підготовки фахівців з мистецтва в педагогічних університетах у контексті системного підходу.

Насамкінець зазначимо, що перспективні тенденції в розробці досліджуваної проблеми вбачаються у висвітленні питань щодо визначення компонентної структури сформованості дослідницьких умінь майбутніх фахівців, розвиненості їх викладацької майстерності, мистецько-фахової компетентності тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анохин П. К. Избранные труды: философские аспекты теории функциональной системы / П. К. Анохин. – М., 1978. – 400 с.

2. Афанасьев В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.

3. Зязюн І. А. Сучасні дидактичні моделі : логіка учіння / І. А. Зязюн // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / І. А. Зязюн [та ін.]. – Київ–Вінниця, 2000. – С. 36–43.

4. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.

5. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи : автореф. дис. … доктора пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти». – К., 2003. – 43 с.

6. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : [монографія] / В. Ф. Орлов ; за заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : Наукова думка, 2003. – 262 с.

7. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

8. Сисоєва С. О. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоєва. – К. : Віпол, 2001. – 502 с.

РЕЗЮМЕ

Еременко О. В. Структурные признаки подготовленности будущих специалистов к художественно-педагогической деятельности.

Статья посвящена изучению компонентной структуры подготовленности специалистов к продуктивной деятельности. Раскрыта сущность этого феномена как результата подготовки студентов в области искусства, педагогики и научно-исследовательской работы, необходимого и достаточного для эффективного использования художественно-педагогической деятельности. Подчеркивается, что компонентная структура этой подготовленности заключается во взаимосвязи и взаимодействии ориентационно-мотивационного, познавательно-компетентностного, оценочно-рефлексивного, результативно-творческого и проэктивно-продуктивного компонентов.

***Ключевые слова**: компонентная структура, подготовленность, специалисты по искусству, художественно-педагогическая деятельность, ориентационно-мотивационный, познавательно-компетентностный, оценочно-рефлексивный, результативно-творческий и проективно-продуктивный компоненты.*

SUMMARY

Eremenko O. Structural features of preparedness of future specialists for artistic and pedagogical activity.

Article is devoted to the determination of professionals to work effectively. An essence of this phenomenon as a result of students training in the field of art, pedagogics and research work which necessary for effective artistic and pedagogical work is disclosed. The component structure of mentioned readiness consists of such connected elements as: motivation, cognition, competence, reflation, art and productivity.

Orientation-motivational component expresses the attitude of undergraduates interested in musical and professional, artistic, educational and research activity, persistent desire to systematically boost their musical and professional level, acquisition of knowledge and practical experience in music and academic work, interest in scientific studies. Cognitive-competency component includes knowledge of students in the field of art, the ability to expand knowledge and practical experience in the classroom effectively, the acquisition of skills in the field of research. Evaluative-reflective component is represented by the students' ability of critical appreciation of art events and their own professional activities, analytical understanding of pedagogical action and scientific facts to correcting their own training and making possible the ability of students to the art of reflection, self-control by making their own decisions in the course of research, to self-knowledge in the artistic and educational activities. Productive and creative component provides the ability of students to the art of the perfect embodiment of his creative findings in professional activities, introduction of innovative processes in teaching practice and the capacity for independent research. Projective-productive component is provided by the students' ability to identify prospects for its artistic development, problems of formation of individual style of pedagogical activity and planning their own research work.

Preparing students for conducting research in the field of pedagogy must take into account the strategic objectives in the development of not only their scientific value, awareness, but also cultural orientations. Predictive measurements of students' research activities must ensure the unity of the abstract and the concrete, logical and intuitive thinking, promote the acquisition of the operations of analysis and synthesis of the studied phenomena, ways of presenting materials, experiment, etc.

***Key words**: component structure, readiness, art experts, art and pedagogical activities, orientation-motivational, cognitive-competency, evaluative-reflective, productive and creative, projective-productive components.*

УДК

Urszula Słyk, Mirosław Kisiel
Uniwersytet Śląski w Katowicach
(Polska)

ROZWIJANIE MUZYCZNEJ AKTYWNOŚCI TWÓRCZEJ DZIECKA W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

РОЗВИТОК МУЗИЧНОЇ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ДИТИНИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Сучасна педагогіка намагається побудувати такі концепції виховання й навчання, які були б сумісні з розвитком молодої людини, здатної до функціонування в реальному, повному змін і перетворень світі. У зв'язку з цим необхідною є підготовка молоді бути готовими вирішувати проблеми, творчо мислити, самореалізуватися, прагнути до створення моральних цінностей, заснованих на відповідальності й безпеці, а також формувати наполегливість і креативність. Дана стаття присвячена розгляду проблеми розвитку творчого становлення молодших школярів і факторів, що стимулюють цей процес. Представлено опис проекту Музичних творчих майстерень, що є однією з форм педагогічних інновацій.

***Ключові слова**: уроки музики, учні, творче мислення, творчий розвиток, освіта*

Wprowadzenie. Współczesna pedagogika podejmuje próby konstruowania takich koncepcji wychowania i nauczania, które byłyby zgodne z rozwojem młodego człowieka, zdolnego do funkcjonowania w rzeczywistym, pełnym zmian i przeobrażeń świecie. Przygotowania jednostki do rozwiązywania problemów, twórczego myślenia, samorealizacji, skłania do budowania wartości moralnych opartych na odpowiedzialności i bezpieczeństwie, a także wytrwałości i kreatywności. Niniejszy artykuł poświęcony został rozwijaniu twórczej postawy najmłodszych uczniów oraz ukazaniu czynników stymulujących ten proces. Zaprezentowany opis nawiązuje do projektu *Twórczych warsztatów muzycznych* będącego formą innowacji pedagogicznej realizowanej w wybranej szkole podstawowej z terenu miasta Jastrzębie-Zdrój.

Uzasadnienie wprowadzenia programu. Program *Muzycznych warsztatów twórczych* powstał w oparciu o *Podstawę programową* [1] oraz wybrany *Program edukacji wczesnoszkolnej* dla klas I-III szkoły podstawowej [2], jako próba odpowiedzi na obserwowane zjawiska społeczno-ekonomiczne i ustrojowe. Opracowany projekt nawiązuje również do założeń psychologiczno-pedagogicznych spójnych z humanistyczną teorią uczenia się, opartą na teorii Howarda Gardnera [3]. Zakłada ona, że wszyscy ludzie mają wiele rodzajów predyspozycji, są więc, w mniejszym lub większym stopniu, obdarzeni są naturalnymi talentami. Zjawisko to implikuje kreatywne zachowanie nauczycieli, których praca winna koncentrować się przede wszystkim na jednostce, by wspomagać i rozwijać jej potencjał [4].

Rzeczywistość współczesnego świata, i jego przeobrażenia, stawiają wiele wyzwań przed oświatą. Trzeba wykształcić dziecko na obywatela, który poradzi sobie w nowej sytuacji edukacyjnej i społecznej. Obecne nauczanie powinno przede wszystkim kształtować i wychowywać ludzi kreatywnych, mobilnych, gotowych do zaaklimatyzowania się w odmiennych warunkach. Dlatego już od najmłodszych lat należy przyzwyczajać dzieci do pokonywania piętrzących się problemów i radzenia sobie w cywilizacji ukierunkowanej na sukces. [5] Wspomniane przeobrażenia dotyczą przede wszystkim kształtowania osobowości młodego człowieka, jego zaangażowania w życie społeczne, umiejętności rozwiązywania problemów, jakie niosą ze sobą przemiany ustrojowe, ekonomiczne, rynkowe oraz pokonywanie napotkanych trudności. W systemie edukacyjnym dotychczas kładziono duży nacisk na zdobywanie konkretnej wiedzy, opartej w większości na rozwiązywaniu problemów zamkniętych, mających jedną właściwą odpowiedź. Obecnie, zwraca się uwagę na kształtowanie jednostki kreatywnej. Stąd każdy nauczyciel, bez względu na to, jakiego uczy przedmiotu, powinien być twórczy i otwarty na zmiany w edukacji. Wymaga to od pedagogów samodoskonalenia i poszukiwania dróg własnego rozwoju oraz umiejętności stawiania realnych do wykonania wymagań, nie tylko wobec swoich podopiecznych, ale przede wszystkim wobec siebie.

Lekcje sztuki – muzyki, techniki, tańca czy plastyki – to specyficzne jednostki dydaktyczne, na których każda odpowiedź może być prawdziwa. Istotą tych zajęć jest stymulowanie procesów wyobraźni, twórczego myślenia oraz kształtowania postaw twórczych podopiecznych. Lekcje te odgrywają zatem duże znaczenie w edukacji, a rola nauczyciela tych przedmiotów jest nie do zastąpienia. Chodzi tu nie tylko o wiedzę jaką posiada uczeń, ale przede wszystkim o czynniki emocjonalne, osobowościowe i inspirujące. Dziecko pod opieką wykwalifikowanego i wrażliwego nauczyciela dużo szybciej rozwija w sobie postawę twórczą, doświadcza emocji, które mogą być źródłem głębokich przeżyć estetycznych, poznaje siebie i doskonali swoje umiejętności. Wychowanie przez sztukę stanowi istotę wzbogacenia procesu wychowawczego o te elementy, których nie dostrzega tradycyjna pedagogika. W tym przypadku sztuka staje się środkiem, a nie celem wychowawczym. Pozwala ona rozwijać twórczą aktywność, wyzwalać swobodną ekspresję i rozwijać postawę twórczą, a w ostateczności staje się celem ukształtowania pełnej, dojrzałej i twórczej osobowości młodego człowieka.

Założenia programowe, cele programu oraz uwagi o jego realizacji. Hasłem przewodnim współczesnego kształcenia i wychowania w polskiej szkole ogólnokształcącej jest stwarzanie możliwości do spontanicznej, twórczej i odtwórczej ekspresji dziecka. W prezentowanym programie *Muzycznych warsztatów twórczych* szczególny nacisk położony został na rozwijanie postawy twórczej dzieci w edukacji wczesnoszkolnej. Z uwagi na to, że muzyka pełni znaczącą rolę w życiu dziecka, może być ona «kluczem» do harmonijnego i

wszechstronnego rozwoju jego osobowości. Rozwój szczęśliwego dziecka oparty na wspomaganiu wrodzonego dążenia wychowanka do poznawania świata poprzez aktywną i twórczą działalność muzyczną w obecnych czasach staje się priorytetowym zadaniem szkół. Robert Fisher twierdzi, iż *… żeby przetrwać w warunkach, jakie niesie przyszłość, uczenie się musi mieć charakter innowacyjny. Skoro nasze dzieci mają przewidywać zawirowania i zmiany oraz radzić sobie z nimi na poziomie jednostkowym, a także społecznym, nie wystarczy im nauka, jak dostosować się do przyszłych warunków, muszą umieć wpływać na nią. Skoro jednym z zadań edukacji jest przygotowanie dzieci do zmieniającego się świata, to oczywistą koniecznością staje się nauczanie ich myślenia twórczego* [6].

Edukacja muzyczna w nauczaniu zintegrowanym, wbrew pozorom, odgrywa bardzo ważną rolę nie tylko wychowawczą, ale też ogólnorozwojową. Z racji tego, że muzyka integruje różne formy działalności oraz koreluje z różnymi przedmiotami – posiada nieoceniony wpływ na poprawę dyscypliny, integrację z grupą, odprężenie, dobre samopoczucie, a także redukcję napięcia. Oddziałuje ona również na sferę emocjonalno-wyobrażeniową, wzbogacając przeżycia, sprzyja kształtowaniu pożądanych postaw społecznych, uczy też odpowiedzialności oraz przeciwdziała zachowaniu agresywnym [7]. Szczególnie ważne są te zajęcia muzyczne, które organizowane są w pierwszych klasach szkoły podstawowej. To najlepszy czas, aby zacząć kształtować u wychowanków twórczy stosunek do muzyki, kształcić wrażliwość estetyczną i emocjonalną, rozwijać zainteresowanie muzyką różnych gatunków, kształcić umiejętności w zakresie śpiewu, czytania nut, wystukiwania rytmów i gry na instrumentach, nauczyć samodzielnego rozwiązywania problemów muzycznych. Efekty aktywnych działań muzycznych zauważalne będą na polu każdej innej edukacji dziecka. Dziecko bawiące się muzyką, a potem uczące się jej, poszerza swoje możliwości umysłowe, rozwija pamięć, uwagę i wyobraźnię, orientację w stosunkach czasowo-przestrzennych (szczególnie wtedy, gdy zajęcia muzyczne są bogate w ćwiczenia rytmiczne i ruchowe), muzyka wpływa na koordynację wzrokowo-ruchową oraz orientację przestrzenną [8]. Realizując program edukacji muzycznej wychowanek ćwiczy wiele umiejętności, które wspomagają rozwój jego mowy oraz motoryki małej i dużej. Ruch całego ciała zdyscyplinowany muzyką skutkuje akceleracją ogólnego rozwoju fizycznego [9].

Zajęcia muzyczne, jakie organizowane są w ramach zajęć obowiązkowych w szkole, przybierają specyficzny charakter. Opierają się przede wszystkim na rozwijaniu wyobraźni i twórczości dziecięcej poprzez: wykonywanie piosenek, naukę gry na prostych instrumentach muzycznych, taniec oraz improwizację. To właśnie podczas tych czynności twórczość i kreatywność dziecięca może być najbardziej eksponowana. W trakcie realizacji tego rodzaju zajęć możliwe jest ich uatrakcyjnienie na przeróżne sposoby np.: nauczyciel z uczniami tworzy teatr, zespół muzyczny (wokalno-instrumentalno-taneczny), czy też organizuje warsztaty twórcze, na których każdy z członków będzie miał możliwość

rozwijania swoich własnych zainteresowań w poczuciu bezpieczeństwa, akceptacji i wiary w swoje możliwości. Każde dziecko na swój sposób jest uzdolnione, a rolą nauczyciela będzie odkrycie tych talentów. W trosce o to, aby dzieci odczuwały satysfakcję z działalności twórczej należy stwarzać im warunki do prezentowania swoich osiągnięć w różnych dziedzinach, tj.: muzycznej, wokalnej, recytatorskiej, tanecznej, sportowej lub konstrukcyjnej.

Edukacja szkolna, w pierwszym okresie nauczania, powinna w jak największym stopniu ingerować w poszczególne dziedziny wiedzy, by ukazać dziecku scalony obraz świata. Zintegrowana edukacja sprzyjać powinna wszechstronnemu rozwojowi osobowości dziecka, kształtować jego intelekt, wrażliwość, wyobraźnię i twórczą postawę. Rozwijanie postaw twórczych w dużej mierze zależeć będzie od działań nauczyciela, który może pobudzać dziecko do twórczego myślenia poprzez stawianie mu problemów dywergencyjnych, a także poprzez dostarczanie okazji do twórczej ekspresji, co szczególnie istotne jest podczas zajęć muzycznych, w trakcie których może eksperymentować i próbować czegoś nowego, oryginalnego, nieograniczonego schematami. Zdaniem Wiesławy Sacher chodzi o to, żeby *… proces opanowywania repertuaru ćwiczeń, zabaw, piosenek, utworów i tańców nie był skierowany tylko na osiąganie jak najwyższego poziomu wykonawczego, gdyż tylko aktywne uczestnictwo w tym procesie oraz możliwość jego twórczego przekształcania przez nauczyciela i uczniów może być celem samym w sobie tego typu działań. Właśnie w toku całego procesu artystyczno-pedagogicznego rozwojowi podlegać będzie sfera poznawcza, intelektualna i emocjonalna, a także dokonują się zmiany osobowościowe i socjalizujące u dzieci, i to bez względu na to, czy efekt pracy nad materiałem muzycznym był bardzo dobry czy tylko przeciętny* [10]. Współczesne nauczanie powinno kształtować i wychowywać ludzi twórczych, przygotowanych do życia, które niesie ze sobą wiele niewiadomych. Dlatego, już w szkole podstawowej, należy przyzwyczajać uczniów do odważnego podejmowania tematów, motywować do działania rozwijając w nich twórczą postawę.

Celem programu *Muzycznych warsztatów twórczych* było wprowadzenie innowacyjnych metod nauczania dzieci na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Twórcza zabawa dziecka, w niniejszej koncepcji, stała się impulsem motywującym do działania i przeżywania, przez co mogła wywierać korzystny wpływ na kształtowanie się osobowości dziecka. Zaproponowany program ujmuje najważniejsze zadania kształcenia muzycznego dzieci w edukacji na pierwszym poziomie nauczania. Celem głównym opisanego projektu było kształtowanie postaw twórczych dzieci z uwzględnieniem aktywnych, w formie warsztatów, metod nauczania muzyki. Zadaniem nauczyciela klas I-III jest przeciwdziałanie różnorodnym trudnościom dzieci w edukacji wczesnoszkolnej. Powinien on, zatem akcentować nawet najdrobniejsze sukcesy i osiągnięcia uczniów poprzez zachętę i pochwałę, inspirować ich do wysiłku. Specyfika twórczych warsztatów muzycznych sprzyja rozwijaniu twórczej osobowości

dziecka. Nauczyciel w tym przypadku powinien tak prowadzić lekcje, aby zapewnić uczniom satysfakcję z samego procesu twórczego. Tematykę i zadania twórcze powinny być zatem tak ustawione w czasie, aby uczniowie mieli możliwość samodzielnego dochodzenia do rozwiązań twórczych. Zajęcia takie na pewno wzbudzą zaciekawienie i zainteresowanie dzieci, chociażby poprzez zapewnienie im dużej ilości ruchu, atmosfery radości, swobody i ekspresji twórczej. Dobór repertuaru powinien być dostosowany do możliwości percepcyjnych i wykonawczych podopiecznych.

Zasady rozwijania twórczej postawy uczniów – czynniki stymulujące. Twórcza aktywność dzieci jest wyjątkowo ważna. Dzieci dorastają w otwartym i dynamicznym środowisku, co stawia przed nimi nowe wyzwania. Pierwsze lata kształcenia będą decydowały nie tylko o przebiegu ich dalszej kariery szkolnej, ale i o późniejszym funkcjonowaniu w społeczeństwie. Jesteśmy już teraz odpowiedzialni za przyszłość naszych wychowanków, dlatego warto poświęcać w szkole czas na kształcenie twórczej osobowości. Atmosfera twórczego wychowania to taka, w której stosuje się innowacyjne metody pedagogiczne czyli takie, które wzbudzają, rozwijają i utrwalają postawę twórczą wychowanków. Zasady pobudzania i nauczania twórczości, których celem jest zapobieganie ograniczaniu przez wychowawców naturalnych dyspozycji twórczych uczniów, podaje Ellis Paul Torrance [11]. Według tego autora należy cenić myślenie twórcze uczniów, zachęcać do zadawania pytań, eksperymentowania i manipulowania rzeczami i ideami, rozwijać w klasie twórczą atmosferę, uczyć dzieci cenić własne pomysły, a także stwarzać sytuacje wymagające twórczego myślenia. Zaprezentowane zasady są niezwykle cenne dla wychowanków. Motywują i zachęcają do działania, budzą i wzmacniają zaangażowanie uczniów w sam proces tworzenia. Nie ograniczają się do jednokierunkowego myślenia narzucanego przez nauczyciela, lecz pozwalają na samodzielne poszukiwanie, analizowanie i wnioskowanie, jednocześnie stając się źródłem radości, zadowolenia i satysfakcji z podejmowanego wysiłku.

Czynniki, które mają pozytywny wpływ na aktywność twórczą jednostki określa się mianem stymulatorów. Stymulować, to inaczej pobudzać organizm do działania – do wzmożonej aktywności. [12] W ramach twórczych warsztatów muzycznych stymulatorami mogą być następujące zewnętrzne czynniki wpływające na twórczość dziecka, tj.: stwarzanie sytuacji problemowej do samodzielnego doświadczania-muzykowania, docenianie spontanicznej, swobodnej aktywności własnej dziecka, nagradzanie nietypowych rozwiązań (ocena słowna, pochwała), pozytywne omawianie wszystkich prac, urozmaicanie zadań muzycznych poprzez: improwizacje ruchowe, instrumentalne, wokalne, motywowanie do własnych poszukiwań i rozwiązań, aranżowanie własnych utworów, realizowanie pomysłów uczniów, unikanie schematycznego prowadzenia zajęć.

W klasach I-III na lekcjach muzyki oraz zajęciach zintegrowanych kładzie się szczególny nacisk na kształtowanie postawy twórczej metodami aktywizującymi czyli poprzez: aktywność muzyczną, wokalną, instrumentalną, ruchową i plastyczną wyrażaną w formie samodzielnych i integrujących się działań. Wśród nich można wyróżnić następujące zadania:

a) wokalne – należą do nich zabawy naśladowcze ze śpiewem, improwizacje wokalne, tworzenie tekstu do podanego rytmu, opowiadanie śpiewem wydarzeń dnia codziennego, rytmiczne pytania i odpowiedzi, układanie melodii do wierszyków, tekstów literackich, śpiewne opowieści do treści obrazków;

b) instrumentalne – obejmujące grę na instrumentach szkolnych, improwizacje instrumentalne, (rytmiczne, melodyczne), ćwiczenia rytmiczne do wyliczanek, tworzenie prostych form muzycznych (typu: AB, ABA, wariacje, rondo), zagadki dźwiękowej, układanie akompaniamentu do piosenki, tworzenie ilustracji muzycznej do wierszy, opowiadań, fragmentów prozy, szkiców lub dzieł plastycznych;

c) ruchowe – ukierunkowane na swobodne zabawy i tańce integracyjne, improwizację ruchową o określonych formach (marsz, rondo, walc), a także zabawy ruchowe poddane dyscyplinie rytmicznej, melodycznej tj.: interpretowanie rytmu za pomocą kroków, interpretowanie melodii gestem i ruchem ciała;

d) plastyczne – dotyczące malowania i rysowania do słów piosenki, nadawanie tytułów utworom muzycznym, interpretacja plastyczna treści utworu, elementów formy lub całego utworu muzycznego;

e) muzyczne – stanowiące wprowadzenie do motywu melodycznego lub rytmicznego, zmian tempa, dynamiki i artykulacji, a także konstruowanie prostych instrumentów, poszukiwanie ciekawego brzmienia w otoczeniu.

Wybrane, aktywizujące metody i formy działań, stosowane podczas zajęć muzycznych, umożliwiają osiąganie wcześniej założonych celów. Do najczęściej stosowanych kierunków poszukiwań metodycznych rozwiązań należą: metoda aktywnego słuchania muzyki wg B. Strauss, edukacja przez dramę, elementy systemów C. Orffa, E. Jaques-Dalcroze'a, Zoltana Kodaly'a, elementy pedagogiki zabawy «Klanza», koncepcje pedagogiczne Celestyna Freineta, elementy Metody Dobrego Startu, Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne i in.

Aktywizujące metody w twórczości muzycznej dzieci. Termin «aktywizacja uczniów» w opinii W. Okonia stanowi … *ogół poczynań dydaktyczno-wychowawczych, które umożliwiają zwiększenie stopnia aktywności uczniów* [13]. Metody aktywizujące zwiększają skuteczność nauczania, sprawiają, że zajęcia stają się bardziej atrakcyjne dla ucznia, poszerzają jego zainteresowanie przedmiotem. Wyzwalają ciekawość i zwiększają zaangażowanie uczniów. Natomiast termin «metoda», to … *dynamiczny proces formowania się człowieka, polegający na ciągłym wyborze treści, sposobów działania nauczyciela i ucznia oraz takim doborze*

warunków, aby wychowanek przeżywał kształcenie jako jego własny proces, sprawiający jemu samemu satysfakcję, a zarazem, aby jak najchętniej przystępował do jego realizacji i kontynuacji [14].

W ramach opracowanego programu *Muzycznych warsztatów twórczych* zastosowane zostały następujące koncepcje i metody bazujące na aktywności muzycznej oraz elementy wybranych systemów nauczania i uczenia się:

– metoda twórczego myślenia, «Burza Mózgów» – stanowi odmianę dyskusji polegającą na umożliwieniu dzieciom szybkiego zgromadzenia wielu pomysłów rozwiązania danego problemu;

– metoda *Aktywnego Słuchania Muzyki* wg Batii Strauss – pozwala na przybliżenie dzieciom muzyki klasycznej dając możliwość wystąpienia w roli współwykonawcy;

– edukacja przez dramę – opiera się na wykorzystaniu techniki dramy, która gwarantuje dzieciom kreatywne zabawy ruchowe w połączeniu z działaniami teatralnymi;

– nauka gry na flażolecie – stanowi formę muzykowania w oparciu o zapis nutowo-tabulaturowy;

– rytmika – jest formą pracy metodą opracowana przez Emila Jegues-Dalcroze'a, i polega na wyrażaniu muzyki ruchem;

– elementy metody Carla Orffa – obejmuje naukę gry na instrumentach, wykorzystywanie improwizacji wokalnych i instrumentalnych oraz łączenie w sobie ruchu, gestu, tańca i słowa;

– koncepcja Zoltana Kodaly'a – zaleca przyswajanie i odtwarzanie muzyki przez śpiew;

– pedagogika zabawy „Klanza" – stanowi impuls do kreatywnych, konstruktywnych i bezpiecznych działań grupowych, budujących pozytywne relacje między członkami grupy. Jest również zabawą, która stwarza warunki do uczenia się przez działanie;

– koncepcja pedagogiczna Celestyna Freineta – oparta na twórczej aktywności dziecka, którą cechuje wewnętrzna motywacja do działania, charakteryzuje się osobistym stosunkiem do wykonywanych czynności oraz poczuciem subiektywnej nowości własnych odkryć;

– *Metoda Dobrego Startu* – najważniejszy jej element, to zajęcia ruchowo-słuchowo-wzrokowe w czasie, których dzieci w rytm melodii rysują litery lub inne znaki graficzne;

– *Metoda Ruchu Rozwijającego* Weroniki Sherborne – jest metodą uniwersalną, wykorzystywaną głównie w przedszkolu, a jej ćwiczenia stosowane w tej metodzie opierają się na doświadczeniach ruchowych, intensywności i ciągłości doświadczeń. W metodzie ruchu rozwijającego wykorzystuje się dotyk, ruch, ćwiczenia świadomości ciała i przestrzeni oraz wzajemne relacje («z», «przeciwko», «razem»);

– Zajęcia umuzykalniające wg teorii E. E. Gordona – autor swoją teorię oparł na problematyce audiacji czyli zdolności do słyszenia i rozumienia muzyki bez fizycznie obecnego jej brzmienia [15];

– *Ad Libitum* – jest metodą wykonania utworu muzycznego opartą na improwizacji. Dopuszcza całkowitą swobodę w wykonaniu rytmu (rzadziej melodii) danego fragmentu. W edukacji metoda ta daje dziecku swobodę muzycznego wypowiadania się bez konsekwencji popełnienia błędu [16].

Opis realizacji programu i procedury osiągania celów. W trakcie zajęć realizowanych w ramach programu *Muzycznych warsztatów twórczych* prowadzone były obserwacje aktywności uczniów. Osiągnięciem założonych celów, niniejszego programu, stał się stopień opanowania przez uczniów umiejętności oraz zdobycie podstawowej wiedzy muzycznej. Dodatkowym efektem była próba stopniowego rozwijania zainteresowań, zdolności i motywacji w procesie kształtowania się postawy twórczej i kreatywności dzieci w edukacji wczesnoszkolnej. Program zakładał pracę na materiale dostosowanym do predyspozycji uzdolnień muzycznych dzieci i aktywności nakierowanej na ich samodzielną twórczość.

Opracowany program nauczania obejmował plan działania, w którym nauczyciel mógł wyrażać swoje własne pomysły, indywidualny punkt widzenia na treści i sposób realizacji wybranego zagadnienia edukacyjnego. Efektem podjętych działań była realizacja wizji skutecznego procesu nauczania i uczenia się sprzyjającego rozwijaniu zainteresowań i potencjalnych możliwości zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Formami działalności podczas twórczych i odtwórczych zajęć muzycznych stały się:

1. Śpiew i ćwiczenia mowy. Śpiew wpływał na fizyczny rozwój dziecka, wzmacniał aparat głosowy, dotleniał organizm, wyzwalał naturalną potrzebę ekspresji, wpływał dodatnio na system nerwowy. Podczas nauki śpiewania piosenek bardzo ważne stały się ćwiczenia prawidłowego oddechu, ćwiczenia artykulacji, dykcji i intonacji.

2. Gra na instrumentach. Muzykowanie determinowało poprawę koncentracji uwagi oraz zdyscyplinowanie. Poprzez aktywną działalność instrumentalną kształtowaniu podlegała wrażliwość dziecka na barwę dźwięku oraz poczucie rytmu. Każde zetknięcie się dziecka z instrumentem wpływało na grupowy entuzjazm, radość oraz wzmożoną aktywność.

3. Ekspresja ruchowa. Ruch uzewnętrznił naturalną potrzebę dzieci, i stał się podstawową formą reagowania dzieci na otaczający świat dźwięków, tym samym stymulował rozwój fizyczny i psychiczny podopiecznych.

4. Tworzenie muzyki. Muzyka sprzyjała twórczej kreacji dzieci poprzez słowo, śpiew, ruch, grę na instrumentach. Wypowiadając się głosem, ruchem albo muzykując na instrumentach, dzieci miały możliwość tworzenia swoich pierwszych «dzieł muzycznych». W korelacji z plastyką powstawały oryginalne «dzieła». Improwizacja dźwiękowa była jedną z form działalności twórczej,

która przyczyniła się do rozwoju wrażliwości muzycznej i zdolności twórczych. Wpłynęła również na zdyscyplinowanie grupy i zespołową współpracę.

5. Percepcja muzyki. Na etapie nauczania początkowego wprowadzono ćwiczenia słuchowe, które realizowane były w formie różnych zabaw akustycznych (np. rozpoznawanie odgłosów przyrody, ruchu ulicznego, odgłosy zwierząt, zjawisk przyrody itp.), a także słuchanie i analizowanie krótkich utworów muzyki klasycznej, jak i współczesnej.

Formy pracy dzieci, to praca z całą grupą, w małych zespołach, w parach oraz indywidualna. Metody i formy aktywności wykorzystywane podczas twórczych warsztatów muzycznych obejmowały: samodzielne działanie, obserwację, pokaz, przekaz słowny, «burzę mózgów», twórcze działania wg własnego pomysłu, odtwórcze działania dziecka, słuchanie, samodzielne doświadczenia dziecka, spontaniczną aktywność dziecka, aktywność słowno-muzyczno-ruchowa, swobodną dyskusję, rozmowę, opowiadanie, pantomimę, aktywność muzyczną (rysunkowa, malarska), tworzenie instrumentów z materiałów ogólnodostępnych (grzebień, kubki, lejki, gumki itp.), dramę, taniec, udział w programach artystycznych (szkolnych i pozaszkolnych), a także uczestnictwo w projektach i warsztatach edukacyjno-muzycznych. Repertuar utworów i form twórczych zawierał: piosenki popularne, ludowe, patriotyczne, dziecięce, turystyczne, kolędy i pastorałki (repertuar klas początkowych), utwory na potrzeby dziecka, szkoły i najbliższego środowiska, muzykę instrumentalną (stylizowaną, programową), mini-utwory tworzone przez prowadzącego i wychowanków, wybrane teksty «łamańce językowe» usprawniające mowę (dykcję, intonację, artykulację), a także literaturę muzyczną i poezję poetów polskich (m.in. J. Brzechwy, J. Tuwima i L. J. Kerna).

Aby aktywizujące metody nauczania, tak bardzo istotne w samodzielnym poszukiwaniu własnego stylu życia, twórczej postawy i kreatywności dzieci były skuteczne, i pozytywnie wpływały na kształtowanie się twórczej osobowości, dostosowano warunki pracy do możliwości dzieci i celów założonych w realizowanym programie.

Warunki realizacji programu. Program realizowany był podczas tygodniowych zajęć zintegrowanych i dodatkowej godziny lekcyjnej muzyki w grupie ok. 25-osobowej oraz 1 godziny zajęć fakultatywnych w ramach *Muzycznych warsztatów twórczych* w grupie ok. 15 osób zainteresowanych muzykowaniem. Program dostosowano do indywidualnych możliwość, co pozwoliło w autokreacji – *być artystą* – każdemu dziecku. Dla uzyskania optymalnych warunków realizacji programu wzbogacono bazę materialną szkoły, przede wszystkim, o zestaw instrumentów szkolnych oraz wybrane rekwizyty np. chusty fluorescencyjne, szarfy itp.

Ogólna atmosfera wspierająca działania na rzecz urzeczywistnienia założeń programu autorskiego wymagała zainteresowania ze strony współpracowników, zwierzchników, osób chętnych do współpracy. Duży wpływ miała również

współpraca z rodzicami. Rodzice dostarczali przede wszystkim materiałów, pomagali w organizacji imprez szkolnych, aktywnie uczestniczyli w realizacji programu, mieli możliwość współdziałania w zakresie różnych dziedzin artystycznych. Rodzice chętnie angażowali się w okolicznościowe imprezy szkolne i festyny, szczególnie wtedy, gdy planowany był udział ich dziecka np. w imprezie, podczas występu, gry w przedstawieniu teatralnym lub udziału w konkursie.

Środki dydaktyczne pełniły niezwykle ważną rolę w programie *Muzycznych warsztatów twórczych*. Zadaniem nauczyciela było także umiejętne zachęcanie dzieci do poszukiwań niezwykłego brzmienia przez gromadzenie i tworzenie przedmiotów, z których można było «wyczarować» niezwykłą muzykę. A ta z kolei, w prawdziwie twórczej atmosferze, poruszając «wszystkie» zmysły, pomagała zachwycać, wzmacniać i kształtować charakter dziecka. Oprócz zajęć typowo muzycznych włączano muzykę i jej formy aktywności do codziennych zajęć szkolnych (kształcenia zintegrowanego) jako tła do konkretnego tematu np. przy organizacji aktywności ruchowej, w celu wyciszenia, poznania zjawiska przyrodniczego, zapamiętanie pewnych reguł itp.

Zakończenie. Analizując uzyskane efekty można stwierdzić, iż założenia programowe *Muzycznych warsztatów twórczych* stały się próbą wprowadzenia innowacyjnych i jednocześnie atrakcyjnych, dla dzieci i nauczyciela metod i form nauczania muzyki w edukacji wczesnoszkolnej. Działania oparte na poszukiwaniu, w formie zabaw, tańca, śpiewu czy też gry na różnych instrumentach, pozytywnie wpłynęły na zachowanie dziecka. W pełnym poczuciu bezpieczeństwa, akceptacji i wiary w swoje możliwości, uczeń osiągnął znacznie więcej: nabył zaufanie, pozytywną motywację i satysfakcję z podejmowanego wysiłku, chętnie też podejmował naukę, wykazywał umiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach, oraz pozostał odporny na niepożądane wpływy otoczenia. Uczniowie z czasem zaczęli dostrzegać piękno w wielu przejawach kultury i sztuki, stali się aktywnymi uczestnikami kultury oraz dbali o to, aby z pełnym szacunkiem odnosić się do innych ludzi.

Podsumowując zaprezentowany materiał należy podkreślić, iż dziecko biorące udział w różnego rodzaju ćwiczeniach twórczych ma możliwość z sukcesem kształtować własną postawę wrażliwą na zmiany i z czasem otworzyć się na nowości, akceptując siebie oraz pozytywnie nastawić się do otoczenia i życia. Młody człowiek uzyskuje tym samym wiarę we własne możliwości, dąży do tego, aby spełniać marzenia. A niezastąpionym przewodnikiem ucznia po świecie wyobraźni jest zawsze wrażliwy i twórczy nauczyciel.

Załącznik

Materiał zdjęciowy dokumentujący przebieg zajęć w ramach

Muzycznych warsztatów twórczych

Foto 1. Flecik polski (flażolet) – wykonanie utworu pt. «Siedzi sobie zając pod miedzą»

Foto 2. Budowanie instrumentów-zabawek dźwiękowych – grających kubków

Foto 3. Muzyczna improwizacja do tekstu opowiadania pt. «Wiosenne muzykowanie»

Foto. 4. Kolorowych impresja ruchowa z użyciem szarf do muzyki L. Delibesa «Pizzicato polka»

BIBLIOGRAFIA

1. Podstawa Programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego z komentarzami // Edukacja artystyczna i kulturalna. – Tom 7. – 2008. – Dziennik Ustaw Nr 4, poz. 17.

2. Brzózka J. *Program Edukacji Wczesnoszkolnej. Klasy 1–3, «Nasze Razem w Szkole» /* J. Brzózka, K. Harmak, K. Izbińska, A. Jasiocha, W. Went. – Warszawa : WSiP, 2012.

3. Goleman D. *Inteligencja emocjonalna* / D. Goleman. – Poznań : Wyd. «Media Rodzina», 1997.

4. Gardner H. *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce /* H. Gardner. – Poznań : Wyd. «Media Rodzina», 2002. –105 s.

5. Uszyńska-Jarmoc J. *Podróże, skarby, przygoda*: *podręcznik i program rozwijania twórczości, samoświadomości oraz dyspozycji autokreacyjnych dzieci klas I-III /* Uszyńska-Jarmoc J. – Białystok : Wyd. «Trans Humana», 2005.

6. Szmidt K. *Pedagogika twórczości /* K. Szmidt. – Gdańsk : Wyd. GWP, 2007. –242 s.

7. Kisiel M. Muzyka w Zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze / M. Kisiel. – Katowice : Wyd. UŚ, 2005.

8. Ławrowska R. *Rytm, muzyka, taniec w edukacji /* R. Ławrowska. – Kraków : Oficyna Wyd. «Impuls», 2005.

9. Sacher W. A. *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego /* W. A. Sacher. – Kraków : Oficyna Wyd. «Impuls», 2012. –174 s.

10. Sacher W. A. *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna /* W. A. Sacher. – Kraków : Oficyna Wyd. «Impuls», 1997. 24 s.

11. Szmidt K. *Pedagogika twórczości /* K. Szmidt. – Gdańsk : Wyd. GWP, 2007. 268 s.

12. Gloton R. *Twórcza aktywność dziecka /* R. Gloton, C. Clero. – Warszawa : WSiP, 1976.

13. Okoń W. *Nowy słownik pedagogiczny /* W. Okoń. – Warszawa : Wyd. Akademickie «Żak», 1998. 15 s.

14. Okoń W. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej /* W. Okoń. – Warszawa : Wyd. Akademickie «Żak», 1998. –253 s.

15. Gordon E. E. *Umuzykalnienie niemowląt i małych dzieci /* E. E. Gordon. – Kraków Oficyna Wyd. «Impuls», 1997. – 27 s.

16. Kisiel M. *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym /* M. Kisiel. – Katowice : Wyd. KPWiPM, UŚ, 2013.

РЕЗЮМЕ

Слык У., Кисель М. *Развитие музыкальной творческой активности ребенка в процессе обучения.*

Современная педагогіка пытается построить такие концепции воспитания и обучения, которые были бы совместимы с развитием молодого человека, способного к функционированию в реальном, полном перемен и преобразований мире. В связи с этим необходимой является подготовка молодежи к решению проблем, готовность творчески мыслить, самореализоваться, стремиться к созданию нравственных ценностей, основанных на ответственности и безопасности, а также формировать настойчивость и креативность. Данная статья посвячена рассмотрению проблемы развития творческого становлення младших школьников и факторов, стимулирующих этот процесс. Представлено описание проекта Музыкальных творческих мастерских, которые являються одной из форм педагогических инноваций.

Ключевые слова: *уроки музыки, ученики, творческое мышление, творческое развитие, образование*

SUMMARY

Słyk U., Kisiel M. *The development of the musical creative activity of the child in the learning process.*

Modern pedagogy attempts to build such a concept of education and training that would be compatible with the development of a young person, capable of functioning in the real, full of change and transformations world. In this regard, it is necessary to prepare youth to solve problems, to think creatively, realize themselves, to strive to create moral values, based on responsibility and safety, and to build persistence and creativity. This article is devoted to the problem of development of the creativity of junior schoolchildren and the factors driving this process. The description of the project of Music creative workshops, which is one of the forms of pedagogical innovations, is presented. The project is carried out in one of the schools from the territory of the city Jastrzębie-Zdrój.

Analyzing the received data the author notes that the program provisions of Musical creative workshops have become an attempt to implement innovative and at the same time appealing to kids and teachers, methods and forms of teaching music in schools. It is proved that actions based on the search, in the form of dance, singing or playing musical instruments had a

positive impact on the child's behavior. In the full sense of security, acceptance and belief in their ability, the pupil can achieve much more; gain the confidence, positive motivation and pleasure. In addition, the author emphasizes the need to move forward, willing to accept new knowledge and skills to demonstrate the ability to cope with difficult situations, and to be resistant to adverse environmental influences. In such a situation, students will begin to notice the beauty in the various manifestations of culture and art, will be active participants in the culture and will take care of that with respect to other people.

Summarizing the material presented, the author emphasizes that the child, that takes part in various creative projects has the ability to form his/her own position successfully in response to changes, to discover something new, and stay positive for the perception of the environment and life. The young person gets therefore faith in his/her abilities, strives to achieve his/her dreams. And indispensable guide for the pupil into the world of imagination will always be sensitive and creative teacher.

***Key words**: music lessons, pupil, creative thinking, creative development, education.*

УДК 373.31:78:374-053.5

А. М. Костенкова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРОБЛЕМНІ АСПЕКТИ МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В ДИТЯЧИХ МУЗИЧНИХ ШКОЛАХ

У статті розглядаються методичні проблеми педагогіки початкової музичної освіти як фундаменту майбутньої професійної діяльності. У контексті значних соціокультурних перетворень сучасності аналізуються сутнісні питання музичного навчання і виховання. Виявляються різні варіанти напряму педагогічної стратегії, що сприяють підвищенню ефективності навчання. Доведено, що початкова музична освіта в Україні потребує оновлення з метою орієнтації процесу музичного навчання на максимальну активізацію творчих дій учнів та їх творче самовираження. Автор зазначає, що особливе значення має відводитися формуванню повноцінного сприйняття, розуміння й відтворення художнього, художньо-пізнавального тексту молодшими школярами, розвитку в них відповідних умінь, емоційно-чутливої сфери, образного мислення.

***Ключові слова:** музична педагогіка, виявлення музичної обдарованості, тестування, психолого-педагогічне спостереження, розвивальне навчання.*

Постановка проблеми. Початок ХХІ століття в освіті України ознаменувався прийняттям Державного стандарту початкової загальної освіти, який поставив завдання розвитку особистісно-оцінного ставлення до мистецтва, художньо-творчих здібностей, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в духовному самовираженні. Важлива роль у вирішенні цих завдань належить музичному мистецтву. У зв’язку з цим перед музичною педагогікою постає багато проблем, серед яких однією з найактуальніших є проблема вдосконалення методики початкової музичної освіти в ДМШ.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукової літератури свідчить про значну кількість праць вітчизняних науковців, що розглядались різні аспекти музично-педагогічної проблематики, зокрема, дослідження шляхів

формування духовної культури учнів, реалізації виховного впливу мистецтва на становлення особистості (І. Бех, Г. Мєднікова, Н. Миропольська та ін.). Визначення теоретичних і практичних засад початкової освіти знайшли суттєвий відбиток у роботах Т. Байбари, Н. Бібік, О. Савченко та ін. Отже, виходячи з вищевикладеного, можна зробити висновок, що питання методики спеціальної музичної освіти є добре вивченим, але, в той самий час, питанню викладання музики саме на початкових етапах в ДМШ приділено недостатньо уваги. Тому, на нашу думку, особливої актуальності набуває вивчення проблемних аспектів методики початкової музичної освіти в ДМШ.

Мета статті – розгляд основних проблемних аспектів методики початкової музичної освіти в ДМШ та можливих шляхів їх нівелювання з метою забезпечення взаємодії духовного, загальнокультурного, музичного розвитку учнів.

Виклад основного матеріалу. Видатний педагог, піаніст і музикознавець Л. А. Баренбойм в одній зі своїх праць зробив висновок про те, що побудова, характер і зміст навчання музиці припускають точні й аргументовані відповіді на наступні питання: кого навчають, для чого навчають, чому навчають, як навчають, на чому (на якому матеріалі) навчають [2, 256]. Кого навчають – саме це питання цілком закономірно стоїть на першому місці і безпосередньо пов’язано з питанням про природні дані, здібності учня, про його музичну обдарованість.

Для виявлення творчого потенціалу дитини існує два основних (хоча і не єдиних) способи. Один з них – тестування, інший – психолого-педагогічне спостереження. У практичній діяльності ДМШ тестування в його специфічному варіанті використовувалося вже давно та продовжує використовуватися і сьогодні. Тестування виступає в якості методу для відбору «абітурієнтів» на вступних випробуваннях при зарахуванні до школи. Методика перевірки здібностей була (і залишається) дуже нескладною. Вона включає в себе, як правило, такі завдання: дитині пропонується проспівати пісеньку, проінтонувати (наспівати) музичну фразу, виконану на фортепіано; проплескати в долоні або простукати олівцем той чи інший ритмічний малюнок; іноді перевіряється здатність дитини до запам’ятовування музики. Основне призначення подібних тестових операцій – визначити наявність (або відсутність) у «абітурієнта» музично-слухових та музично-ритмічних здібностей.

Ефективність і прогностична доцільність вищеназваних перевірок дуже невисока, що нерідко визнається самими педагогами-музикантами. По-перше, звуковисотний слух і здатність відтворити ритмічний малюнок – це тільки видима в умовах подібного випробування частина величезного «айсбергу», яким є феномен музичної обдарованості, не більше того. Іншими словами, в поле зору педагогів, що вдаються до подібних тестових завдань,

потрапляють окремі показники багатокомпонентного, складноінтегрованого комплексу музичних здібностей випробуваного. Найбільш принципово важливі складові цього комплексу, такі, як природна схильність до художньо-образного мислення, реакції на ті чи інші засоби музичної виразності, схильність до творчої уяви, креативність та ін. – уся ця системна цілісність психічних якостей і властивостей, від яких, згідно з дослідженнями Б. А. Теплова – «залежить можливість успішного заняття музичною діяльністю» [6, 19], залишається поза межами тестових випробувань, не вміщується в ці рамки.

І ще одна обставина, надзвичайно важлива при розгляді методу тестування. Не можна не враховувати, що на його результати може серйозно вплинути емоційно-психічний стан випробуваного. Сором'язливість, психологічна скутість, тривожність при спілкуванні з незнайомими людьми, що пропонують дитині ті чи інші незвичні для нього завдання – усе це цілком може спотворити картину тестових випробувань, вплинути на їхні результати. Дитяча психіка в силу вікових особливостей надзвичайно рухлива, тому «одна й та сама дитина по одній і тій самій психодіагностичній методиці (або пакету методик) у різних умовах може показувати різні результати», – пише А. І. Савенков [5, 185].

Значно більше інформації про дитину дають тривалі за часом педагогічні спостереження. Вони, як свідчить практика, досить продуктивні, надійні, тим більше, якщо проводяться досвідченими, ерудованими фахівцями. Наукове спостереження значно відрізняється від ненаукового (побутового), а педагогічне спостереження, як один із видів наукового, – являє собою складну багатоетапну систему, що відповідає певним дидактичним завданням.

Передусім, кваліфіковане спостереження передбачає точне знання того, на які питання педагог повинен отримати відповіді, що він хоче з'ясувати, які параметри комплексу здібностей, психічних якостей і властивостей учня повинні опинитися у фокусі його уваги. Це саме по собі досить складно, якщо врахувати, що параметри музичної обдарованості можуть мати різну природу й особливості та не зводяться до кількох найбільш очевидних показників.

Так, дуже поширена помилка в діагностиці, коли учня, що спритно оперує на клавіатурі (або грифі) музичного інструмента, зараховують до музично обдарованих, хоча таким він не є, що згодом і з'ясовується. Окремо взяту здатність, у даному випадку рухово-технічну, приймають за обдарованість як таку, за якийсь універсум.

При діагностиці природних даних учня не можна не враховувати, що здібності – феномен динамічний: вони розвиваються при відповідних умовах, можуть виходити (за сприятливих умов) на більш високі рівні. Отже, виносити категоричні судження і умовиводи на підставі спостережень і вражень, що

складаються в педагога «тут і зараз», не апробованих на дистанції часу, не рекомендується. Як правило, потрібно не один рік, щоб педагог-музикант, спілкуючись з учнем, міг з упевненістю сказати: «Цей учень є перспективним у професійному відношенні, музична обдарованість сумнівів не викликає» або «Цей учень безперспективний у професійному відношенні. Говорити про музичну обдарованість немає видимих підстав».

У деяких випадках для суджень такого роду потрібно менше часу, в інших – більше. Яскраво виражена обдарованість – або безперечна відсутність такої – розпізнаються швидше й легше. Але такі ситуації порівняно нечасті. Значно більше поширені проміжні, неявно виражені ступені обдарованості, які ускладнюють їх «експертизу». Терміни діагностування, здійснювані методом спостереження, залежать багато в чому і від форми цієї роботи. Оптимальний варіант, коли спостереження ведеться в руслі практичних музичних занять вчителя з учнем, в умовах їх безпосередніх контактів один з одним.

На другому місці в переліку питань, сформульованих Л. Д. Баренбоймом і наведених вище, займає не менш важливий – для чого навчають. Проблема цілепокладання – одна з фундаментальних для людської діяльності взагалі – є сутнісною в педагогічній системі.

У численних програмних документах, присвячених цілям і завданням навчально-виховної роботи в ДМШ, у документах, які створювалися в різний час і в різних умовах підкреслюється приблизно одне й те саме. Зокрема, те, що навчально-освітні структури цього типу повинні ставити перед собою не одну головну і визначальну мету, а як мінімум дві.

У якості першої називають загальноестетичне (зокрема, музичне) виховання дітей і підлітків, формування в них художньо-творчих здібностей, естетичних смаків, розвиток художньої фантазії, уяви, збагачення спектру емоцій, і, поряд із цим, вироблення практичних умінь і навичок гри на тому чи іншому музичному інструменті. Інша мета, не менш важлива – виявлення музично обдарованих дітей та підлітків для подальшого навчання в спеціалізованих навчальних закладах (училищах, коледжах, ВНЗ), підготовка до вступу в ці навчальні заклади, до того, щоб музична молодь, закінчуючи ДМШ, відповідала професійним вимогам, що висуваються до майбутніх фахівців.

Нерідко трапляється, що дані педагогічної діагностики свідчать про те, що педагог має справу з цілком ординарним за своїми природними можливостями учнем, і педагог у цьому випадку віддає перевагу, як правило, навчанню учня традиційним шляхом із властивою останньому професійною орієнтацією. «Нерідко всіх – і дуже обдарованих, і менш здібних, і слабких – навчають однаково!», – свідчив Л. А. Баренбойм. «Не в тому сенсі, звичайно, що всі грають однаковий за складністю репертуар (хоча буває і таке), а щодо загальної спрямованості роботи: всіх, незалежно від їх природних даних, навчають як майбутніх професіоналів» [1, 238].

Чому ж перевага віддається саме такому варіанту навчання? Робота педагога ДМШ оцінюється, в основному, по тому, яка кількість його вихованців продовжила заняття в навчальних закладах середньої ланки, в музичних училищах або коледжах. Чим більше майбутніх професіоналів підготував педагог, тим вище його реноме, більше авторитет у колективі, і навпаки. Є й інша причина. Педагогу простіше «вести» учня добре знайомим навчально-освітнім маршрутом, по якому колись вели його самого. Відпадає необхідність у педагогічних пошуках, можна спиратися в роботі на добре знайомий, багаторазово апробований методичний комплекс. До того ж система контрольно-перевірочних заходів в ДМШ побудована зазвичай таким чином, що аналізуються й оцінюються, насамперед, знання, вміння та навички, а не багатофакторна ієрархія психологічних характеристик учня (рівнів розвиненості тих чи інших індивідуальних якостей і властивостей), прихованих зазвичай від прямого і безпосереднього спостереження.

Необхідно відзначити і третю причину обрання педагогом шляху ранньої професіоналізації вихованців. Всебічний художній розвиток учня як стратегічне завдання значно легше задекларувати, ніж вирішити це завдання на практиці. Якщо технологія роботи над музичним твором не складає секрету для будь-якого компетентного у своїй справі педагога, то загальноестетичний розвиток дитини, формування його художньо-образного мислення й емоційної сфери, розширення загального та спеціального (музичного) кругозору тощо – усе це є для багатьох викладачів малознайомою областю.

Слід підкреслити, що розвивальне навчання за своїм змістом, структурою, методологією складніше типового, стандартного навчання музиці, точніше кажучи, навіть не музиці, а грі на музичному інструменті (або співу). Розвивальне навчання – це не адитивний (суто кількісний) приріст знань і вмінь; це якісне перетворення духовного середовища індивіда, його внутрішнього світу, аксіологічних орієнтацій. Таке навчання передбачає необхідну компетенцію педагога, його вміння і готовність управляти відповідними процесами. Педагоги такого високого рівня зустрічаються нечасто.

Цікавим є те, що висококласні педагоги-музиканти зазвичай дотримуються іншої точки зору. Г. Г. Нейгауз, який виховав плеяду чудових піаністів, писав: «вчитель гри на будь-якому інструменті повинен бути насамперед учителем, тобто розпізнавачем і тлумачем музики. Особливо це необхідно на нижчих щаблях розвитку музиканта. Тут вже зовсім неминучий комплексний метод викладання, тобто вчитель повинен довести до учня не тільки так званий зміст твору, не тільки «заразити» його поетичним образом, але й дати йому аналіз форм, структури в цілому і деталях, гармонії, мелодії, фортепіанної фактури. Він повинен бути одночасно і істориком музики, і теоретиком, учителем сольфеджіо, гармонії і гри на фортепіано»[4, 150].

Схожі думки висловлював і інший видатний вітчизняний педагог-піаніст Я. І. Мільштейн: «Не можна миритися з вузькістю погляду, із замиканням у сферу суто професійних інтересів», – писав він. «Мало бути технічно «підкованим» і долати різні труднощі; необхідно ще мати достатньо розвинені емоційні та інтелектуальні якості. Чим вище культура виконавця, тим легше і яскравіше проявляє він себе в мистецтві, то більші і багатогранніші його образи та асоціації»[3, 45–46].

Навчання, що не відповідає реальним запитам учнів, їх інтересам, потягам, і їх природним можливостям викликає негативне ставлення в дітей і підлітків. Мотиваційна складова такого навчання практично дорівнює нулю. В учнів та батьків виникає логічне запитання: чи варто витрачати сили і час (до того ж і фінансові ресурси) на заняття, мета і сенс яких незрозумілий? У підсумку контингент учнів у ДМШ істотно зменшується, діти і підлітки розлучаються зі своїми вчителями і в багатьох випадках із класичною музикою. Такий результат – результат діяльності педагога, який не зумів розібратися в тому, кого і для чого він навчає.

Важливий і ще один аспект. Найчастіше педагоги, зорієнтовані на вузькоспеціальне, локальне навчання, схильні зараховувати до обдарованих тільки учнів, які успішно проявляють себе в тій сфері діяльності (виконавської спеціальності), в якій зайняті самі педагоги. «Швидко, гладко, технічно грає, отже, талановитий» – така в межах професійної ментальності логіка міркувань і висновків. Подібний підхід, однак, є суто одностороннім і помилковим. Учень, який займається музикою цілком може яскраво розкритися в майбутньому в таких сферах музичної діяльності, про які в період навчання не думає ні він сам, ні його педагоги.

Майбутнє, тим більш віддалене, передбачити, зрозуміло, неможливо. Будь-які прогнози і припущення можуть виявитися помилковими. Тому методика навчання повинна бути розрахована на подолання емпіричної рутини, формування всебічно розвиненої особистості – творчо активної, ініціативної, сучасно мислячої, зарядженої на пошук; особистості, готової до адаптації (у межах своєї професії, а іноді і виходячи за її межі) до видів і форм творчої діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Початкова музична освіта в Україні потребує оновлення з метою орієнтації процесу музичного навчання на максимальну активізацію творчих дій учнів та їх творче самовираження. Особливе значення має відводитися формуванню повноцінного сприйняття, розуміння й відтворення художнього, художньо-пізнавального тексту молодшими школярами, розвитку в них відповідних умінь, емоційно-чутливої сфери, образного мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баренбойм Л. А. Музыкальное исполнительство и педагогика / Л. А. Баренбойм. – Л. : Музыка, 1974. – 338 с.

2. Баренбойм Л. А. Путь к музицированию. Исследование / Л. А. Баренбойм. – Л. : Советский композитор, 1979. – 352 с.

3. Мильштейн Я. И. О некоторых тенденциях развития исполнительского искусства, исполнительской критике и воспитании исполнителя / Я. И. Мильштейн // Мастерство музыканта-исполнителя. – Вып. 1 – М. : Советский композитор, 1972.– С. 3–56.

4. Нейгауз Г. Г. Мастерство пианиста / Г. Г. Нейгауз // Пианисты рассказывают. – Вып. 2 / сост. М. Г. Соколов. – М. : Музыка, 1984. – С. 144–162.

5. Савенков А. И. Психология детской одаренности / А. И. Савенков. – М. : Генезис, 2010. – 440 с.

6. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М. : Наука, 2003. – 379 с.

РЕЗЮМЕ

Костенкова А. М. Проблемные аспекты методики начального музыкального образования в детской музыкальной школе.

В статье рассматриваются методические проблемы педагогики начального музыкального образования как фундамента будущей профессиональной деятельности. В контексте значительных социокультурных преобразований современности анализируются сущностные вопросы музыкального обучения и воспитания. Выявляются различные варианты направления педагогической стратегии, способствующие повышению эффективности обучения. Доказано, что начальное музыкальное образование в Украине требует обновления с целью ориентации процесса музыкального обучения на максимальную активизацию творческих действий учеников и их творческого самовыражения. Автор считает, что особенное значение должно отводиться формированию полноценного восприятия, понимания и воспроизведения художественного, художественно-познавательного текста младшими школьниками, развития у них соответствующих умений, эмоционально-чувствительной сферы, образного мышления.

***Ключевые слова**: музыкальная педагогика, выявление музыкальной одаренности, тестирование, психолого-педагогическое наблюдение, развивающее обучение.*

SUMMARY

Kostenkova A. Problematic aspects of primary music education methodology in children’s music school.

In the article the author analyzes the major problem areas of primary musical education methodology in children's schools and possible ways their leveling to ensure interoperability of spiritual, general cultural, and musical development of pupils.

The author notes that the primary music education in Ukraine needs to be updated because it does not consider current trends in native education.

The L. Barenboim approach on key components of a successful music education is described. Under this approach there are two main components: identifying natural abilities of pupils and identifying key learning objectives. The author chooses such main methods of identifying student’ creative potential: testing, psychological and pedagogical supervision. The method of testing the author defines as such that not adequately discloses the child’s creativity. A more efficient method, in opinion of the author, is the method of observation. However, observation requires the teacher’s considerable knowledge, skills as a musician and as a psychologist.

Another important component of a successful primary music education is to determine the purpose for which training is provided. In modern pedagogy there are usually distinguished two main objectives of special musical education. The first goal is a general aesthetic education of children, forming their creativity, developing imagination and

mastering any musical instrument playing skills. The second goal is training staff for working in the music field. According to the author, the purpose of special musical education is exceptionally aesthetic education. Just in case the student has a desire to obtain professional music education the major goal of musical course is professional preparation.

The author emphasizes that in the music education preference should be given to the developmental education, not standard. In the construction of education methodology of the specific pupil teacher should consider his abilities and needs. Methodology should be directed at the formation of a fully developed personality – active and creative initiative.

The author concludes that the primary music education in Ukraine should be focused on maximizing the creative abilities of students and their expression.

Key words: *music pedagogy, identification of musical talent, testing, psychological-pedagogical observation, developing education.*

УДК 37.02 : 7.036

Ю. М. Малежик
Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка

РОЛЬ ХУДОЖНІХ НАПРЯМІВ У ФОРМУВАННІ ОБРАЗОТВОРЧОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ (1949–1980 рр.)

У статті визначено та проаналізовано основні тенденції розвитку мистецької освіти з 1949 по 1980 рр. у галузі навчання образотворчого мистецтва в початковій школі. З'ясовано програмово-тематичну наповнюваність навчально-виховного матеріалу. Визначено основні художні напрями в образотворчому мистецтві та їхній вплив на тематику навчального матеріалу з предмету в початковій школі. Виявлено основні чинники впливу на формування тем, завдань у шкільних програмах для початкової школи з образотворчого мистецтва.

Ключові слова: *історія освіти, художній напрям, соцреалізм, формалізм, модернізм, постмодернізм, мистецька освіта, образотворче мистецтво, початкова освіта, загальноосвітня школа.*

Постановка проблеми. Історія розвитку образотворчої освіти в початковій школі базується передовсім на вивченні питань щодо загальних тенденцій освіти в країні.

З-поміж завдань, визначених у Національній доктрині розвитку освіти України XXI століття (2002 р.), Концепції національного виховання (1995 р.), Художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах (2004 р.), Комплексній програмі художньо-естетичного виховання в загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладах (2004 р.), важливе місце посідає формування у підростаючого покоління мистецької культури як складного багатокомпонентного явища, яке містить багатовікові національні й світові традиції мистецького навчання і виховання, образотворчої культури, образотворчої грамотності, творчості.

Для здійснення аналізу сучасного стану та визначення перспектив розвитку в галузі мистецької освіти необхідно звернути увагу на особливості формування навчального матеріалу із загальноосвітнього предмета «Образотворче мистецтво», «Мистецтво» в історичному контексті, що

надасть розуміння освітніх процесів та позитивного поштовху при підготовці майбутніх учителів на педагогічних факультетах з навчальних курсів «Образотворче мистецтво з методикою викладання», «Методика викладання образотворчого мистецтва», «Методика художнього навчання» тощо. Конструктивний підхід до вирішення завдань сучасних стратегій розвитку мистецької освіти порівняно з теорією та практикою минулого століття сприятиме кращому розумінню її особливостей.

Аналіз актуальних досліджень. Ще у 20-ті роки минулого сторіччя вітчизняна педагогіка, спираючись на досягнення дореволюційного часу, говорила про «виховання художньо-освіченої особистості» (В. Каратигін), про «наближення до самого мистецтва» (О. Шеншин), про зміст естетичного виховання як «життя мистецтва» (С. Шацький), а в широкому сенсі – про пробудження творчого начала кожної дитини. Надалі мистецька освіта, як частина загальної вітчизняної освіти, в повній мірі випробувала на собі негативний вплив тоталітарної соціальної системи.

У другій половині ХХ ст., мистецька освіта та художнє виховання засобами образотворчого мистецтва школярів стали предметом досліджень. Саме в цей час, наприкінці 40-х – початку 50-х рр. ХХ ст., надруковано низку статей та видань, де було зроблено першу спробу розкрити сутність художнього виховання, образотворчої творчості (І. Глинська, А. Карлсон, Г. Лабунська, М. Лошаков, В. Шацька, К. Юон та ін.)

Однак, про справжній прорив у галузі змісту, форм і методів загальної художньо-естетичної освіти можна говорити з моменту появи в останній чверті ХХ ст. нових Концепцій викладання мистецтва на різних рівнях становлення Людини (Д. Кабалевський, Б. Неменський).

Окремі аспекти з вивчення розвитку образотворчого мистецтва в загальноосвітній школі (другої половини ХХ ст.) було розкрито в роботах Є. Антоновича, І. Глинської, С. Коновець, М. Ростовцева, Н. Фоминої.

З огляду на вищезазначене, зауважимо, що зміст мистецької освіти до певної міри залежав від основних художніх напрямів у визначений період розвитку держави, що не було предметом спеціальних досліджень.

Мета статті полягає в необхідності систематизації художніх напрямів, що склалися та розвивалися протягом 1949–1980-х рр. на території України; з’ясувати особливості їх безпосереднього впливу на формування образотворчого навчання в шкільній початковій освіті в Україні.

Вивчення й аналіз розвитку мистецької освіти, впливу художніх напрямів другої половини ХХ ст. на зміст та завдання уроків образотворчого мистецтва в початковій школі сприятиме більш цілісному сприйняттю та розумінню історії мистецької освіти у вирішенні проблем навчання з предмета «Образотворче мистецтво».

Виклад основного матеріалу. Аналіз та узагальнення наукової літератури дозволили встановити, що важливою художньо-естетичною категорією,

що віддзеркалює художню практику, яка, на нашу думку, безпосередньо впливає на освітньо-виховний процес засобами образотворчого мистецтва в школі, є *художній напрям,* тобто сукупність художніх творів, що зближені один з одним на основі істотних ідейно-естетичних ознак. Окрім того, він є основною одиницею динаміки розвитку історії мистецтва. Становлення, розвиток і конкурування художніх методів поєднується в художньому напрямі, однак він також тісно пов'язаний зі стилем.

Розглянутий нами період 1949–1980-х рр. засвідчує, що образотворче мистецтво в початковій школі спиралося на художню специфіку реалістичного мистецтва, яке відображає дійсність у художніх образах. Навчальний план побудований так, щоб дати школярам чіткі уявлення про систему взаємодії мистецтва з життям. З огляду на це вважаємо за доцільне звернутися до історії мистецької освіти, а саме розглянути специфіку впливу художніх напрямів на формування навчальних програм і практичних завдань з образотворчого мистецтва в початковій школі.

Перший етап (1949–1959 рр.) – характеризується тотальним впливом соцреалізму, який панував у СРСР усередині 1930-х – до початку 1980-х рр. [3].

У радянському мистецтві й художній критиці вже наприкінці 1920-х рр. склалося своєрідне уявлення про історичне призначення мистецтва – стверджувати в загальнодоступній реалістичній формі соціалістичні ідеали, образи нових людей і суспільних відносин. Ця програма відкидала такі важливі етапи національної спадщини, як релігійне мистецтво середніх століть і авангардне мистецтво ХХ ст. [10].

Упродовж цього часу було розроблено основні принципи соцреалізму, з-поміж яких правдиве зображення дійсності в її революційному розвиткові, поєднання історичної конкретності образів з їхньою героїкою й романтикою.

Мета соцреалізму була віддзеркалена в програмах для підготовки майбутніх учителів та шкільних програмах з образотворчого мистецтва. Передбачалося піднесення революційної боротьби народу і його вождів, радянського способу життя, трудового ентузіазму.

Зміст і форму художніх творів, їхню тематику в навчальних програмах, підручниках та посібниках з образотворчого мистецтва для початкової загальноосвітньої школи цього етапу було визначено жорсткими вимогами. Наприклад, теми, що повсякчас трапляються в навчальних програмах, зокрема: Жовтнева революція та громадянська війна (А. Герасимов «Ленін на трибуні», Б. Йогансон «Допит комуністів»); тема праці у творах радянських художників (Т. Яблонська «Хліб», А. Пластов «Вечеря тракториста», «Жнива») [6; 7].

Отже, аналіз поглядів та тлумачень зазначеного етапу засвідчує, що під тоталітарним натиском соціалістичних ідей у мистецтві капіталістичні

мистецькі течії було позбавлено можливого впливу на становлення й розвиток образотворчого мистецтва нашої країни. У цих умовах соцреалізм, який міцно утвердився в українському мистецтві із середини 1940-х рр. і стійко проіснував до середини 1980-х, став «національним стилем», про узагальнювально-об'єднувальну роль якого мріяли попередники, вбачаючи в мистецтві засіб поєднання різноспрямованих культурних орієнтацій. Тим більше, що універсальність соцреалістичної доктрини спиралася на відому тезу «національного за формою, соціалістичного за змістом», яка піднімала потрібний «національний колорит» до ідеологічної конструкції [5, 11–12].

У цей етап партійне керівництво розв'язувало питання, що саме повинен зображувати художник та яким повинен бути зміст програми з образотворчого мистецтва. Це обмежувало творчий бік мистецтва, тримало його в жорстких межах цензури [1]. Усе це позначилося також на тенденціях розвитку шкільної мистецької освіти.

Керівництво образотворчим мистецтвом, крім творчих спілок, здійснювалося за затвердженою формою, яка охоплювала художників усіх вікових категорій, починаючи з учнів початкових загальноосвітніх закладів, а також спеціалізованих художніх шкіл.

Починаючи з 1947 р. було відновлено Академію мистецтв, якій привласнено статус вищого органа, що забезпечувала керування всіма сторонами художньої освіти й художньої культури країни, покликаного сприяти творчому розвиткові принципів соціалістичного реалізму в практиці й теорії радянської багатонаціональної художньої культури.

З узаконеної Академією ієрархії жанрів у програмному матеріалі шкільної початкової образотворчої освіти перше місце посідала тематична картина, потім – портрет, побутовий жанр. Натюрморт і пейзаж припускалися за умови, якщо вони мали соціалістичний напрям. Це чітко прослідковується в проаналізованих навчальних програмах та методичних рекомендаціях цього історичного етапу. У моді були картини із зображенням дітей, що мають назви: «Вони бачили Сталіна», «Наше щасливе дитинство», «Жити стало краще, жити стало веселіше». Останню назву, що є цитатою з мови Сталіна, пропонували навіть для тематичних композицій школярам у загальноосвітніх школах.

Уже наприкінці 1950-х рр. в історії мистецтва почався період, коли значна частина інтелігенції зневірилася в ідеях соціалізму. Звичайно, цю віру втратили художники, які були при владі, однак партія, Академія мистецтв СРСР, правління творчих спілок не стали змінювати усталених форм взаємодії мистецтва з державою та загальноосвітньою школою зокрема [8].

На наш погляд, варто згадати, що методом художньої творчості, який увібрав усі позитивні й негативні тенденції реалізму, що існували до цього часу, став критичний реалізм, спроможний найбільш повно віддзеркалити в

мистецтві естетичну сутність життя тогочасного суспільства. Цікавим на нашу думку, є те, що поряд із соцреалізмом виник і водночас розвивався інший напрям мистецтва – *формалізм.*

З естетичної позиції, формалізм у мистецтві порушує єдність змісту й форми, виявляє байдужість до змісту, повністю його ігнорує й підносить до вершин краси абстрактну, беззмістовну форму. Суб'єктивно кажучи, художник-формаліст, абстракціоніст, авангардист може й не переслідувати політичних цілей, однак незалежно від свого соціального положення він повинен слугувати інтересам експлуатуючого в суспільстві класу.

Другий етап (1960–1979 рр.) – зі смертю Сталіна й викриттям «культу особистості» почалося своєрідне прозріння суспільства. Упродовж короткого часу зникли зі сцени витвори мистецтва, що виражали ідеологію *соціалістичного реалізму,* пішли в запасники або були списані, тобто фактично знищені [9].

Опрацьовані джерела засвідчують, що початок 1960-х рр. характеризувався в мистецьких колах як Хрущовська «відлига». У цей період знову підвищилась увага до етики, естетики, стали актуальними банальні, відомі всьому світу істини. У мистецтво повертається поняття «часу» та «сучасності», для адекватного відтворення якої молоді митці переймалися пошуками художньої мови, проте цей етап тривав досить недовго, та й не мав ніякого впливу на викладання образотворчого мистецтва в початковій школі [10].

У дослідженнях багатьох науковців, істориків та мистецтвознавців, 60-ті роки ХХ ст. в Україні схарактеризовані як період відродження національної свідомості та новий підйом національного мистецтва. На жаль, він залишив поза увагою загальноосвітню школу, причини цього процесу цілком зрозумілі з історії розвитку шкільництва в Україні.

Наприклад, О. Зарецький наголошує на тому, що в Україні взагалі, порівняно з Москвою, республіками Прибалтики, Вірменією чи Грузією, ідеологічний тиск завжди був подвійним, оскільки на загальносоюзні накладалися ще й місцеві, республіканські засоби політичного впливу [4, 122].

Цілком зрозуміло, що соцреалізм за таких умов розвитку мистецтва та мистецької освіти в Україні безпосередньо впливав на вивчення образотворчого мистецтва в загальноосвітній школі, яке віддзеркалювалося в широкому спектрі витворів мистецтва, пропонованих для демонстрації під час уроків. Наприклад, за проектом програм естетичного виховання у восьмирічній школі (наказ по Московському міськвно з представленим проектом програми. – Москва, 1965 р.) на уроках розглядалися та обговорювалися твори мистецтва про В. Леніна (І. Грабарь «У прямого провода», В. Цигель «Ленин – гимназист»); про працю (А. Архіпов «Прачки», Н. Касаткін «Смена», А. Пластов «Сенокос») [7].

У програмах було запропоновано теми малювання з відображення навколишньої соціалістичної дійсності «На птахофермі», «Робота в полі», «Трактор на полі». Також у програмі наголошено на важливості виховання постійного інтересу до радянського образотворчого мистецтва, тому окремим розділом визначено вивчення різних видів радянського образотворчого мистецтва: живопису, графіки, скульптури, декоративно-прикладного мистецтва, архітектури. Для розгляду пропонувалися такі теми: «Жовтнева революція та громадянська війна», «Тема праці у творах радянських художників», «Велика Вітчизняна війна», «Образ нової людини в радянському портреті», «Майстри радянського пейзажу», «Радянський натюрморт», «Плакатне мистецтво та графічні серії ідейного спрямування».

Отже, аналіз наукових джерел дозволив установити, що роль соцреалізму у вітчизняній культурі та розвитку мистецької початкової шкільної освіти досить неоднозначна. Сьогодні в контексті мистецтва ХХ ст. його розглядають як одну з найбільш радикальних моделей, яка не тільки виступила невіддільним складником тоталітарних режимів, але й перетлумачила традиції, художнє мовлення, мистецькі спрямування, виявляючи їхню приховану сутність [3].

Не зважаючи на всі соціальні, політичні й ідеологічні розбіжності між капіталістичним і соціалістичним шляхами, ці способи створення індустріального суспільства породжували загальний тип світогляду, що в останні десятиліття ХХ ст. одержав назву модернізм.

Модернізм (фр. moderne – сучасний, найновіший) – загальна назва нових літературно-мистецьких течій ХХ ст. нереалістичного спрямування, які виникли як заперечення традиційних форм та естетики минулого [9]. Цей художній напрям досить опосередковано вплинув на шкільну мистецьку освіту в післявоєнні часи.

Важливо також звернути увагу на художній напрям у мистецтві під загальною назвою постмодерн, який прийшов на зміну модернізму.

Постмодернізм (пост авангард – від лат. Post «після» і модернізм) – сукупна назва художніх тенденцій, що особливо чітко виявилися в 1960-і рр. і характеризуються радикальним переглядом позицій модернізму та авангарду. Нерідко це поняття застосовують розширено, називаючи «постмодерністськими» всі останні десятиліття ХХ ст. з їхньою новою, тобто комп'ютерною, науково-технічною революцією, розпадом соціалістичної системи. Безпосередньо новітні тенденції було впроваджено в навчально-виховний процес з предмету «Образотворче мистецтво» в загальноосвітніх школах України починаючи з 90-х рр. ХХ ст.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У процесі аналізу педагогічних, історичних та мистецтвознавчих джерел було з'ясовано основні мистецькі напрями 1949–1980-х рр. ХХ ст. – соцреалізм,

формалізм, постмодернізм, які так чи інакше впливали на розвиток і формування змісту, завдань шкільної образотворчої освіти.

Узагальнення вищевикладеного дає підстави стверджувати, що мистецька освіта в Україні є невід'ємною складовою національної духовної культури, саме тому виникає потреба постійно дбати про її подальший розвиток, очищення її від негативних нашарувань минулого, поєднання в навчально-виховному процесі найцікавіших, найбільш ефективних ідей сучасності з найкращими культурно-мистецькими традиціями минулого.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева В. В. Роль художественного наследия в эстетическом воспитании народа / В. В. Алексеева. – М. : Сов. художник, 1965. – 15 с.

2. Борев Ю. Б. Художественные направления в искусстве XX века / Ю. Б. Борев. – К. : Мистецтво, 1986. – 134 с.

3. Гройс Б. Соцреализм – авангард по-сталински / Б. Гройс // Декоративное искусство СССР. – 1990. – № 5. – С. 34–37.

4. Зарецький О. Українські шістдесятники і хрущовська відлига в етнокультурному просторі СРСР [Текст] / Зарецький О. // Сучасність. – 1995. – № 4. – С. 113–128.

5. Мазепа В. І. Мистецтво, художнє начало, суспільство / В. І. Мазепа, М. В. Гончаренко, П. І. Гаврилюк. – К. : Мистецтво. – 1971. – 158 с.

6. Программы восьмилетней школы: Изобразительное искусство. – М. : АПН СССР, 1980. – 47 с.

7. Проект программы эстетического воспитания в восьмилетней школе (приказ по Мосгороно с приложением проекта программы). – Офиц. изд. – М. : Московский городской отдел народного образования Институт художественного воспитания АПН РСФСР Московский городской институт усовершенствования учителей, 1965. – 61 с.

8. Фомина Н. «Социалистический реализм» – художественный стиль или метод государственного руководства искусством / Н. Фомина // Искусство в школе. – 2001. – № 6. – С. 61–67.

9. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне / Ю. Хабермас; [пер. с нем. М. М. Беляева и др.]. – М. : Весь мир, 2003. – 416 с.

10. Юрчук В. І. Культурне життя в Україні у повоєнні роки: світло і тіні. – К. : Асоціація «Україно», 1995. – 80 с.

РЕЗЮМЕ

Малежик Ю. Н. Роль художественных направлений в формировании обучения изобразительному искусству в начальной школе (1949–1980 гг.).

В статье определено и проанализировано основные тенденции развития художественного образования с 1949 по 1980 гг. XX в., в области обучения изобразительного искусства в начальной школе. Выяснено программно-тематическую наполняемость учебно-воспитательного материала. Определены основные художественные направления в изобразительном искусстве и их влияние на тематику учебного материала по предмету в начальной школе. Проанализированы основные факторы влияния на формирование тем, задач в школьных программах для начальной школы по изобразительному искусству.

Ключевые слова: *история образования, художественное направление, соцреализм, формализм, модернизм, постмодернизм, художественное образование, изобразительное искусство, начальное образование, общеобразовательная школа.*

SUMMARY

Malezhik J. Role of artistic directions in the formation of fine arts training in elementary school (1949–1980).

In article the analysis is carried out and are defined the main tendencies of development of art education from 1949 to 1980.

The historical aspects, socio-economic, political factors and trends in the development of school art education in Ukraine of the studied period are analyzed. The features of art education in secondary school are revealed: its nature and content, aims and objectives, principles and methods of teaching fine arts.

As a result of research specifics of realization of problems of art education in the course of program and methodological work at comprehensive schools of Ukraine on the fine arts are studied.

Analysis and synthesis of the scientific literature allow to establish that the most important artistic and aesthetic categories reflecting the artistic practice, which, in our opinion, has a direct impact on the educational and upbringing processes by means of arts in school is art direction, that is, the totality of works of art, close to each other on the basis of significant ideological and aesthetic features. In addition, it is the basic unit of the dynamics of development of the history of art. Formation, development, and competing artistic techniques are combined in art direction, but it is also closely associated with the style.

In the field of teaching fine arts at elementary school, it is found out, that program and thematic fullness of educational material is important. The main art directions in the fine arts and their influence on subject of a training material are determined by a subject at elementary school. Major factors of influence on formation of subjects, tasks in school programs for elementary school for the fine arts are analyzed.

Investigation of the basic artistic movements of the twentieth century gives reason to make some generalizations, namely: in art, the period 1949–1980 is referred to as a struggle between realism and modernism, which directly influenced the formation of educational material on the fine arts in the primary school.

Studying and understanding the processes that occur in the development of school art education (1949–1980) will assess the place and importance of art trends in the educational process on the fine arts in elementary school.

***Key words**: history of education, art direction, social realism, formalism, modernism, postmodernism, art education, art, elementary education, comprehensive school.*

УДК 371.315.6:51

Л. В. Новобранна
Путивльський педагогічний
коледж імені С. В. Руднєва

РОЗУМІННЯ ГЛИБИНИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ХУДОЖНЬОЇ ТВОРЧОСТІ В ТРУДОВОМУ НАВЧАННІ – КРОК ДО УСПІШНОЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті висвітлюються питання важливості розвитку художньої творчості молодших школярів на уроках трудового навчання, розглядаються більш широкі можливості впровадження в навчальний процес сучасних креативних технік роботи з папером (квілінг, торцювання, ай ріс-фолдінг).

***Ключові слова**: художня творчість, креативні техніки, квілінг, торцювання, айріс-фолдінг.*

Постановка проблеми. Педагогічна діяльність займає особливе місце в класифікації видів діяльності людини. Ще видатний педагог Ян Амос Коменський відзначав, що вчительська професія «прекрасна, як ніяка інша під сонцем». Він порівнював учителя із садівником, який пестливо вирощує дерева й рослини в саду, з архітектором, який турботливо забудовує знаннями всі куточки людської істоти, зі скульптором, який ретельно шліфує розум і душі людей, з полководцем, який енергійно здійснює наступ проти варварства і невігластва.

Навчальними планами підготовки вчителів початкових класів передбачено вивчення циклу суспільних, психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін. Психолого-педагогічна підготовка вчителів здійснюється в процесі вивчення таких дисциплін, як психологія, педагогіка та методики викладання таких предметів, які вивчаються в початковій школі. Сюди входить і методика трудового навчання, яка є одним із профілюючих предметів у фаховій підготовці вчителя початкових класів. Вивчаючи курс методики трудового навчання, майбутні вчителі з'ясовують цілі, завдання трудового навчання, оволодівають системою методичних прийомів, за допомогою яких забезпечується успішне проведення навчального процесу на уроках праці. Методика трудового навчання допомагає майбутнім учителям підходити до навчально-трудового процесу з правильних наукових позицій, сприяє успішним пошукам найбільш раціональних шляхів у розвитку творчої особистості дитини, підвищує рівень загальнопедагогічної та методичної підготовки в цілому.

Аналіз актуальних досліджень. Окремі аспекти проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньої творчості учнів розкриті у працях Е. Антоновича, В. Бутенко, І. Зязюна, Б. Лихачова, С. Мельничука, Б. Неменського, В. Аронова, М. Волкова, О. Тарасенко. Аспект підготовки студентів до викладання художньої праці, трудового навчання, образотворчого мистецтва в початковій школі висвітлюють роботи В. Тименка, І. Міщенко, В. Хорунжия, О. Савченко, Н. Бібік та ін. Проте такий аспект, як технологія підготовки вчителів початкових класів до організації художньої творчості учнів, залишається не достатньо дослідженим.

Метою статті, що є складовою нашого дослідження, є розкриття педагогічного потенціалу художньої творчості, головним завданням – підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації художньої творчості учнів.

Виклад основного матеріалу. Актуальність і доцільність дослідження випливає з його спрямованості на розв'язання суперечностей між потребами шкільної практики та практикою підготовки у вищих навчальних закладах спеціаліста до здійснення художньо-творчої освіти в початковій школі, зокрема:

а) між вимогами, які ставляться в сучасних умовах до підготовки студентів у контексті викладання методик трудового навчання і реальним станом підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах; б) необхідністю розробки й удосконалення змісту підготовки майбутніх учителів до викладання художньої праці, трудового навчання в початкових класах та недостатнім науковим обґрунтуванням структури поновлюваних і новостворюваних посібників, невизначеністю критеріїв відбору навчального матеріалу; в) між вимогами до теоретичних знань і практичних умінь майбутніх учителів і науково-методичним забезпеченням підготовки до здійснення художньої освіти в початковій школі; г) між потребою оновлення методів та форм художньої праці, трудового навчання в початковій школі й невідповідністю викладання їх у вищій школі.

У Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) проголошено, що у процесі навчання учні мають прилучитися до образних мов різних видів мистецтв, розмаїття жанрів і стилів українського мистецтва, вітчизняної та світової культури в контексті світових культуротворчих процесів.

В основу підготовки вчителів початкових класів мають бути покладені «Концепція полікультурного виховання» та «Концепція естетичного виховання молоді в умовах відродження української національної культури». У сучасних умовах гуманізації суспільства в Україні проблема формування художньо-естетичної культури школярів вимагає суттєвого перегляду.

Вивчення шкільної практики показує, що 45 % вчителів початкових класів відчувають труднощі під час викладання художньої праці, трудового навчання й образотворчого мистецтва в школі, в першу чергу – щодо застосування нових технологій у навчально-виховному процесі та відбору відомостей, які доцільно використовувати у процесі формування художніх уявлень і понять. Їм важко здійснювати конструктивно-технологічний підхід, етнодизайн (декоративно-вжиткове мистецтво), сучасний дизайн, пластичне мистецтво, а також диференційований та інтегрований підходи, дуже повільно впроваджують на своїх уроках цікаві креативні техніки роботи з різними матеріалами відповідно до вікових особливостей дітей. Звідси випливає, що знання, раніше здобуті вчителями у вищих навчальних закладах, виявляються недостатніми стосовно сучасних вимог реформування освіти, а це негативно впливає на здійснення особистісно зорієнтованого навчання й виховання молодших школярів, формування в них знань про цілісність художньо-естетичної картини світу.

Підготовка майбутніх фахівців у наш час немислима без залучення їх до художньо-естетичної творчості.

Ідея розвитку художніх здібностей дітей і широке розгортання на цій основі відповідної творчості проходить через навчальні програми предметів, що вивчаються в загальноосвітній школі, та програми виховної роботи позашкільних закладів освіти.

Створення будь-якого виробу в одних випадках може відбуватися за відомими правилами, а в інших – бути за своїм характером оригінальним процесом. Тому художню діяльність молодших школярів можна умовно поділити на репродуктивну і творчу:

- репродуктивна художня діяльність передбачає виготовлення певних виробів за наперед відомими правилами;
- творча ж художня діяльність передбачає створення оригінальних виробів.

Конкретними її формами є винахідництво, фантазування тощо.

Обидва ці види діяльності вимагають достатнього рівня розвитку художнього мислення, уяви, спостережливості, ґрунтовних спеціальних художніх знань, умінь і навичок та інших якостей. Співвідношення елементів творчої та репродуктивної діяльності в процесі розв'язання певного завдання є показником ступеня творчої активності та самостійності учня.

Значущість проблеми розвитку дитячої творчості, розкриття й максимальної реалізації творчих здібностей кожної особистості підкреслюється й у державних документах: Національній доктрині розвитку освіти в Україні, законах «Про освіту», «Про мову», «Державному стандарті початкової освіти».

У сучасній теорії здібностей суперечливими лишаються питання про структуру здібностей, співвідношення між задатками і здібностями. Більш поширеною є думка про задатки як органічну успадковану передумову розвитку здібностей. Щоб задатки перетворилися на здібності, окрім природженої схильності, потрібно, щоб людина виявила зацікавленість будь-якою діяльністю, бажання займатися нею, певні вміння та навички. Адже часто буває і так, що маючи неабияку схильність до певного виду діяльності, людина не використовує цей природний дар, не розвиває свої здібності.

Важливо визначитися, які вміння потрібно сформувати в дітей, щоб вони відчували свободу своїх дій у творчості, мали можливість проявити її та успішно здійснити творчу діяльність.

Уроки праці в початкових класах досягають своєї навчальної та виховної мети, якщо вони активізують мислення учнів, вимагають самостійності в роботі. Засобом активізації уроків праці може бути вступна інструктивна бесіда на початку уроку, в якій чітко розкрито зміст трудового завдання, послідовність його виконання. Бесіда мобілізує увагу учнів, збуджує їх інтерес, активізує мислительну діяльність, забезпечує самостійне виконання поставленого завдання. Цьому можуть сприяти також поточний інструктаж і контроль учителя.

Учитель повинен давати учням можливість самим здогадатися, як здійснити поставлене перед ними трудове завдання, проводити спеціальні вправи, які сприяють формуванню навичок самостійного обдумування завдання, виробленню вміння творчо розв'язувати його. Розвиток

осмисленого підходу учнів до трудових процесів великою мірою залежить від того, наскільки вчитель уміло пов'язує уроки праці з дидактичним матеріалом основ наук – арифметики, природознавства, малювання тощо.

Здається, що можливості сприйняття, енергія, результативність діяльності дітей безмежні. Але вміння сприймати матеріал, фантазувати, створювати цікаві образи, вироби, композиції в дітей не завжди однаково розвинене. Заняття щодо створення виробів із паперу допомагають дитині знайти упевненість у власних силах, освоїти незвичайні технології, виховати художній смак дитини, вміння спостерігати і виділяти характерне; вчать не тільки дивитися, а й бачити, адже сюжети майбутніх робіт знаходяться поруч, необхідно тільки відшукати їх.

Папір – перший матеріал, з якого діти починають майструвати, творити, створювати неповторні вироби. Потрапляючи в руки дитини з самого раннього дитинства, дитина самостійно створює з нього образи свого внутрішнього світу. Звичайний матеріал – папір – набуває нових сучасних напрямів, ним можна працювати в різних техніках.

Діти всі талановиті, вони уявляють, фантазують, майструють, зображують. Творчість для дітей – це можливість виразити себе, свої думки і почуття. Ми, вчителі, прагнемо захопити дітей новими цікавими техніками, ідеями для творчості, розвиваючи їх творчі здібності й захопленості.

У контексті даних завдань доцільно окремо зупинитися на нових техніках роботи, з якими вдало знайомляться студенти нашого педагогічного закладу під час навчальних занять та самостійної роботи з трудового навчання. Як показує досвід, отримані знання, сформовані вміння та навички дозволяють студентам на практиці зацікавити дітей створенням художніх робіт у таких техніках, як «квілінг», «торцювання», «айріс-фолдінг» тощо.

Здійснимо короткий екскурс в історію виникнення квілінгу. У квілінгу довга історія: філігранна обробка паперу була відома ще древній єгиптянам, які використовували в якості матеріалу папірус, а також це мистецтво було відоме на Середньому Сході й у Китаї.

Наприклад, відомо, що в європейських монастирях 18 ст. техніка папероскручування використовувалась у декоруванні предметів релігійного культу й виготовленні медальйонів. Закручуючи на кінчик пташиного пера (англійською мовою даний вид творчості називається «quilling» – від слова «quill» або «пташине перо») папір із позолоченими краями, середньовічні майстрині досягали такого результату, що навіть при близькому розгляді філігранні паперові вироби виглядали як вироби, виготовлені з чистого золота.

З країн центральної Європи дане мистецтво поширилося в Англію, де спочатку активно практикувалося в багатих будинках часів Стюарта, щоб потім утвердитися майже до вікторіанського періоду.

З Англії квілінг перекочував у Північну Америку разом з колонізаторами. Починаючи з кінця XIX ст. популярність квілінгу поступово знизилася, майже до повного забуття, щоб у наші дні знову відродитися в більш сучасній формі. У цієї техніки багато прихильників у цілому світі. На даний час цей вид творчості поширений у Європі, Азії, Америці, але поступово полонить своєю неповторністю і красою Україну та Росію, адже за допомогою простого паперу та нехитрих прийомів можна створити справжні шедеври.

Значення квілінгу у педагогічній практиці.

З вищесказаного можна зрозуміти, що квілінг – дуже цікава й доступна техніка, яка може використовуватись у будь-якій сфері творчої діяльності людини. Вироби в стилі квілінгу можуть служити як: окремі експонати, елементи оздоблення, прикраси, іграшки, сувеніри тощо. Дану техніку можна використовувати при вивченні окремих тем до навчальних програм. Безсумнівним залишається факт, що квілінг не тільки цікавий, а ще й має неабияке значення для розвитку творчих здібностей особистості.

Слід відмітити основні навчальні функції техніки квілінгу:

1. Пізнавальна – дає змогу учням отримувати нові знання, отримувати нові практичні вміння та навички.

2. Виховна – сприяє формуванню вміння раціонально використовувати час та матеріали для виконання робіт.

3. Розвивальна – формує творче мислення, вміння міркувати, робити розрахунки, ескізи, викликає інтерес і потребу в інших знаннях та вміннях.

4. Евристична – дає змогу самостійно творити, використовувати нові техніки та способи виготовлення виробів, оволодівати новими прийомами діяльності.

Отже, робота в техніці квілінг у навчальному процесі дозволяє формувати компетентності учня.

1. Пізнавальна: оволодіння знаннями про папір, його виробництво, види, властивості, способи конструювання з паперу;

2. Практична: формування вмінь і навичок роботи з папером; виготовлення виробів у різних техніках, застосування основних прийомів роботи;

3. Творча: формування творчої особистості, емоційний, фізичний та інтелектуальний розвиток; задоволення потреби особистості у творчій самореалізації;

4. Соціальна: виховання культури праці; формування дружніх стосунків у колективі; відчуття відповідальності, колективізму, взаємодопомоги.

Вивчення техніки квілінгу тісно пов’язане з такими техніками роботи з папером, як оригамі, паперопластика, витинанка, паперова аплікація, моделювання виробів з паперу.

На уроках застосовуються різноманітні методи навчання: пояснювально-ілюстративні (розповідь, пояснення, бесіда, демонстрація); репродуктивні (відтворювальні); проблемно-пошукові (проблемне викладання матеріалу, узагальнюючі заняття). Велика увага приділяється індивідуальному підходу до кожного учня. Під час уроків для мотивації навчання використовуються: сюжетно-рольові ігри, ігри-змагання та ігри-конкурси, розвиваючі ігри, тощо. Учні із зацікавленням працюють над практичними завданнями в техніці квілінг.

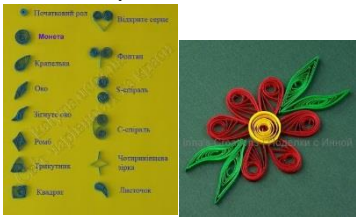


Рис. 1. Базові форми квілінгу

Техніка торцювання з паперу. Про види художніх технік із використанням паперу можна говорити нескінченно, оскільки фантазія людська безмежна. Чого тільки не робимо ми з цим вдячним матеріалом – і ріжемо, і клеємо, і мнемо, і палимо, і рвемо, і згортаємо, і закручуємо, і розмочуємо. Техніку торцювання можна віднести і до способу аплікації, і до виду квілінга. За допомогою торцювання можна створювати дивовижні об’ємні картини, мозаїки, панно, декоративні елементи інтер’єру, листівки. Таким способом можливо прикрашати практично будь-які предмети, наприклад, фоторамки. Ще маловідома, ця техніка дуже швидко знаходить нових шанувальників і завойовує популярність у світі творчості. Настільки стрімке зростання її популярності пояснюється, по-перше, незвичайним ефектом «пухнастості», який дає торцювання, а по-друге, дуже легким способом виконання. Що ж це таке, техніка торцювання з паперу? Давайте познайомимося з нею ближче.

Принцип торцювання. В основі цієї техніки – створення зображень і предметів за допомогою об’ємних елементів із паперу. Об’ємний елемент торцювання називають «торцівкою» або «сторч». Він являє собою стислий у вигляді воронки або конуса шматочок м’якого паперу. Саме з таких елементів і створюється задуманий виріб. Кожна така «торцівочка» – як один мазок пензля у створенні картини, як одна петелька у в’язанні або одна бусинка в бісероплетінні. Торцювання – робота не складна, але кропітка. Вона вимагає не тільки посидючості, але й акуратності, уваги і певної спритності.

Інструментарій. Для виконання виробів у цій техніці потрібен мінімальний набір матеріалів та інструментів: папір, клей, ножиці й, так званий, «торцювальний» інструмент.

Папір для торцювання годиться не всякий. Зазвичай у цій техніці використовується гофрований папір чи, по-іншому, креповий. Такий папір продається практично в усіх магазинах товарів для творчості. Крім гофрованого паперу для торцювання підійдуть також звичайні паперові серветки. З гофрованого паперу виготовляють безпосередньо «торцівочки» – елементи об'ємної аплікації. Ножиці та клей знадобляться для вирізання та приклеювання цих торцівочок до основи.

У якості основи використовують тверді матеріали (картон). Для об'ємних виробів робляться заготовки з пінопласту, газет, пап'є-маше, пластиліну.

Але головний інструмент торцювання – це довга тонка паличка з тупим кінцем, проте може підійти олівець, стережень або корпус від кулькової ручки, китайська паличка для їжі й будь-яка інша паличка.

Техніка виконання. Після того, як ви визначилися з видом виробу, необхідно заготовити папір для «торцівок». Це повинні бути нарізані з гофрованого паперу квадратики. Розмір – від одного до трьох сантиметрів, кількість – залежно від площі чи обсягу вироби. Заготівлю, на яку будуть кріпитися «торцівочки», можна заздалегідь намазати клеєм. Але також можна наносити клей на кожний окремий елемент – це вже як вам більше подобається.

Рис. 2. Види торцювання

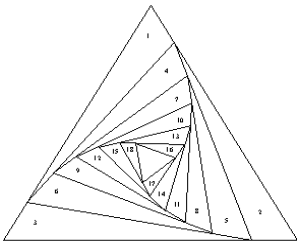
Айріс-фолдінг. Айріс-фолдінг – дивовижна художня техніка, що дозволяє створювати за допомогою паперу і клею надзвичайно яскраві та веселі композиції з ефектом об'ємного зображення. Досягається цей незвичайний ефект шляхом складання смуг кольорового паперу під кутом у вигляді спіралі. Дослівно назва техніки IrisFolding можна перекласти з англійської, як «райдужне складання». Техніка айріс-фолдінг з'явилась у Голландії (Нідерланди), а звідти поширилася в інші країни і сьогодні активно використовується прихильниками паперових виробів.

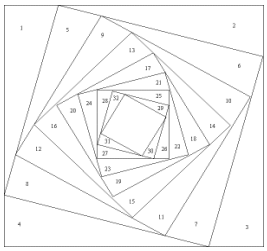
Сутність айріс-фолдінгу досить проста й доступна кожному. На основі з картону або щільного паперу вирізається контур будь-якої фігури, а потім із зворотнього боку заповнюється смужками паперу. Їх укладають у певному порядку за складеною схемою. Кожна смужка при укладанні охайно приклеюється на кінцях до зворотного боку основи. Після того, як малюнок повністю викладений, зворотний бік виробу підклеюється щільним папером.

Для процесу виготовлення виробу в техніці айріс-фолдінг знадобиться картон, папір, будь-який клей і схема (айріс-шаблон), на якій видно контури готового зображення, а також зазначено порядок і напрям розміщення смужок паперу. Спочатку для виготовлення робіт у техніці айріс-фолдінг використовувалися тільки смужки кольорового паперу. Сьогодні широке застосування при створенні робіт у цій техніці отримали атласні стрічки, оксамитовий папір, газетний папір, тканина, кольоровий картон.

Техніка айріс-фолдінг є нетрадиційною, тому діти не мають достатнього уявлення про вироби, виконані за її допомогою й тому для роботи необхідно мати достатню кількість різних наочних посібників. Це зразки робіт, виготовлені вчителем і учнями, фото готових робіт, базові айріс-шаблони, зразки готових айріс-шаблонів.

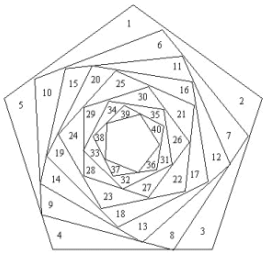
Трикутник ***Квадрат***





П'ятикутник

Шестикутник



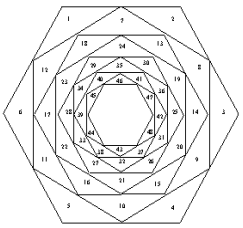


Рис. 3. Готові айріс-шаблони

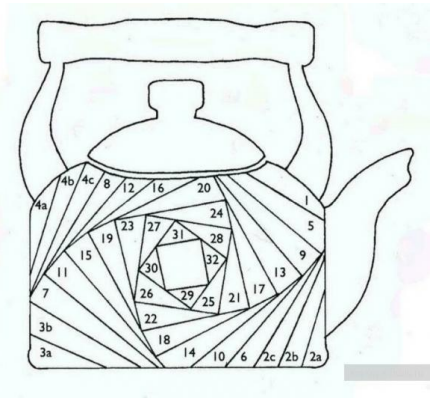


Рис. 4. Виріб, виконаний у техніці айріс-фолдінг та шаблон до нього

Висновки. Отже, усе викладене вище доводить, що педагогічний потенціал розвитку художньої творчості в трудовому навчанні достатньо широкий. Головне щоб учителі початкових класів озброювалися у своїй

фаховій підготовці не лише глибоким теоретичним багажем знань із методики, педагогіки, психології, сучасних інновацій в освіті, а розвивали в собі творчий потенціал та впроваджували на уроках трудового навчання та в позаурочний час сучасні креативні техніки роботи з різними матеріалами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета. – 2002. – Січень. – № 1. – С. 4–7.

2. Ведмеденко Д. В. Виховання у дітей молодшого шкільного віку інтересу до трудової діяльності / Д. В. Ведмеденко, М. В. Шаплавський. – Чернігів, 2003. – 80 с.

3. Веремійчик І. М. Методика трудового навчання в початковій школі: навчальний посібник / І. М. Веремійчик. – Тернопіль : Навчальна книга- Богдан, 2004. – 276 с.

4. Вовк С. О. Трудове виховання молодших школярів: суть, зміст, методи / С. О. Вовк // Рідна школа. – 1999. – № 6. – С. 12–14.

5. Глінка І. В. Предметний тиждень. Трудове навчання. 1–4 : методичний посібник для вчителів / І. В. Глінка, Н. О. Довгопола. – Х. : Скорпіон, 2004. – 80 с.

6. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К. : Райдуга, 1994. – 112 с.

7. Котелянець Н. Проектно-технологічна діяльність молодших школярів / Н. Костенкова // Трудова підготовка в закладах освіти. – № 1. – 2006. – С. 12–14.

8. Митителл Джексон Д. Поделки из бумаги / Митителл Джексон Д. – М. : Росмэн, 1996.

9. Долженко Г. И. Аппликация. Техника и искусство / Г. И. Долженко. – М. : Эксмо-Пресс, 2002.

10. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори у 5-ти т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 2. – 665 с.

11. Фіцула М. М. Педагогіка / М. М. Фіцула. – К. : Вид. центр «Академія», 2002. – 528 с.

12. Божко Л. М. Виховання дитячої уяви у художніх образах / Л. М. Божко. – К. : Либідь, 1997. – 108 с.

РЕЗЮМЕ

Новобранная Л. В. Понимание глубины педагогического потенциала художетсвенного творчества в трудовом обучении – шаг к успешной подготовке учителей начальных классов.

В статье освещаются вопросы необходимости развития художественного творчества младших школьников на уроках трудового обучения, рассматриваются более широкие возможности внедрения в учебный процесс современных креативных техник работы с бумагой (квиллинг, торцевание, айрис-фолдинг).

Ключевые слова: *художественное творчество, креативные техники, квиллинг, торцевание, айрис-фолдинг.*

SUMMARY

Novobranna L. Understanding the depth of pedagogical potential of art creativity in labor – a step to successful professional training of primary school teachers.

Changes, that have deep character in the native system of education, are directly connected with the personal factor and provide improving and optimization in the system of the artistic preparation of the primary school teachers.

Nowadays the problem of the creative person formation requires fundamental revising according to the terms of society humanization. In this article the questions of the pedagogical potential of the junior pupils' creativity through the handicraft are cleared up. Besides we

observe certain ways of the future primary school teachers' preparation to the organization of the pupils' creativity through the introducing creative technics in the studying process, in particular with the help of paper.

In the context of these targets we focus our thoughts on the new techniques that are well mastered by our college students during the classes in Handicraft Methodology or independently. As an experience shows, the received knowledge, formed skills and abilities allow the students to interest the children in making creative works on practice in such technics as «quilling», «parting-off» and «iris folding». Some short historical facts about each of the suggested techniques, some pedagogical values of them, some information about its simplicity and easiness in their realizing are given in this article. As in the others techniques, «quilling», «parting-off» and «iris folding» do not have any restrictions in using, they can be combined and successfully connected with an ordinary application.

The materials of the article allow us to make a conclusion about versatility of the pedagogical potential in the development of the primary school pupils' creativity. Handicraft Methodology helps the future teachers approach to the studying process from the right scientific positions, it assists in successful searching for the most rational ways in the development of the creative personality of a child, it increases the level of general pedagogical and methodological preparation in total, but it is not enough to have only strong theoretical knowledge in Methodology, Pedagogy, Psychology and in the innovative technologies in education. Future professional specialists should widely develop their creative potential; they should introduce creative techniques in working with the different materials during the Handicraft classes and after-school time.

***Key words**: art creativity, creative techniques, quilling, parting-off, iris folding.*

УДК 373.67:37.036-057.874:373.3«312»

Ж. В. Соколик
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ У СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У даній статті розглянуто сучасний стан розвитку художньо-естетичної освіти молодших школярів у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. Проаналізовано мету і основні завдання художньо-естетичної освіти. Подано перелік навчальних програм, створених відповідно до нового Державного стандарту початкової загальної освіти і відповідних підручників різних авторів. Художньо-естетична освіта молодших школярів розглядається в контексті опанування навчальних дисциплін: «Образотворче мистецтво», «Музичне мистецтво», «Мистецтво».

***Ключові слова**: художньо-естетична освіта, молодший школяр, образотворче мистецтво, музика, мистецтво.*

Постановка проблеми. Нині в Україні спостерігається соціальне оновлення, яке передбачає активізацію духовного потенціалу суспільства. Це спонукає систему освіти шукати інноваційні підходи до процесу розвитку естетичної культури особистості, зокрема в загальноосвітніх навчальних закладах. Необхідність принципово нового здійснення художньо-естетичного розвитку молодших школярів підкреслюється в державних документах, що регламентують процес удосконалення освіти. Так, на відміну від традиційного підходу до естетичного розвитку школярів, Державним

стандартом загальної початкової освіти передбачається реалізація принципу «інтеграції різних видів мистецтв та означення художньої культури як системи скоординованих знань, опанування яких необхідно для формування у свідомості учнів цілісної художньої картини світу в полікультурному просторі» [9]. Отже, сучасна освіта вимагає осмислення і творчого впровадження прогресивних концепцій художньо-естетичної педагогіки.

Аналіз актуальних досліджень. У час зміни ідеалів, коли відбувається стрімка переоцінка цінностей, найменш стійкою стає моральна основа зростаючого покоління. Тому сьогодні особливо гостро постає проблема виховання художньо-естетичної культури особистості. В останні роки спостерігається акцентування уваги на питання теорії і практики художньо-естетичного виховання як важливого засобу формування ставлення до дійсності, засобу морального і розумового виховання, тобто як засобу формування всебічно розвинутої, духовно багатої особистості. У 60-х роках ХХ століття філософами, естетиками, педагогами, психологами, мистецтвознавцями активно розроблялися загальні питання теорії художньо-естетичного виховання (Б. М. Теплов, І. А. Зязюн, Д. М. Джола, А. Б. Щербо, В. М. Шацька), питання естетичного виховання засобами дійсності і різними видами мистецтва (Д. Б. Кабалевський, Б. М. Неменський, В. О. Сухомлинський, О. Н. Рудницька), питання специфіки естетичного виховання молоді на різних вікових рівнях (А. А. Верем'єв, К. В. Гавриловець, М. А. Верб). Ці наукові здобутки є основою і сьогоднішніх концепцій художньо-естетичного виховання.

Прагнення розвивати особистість та естетичну культуру досліджували багато письменників, педагогів, діячів культури (Д. Б. Кабалевський, А. С. Макаренко, Б. М. Неменський, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський), особливо в найбільш придатному для цього молодшому шкільному віці. Відчуття краси природи, оточуючих людей, речей створює в дитини особливі емоційні психічні стани, викликає безпосередній інтерес до життя, загострює допитливість, розвиває мислення, пам'ять, волю та інші психічні процеси.

Розгляду проблем художньо-естетичного виховання присвячена значна кількість праць у різних галузях науки – педагогіці, естетиці, музикознавстві. Серед авторів, які вивчали цю проблему, слід відмітити Е. А. Бодіну, Г. О. Головинського, М. М. Князеву, О. Ю. Лобанову, В. П. Матоніса, А. Н. Сохора, Р. А. Тельчарову. У науковій літературі ставиться питання про необхідність удосконалення й посилення систематичного впливу мистецтв на особистість школяра. Спектр можливих напрямів аналізу процесів художньо-естетичного виховання особистості не вичерпаний і надає широкі можливості для досліджень у цій сфері.

Метою статті є доведення необхідності естетичного виховання молодших школярів у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні мистецтво в системі сучасної освіти розглядається як суттєвий компонент загальної освіти школяра. Його могутній пізнавальний і виховний потенціал пов'язаний з естетичною природою, завдяки якій осягаються потаємні найскладніші процеси духовного життя людини, її внутрішнього світу. Саме уроки художньо-естетичного циклу в загальноосвітній школі – музичне та образотворче мистецтво, література, художня культура, хореографія, естетика – розвивають почуття гармонії і пропорції, ритму і звуку, кольору, пластичних форм, фантазію – все те, що має першочергове значення для формування високодуховної особистості.

«Не звужуйте життя до уроку, а урок розширюйте до життя», – ці слова П. П. Блонського є на сьогодні важким завданням, адже життя змінюється занадто швидко [10, 32]. В умовах політико-економічних перетворень, які ми сьогодні переживаємо, коли трансформується уявлення про світ і наше місце в ньому, коли зростає тенденція до байдужості, а коло інтересів звужується до комп'ютера і мобільного телефону, питання про морально-духовний розвиток дитини засобами мистецтва постає особливо гостро… Саме тому в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи першочергову роль має відігравати розвиток загальної культури особистості, що в результаті сприятиме духовному розвиткові суспільства. Вчителі мистецьких дисциплін повинні створювати умови для формування людини, здатної максимально використовувати свій природний потенціал, ґрунтовно розуміти і духовно творити особисте «я».

Одним із найважливіших завдань сучасної освіти є духовний розвиток особистості. Найбільш досконало вирішити це завдання покликані предмети художньо-естетичного напряму в системі загальної середньої освіти.

Зміст художньо-естетичної освіти розкриває перед учнями найяскравіші зразки творів музичного та образотворчого мистецтв, розмаїття жанрів і стилів українського та світового мистецтва, своєрідність вітчизняної культури в контексті світових культуротворчих процесів, особливості культурних регіонів світу, основи естетичних знань.

Головною метою художньо-естетичної освіти в загальноосвітній школі є формування та розвиток особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва та навколишнього світу, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреб у художньо-творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні [7].

Художньо-естетична освіта завдяки розмаїттю засобів впливу на особистість і потенціальним можливостям посідає особливе місце в системі загальної середньої освіти, впливаючи на процес саморозвитку людської духовності, залучаючи людину до світових художніх надбань. Це позитивно впливає на творчі та інтелектуальні здібності не лише окремої особистості, а й суспільства в цілому.

Особливістю викладання предметів художньо-естетичного циклу в ЗНЗ є наступність і безперервність.

Сучасне навчання, і мистецьке зокрема, ґрунтується на засадах особистісно-зорієнтованого і компетентнісного підходів, визначених в основних нормативних документах освіти – державних стандартах, навчальних планах, програмах.

Дисципліни художньо-естетичного циклу, до яких належать, насамперед, музичне, образотворче мистецтво, художня культура та естетика, є предметами так званого культуротворчого циклу, їх об'єднує загальний принцип «культуротворення», проте кожен з них має власні специфічні риси та завдання.

Відповідно до статті 31 Закону України «Про загальну середню освіту» Кабінет Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462 постановив затвердити Державний стандарт, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти. Згідно з цією постановою, в інваріантній складовій Базового навчального плану виділено освітню галузь «Мистецтво», метою якої є формування й розвиток в учнів комплексу ключових, міжпредметних і предметних компетентностей у процесі опанування художніми цінностями та способами художньої діяльності шляхом здобуття власного естетичного досвіду.

Досягнення зазначеної мети передбачає виконання таких завдань:

- виховання в учнів емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва та дійсності, розвиток художніх інтересів і потреб, естетичних ідеалів, здатності розуміти та інтерпретувати твори мистецтва, оцінювати естетичні явища;
- формування в учнів на доступному рівні систем художніх знань і вмінь, яка відображає цілісність та видову специфіку мистецтва;
- розвиток емоційно-почуттєвої сфери учнів, їх художніх здібностей і мислення, здатності до самовираження та спілкування [7].

Зміст освітньої галузі «Мистецтво» визначається за такими змістовими лініями: музична, образотворча та мистецько-синтетична (відповідно хореографічного, театрального та екранних видів мистецтва), які реалізуються шляхом вивчення окремих предметів або інтегрованих курсів.

Так, 2013/2014 навчальний рік – це рік, коли другий раз поспіль відбувається впровадження нових навчальних програм для початкової школи, створених відповідно до нового Державного стандарту початкової загальної освіти, затвердженого Постановою КМУ № 462 від 20.04.2011 року [11].

Відповідно до зазначеного документа вивчення мистецьких дисциплін у 1–2 класах здійснюється за новими навчальними програмами, затвердженими МОН молоді і спорту України (наказ від 12.09.2011 року №1050):

- «Музичне мистецтво» авт. Л. Хлєбнікова, Л. О. Дорогань, І. М. Івахно, Л. Г. Кондратова, О. В. Корнілова, О. В. Лобова, Н. І. Міщенко;

- «Образотворче мистецтво» авт. Р. Т. Шмагало, Ж. С. Марчук, І. Б. Вачкова, О. В. Чорний, М. В. Гнатюк;
- «Мистецтво» авт. Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Н. В. Очеретяна, О. М. Дмитренко.

Учні 3–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів у 2013/2014 навчальному році опановують мистецтво за навчальними програмами 2006 р. в. (К. : «Початкова школа», 2006):

- «Мистецтво» (авт. Л. М. Масол, Е. В. Бєлкіна, О. І. Оніщенко, Н. В. Очеретяна, В. В. Рагозіна);
- «Музика» (авт. О. Я. Ростовський, Л. О. Хлєбнікова, Р. О. Марченко);
- «Музика» (авт. О. В. Лобова);
- «Образотворче мистецтво» (авт. Л. М. Любарська, Л. В. Вовк).

Відповідно до нових навчальних програм авторськими колективами, переможцями Всеукраїнського конкурсу рукописів підручників для учнів 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів поетапно створюються навчально-методичні комплекти (підручники, робочі зошити) відповідно для кожного класу й із кожного навчального предмету:

- «Мистецтво» – авт. Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Н. В. Очеретяна (вид-во «Генеза»);
- «Музичне мистецтво» – авт. Л. С. Аристова, В. В. Сергієнко (вид-во ВД «Освіта»);
- «Музичне мистецтво» – авт. (О. В. Лобова, вид-во «Школяр»);
- «Образотворче мистецтво» – авт. О. В. Калініченко, В. В. Сергієнко (вид-во ВД «Освіта»);
- «Образотворче мистецтво» – авт. С. К. Трач, М. І. Резніченко (вид-во «Навчальна книга – Богдан»).

Нове покоління підручників характеризується багатим ілюстративним матеріалом – репродукції творів різних видів мистецтва, світлини, наочність виконання практичних завдань з образотворчого мистецтва, вокальних вправ з музичного мистецтва тощо. У підручниках вміщено основний навчальний (текстовий та ілюстративний) матеріал, який учні мають опанувати на уроках.

Більшості підручників притаманний діалогічний виклад навчального матеріалу: система запитань і завдань спонукатиме дітей до творчості, спілкування, роздумів, залучення до спільної мистецької діяльності. Крім того, у деяких підручниках введені казкові персонажі, які допомагатимуть учням осягати таємниці мистецтва – Музикус і Тріольчик (у підручнику авторів Л. С. Аристової та В. В. Сергієнко), чарівниця Гармонія, королева Композиція, принц Декор та пан Колорит (авторів О. В. Калініченко та В. В. Сергієнко), Барвик і Лясолька (у підручнику інтегрованого курсу «Мистецтво»).

Необхідно підкреслити важливе методологічне положення, яке виникає у зв’язку з розширенням дисциплінарного поля освітньої галузі

«Мистецтво – Естетична культура»: ефективність художньо-естетичної освіти та виховання залежатиме не тільки від якості викладання кожного окремого предмета циклу, а, насамперед, від взаємозв'язку та взаємоузгодженості між усіма предметами й курсами, які входять до інваріантної та варіативної частин. Обґрунтування предметно-інтегративної моделі шкільної мистецької освіти, яка реалізується через державні освітні стандарти і комплекс предметних навчальних програм, передбачає здійснення гнучких зв'язків не тільки між предметами та курсами в межах галузі, а й широких міжгалузевих зв'язків, що дає змогу наблизити зміст художньо-естетичного виховання до реального статусу культури в сучасному інформативному суспільстві епохи глобалізації. Процес художньо-естетичного виховання не може обмежуватися лише вивченням дисциплін освітньої галузі «Мистецтво – Естетична культура», він поширюється і на інші види навчальної діяльності школярів. Мистецтво має можливості перетину з усіма освітніми галузями: «Мова і література», «Суспільствознавство», «Математика», «Природознавство», «Технології», «Здоров'я і фізична культура».

Усі види мистецтва тісно пов'язані з літературою (театральні постановки та екранізації української та зарубіжної літературної класики), історією (епічні музично-словесні жанри, живописні та скульптурні портрети видатних людей минулого та сучасності; пам'ятники й архітектурні споруди минулих епох), народознавством (фольклор, декоративно-ужиткове мистецтво). Доцільно розширювати сферу художньо-естетичного виховання на уроках природознавства (анімалістичний та пейзажний жанри живопису, пасторальна музика), математики (краса і гармонія геометричних форм), фізики (акустичні закономірності звуків у музичному мистецтві, природа кольору і світла в образотворчому мистецтві) тощо.

Інтегративна спрямованість програми художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах має на меті формування цілісного художнього образу світу як невід'ємної частини загальної картини світу. Водночас не можна абсолютизувати будь-яку модель інтеграції знань і взагалі перебільшувати її значущість, адже організація знань – справа не тільки систематизованих курсів і цілеспрямованих педагогічних зусиль загалом, а й справа особистості учня, якому вчитель допомагає «подолати хаос у собі». Виховна сила мистецтва полягає в тому, що воно не тільки дає можливість засвоєння унікальних надбань людства, цінностей багатьох, а, щонайперше, сприяє створенню власного духовного світу.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Отже, сьогодні, в епоху кризи духовної та естетичної культури, в часи падіння гуманістичних ідеалів і суджень, що зумовлено багатьма негативними факторами, в тому числі й соціально-економічними, важливо створити умови для гармонійного розвитку особистості.

Потрібно розробити цілісну систему формування естетичної культури підростаючого покоління, основою якої має стати школа, де залучення дітей до мистецтва і скарбів загальнолюдської культури є першочерговим. Учителям слід звертати належну увагу на реалізацію цього завдання. Інакше, пропустивши це в молодшому шкільному віці, прагнення до пізнання естетичного в майбутньому може зруйнуватися.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голінська Т. М. Основні положення естетичного розвитку молодших школярів засобами поєднання різних видів мистецтва / Т. М. Голінська // Педагогика. – 2009. – № 2–3. –С. 65–67.

2. Додаток до наказу № 286 від 28.12.2011 Про підсумки вивчення стану викладання предметів художньо-естетичного циклу в початкових класах

3. Комплексна програма художньо-естетичного виховання учнів схвалена вченою Радою Інституту проблем виховання АПН України (протокол № 7 від 27 вересня 2001 р.).

4. Лист МОН № 1/9-303 від 11.06.14 року «Про навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів та структуру 2014/2015 навчального року».

5. Матонис В. П. Музыка в системе эстетического воспитания / В. П. Матонис. – М. : Музыка, 1990. – 143 с.

6. Медведева О. Р. Естетичне виховання молодших школярів у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи / О. Р. Медведева // Наукові праці ДонНТУ. Серія: педагогіка, психологія і соціологія. – 2012. – № 11. – С. 12–14.

7. Методичні рекомендації щодо викладання предметів художньо-естетичного циклу у 2013-2014 р.р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

zakon.rada.gov.ua/go/462-2011-п.

8. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів, 2012 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : zakon.rada.gov.ua/go/462-2011-п

9. Постанова Кабінету Міністрів України № 462 від 20.04.2011 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

zakon.rada.gov.ua/go/462-2011-п.

10. Русакова Т. Г. Становление духовного опыта личности в младшем школьном возрасте / Т. Г. Русакова // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 32.

РЕЗЮМЕ

Соколик Ж. В. Развитие художественно-эстетического образования учеников в современной начальной школе.

В данной статье рассмотрены проблемы возникновения и становления художественно-эстетического образования и воспитания младших школьников в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы. Определены основные задачи и цели художественно-эстетического образования. Рассмотрено внедрение новых учебных программ для начальной школы, созданных в соответствии с новым Государственным стандартом начального общего образования, утвержденного Постановлением КМУ № 462 от 20.04.2011 года и в соответствии с этими программами новые учебники разными авторами. Показан процесс художественно-эстетического воспитания младших школьников средствами изобразительного искусства, музыки, литературы.

***Ключевые слова**: эстетическое образование, эстетическое воспитание, младший школьник, общеобразовательная школа, изобразительное искусство, художественно-естетическая культура, духовный опыт личности, творчество.*

SUMMARY

Sokolyk Z. Development of artistic-and-aesthetic education of pupils in contemporary elementary school.

The suggested article reviews present state of development of artistic-and-aesthetic education in elementary school pupils within education and bringing-up process in comprehensive school. It comprises the analysis of the aim and main tasks of artistic-and-aesthetic education. The article contains a list of educational programs developed in accordance with the latest State standard of elementary general education and respective textbooks of various text-writers. Artistic-and-aesthetic education of students of elementary school is viewed within the framework of acquiring of the educational subjects like «Fine Art», «Music», and «Art».

Art within the system of modern education is viewed as significant component of general school education. Its powerful cognitive and educational resource is related to aesthetic nature due to which the most complex and mysterious processes of man's spiritual life and inner world become comprehensible. Integrative orientation of the program of artistic-and-aesthetic education of students in secondary schools is aimed at developing a holistic artistic image of the world as an integral part of the total picture of the world. At the same time we shouldn't absolutize any model of integration of knowledge, because organization of knowledge is not only systematic courses and purposeful pedagogical efforts in general, but the identity of the pupils.

It's the lessons of the artistic-and-aesthetic course at school – music and visual art, literature, artistic culture, choreography, aesthetics – that breed the sense of harmony and value, rhythm and sound, color, plastic forms and imagination. All those are of primary importance for upbringing of highly dignified person.

The article brings forward prospects for the development in this direction. Principle concepts and their influence on artistic-and-aesthetic upbringing of young pupils are highlighted. The author concludes that implementation of effective artistic-and-aesthetic activity of pedagogical process encourages comprehensive children development. The need of developing a holistic system of formation of aesthetic culture of the younger generation is emphasized, basis of which should become school, where involving children to art and treasures of human culture is a priority. Teachers should pay due attention to the implementation of this task. Otherwise, without paying attention to it in elementary school age, the desire for learning and understanding aesthetic in future can be destroyed.

Key words: *artistic-and-aesthetic education, elementary school pupil, Fine Art, Music, Art.*

РОЗДІЛ ІІ. ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНА ОСВІТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

УДК 371.71:373.21

В. Г. Бутенко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ДІТЕЙ У СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито актуальність проблеми стану здоров'я дітей дошкільного віку; схарактеризовано сутність феномену «здоров'язбереження» та обґрунтовано необхідність виховання потреби збереження здоров'я в дошкільників; визначено принципи здоров'язбереження. Засвідчено, що здоров'язбереження дітей у педагогічному аспекті варто розглядати як цінність, систему, процес і результат. Доведено, що очевидною є потреба у формуванні нової, основаної на ідеї збереження здоров'я, свідомості дитини, що вимагає від педагогів дошкільної ланки освіти ретельного підбору змісту, методів, засобів, принципів, організаційних форм, які забезпечать формування у дошкільників здоров'язбережувальної грамотності, культури та компетентності.

Ключові слова: *здоров'я, здоров'язбереження, діти дошкільного віку, дошкільна освіта, принципи здоров'язбережувальної освіти.*

Постановка проблеми. Протягом останніх десятиліть проблема погіршення стану здоров'я громадян нашої країни постала надзвичайно гостро. Зростає кількість різноманітних захворювань, відбувається «омолодження» хвороб, а тривалість життя, що є одним із показників здоров'я населення, стрімко знижується. Фахівці розцінюють цю проблему як таку, що загрожує національній безпеці країни, зменшує ресурс розвитку суспільства. Тому в сучасному українському суспільстві виникла нагальна потреба в зміні ставлення населення до власного здоров'я та впровадження в життя оздоровчої ідеології. На особливу увагу заслуговує дошкільний вік – період життя людини, коли відбувається інтенсивний ріст, розвиток, формування фізичних і психічних якостей. Необхідність організації процесу здоров'язбереження дітей дошкільного віку обумовлена розумінням того, що лише з самого раннього дитинства можна прищепити дітям основні знання, навички, звички щодо збереження здоров'я, які згодом перетворяться у важливий компонент загальної культури людини і позитивно впливатимуть на спосіб життя всього суспільства.

Аналіз актуальних досліджень. Про визначальне значення процесу формування, збереження і зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку неодноразово наголошено в працях вітчизняних учених. Зокрема, Т. Андрющенко, Л. Лохвицька досліджували аспект формування в дітей ціннісного ставлення до власного здоров'я та особливості надання знань про основи здоров'я, починаючи з дошкільного віку. Проблемі збереження

здоров'я, формуванню основ здорового способу життя, культури здоров'я дітей дошкільного віку приділяють увагу Є. Вільчковський, О. Дубогай та ін. Організаційні питання валеологічної освіти дошкільників висвітлено в роботах Г. Бєлєнької, О. Богініч, М. Гончаренко, Л. Лохвицької, Л. Швайки та ін.

Проблему виховання в дітей навичок здорового способу життя засобами використання багатого національного досвіду й традицій українського народу досліджено Г. Бєлєнькою, М. Машовець та ін. Дослідниця Н. Денисенко працює над здоров'язбережувальною парадигмою виховання дошкільників, пропонує практичні рекомендації щодо формування в дітей знань про власне здоров'я. О. Богініч вивчає сутність здоров'язбережувального середовища в життєдіяльності дітей дошкільного віку.

Аналіз наукових праць щодо збереження та розвитку складових здоров'я дітей свідчить, що означена проблема є на часі й частково знаходить відображення в дослідженнях учених. Але, маємо зазначити, що одночасно залишається поза увагою проблема організації процесу здоров'язбереження дітей дошкільного віку в педагогічному аспекті.

Мета статті – теоретично обґрунтувати проблему збереження здоров'я дітей дошкільного віку; охарактеризувати сутність поняття «здоров'язбереження»; розглянути здоров'язбереження дітей у педагогічному аспекті дошкільної освіти як цінність, систему, процес і результат.

Виклад основного матеріалу. Економічні й соціально-політичні зміни, що відбуваються в Україні, поставили педагогів сучасних дошкільних навчальних закладів перед гострою необхідністю критичної переоцінки науково-теоретичних основ системи виховання, орієнтованості їх на формування духовних потреб, здорових звичок, фізичного загартування та збереження здоров'я дошкільників [8, 5–6].

Як свідчать дослідження О. Богініч, С. Ладивір, потребу в здоров'язбереженні необхідно формувати з дошкільного дитинства, коли організм пластичний і легко піддається виховним педагогічним впливам. У дітей зміцнюється бажання бути здоровими, вирости сильними, активними, вміти обслуговувати себе й поводитися так, щоб не зашкодити собі та іншим. За допомогою дорослих дитина усвідомлює потребу щоденного виконання фізичних вправ та зарядки, загартовування, дотримання режиму дня, вживання здорової їжі, слідкування за чистотою навколишнього середовища та приміщення, а також дотримання правил особистої гігієни [1, 3–7; 5, 3–5].

Основні підходи до формування, збереження та зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку визначено в Державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття» (1993), «Загальній концепції неперервної валеологічної освіти» (1994), «Концепції інтегративної українознавчої валеологічної освіти в Україні» (1996), «Концепції дошкільного виховання в Україні» (1993), Законах України «Про освіту» (1991) та «Про дошкільну

освіту» (2001), «Національній доктрині розвитку освіти» (2002), «Базовому компоненті дошкільної освіти» (2012) та інших нормативних і законодавчих актах. Відповідно до цих документів, обов'язковим компонентом системи національної освіти та пріоритетним напрямом діяльності всього суспільства має бути збереження здоров'я дітей дошкільного віку. Оскільки лише здорові діти в змозі належним чином засвоювати отримані знання й у майбутньому здатні займатися продуктивно-корисною працею.

Слід зазначити, що термін «здоров'язбереження», а також синонімічні категорії «збереження здоров'я», «охорона здоров'я», «зміцнення здоров'я» достатньо часто використовуються в наукових працях. Разом із тим термін «здоров'язбереження» на сьогодні не має однозначного визначення [2, 71–73; 3, 5–9; 9, 73–76]. Це зумовлено декількома причинами, дві з яких вважаємо більш значущими. По-перше, донедавна поняття «здоров'язбереження» було певним чином монополізовано медичною галуззю. По-друге, здоров'язбереження особистості як пріоритетне педагогічне завдання та безпосередній результат освітньої діяльності обговорюються в педагогіці досить поверхово.

Досліджуючи зазначену дефініцію, ми виділили найбільш поширені визначення (табл. 1).

Таблиця 1

Сутність поняття «здоров'язбереження»

Сутність поняття «здоров'язбереження»	Автор
Результат впливу педагогічних факторів освітнього процесу на збереження здоров'я його суб'єктів	М. Варданян
Діяльність, спрямована на формування, збереження і зміцнення здоров'я людини, що є умовою й передумовою розвитку інших аспектів способу життя	В. Горащук
Процес збереження та зміцнення здоров'я, спрямований на перетворення інтелектуальної й емоційної сфер особистості, підвищення ціннісного ставлення до власного здоров'я й здоров'я оточуючих на основі усвідомлення особистої відповідальності	О. Глєбова
Розв'язання освітніх завдань з урахуванням стану здоров'я учасників навчального процесу та з метою його збереження й, по можливості, зміцнення	Г. Серіков
Єдність педагогічних заходів, спрямованих на поліпшення (не погіршення) здоров'я дітей і зростання якості їхньої освіченості	Ю. Автомонов
Процес збереження та формування здоров'я, який включає соціальні, медичні та педагогічні аспекти й розглядається як цінність, система, процес і результат	Н. Тамарська, С. Русакова, М. Гагіна

Ми поділяємо думку сучасних дослідників Н. Тамарської, С. Русакової, М. Гагіної, які, на основі точок зору, що склались у науці, характеризують поняття «здоров'язбереження» як цінність, систему, процес, результат [10, 7].

Розглядати здоров'язбереження в дошкільній освіті як *цінність*, на нашу думку, необхідно на державному, суспільному та особистісному рівнях. Здоров'я дитини як особисте надбання – це запорука її повноцінного майбутнього життя. Здорова дитина може вчитись, оволодівати в майбутньому будь-якою спеціальністю, розвивати свої здібності. Цінність здоров'я дитини для суспільства – це продуктивність праці її батьків, від цього – багатство суспільства, забезпечення робочих місць, вирішення проблеми зайнятості населення, оскільки здоров'я нації розглядають як показник цивілізованості держави, що відображає соціально-економічне становище суспільства [4, 4].

Здоров'язбереження як *система* характеризує здоров'язбережувальний аспект функціонування дошкільного навчального закладу, ефективність якого залежить від визначення та реалізації наступних взаємопов'язаних компонентів:

- *мети здоров'язбережувальної діяльності*, яку ми вбачаємо у вихованні здорової особистості, що дбає про своє здоров'я та здоров'я оточуючих, прагне вести здоровий спосіб життя;
- *змісту цієї діяльності*, що фіксується в програмах, планах, навчальних посібниках та інших засобах;
- *методів збереження здоров'я* (доцільним вважаємо використання сучасних оздоровчих технологій, а саме: руховий ігротренінг, фітбол-гімнастика, гідроаеробіка, художня гімнастика, рухова казкотерапія, пантомімічні етюди, рольове програвання ситуацій, тренінги, аутогенне тренування, психогімнастичні вправи, трудотерапія, музикотерапія, кольоротерапія, сміхотерапія, вітамінотерапія, психотехнології і гімнастика почуттів, ігри-драматизації, ситуації морального вибору, прийоми ТРВЗ тощо);
- *засобів, що використовуються в процесі здоров'язбереження,* оптимальне поєднання яких допомагає дошкільникам глибше пізнавати дійсність, збагачує їх враженнями, дає матеріал для спостережень, які згодом діти використовуватимуть у навчальній та інших видах діяльності. Такими дидактичними засобами є слово (вихователя, дитини, художнє слово); образ (створюваний за допомогою технічних засобів, дидактичних матеріалів; об'єкти живої і неживої природи, їх зображення; існуючий в уяві дитини); дія (дитини, вихователя, дидактичні вправи, елементарні досліди).

Крім того, вважаємо, що здоров'язбережувальна педагогічна система повинна спиратися на такі, визначені вченими, дидактичні принципи, сутність яких розкрита в таблиці 2 [7, 63–67; 10, 8–9].

Таблиця 2

Сутність принципів здоров'язбережувальної педагогічної системи

Принципи	Сутність принципів
Науковості	Усі відомості, що пропонуються дошкільникам, повинні ґрунтуватися на науковому фактичному матеріалі у сфері збереження здоров'я
Доступності	Наукова інформація має бути логічно структурована, адаптована до сприймання дітьми дошкільного віку
Наочності	Супровід інформації, що надається дітям, демонстрацією наочного матеріалу, проведенням дослідів, прикладами з життя дітей, літературних джерел, використанням художнього образного слова
Системності та послідовності	Процес подання нових знань повинен базуватися на загальних знаннях, які вже мають діти, сприяти формуванню в дошкільників уявлень і понять щодо фізичної, психічної та соціальної сфер здоров'я
Вікової адресованості	Розвиток, виховання і навчання повинні враховувати вікові особливості дітей, не створювати їм інтелектуальних, фізичних і моральних перевантажень
Урахування індивідуальних особливостей	Кожен педагог дошкільного навчального закладу повинен знати і враховувати індивідуальні можливості особистості, її фізичний розвиток, індивідуальні біологічні ритми, стан здоров'я, інтелектуальні, моральні якості
Активності	Теоретичні знання доцільно закріплювати в практичній діяльності, створивши умови для самостійного пошуку дітьми дошкільного віку фактичного матеріалу щодо формування складових здоров'я
Гуманізації	Гуманізація взаємин між вихователями й вихованцями, турботливе ставлення до дитини
Демократизації	Усунення авторитарного стилю виховання здоров'я-збереження, сприйнятті здоров'я дітей як соціальної цінності
Інтеграції	Процес здоров'язбереження не повинен бути штучною надбудовою, його слід природно і органічно інтегрувати в цілісний педагогічний процес
Єдності вимог ДНЗ і сім'ї	Усі причетні до процесу формування в дошкільників здоров'язбереження діяли спільно, ставили вихованцям єдині погоджені вимоги, допомагали один одному, відчували свою відповідальність

Здоров'язбереження в дошкільній освіті як *процес* передбачає розвиток, виховання й навчання, що не наносить прямої або опосередкованої шкоди здоров'ю дітей, створює безпечні й комфортні

умови перебування дошкільників у дошкільному навчальному закладі, забезпечує індивідуальну освітню траєкторію дитини, запобігання стресів, перевантаження, втоми вихованців і тим самим сприяє збереженню й зміцненню здоров'я дітей дошкільного віку.

Наслідком здоров'язбережувальної системи дошкільної освіти повинно бути індивідуальне здоров'я дитини, яке являє собою динамічний комплекс психофізіологічних властивостей та якостей особистості, який спрямований на самовдосконалення і здоровий спосіб життя [6, 62].

Як *результат* – здоров'язбереження в дошкільній освіті можна виділити факт привласнення і державою, і суспільством, і особистістю всіх цінностей, які сформувались у дитини в процесі здоров'язбережувальної діяльності в дошкільному навчальному закладі. Результатом такої діяльності є надбання дитиною:

- здоров'язбережувальної грамотності, тобто оволодіння науково-обґрунтованими уявленнями про здоровий спосіб життя, способи формування, збереження та зміцнення здоров'я тощо;
- здоров'язбережувальної культури – присвоєння на особистісному рівні концепції здоров'я та орієнтація на здоровий спосіб життя в майбутньому;
- здоров'язбережувальної компетентності, під якою ми розуміємо інтегративну якість особистості дитини, яка включає сукупність знань про людину і її здоров'я, здоровий спосіб життя та безпечну поведінку; усвідомлення здоров'я як вищої життєвої цінності; взаємозв'язок організму людини з природним і соціальним оточенням; удосконалення фізичної, соціальної, психічної та духовної складових здоров'я; дбайливе ставлення до свого здоров'я: здорове харчування, режим дня, гігієнічний догляд за тілом, загартування.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Вважаємо, що для України проблема здоров'язбереження дітей дошкільного віку є особливо актуальною, це обумовлено наявністю негативної медико-демографічної ситуації та несприятливою тенденцією щодо показників стану здоров'я дитячого населення. Отже, очевидною є потреба у формуванні нової, основаної на ідеї збереження здоров'я, свідомості дитини, що, у свою чергу, вимагає від педагогів дошкільної ланки освіти ретельного підбору змісту, методів, засобів, принципів, організаційних форм, які забезпечать формування у дошкільників здоров'язбережувальної грамотності, культури та компетентності.

Дане дослідження не претендує на остаточне розкриття всіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення потребують питання забезпечення наступності в організації процесу здоров'язбереження дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богініч О. Л. Здоров'я та фізичний розвиток дитини : реалізація завдань освітньої лінії «Особистість дитини» / О. Л. Богініч // Дошкільне виховання. – 2012. – № 9. – С. 3–7.

2. Бондар Н. Здоров'язбереження у школі / Н. Бондар, І. Черкащенко // Відкритий урок. – 2010. – № 3. – С. 71–73.

3. Бондар Т. С. Методологічні аспекти процесу формування та збереження здоров'я дітей і молоді / Т. С. Бондар // Фізичне виховання в школі. – 2011. – № 6. – С. 5–9.

4. Денисенко Н. Ф. Витоки здоров'я дитини : навч.-метод. посіб. / Н. Ф. Денисенко, Л. В. Лиходід, С. В. Лупінович, А. Ф. Михайліченко. – Тернопіль, 2010. – 160 с.

5. Ладивір С. Не зашкодь і не прогай можливостей / Світлана Ладивір // Дошкільне виховання. – 2009. – № 3. – С. 3–5.

6. Колычева З. И. О системе непрерывного валеологического образования / З. И. Колычева // Наука и школа. – 1998. – № 3. – С. 62.

7. Кондратюк С. М. Інтегрований підхід до формування у молодших школярів здорового способу життя : здоров'язбережувальне виховання : навч. посіб. / С. М. Кондратюк. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – 178 с.

8. Неділько В. Стан здоров'я дошкільнят потребує поліпшення / В. Неділько, Т. Камінська, С. Руденко // Дошкільне виховання. – 2009. – № 11. – С. 5–6.

9. Стельмахівська В. П. Соціальні та гігієнічні аспекти розвитку проблеми охорони здоров'я дітей у дошкільних навчальних закладах (20–90 роки ХХ століття) / В. П. Стельмахівська // Охорона здоров'я України. – 2008. – № 2. – С. 73–76.

10. Тамарская Н. В. Управление учебно-воспитательным процессом в классе (здоровьесберегающий аспект) : учеб.-метод. пособ. [для учит.] Н. В. Тамарская, С. В. Русакова, М. Б. Гагина. – Калининград : Изд-во КГУ, 2002. – 31 с.

РЕЗЮМЕ

Бутенко В. Г. Теоретические аспекты проблемы здоровьесбережения детей в системе дошкольного образования.

В статье раскрыты актуальность проблемы состояния здоровья детей дошкольного возраста; охарактеризованы сущность феномена «здоровьесбережения» и обоснована необходимость воспитания потребности сохранения здоровья у детей; определены принципы здоровьесбережения. Засвидетельствовано, что здоровьесбережение детей в педагогическом аспекте следует рассматривать как ценность, систему, процесс и результат. Доказано, что очевидной является необходимость в формировании новой, основанной на идее сохранения здоровья, сознания ребенка, что, в свою очередь, требует от педагогов дошкольного звена образования тщательного подбора содержания, методов, средств, принципов, организационных форм, которые обеспечат формирование у дошкольников здоровьесберегающей грамотности, культуры и компетентности.

Ключевые слова: *здоровье, здоровьесбережение, дети дошкольного возраста, дошкольное образование, принципы здоровьесберегающего образования.*

SUMMARY

Butenko V. Theoretical aspects of saving health in pre-school education.

The article tells about the actuality of the subject of preschoolers' health status. The necessity of organizing the health saving process for preschool children is caused by understanding the fact that children may be taught easily in the early age and we should develop in them some habits of health promotion which will become a component of our culture and will influence the society positively.

The essence of the health preservation process is explained in the article as well. The health saving process in pedagogical aspect is considered to be a value, a system and a result. Considering that health saving is a value in preschool education, it can be treated like a state, social and personal value.

Health saving as a system characterizes the health aspect of functioning of preschool educational institutions the effectiveness of which depends on the aim and the content of the activity, on the tools which are used in the process of health saving and the principles which should be basic for this kind of pedagogical system. Among them are the principles of science, accessibility, visibility, consistency, age, taking into account individual characteristics, activity, humanization, democratization, integration, and unity of the kindergarten and the child's family.

Health saving as a process in pre-school education involves the development, education and training which is not harmful to children's health and which creates safe and comfortable staying in kindergarten, provides individual educational trajectory of a child, prevents stress or some kind of overload or fatigue. The result of health saving activities in preschools is a basis of child's literacy, culture and competence.

We believe that Ukrainian problems of health in kindergartens are particularly relevant; this is connected with the presence of negative medical and demographic situation in Ukraine and the unfavorable trend of indicators of children's health. Therefore, there is a necessity in the formation of new ideas based on the preservation of health and the child's consciousness, which requires the teachers of preschool education level to use careful selection methods, special tools, content and organizational forms. The problem for further research can be connected with the assurance of continuity in the organization of health saving process.

Key words: *health, health saving, preschool children, preschool education, principles of healthy education.*

УДК 378.147:51

О. О. Васько
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ДОСЛІДНИЦЬКИЙ МЕТОД: СУТНІСТЬ, РЕАЛІЗАЦІЯ

У статті розкривається сутність та особливості використання дослідницького методу навчання в підготовці майбутніх учителів початкових класів до викладання математики. Наголошується, що реалізація дослідницького методу відбувається через дослідницькі завдання, які повинні не просто складати певну сукупність, а й утворювати систему, яка задовольняє низці дидактичних і методичних показників. Особливістю статті є те, що на конкретному предметному матеріалі продемонстрована реалізація дослідницького методу під час вивчення курсу «Методика викладання математики».

Ключові слова: *проблемне навчання, дослідницький метод, дослідницьке завдання, проблема, проблемна задача, діяльність студентів, майбутні вчителі початкових класів, методика викладання математики.*

Постановка проблеми. Реформи, що відбуваються сьогодні в системі початкової освіти впливають на підготовку майбутніх учителів початкової школи, оскільки вони повинні бути готові до нових умов навчання молодших школярів.

Перед науково-педагогічними працівниками вищої школи постають питання вдосконалення змісту і технологій освіти. Їх розв'язання забезпечується оновленням орієнтирів і принципів організації освітнього процесу, в результаті чого створюються нові моделі навчання, які відповідають висунутим вимогам. Одним із напрямів оновлення освітнього процесу вищої школи є впровадження технології проблемного навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Удосконаленню системи викладання на основі проблемного навчання присвячені праці Ю. К. Бабанського, В. М. Вергасова, В. І. Загв'язінського, Т. В. Кудрявцевої, М. М. Левіної, І. Я. Лернера, О. М. Матюшкіна, М. І. Махмутова, В. Оконя, М. М. Скаткіна. Теорія проблемного навчання у вищій школі розкривається в роботах С. І. Архангельського, М. М. Фіцули, Ю. М. Ємєльянова, Т. А. Ільїної, А. М. Алексюка та ін. Утім, попри наявні досягнення в дослідженні цієї важливої проблеми, окремі її аспекти залишаються недостатньо висвітленими. Зокрема, одним із таких аспектів є дослідження особливостей використання дослідницького методу в підготовці майбутніх учителів початкових класів.

Мета статті – розкрити сутність та особливості використання дослідницького методу навчання в підготовці майбутніх учителів початкових класів до викладання математики.

Виклад основного матеріалу. Одним із методів проблемного навчання є дослідницький метод. Сутність цього методу навчання полягає в тому, що:

1) учитель разом з учнями формулює проблему, розв'язанню якої присвячується певний проміжок навчального часу;
2) знання учням не повідомляються. Учні самостійно здобувають їх у процесі розв'язання (дослідження) проблеми, порівняння різних варіантів отриманих відповідей. Засоби для досягнення результату також визначають самі учні;
3) діяльність учителя зводиться до оперативного управління процесом розв'язання проблемних задач;
4) навчальний процес характеризується високою інтенсивністю, навчання супроводжується посиленим інтересом, здобуті знання відрізняються глибиною, міцністю, дієвістю [5, 477].

І. Я. Лернер і М. М. Скаткін серед функцій дослідницького методу виділяє: формування рис творчої діяльності; організацію творчого засвоєння знань, тобто педагог застосовує відомі знання для розв'язання проблемних задач і добування нових у результаті такого розв'язання; оволодіння методами наукового пізнання у процесі діяльності з пошуку цих методів; формування інтересу, потреби у творчій діяльності, оскільки поза діяльністю мотиви, що виявляються в інтересі і потребах, не виникають [3].

З урахуванням указаних функцій призначення дослідницького методу полягає в організації пошукової, творчої діяльності студентів із розв'язання проблем і проблемних задач. Побудова з кожного предмета системи таких проблем дозволяє викладачеві програмувати діяльність студентів, яка поступово приведе до формування необхідних рис творчої діяльності.

В. І. Андрєєв визначає дослідницький метод як метод продуктивної пізнавальної діяльності учнів, у якій домінує застосування основних прийомів відповідного наукового методу в процесі переважно самостійного розв'язання навчальних проблем, виконання навчальних дослідницьких завдань [1, 70].

Методи навчання об'єктивно можна описати за допомогою відповідної системи використовуваних прийомів. Прийоми є сукупністю найбільш раціональних дій. В. І. Андрєєв виділив у дослідницькому методі три групи прийомів:

1) операційні прийоми (прийоми операційної сторони мислення) – опис явищ і процесів, за якими ведеться спостереження в експерименті; аналіз і порівняння; формулювання експериментальної задачі на підставі аналізу проблемної ситуації; висунення гіпотези, передбачення результатів експерименту; застосування знань у ситуації експерименту; абстрагування, використання математичної символіки і математичних перетворень; пошук і використання аналога; індуктивний умовивід; дедуктивний умовивід і доведення;

2) організаційні прийоми (прийоми самоорганізації) – планування експерименту; раціональне використання часу й засобів діяльності; самоконтроль;

3) технічні прийоми – добір приладів і матеріалів для експерименту; збирання установки для експерименту; використання навчальної, довідкової і додаткової літератури; вимірювання фізичних величин у процесі експерименту; застосування правил техніки безпеки; наближення обчислення; оформлення результатів експерименту [1, 71–72].

Як окрему групу він виділяє прийоми співробітництва – обговорення задачі й розподіл обов'язків; взаємодопомога; взаємоконтроль; обговорення результатів експерименту [1, 71–72]. Останню групу прийомів рекомендує використовувати під час виконання фізичного експерименту в малих групах.

Отже, за дослідницького методу навчання викладач висуває, у формі дослідницьких завдань, проблеми та проблемні задачі в певній системі, а студенти їх виконують самостійно, тим самим здійснюючи творчий пошук.

Як указує І. Я. Лернер, більшість дослідницьких завдань повинна утворювати невеликі пошукові задачі, які потребують проходження всіх чи більшості етапів процесу дослідження. Вчений наголошує на тому, що саме цілісність їх розв'язання і забезпечує виконання дослідницьким методом його функцій. До таких етапів він відносить: 1) спостереження і вивчення фактів і явищ; 2) з'ясування незрозумілих явищ, які підлягають дослідженню

(постановка проблеми); 3) висунення гіпотези; 4) побудова плану дослідження; 5) здійснення плану, з'ясування зв'язків явища, яке вивчається з іншими; 6) формулювання розв'язання, пояснення; 7) перевірка розв'язання; 8) практичні висновки про можливість і необхідність застосування здобутих знань [4, 104–105].

Однією з основних ознак дослідницького методу є самостійна діяльність студентів під час виконання ними дослідницьких завдань. Роль викладача в цьому процесі досліджували І. Я. Лернер, Ю. В. Сенько, М. М. Скаткін та ін.

І. Я. Лернер та М. М. Скаткін зазначають, що діяльність педагога при дослідницькому методі, насамперед, полягає в побудові таких завдань, які забезпечують творче застосування учнями основних знань (ідей, понять, методів пізнання) під час розв'язання основних, доступних їм проблем курсу, оволодіння рисами творчої діяльності, поступове ускладнення розв'язуваних учнями проблем [3, 114].

Отже, роль викладача полягає в побудові дослідницьких завдань і, як наголошувалося раніше, ці завдання повинні не просто складати певну сукупність, а утворювати систему, яка задовольняє ряду показників.

Система дослідницьких завдань до певного курсу, де систематично використовуються проблемні задачі, повинна задовольняти такі *дидактичні показники*: охоплювати типи аспектних проблем, які властиві цій дисципліні; включати основні типи доступних студентам методів науки і загальних методів наукового пізнання; усі задачі повинні поступово ускладнюватися [3, 206].

Окрім урахування дидактичних показників під час конструювання системи дослідницьких завдань, орієнтуються ще на *методичні показники*: визначення послідовності задач і їх типів для певної групи; визначення повторення, чергування ступеня їх складності; урахування підготовки групи й окремих студентів (вибірково, у різному поєднанні, з різним ступенем диференціації) [3, 206].

У процесі дидактичного експерименту В. І. Андрєєв установив, що дослідницький метод має межі доцільного застосування, які залежать від розвитку дослідницьких умінь і здібностей учнів, а також від змісту навчального матеріалу і його дидактичної обробки, визначаються фактором часу, залежать від рівня методичної підготовки самого вчителя і потребують спеціальної педагогічної підготовки [2, 14].

Навчально-дослідне завдання, як і експериментальне, проходить три стадії: підготовчу, виконавську і заключну. Кожна з цих стадій має низку складових. Підготовча включає: постановку мети, формулювання гіпотези, складання плану спостереження чи експерименту, вибір засобів для проведення; виконавська стадія передбачає реалізацію складеного плану і його корекцію; заключна стадія – аналіз та інтерпретацію результатів спостереження або експерименту.

Реалізація дослідницького методу відбувається через використання дослідницьких завдань. Під час вивчення курсу «Методики викладання математики» студентам пропонуються дослідницькі завдання різного плану.

Дослідницьке завдання 1. При вивченні змістового модуля «Загальні питання методики викладання математики» студентам було запропоновано здійснити порівняльну характеристику двох варіантів Державного стандарту початкової загальної освіти (Державного стандарту затвердженого 16 листопада 2000 р. і затвердженого 20 квітня 2011 р.). На підставі порівняння зробити висновки.

Це завдання є дослідницьким, оскільки включає більшість етапів процесу дослідження:

1) *спостереження й вивчення фактів та явищ.* Ознайомитися з двома варіантами Державного стандарту початкової загальної освіти;
2) *постановка проблеми.* Здійснити порівняльну характеристику цих державних стандартів;
3) *висунення гіпотези.* Якщо встановити схожі й відмінні ознаки у двох варіантах Державного стандарту, можна назвати зміни, що відбуваються в освітньому процесі, чітко побачити орієнтири, на яких ґрунтуватиметься методика викладання математики;
4) *побудова плану дослідження.* План дослідження: 1) визначити засади, на яких ґрунтуються обидва Державних стандарти, виділити схожі й відмінні засади; 2) встановити компоненти державних стандартів, зробити висновок про схожість і відмінність структури; 3) розглянути, як визначається мета освітньої галузі «Математика» в обох варіантах Державного стандарту. Зробити висновок щодо закладених підходів; 4) визначити навчальні результати за кожною змістовою лінією освітньої галузі «Математика» обох Державних стандартів. Зробити висновок щодо наявності схожих і відмінних змістових ліній, а також вимог до кожної з них;
5) *здійснення наміченого плану;*
6) *практичні висновки про можливість і необхідність застосування здобутих знань.* Висновки, одержані в результаті проведеного порівняльного аналізу, стануть в нагоді під час розгляду методики роботи над будь-якою зі змістових ліній Державного стандарту.

Дослідницьке завдання 2. Під час роботи над змістовим модулем «Методика навчання учнів розв’язуванню задач» після розгляду двох способів розбору задач – аналітичного й синтетичного, студентам було запропоновано дослідити доцільність використання одного зі способів для роботи над задачею: «За два дні до кіоску привезли 65 кг груш. Першого дня привезли 3 ящики, а другого – 2 ящики. Скільки кілограмів груш привезли окремо кожного дня, якщо маса ящиків однакова?».

Такі завдання також є дослідницьким, виконуючи їх студенти проходять більшість етапів процесу дослідження:

1) *спостереження й вивчення фактів і явищ.* У цьому разі це аналіз тексту задачі. Виділення умови, запитання, даних задачі й шуканого, побудова короткого запису задачі. Визначення виду задачі. До яких задач вона належить – до типових чи нетипових.

2) *постановка проблеми.* Якому з відомих способів розбору задачі надати перевагу?;

3) *висунення гіпотези.* Доцільним буде той спосіб, який дозволить учням знайти план розв'язання задачі з найменшою допомогою вчителя, тобто той спосіб, використовуючи який учень продемонструє більший ступінь самостійності, а також більшу цілеспрямованість щодо складання плану розв'язання задачі;

4) *побудова плану дослідження.* План дослідження: 1) розібрати задачу аналітичним способом; 2) розібрати задачу синтетичним способом; 3) порівняти ступінь самостійності учнів при складанні плану розв'язання задачі, а також цілеспрямованість кожного способу щодо складання плану розв'язання задачі; 4) зробити висновки;

5) *здійснення наміченого плану;*

6) *практичні висновки про можливість і необхідність застосування здобутих знань.* У цьому випадку студенти встановлюють, який зі способів розбору є доцільним при роботі над задачами такого виду.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Одним із шляхів удосконалення підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання математики є використання дослідницьких завдань. Їх використання сприяє розвитку пізнавальної самостійності студентів, оволодінню методами наукового пізнання у процесі діяльності і формуванню професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Проблема використання методів проблемного навчання в цілому і дослідницького методу навчання зокрема в підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання математики є надзвичайно складною і неоднозначною. Матеріал статті не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. До перспективних напрямів подальшого дослідження відносимо такі, як розроблення системи дослідницьких завдань до навчальних курсів, а також завдань підготовчого характеру, спрямованих на вироблення дослідницьких умінь студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Определение границ применения исследовательского метода учения на основе оценки уровней сформированности исследовательских умений и способностей учащихся / В. И. Андреев // Воспитание познавательной активности и самостоятельности школьников. Ученые записки КГПИ. – Казань, 1975. – Вып. 144. – С. 67–80.

2. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности (в обучении естественным предметам) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Андреев Валентин Иванович. – Казань, 1983. – 453 с.

3. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики : учеб. пособие [для слушателей ФПК, директоров общеобразоват. школ и в качестве учеб. пособия по спец. курсу для студ. пед. ин-тов] / [под ред. М.Н. Скаткина]. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.

4. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.

5. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. [для студ. высш. учеб. заведений] : в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 574 с.

РЕЗЮМЕ

Васько О. А. Исследовательский метод: сущность, реализация.

В статье рассматривается сущность и особенности использования исследовательского метода в подготовке будущих учителей начальных классов к преподаванию математики. Акцентируется, что реализация исследовательского метода происходит через исследовательские задания, которые должны не просто составить определенную совокупность, а образовать систему, которая удовлетворяет ряд дидактических и методических показателей. Особенностью статьи является то, что на конкретном предметном материале продемонстрирована реализация исследовательского метода при изучении курса «Методика преподавания математики».

Ключевые слова. *Проблемное обучение, исследовательский метод, исследовательское задание, проблема, проблемная задача, деятельность студентов, будущие учителя начальных классов, методика преподавания математики.*

SUMMARY

Vasko O. The research method: essence and realization.

In the article the essence and peculiarities of the research teaching method usage in the training of future primary school teachers to the mathematics teaching is revealed. It is emphasized that the present reforms of the primary education system have influence on the future primary school teachers training so far as they should be ready to the new conditions of junior schoolchildren teaching. In is found out that one of the high school educational process modernization directions is the application of the problem of teaching technology, especially the research method, to the future primary school teachers' training.

The functions of the research method such as the creative activity features forming; the creative knowledge learning organization; mastering of the scientific perception methods in the process of these methods search ensuring; interest and need in the creative activity forming, are ascertained. According to the functions the purpose of the research method is in the organization of the students' searching and creative activity connected with the problems and problem tasks solution organization.

It is stated that by means of the research method of teaching the instructor systematically advances a research task problem as the students through their independent learning fulfil the creative search. It is stressed that the research method realization is the result of the research tasks fulfilling organised not only as a simple complex but as a system answering number of the didactical and methodological indexes.

The research tasks are observed as partial searching tasks which need all or most of all stages of the research process passing as far as their solution integrity ensures the research method functions accomplishment. These stages mean: 1) facts and phenomena observation and

study; 2) incomprehensible phenomena, which need investigation, clarification (the problem stating); 3) hypothesising; 4) the plan of the research composition; 5) this plan accomplishment; 6) the practical conclusions about the gained knowledge applying possibility and necessity.

The peculiarity of the article is in the demonstration of the research method realization on the specific subject material during the course «Mathematics teaching technique» learning.

Key words: *problem teaching, research method, research task, problem, problem task, students' activity, future primary school teachers, mathematics teaching technique.*

УДК 371.314+37.033+372.4

Т. Я. Грітченко
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СИСТЕМИ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті проаналізовано основні недоліки підготовки майбутніх учителів до екологічної освіти молодших школярів, виявлено причини зазначених недоліків; визначено основні підсистеми в системі методичної підготовки вчителів до екологічної освіти молодших школярів; охарактеризовано компоненти системи підготовки студентів до екологічної освіти молодших школярів (змістовий, діяльнісний і мотиваційний) та аспекти, що представляють оптимальне поєднання компонентів (природничо-науковий, ціннісно-нормативний, діяльнісний); проаналізовано принципи відбору змісту екологічної освіти майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: *принципи сталого розвитку, навколишнє середовище, екологічна освіта, екологізація освітнього середовища, система методичної підготовки вчителів початкової школи, вищий педагогічний навчальний заклад*, *система безперервної екологічної освіти, екологічна освіта молодших школярів.*

Постановка проблеми. Сучасна екологічна ситуація у світі і в Україні, зростаючі масштаби антропогенних дій на навколишнє природне середовище, бажання світової спільноти перейти до сталого екологічно-економічного розвитку – все це примушує звернути увагу на екологізацію освіти.

Одним із ключових принципів сталого розвитку слід визнати пріоритет екологічної освіти всіх вікових категорій суспільства і в першу чергу молоді. Головна відповідальність за екологічну освіту дітей лягає на школу. Найважливішою ланкою в системі безперервної екологічної освіти є початкова школа. Саме тут закладаються основи свідомого відповідального ставлення дітей до природи. Проте, ефективна екологічна освіта стає можливою лише за умови відповідної підготовленості вчителів.

Нині невелика кількість випускників вищого педагогічного навчального закладу можуть успішно здійснювати екологічну освіту молодших школярів. Основними недоліками екологічної підготовленості вчителів початкової школи, на нашу думку, є: нездатність до формування в дітей цілісного бачення навколишнього середовища, що є наслідком відсутності такого бачення в самих учителів; недооцінка значущості безпосереднього спілкування дітей із природою для освіти, виховання й розвитку молодшого

школяра; невміння логічно вводити у зміст початкової освіти екологічні знання, уміння, стимулювати відповідні емоційні відносини; нерозвиненість мотивів екологічно-педагогічної самоосвіти і негативне ставлення до впровадження наукових досягнень у галузі методики екологічної освіти, методичних новацій педагогів-дослідників тощо. Все це створює значний розрив між досягненнями науки і практикою початкової екологічної освіти.

Основною причиною зазначених недоліків вважаємо зміст екологічної освіти на факультетах підготовки вчителів початкової школи в педагогічних ВНЗ, що характеризуються: неповним віддзеркаленням накопиченого до теперішнього часу досвіду відносин людини з природним середовищем для екологічної освіти школярів; невідповідністю змісту екологічної освіти у ВНЗ екологічній освіті в школі; відокремленістю власне екологічної і екологічно-педагогічної підготовки студентів як за змістом, так і за часом.

Подоланню названих недоліків заважає слабка розробленість загального теоретичного питання змісту безперервної екологічної освіти, а також відсутність системи методичної підготовки майбутніх учителів до екологічної освіти молодших школярів.

Аналіз актуальних досліджень. Огляд літератури показує, що дослідженнями питань теорії і практики екологічної освіти й виховання займалися Л. Бобильова, А. Захлєбний, І. Звєрєв, Л. Іщенко, В. Коваль, М. Колесник, І. Костицька, О. Лабенко, Л. Лук'янова, Г. Науменко, Т. Науменко, А. Плешаков, Г. Пустовіт, І. Пономарьова, Н. Риков, Л. Різник, Л. Салєєв, С. Сапожников, С. Совгіра, І. Суравегіна, В. Танська, А. Тихонова, І. Удовиченко, Т. Чорноштан, С. Шмалєй та ін. Формуванню екологічного мислення присвячені дослідження А. Матвійчука, В. Метельова, І. Мірзокулова, М. Філоненко, М. Швед та ін. Розробкою загальних теоретичних питань екологічної освіти вчителя початкової школи займалися С. Глазачов, А. Миронов, Л. Симонова, Е. Сластьоніна, Д. Трайтак, З. Тюмасева та ін.

Проте спеціальні дослідження, в яких цілісно розглядалася б система методичної підготовки вчителя початкових класів до екологічної освіти молодших школярів в педагогічному ВНЗ, до теперішнього часу не виконані.

Метою статті є розгляд концептуальних засад системи методичної підготовки майбутніх учителів до екологічної освіти молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Основні концептуальні засади у змісті професійної екологічної освіти майбутніх учителів початкової школи, система їхньої підготовки до екологічної освіти школярів виходить із сучасних тенденцій сталого розвитку, екологізації, гуманізації, інтеграції початкової освіти.

На основі системного підходу Б. Гершунського [2, 86–88] ми визначили основні підсистеми в системі методичної підготовки вчителів до екологічної освіти молодших школярів за основними аспектами:

- екологічна освіта як суспільна і особиста цінність;
- екологічна освіта як система;

- екологічна освіта як процес;
- екологічна освіта як результат.

За основними об'єктами ми виокремили:

- цілі екологічної освіти з урахуванням особистісних і суспільних потреб у стійкому розвиткові земної цивілізації та природи планети;
- соціально-економічне середовище (сфера культурного і духовного життя суспільства, яке детермінує розвиток системи екологічної освіти, визначає конкретні умови, чинники освітнього середовища), в якому вона функціонує;
- учитель – дійова особа будь-яких перетворень у системі екологічної освіти, що реалізовує цілі комплексними засобами екологізованого освітнього середовища;
- єдність і цілісність системи безперервної екологічної освіти, її структура і компоненти, що розглядаються в аспекті оптимізації управління цією системою в цілому і її окремих ланок, адаптованість до віку дитини;
- інтегрованість системи (зміст, методи, засоби й організаційні форми навчальної, виховної, розвивальної діяльності, орієнтованої на досягнення соціально і особистісно детермінованих цілей освіти за допомогою специфічного його прояву як безперервного процесу, що має екорегіональну спрямованість);
- екологічна наука, що розглядається в системі міждисциплінарного наукового знання як системоутворювальний чинник для сукупного знання про людину, що знаходиться у процесі освіти; сутність і функції особистісно орієнтованих на дитину педагогічних знань спеціальних наук, що забезпечують внутрішню логіку саморозвитку системи методичної підготовки вчителя початкових класів до екологічної освіти школярів, визначення суперечностей у процесі навчання, виховання й розвитку засобами екології, дидактики, методики. Всі наведені підсистеми мають характерну спільність, властиву екологічній освіті як безперервному процесу.

Система методичної підготовки вчителів початкової школи до екологічної освіти молодших школярів розглядається нами у структурі безперервної екологічної освіти і загальноосвітніх програм з урахуванням регіонального компоненту. У зв'язку з цим, зміст екологічної освіти, на нашу думку, має враховувати принципи професійної доцільності й готовності до екологічної освіти. Ці принципи пов'язані з вимогами до змісту, спрямованості, методів і форм навчання, виконання яких сприяє досягненню цілей підготовки фахівця до майбутньої професійної діяльності.

Готовність майбутніх педагогів до екологічної освіти молодших школярів розглядається нами в системі як стійка характеристика особистості, що є єдністю трьох взаємопов'язаних компонентів: змістового, діяльнісного і мотиваційного.

Змістовий компонент системи підготовки студентів до екологічної освіти молодших школярів включає понятійний категоріальний апарат з екології і понятійний апарат про сучасні педагогічні технології екологічної освіти в освітніх установах (знання про цілі екологічної освіти і виховання, про вимоги до відбору змісту, про методи, засоби й форми екологічної освіти школярів, про діагностику, проектування, реалізацію процесу екологічної освіти дітей).

Діяльнісний компонент готовності майбутніх учителів початкової школи до екологічної освіти учнів є системою способів екологічної діяльності і системою методичних умінь у галузі екологічної освіти. Екологічна діяльність розглядається нами як діяльність студентів з оволодіння узагальненими способами взаємодії з природою, методами екологічних досліджень, уміннями працювати з природними об'єктами тощо.

Мотиваційний компонент поєднує гуманістичні, історичні, регіональні, культурологічні і професійні аспекти, що сприяють розумінню гуманістичної цінності екології як науки, можливості її реалізації в роботі з дітьми.

Виходячи з позиції системного підходу, оптимальне поєднання компонентів змісту готовності майбутніх учителів початкової школи до здійснення екологічної освіти учнів має бути представлене такими аспектами: природничо-науковим, ціннісно-нормативним, діяльнісним.

Природничо-науковий аспект включає знання про природні комплекси регіону, їх структуру, територіальне розміщення, властивості, функціонування як об'єктів використання й охорони. Цей аспект містить знання про умови й чинники навколишнього середовища, що впливають на духовне та фізичне здоров'я людини і матеріальне виробництво області.

Ціннісно-нормативний аспект включає знання, що розкривають універсальну цінність природи, історичні зв'язки, нетрадиційні способи освоєння природних багатств, народні традиції, пов'язані з використанням і охороною природи. У цей аспект входять також знання, що регламентують відношення людини і природи в області, країні, світі.

Діяльнісний аспект представлений переліком знань і вмінь, які використовуються в реальній діяльності з вивчення, оцінки, поліпшення природи області, пропаганді екологічних знань тощо.

Відбір змісту екологічної освіти майбутніх учителів початкової школи, ми вважаємо, має здійснюватися на основі низки принципів, які відповідають філософсько-методологічним дослідженням у галузі екологічної освіти, зокрема принципам: гуманізації і гуманітаризації освіти; безперервності; взаємозв'язку теоретичних знань і практичної діяльності студентів; інтеграції знань і навчальних дисциплін, диференціації навчання, історико-регіональний принцип тощо.

Принцип гуманізації і гуманітаризації освіти. Гуманізм екологічної освіти закладений у його інтегративно-гуманітарних принципах, зокрема:

особистісне сприйняття студентом процесів і явищ у біосоціумі; причетність майбутнього педагога до цих процесів не тільки у свідомості, але і в діяльності; орієнтація на пошук згоди (консенсусу), на готовність і вміння приймати інші погляди і точки зору; особиста відповідальність за наслідки своєї діяльності і своєї поведінки в біосоціумі. Орієнтація освітнього процесу на екологію – це орієнтація на реальне життя, на проблеми, які належить вирішувати людству. На перший план передусім виносяться моральні та етичні цінності, духовний розвиток особистості. При цьому гуманітарна спрямованість освіти майбутніх учителів початкової школи адекватно трансформується в його екологічну спрямованість.

Принцип безперервності освіти. Процес формування особистості, що володіє екологічною свідомістю може бути результативним, якщо він реалізується безперервно упродовж тривалого інтервалу життя людини. Цей відрізок часу охоплює етапи дошкільної (дитячий навчальний заклад), шкільної (базової і повної), післяшкільної (ліцей, коледж, ВНЗ) безперервної екологічної освіти. Не викликає сумнівів, що на кожному з цих етапів безперервної освіти зміст і форми навчання та виховання повинні узгоджуватися із принципами наступності та віковими психологічними особливостями людини.

Принцип взаємозв'язку знань і практичної діяльності студентів. Цей принцип має особливо важливе значення для екологічної освіти, оскільки неодмінною умовою залучення майбутніх учителів початкової школи до природоохоронної діяльності, формування в них екологічної свідомості є використання отриманих теоретичних знань у повсякденній практиці. Цей принцип взаємного поєднання знань, умінь і практичних навичок реалізується за рахунок навчально-лабораторних практикумів природничо-наукових дисциплін; польових практикумів; виконання наукових досліджень у лабораторіях, у наукових студентських гуртках; керівництва організацією позаурочної діяльності учнів у шкільному куточку живої природи, у шкільному саду, на навчально-дослідній ділянці тощо.

Принцип інтеграції знань і навчальних дисциплін. Інтеграція передбачає створення трьох типів інтегративних дисциплін: пропедевтичні, лінійні та узагальнювальні. Пропедевтичні курси (ботаніка з основами екології, землезнавство з основами краєзнавства) знайомлять студентів з єдиною картиною світу; природничо-науковими поняттями, визначеннями й закономірностями. У лінійних курсах (природознавство) раніше отримані знання заглиблюються і деталізуються, взаємопов'язуються з іншими лінійними дисциплінами; в узагальнювальних інтегративних курсах (екологія, методика екологічної освіти) здійснюється синтез знань. Процес інтеграції в системі професійної підготовки вчителя початкової школи до екологічної освіти учнів полягає в поєднанні природничо-наукової і педагогічної освіти, особистісно орієнтованої на дитину.

Принцип диференціації навчання. Виходячи з цього принципу і спираючись на результат багаторічного педагогічного досвіду, особистісно орієнтоване екологічне навчання студентів проводиться із використанням трьох видів особистісної диференціації, яка адаптована на майбутню роботу з дітьми, враховує структуру та вікові особливості інтелекту дітей, а саме: особистісну диференціацію за інтересами; особистісну диференціацію за здібностями до вивчення характерних предметів або циклів дисциплін – на етапі самовизначення спеціалізації; особистісну диференціацію за професійними схильностями інтелекту – на етапі їх самостановлення.

Історико-регіональний принцип вимагає, щоб вся система методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, кожен її аспект розглядався у взаємозв'язку з конкретним історичним досвідом регіону. Цей дидактичний принцип передбачає врахування у професійній екологічній освіті вчителів початкової школи національних і культурних традицій, природних і соціально-економічних умов.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, проблема методичної підготовки майбутніх учителів до екологічної освіти молодших школярів повинна вирішуватися комплексно в системі. У підготовці вчителя початкових класів до екологічної освіти молодших школярів необхідна особистісна орієнтація його на дитину, знання регіональних особливостей і екологічних освітніх шкільних програм. Екологічна освіта повинна стати головним інструментом формування мотиваційного середовища діяльності фахівця й забезпечити конструктивний підхід до реалізації ідей сталого розвитку.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. На подальше вивчення заслуговує питання розробки принципів відбору наук, що входять в екологічний комплекс, проблеми оптимального співвідношення загальних, біологічних, екологічних та інших знань тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вахович І. М. Теоретичні засади формування моделі сталого розвитку суспільства / І. М. Вахович // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – Луцьк : ВНУ імені Лесі Українки, – 2009. –Вип. 15. – С. 17–27.

2. Гершунский Б. С. Философия образования: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Б. С. Гершунский. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.

РЕЗЮМЕ

Гритченко Т. Я. Концептуальные основы системы методической подготовки будущих учителей к экологическому образованию младших школьников.

В статье проанализированы основные недостатки подготовки будущих учителей к экологическому образованию младших школьников, обнаружены причины отмеченных недостатков; определены основные подсистемы в системе методической подготовки учителей к экологическому образованию младших школьников; охарактеризованы компоненты системы подготовки студентов к экологическому образованию младших школьников (содержательный,

деятельностный и мотивационный) и аспекты, которые представляют оптимальное сочетание компонентов (естественно-научный, ценностно-нормативный, деятельностный); проанализированы принципы отбора содержания экологического образования будущих учителей начальной школы.

Ключевые слова: *принципы устойчивого развития, окружающая среда, экологическое образование, экологизация образовательной среды, система методической подготовки учителей начальной школы, высшее педагогическое учебное заведение, система непрерывного экологического образования, экологическое образование младших школьников.*

SUMMARY

Gritchenko T. Conceptual foundations of future teachers' methodological training system to environmental education of primary schoolchildren.

The article analyses the main disadvantages of future teachers' preparation to primary school children's environmental education; it is defined that overcoming of these disadvantages is prevented by weak development of general theoretical question of continuous environmental education content, and lack of future teachers' methodological preparation system to primary school children's environmental education; the basic subsystems in future teachers' methodological preparation to primary school children's environmental education, based on B. Hershunskiy's system approach, are defined according to following basic aspects: ecological education as public and personal value, ecological education as a system, ecological education as a process, ecological education as a result; the concept of «future teachers' readiness to primary school children's environmental education» is specified; the components of students' preparation to primary school children's environmental education (content, activity and motivational) are characterized; optimal combination of content components of future teachers' preparation to primary school children's environmental education, based on system approach, are represented by the following aspects: natural-scientific, value-normative, activity; the principles of selection of ecological education content of future primary school teachers that correspond to the philosophical and methodological research in environmental education are analyzed and defined as following: humanization and education liberalization; continuity; correlation of theoretical knowledge and practical students activities; integration of knowledge and academic disciplines; education differentiation; historical and regional principle, etc.

The conducted research indicates that the problem of future teachers' methodological preparation to primary school children's environmental education must be conducted in the complex system. Ecological education must become the main tool of motivational environment activity forming and provide constructive approach to realization of sustainable development ideas. In the preparation of primary school teachers for environmental education of junior schoolchildren personal orientation upon the child, knowledge of regional characteristics and environmental education school programs are necessary. Environmental education should become the main tool for the formation of the motivational environment of the specialist's work and provide constructive approach to implementing the idea of sustainable development.

Key words*: sustainable development principles, environment, ecological education, primary school teacher's methodological preparation system, higher pedagogical educational establishment, continuous environmental education system, primary school children's environmental education.*

УДК 372.47

Э. Р. Зарединова
РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет»
С. И. Исмаилова
Инженерно-педагогический колледж РВУЗ «КИПУ»

ИГРА КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена формированию математических представлений младших школьников возможностями игрового метода обучения. Учебно-воспитательный процесс в школе сегодня преображается и наполняется новым содержанием. Это не просто процесс взаимодействия учителя и ученика – это новая модель организации учебного процесса, неотъемлемыми элементами которого выступают педагогические технологии, усовершенствованные методы, приемы, средства и многообразие видов деятельности. В статье выявлены дидактические возможности и педагогические условия игрового метода обучения в формировании математических представлений младших школьников. Обеспечение всесторонней математической подготовки детей возможно при педагогически умелом сочетании игровых методов в обучении младших школьников. Анализ теории и практики проблемы формирования математических представлений у детей дал возможность выявить педагогические условия, способствующие формированию основ математического образования: применение компетентностного подхода; способствовать самореализации детей в игровой и других видах деятельности; использование игровых методов в активизации познавательной деятельности детей.

Ключевые слова: *обучение, воспитание, развитие, математическое образование, младший школьник, игра, метод обучения, математические представления.*

Постановка проблемы. Одной из задач воспитания всесторонне и гармонично развитой личности является задача умственного воспитания детей младшего школьного возраста. Большое влияние на этот процесс оказывает развитие у детей элементарных математических представлений. Но знания, соответствующие предмету математики, характеризуются сложной структурой.

Сейчас, когда образование постоянно актуализируется, изменяется и модернизируется, вероятно, что традиционные методы обучения не могут в полной мере реализовать нужные (предъявляемые) требования и обеспечить качество образования. Для этого педагог приходит к поиску новых способов и методов обучения, которыми являются современные образовательные технологии, применение которых требует специально разработанного с этой целью методического сопровождения, мастерства, оборудования, педагогических условий.

Учебно-воспитательный процесс в школе сегодня преображается и наполняется новым содержанием. Это не просто процесс взаимодействия учителя и ученика – это новая ступень организации учебного процесса, неотъемлемым элементом которого выступают педагогические

технологии, усовершенственные методы, приемы и средства (специальные интерактивные доски, проекторы, приставки и т.д.), подходы (личностный, компетентностный, деятельностный) и многообразие видов деятельности (общение, игра, труд, учение).

На современном этапе ученик должен не только знать, как получить информацию, но и уметь применить полученные знания и навыки на практике, а также создавать новое на основе полученной информации. Эти цели невозможно достичь без использования методов обучения, которые делали бы учащихся не пассивными слушателями, а активными участниками процесса обучения. Это стало возможным благодаря использованию современных подходов в обучении и воспитании детей.

Период обучения в начальной школе должен создавать благоприятные условия для ребенка, обеспечивающие ему дальнейшее благополучное развитие, обучение и воспитание. Дети в этот период учатся целенаправленно проводить наблюдения над предметами и группами предметов в ходе их сравнения, расположения в пространстве, классификации по признакам (цвет, форма, величина), получая при этом количественные и пространственные представления, которые являются основой математического образования.

Анализ исследований и публикаций. Неоценимый вклад в теорию и методику предматематической подготовки внесли Е. Тихеева, Л. Глаголева, Ф. Блехер, А. Леушина, А. Усова, М. Чекмарев, Е. Удальцова, А. Столяр, Л. Метлина, Т. Тарунтаева, Ф. Михайлова, Н. Бакст, Р. Чуднова и др.

Непосредственно проблемам математической подготовки школьников младших классов посвящены труды крупнейших ученых мира и отечественных исследователей. Проблемой математического развития ребенка занимались В. Водовозов, Д. Волковский, В. Кемниц, Я. Коменский, В. Лай, К. Лебединцев, М. Монтессори, И. Песталоцци, Л. Толстой, К. Ушинский, Ф. Фребель и др.

Цель статьи – выявить дидактические возможности и педагогические условия игры как метода обучения в формировании математических представлений младших школьников.

Изложение основного материала. Младший школьный возраст – важнейший этап в развитии и воспитании личности. Это период приобщения ребёнка к познанию окружающего мира.

Математические представления служат средством интеллектуального развития ребенка, его познавательных и творческих способностей. От эффективности математического развития ребенка в 1 классе зависит успешность обучения математике в дальнейшем.

Выбор метода игры в качестве первоочередного объекта творческого анализа и практического освоения продиктован тем обстоятельством, что именно она может выполнить исключительную роль

усиления познавательного интереса, облегчения сложного процесса учения, ускорения развития. Нельзя недооценивать значение игры для детей школьного возраста. Задача педагога – сделать плавным, адекватным переход детей от игровой деятельности к учебной.

В педагогике представление – это «форма научного знания, отражающая объективно существенное в вещах и явлениях и закрепляемая специальными терминами или обозначениями. В отличие от чувственных образов, представление – это нечто непосредственное, взятое во всем многообразии его качественных особенностей. Из всего этого многообразия представление отвлекает существенное и тем самым получает знание всеобщности, в чем и состоит его главная отличительная черта» [5, 156].

Представление – «одна из форм мышления, высший уровень обобщения, характерный для мышления словесно-логического» [1, 123].

В системе знаний об объектах и предметах окружающей действительности представления служат опорным моментов в ее познании и являются своеобразным итогом познания. Поэтому представления являются одной из главных составляющих в содержании любого учебного предмета, в т.ч. и предметов начальной школы.

В. Давыдов считает, что «формировать представление – это значит не только знать признаки предметов и явлений, охватываемых данным понятием, но и уметь применять его на практике, уметь оперировать им» [4, 81].

Понятие «математическое представление» является довольно сложным, комплексным и многоаспектным. Оно состоит из взаимосвязанных и взаимообусловленных представлений о пространстве, форме, величине, времени, количестве, их свойствах и отношениях, которые необходимы для формирования у ребенка «житейских» и «научных» понятий [3, 7]. В процессе усвоения элементарных математических представлений школьник вступает в специфические социально-психологические отношения со временем и пространством (как физическим, так и социальным); у него формируются представления об относительности, транзитивности, дискретности и непрерывности величины и т.п. Эти представления могут рассматриваться в качестве особого «ключа» не только к овладению свойственными возрасту видами деятельности, к проникновению в смысл окружающей действительности, но и к формированию целостной «картины мира».

Игра и учёба – разные по характеру виды деятельности, между ними имеются значительные качественные различия, но в младшем школьном возрасте их роль и взаимодействие существенно возрастают. Справедливо замечено ещё Н. Крупской, что «школа отводит слишком мало места игре, сразу навязывая ребёнку подход к любой деятельности методами взрослого человека. Она недооценивает организационную роль игры. Переход от игры к серьёзным занятиям слишком резок, между свободной игрой и регламентированными школьными занятиями получается ничем

не заполненный разрыв. Тут нужны переходные формы». В качестве таковых и выступают дидактические игры. К. Ушинский подчёркивал, что обучение в форме игры может и должно быть интересным, занимательным, но никогда – не развлекающим [6, 13].

При формировании элементарных математических представлений игра выступает, как метод обучения и может быть отнесена к практическим методам.

Благодаря обучающей задаче, облечённой в игровую форму (игровой замысел), игровым действиям и правилам ребёнок непреднамеренно усваивает определённую «порцию» познавательного содержания. Все виды игр (предметные, настольно-печатные, словесные и др.) являются эффективным средством и методом формирования элементарных математических представлений у детей во всех возрастных группах. Предметные и словесные игры проводятся на занятиях по математике и вне их, настольно-печатные, как правило, в свободное от занятий время. Все они выполняют основные функции обучения – образовательную, воспитательную и развивающую [7, 117].

Все игры по формированию элементарных математических представлений разделены на несколько групп: игры с цифрами и числами, игры-путешествие во времени, игры на ориентировки в пространстве, игры с геометрическими фигурами, игры на логическое мышление.

Знания в виде способов действий и соответствующих им представлений ребёнок получает первоначально вне игры, в играх лишь создаются благоприятные условия для их уточнения, закрепления, систематизации. Структура большинства игр не позволяет сообщить детям новые знания, однако это не означает что в принципе такое невозможно [7, 118].

В настоящее время разработана система так называемых обучающих игр. В отличие от существующих, они позволяют формировать у детей принципиально новые знания, которые нельзя получить непосредственно из окружающей действительности, т.к. их содержанием являются абстрактные понятия математики.

Основной целью обучающих игр является подготовка мышления младшего школьника к восприятию фундаментальных математических понятий: «множество и операции над множествами», «функция», «алгоритм» и т.д. В этих играх используется специфический дидактический материал, подобранный по определённым признакам. Моделируя математические понятия, он позволяет выполнять логические операции: разбитие множества на классы, отыскание объектов по необходимым и достаточным критериям и т.д. Игры, содержание которых ориентировано на формирование математических понятий, способствуют абстрагированию в мыслительной деятельности, учат оперировать обобщёнными представлениями, формируют логические структуры мышления [2, 94].

Игры выполняют обучающую функцию успешнее, если они применяются в системе, предполагающей вариативность, постепенное усложнение и по содержанию, и по структуре, связь с другими методами и формами работы по формированию элементарных математических представлений.

При подборе игр для занятий, индивидуальной работы с детьми учитель обращается к разнообразным источникам, использует народные и авторские игры с предметами и без них.

Игры могут применяться в качестве одного из методов проведения занятий, индивидуальной работы, быть формой организации самостоятельной познавательной деятельности детей.

Игра как метод обучения и формирования элементарных математических представлений предполагает использование отдельных элементов разных видов игр (сюжетно-ролевой, игры-драматизации, подвижной и т.д.), игровых приёмов (сюрпризный момент, соревнование, поиск и т.д.), органическое сочетание игрового и дидактического начала в виде руководящей, обучающей роли взрослого и возрастающей познавательной активности и самостоятельности ребёнка [7, 119].

Обеспечить всестороннюю математическую подготовку детей всё-таки удаётся при умелом сочетании игровых методов и методов прямого обучения. Хотя понятно, что игра увлекает детей, не перегружает их умственно и физически. Постепенный переход от интереса детей к игре, к интересу, к учению совершенно естествен [8, 102].

Формирование элементарных математических представлений у младших школьников, как правило, традиционно проводится в форме занятий. Это вызывает развитие гиподинамии у ребят, способствует быстрой утомляемости, и, как закономерный итог, – снижает интерес детей к математике. Чтобы сохранить физическое здоровье и избежать психического перенапряжения учащихся, можно использовать игровые комплексы с математическим содержанием и активные формы обучения.

Игра ценна только в том случае, когда она содействует лучшему пониманию математической сущности вопроса, уточнению и формированию математических знаний учащихся. Игры и игровые упражнения стимулируют общение между учениками и преподавателем, отдельными учениками, поскольку в процессе их проведения взаимоотношения между детьми начинают носить более непринуждённый и эмоциональный характер.

Игры позволяют в игровой форме повторить таблицу сложения и вычитания, внести в урок элемент соревнования, что еще более способствует активизации деятельности учащихся, обязывает их быть более четкими, собранными, быстрыми.

Таким образом, необходимо в каждый урок включать игровые моменты, но не в качестве разрядки обстановки, а с целью активизации знаний детей, развития психических процессов.

Анализ теоретических положений и методических выводов позволил предоставить результаты экспериментальной работы, проведённой на базе Чистеньского УВК «школа – гимназия» Симферопольского района АР Крым по выявлению влияния игры на уровень формирования математических представлений младших школьников.

Была прослежена динамика изменения уровня формирования в процессе экспериментальной работы. При прочих равных условиях на начальном этапе эксперимента уровень развития детей был приблизительно одинаков. Анализ результатов до и после формирующего эксперимента свидетельствует об эффективности применения игры как метода обучения при формировании математических представлений.

Выводы. Исходя из анализа теории и практики исследуемой проблемы можно сформулировать следующие выводы, что роль игр (игровых ситуаций) в формировании математических представлений детей будет значимой, если педагогическая работа по их использованию будет носить целенаправленный и планомерный характер, если создать такие педагогические условия:

1) применение компетентностного подхода;

2) способствовать самореализации детей в игровой и различных видах деятельности;

3) использование игровых методов для активизации познавательной деятельности детей.

Следовательно, включение в учебный процесс игры (игровой ситуации) приводит к тому, что учащиеся, увлеченные игрою, незаметно для себя в занимательной игровой форме приобретают определенные знания, умения и навыки по математике. Наряду с расширением математического кругозора и опыта детей, формированием их коммуникативных умений и воспитанием личностных качеств специальное внимание уделяется развитию математической речи детей, их общелогическому развитию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карпенко Л. А. Краткий психологический словарь / Л. А. Карпенко, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.

2. Мусейибова Т. А. Методика формирования элементарных математических представлений у детей / Т. А. Мусейибова, Г. А. Корнеева. – М. : Просвещение, 1989. – 159 с.

3. Носова Е. А. Формирование умения решать логические задачи в младшем школьном возрасте. Совершенствование процесса формирования элементарных математических представлений в детском саду / Е. А. Носова. – Л. : Знание, 1990. – 65 с.

4. Осинская В. Н. Формирование умственной культуры учащихся в процессе обучения математике : кн. для учителя / В. Н. Осинская. – К. : Радянська школа, 1989. – 192 с.

5. Паламарчук В. Ф. Школа учит мыслить / В. Ф. Паламарчук. – М. : Просвещение, 1987. – 148 с.

6. Петрова А. И. Использование игры в учебном процессе / А. И. Петрова // Начальная школа. – 2003. – № 3. – С. 13–22.

7. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / [под ред. А. А. Столяра]. – М. : Просвещение, 1988. – 330 с.

8. Щербакова Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников : учебное пособие / Е. И. Щербакова. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института, 2005. – 392 с.

РЕЗЮМЕ

Заредінова Е. Р., Ісмаїлова С. І. Гра як метод навчання у формуванні математичних уявлень молодших школярів.

Стаття присвячена формуванню математичних уявлень молодших школярів засобами ігрового методу навчання. Навчально-виховний процес у школі сьогодні перетворюється й наповнюється новим змістом. Це не просто процес взаємодії вчителя та учня – це нова модель організації навчального процесу, невід'ємними елементами якого виступають педагогічні технології, удосконалені методи, прийоми, засоби, підходи й різноманіття видів діяльності. У статті виявлено дидактичні можливості та педагогічні умови ігрового методу навчання у формуванні математичних уявлень молодших школярів. Забезпечення всебічної математичної підготовки дітей можливе при педагогічно вмілому поєднанні ігрових методів у навчанні молодших школярів. Аналіз теорії і практики проблеми формування математичних уявлень у дітей надав можливість виявити педагогічні умови, що сприяють формуванню основ математичної освіти: застосовувати компетентнісний підхід, сприяти самореалізації дітей у ігровій та різних видах діяльності; використовувати ігрові методи з метою активізації пізнавальної діяльності дітей.

Ключові слова: *навчання, виховання, розвиток, математична освіта, молодший школяр, гра, метод навчання, математичні уявлення.*

SUMMARY

Zaredinova E., Ismailov S. Game as teaching method in the formation of understanding of the mathematics of junior schoolchildren.

The article is devoted to the formation of mathematical ideas of junior schoolchildren by means of game method of teaching. The educational process at school today has been transformed and filled with new content. It is not just a process of interaction between a teacher and a student but a new level of educational process organization, an integral part of which includes educational technology, advanced methods, techniques and tools (special interactive whiteboards, projectors, consoles, etc.), approaches (personal, qualified, active) and the variety of activities (communication, playing, working, teaching). The period of primary school should create an enabling environment for children, providing them successful development, training and education. Understanding of the mathematics serves as a means of intellectual development of the child's cognitive and creative abilities. The effectiveness of the mathematical development of the child in the first form strongly influences the success of teaching mathematics in future.

The choice of the game method as a first object of creative analysis and practical development is dictated by the fact that it can act a crucial role in gaining of cognitive interest, facilitating the complex process of teaching, accelerating development.

In the article the didactic opportunities and pedagogical conditions of the game method of teaching in the formation of understanding of the mathematics among junior schoolchildren are detected. Providing comprehensive mathematical training of children is possible in case of pedagogically skillful combination of game methods in teaching junior schoolchildren. The analysis of the theory and practice of problems in formation of mathematical skills among children gave the opportunity to identify educational conditions which contributes to the formation of the foundations of the mathematics education: the use of competence-based

approach; promotion of self-fulfillment of children within games and other activities; using of game techniques for intensification of the cognitive activity of children.

Along with the extension of mathematical horizons and experiences of children, shaping their communicative skills and education of personal qualities, special attention is paid to the development of mathematical speech of children, their general logic development.

Key words: *teaching, upbringing, mathematical education, junior schoolchild, game, teaching method, understanding of the mathematics.*

УДК 373.31:504

А. П. Колишкіна
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті узагальнено спроби різних науковців визначити особливості та типологію поведінки. Здійснено аналіз сутності та структури поняття «екологічно доцільна поведінка», у ході якого важливо звернутися до розгляду категорій «поведінка» та «доцільність». З'ясовано, що поведінка особистості зумовлена ланцюгом складних психологічних утворень: цінностями, потребами, інтересами та мотивами. Обґрунтовано структурні компоненти екологічно доцільної поведінки (знання про об'єкти природи та норми і правила поведінки в природі; інтерес до об'єктів природи, ставлення до об'єктів природи як до суб'єктів взаємодії, переживання стосовно об'єктів природи, свідомі дії та вчинки, зумовлені ціллю збереження природи), а також сформульовано її визначення щодо учнів початкових класів.

Ключові слова*: поведінка, доцільність, екологічна поведінка, екологічно доцільна поведінка, цілепокладання, учні початкових класів.*

Постановка проблеми. Успіх трансформаційних процесів на сучасному етапі соціально-економічного розвитку України значною мірою залежить від того, чи будуть створені умови для вирішення глобальних суперечностей у взаємозв'язках суспільства і природи. Загострення екологічної ситуації зумовило зростання уваги до питань екологічного виховання підростаючого покоління за взаємодії всіх інституцій, причетних до освіти.

Важливість екологічного виховання особистості означена в Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Національній програмі виховання дітей та молоді, інших нормативних документах.

Сучасна парадигма освіти спонукає освітню галузь, навчальний заклад і сім'ю до конкретних кроків на шляху формування екологічної культури особистості загалом і її екологічно доцільної поведінки зокрема. Екологічно спрямоване, особистісно орієнтоване виховання учнів початкових класів у школі й сім'ї можливе лише за умови спеціальної підготовки вчителів початкових класів, удосконалення виховної майстерності батьків.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз змісту екологічної освіти та виховання в сучасній педагогіці здійснено А. Н. Захлєбним, І. Д. Звєрєвим, Г. П. Пустовітом, І. Т. Суравегіною, у працях яких висвітлені концептуальні засади досліджуваного феномену та запропоновані відповідні методики.

Проблема екологічного виховання школярів вивчалася в різних аспектах, зокрема: формування екологічної компетентності, екологічної культури, ціннісного ставлення до природи, екологічно мотивованої поведінки учнів (О. О. Колонькова, О. Л. Пруцакова, Н. А. Пустовіт, С. В. Скрипник, І. В. Трубнік).

Мета даної статті полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності та структури поняття «екологічно доцільна поведінка» й визначенні особливостей та типології поведінки учнів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Як свідчить аналіз наукових джерел, провідним у формуванні екологічної культури особистості є діяльнісно-поведінковий підхід. Щодо молодшого шкільного віку пріоритетним завданням є формування норм і правил поведінки у природі на підставі міжпредметних зв’язків під час навчальної та позанавчальної діяльності учнів.

Як зазначає І. Т. Суравєгіна, у молодшому шкільному віці учні набувають елементарних екологічних навичок на основі яскравих образів і глибокого чуттєвого сприйняття єдності краси природи та гідних учинків щодо до неї. Набуття навичок екологічної поведінки, вияв екологічних мотивів і реалізація стратегій взаємодії з природою забезпечують екологічно доцільну поведінку особистості.

Таким чином, екологічно доцільну поведінку розглядаємо як особистісну характеристику і головний показник сформованості екологічної культури особистості учня початкових класів. З метою визначення сутності поняття «екологічно доцільна поведінка» важливо звернутися до розгляду категорій «поведінка» та «доцільність».

Філософський енциклопедичний словник визначає поведінку як властиву живим істотам взаємодію з навколишнім середовищем. Поведінка людини розглядається як така, що має природні передумови, однак у своїй основі соціально зумовлена. Вона регулюється заздалегідь поставленою метою і координується із ціннісною сферою особистості.

На думку провідних філософів (Е. Ф. Губський, Г. В. Корабльова, В. А. Лутченко), ціннісні аспекти поведінки найбільш виразні тоді, коли дії набувають характеру вчинку, тобто особистісно значущого акту. У «Філософському енциклопедичному словнику» зазначено, що вчинок – це дія, за яку людина відчуває свою відповідальність. Він належить до моральної сфери, завжди є вираженням людини як цілого, однією з форм вияву цілеспрямованої діяльності [5].

Отже, поведінка та вчинки – найзагальніші форми цілісного вияву активності особистості як суб’єкта, які відбивають систему цінностей

особистості. На думку К. О. Абульханової-Славської, саме суб'єкт визначає потрібні кількісні характеристики активності для різних форм діяльності (на виробництві, в побуті, в сім'ї), а також якість цієї активності. У свою чергу цінності є відправним пунктом поведінки людини.

Як зазначає Г. С. Тарасенко, панування в суспільстві утилітарної психології позначається на ціннісних параметрах ставлення особистості до природи. Навіть наукові знання, здобуті задля прагматичних цілей, реалізації власних потреб, стають бездуховними, а отже, не можуть складати підґрунтя екологічно доцільної поведінки та діяльності в довкіллі. Зв'язок між здобуттям наукових знань і моральним розвитком особистості майже відсутній: останній може відставати від рівня знань, а знання моральних норм можуть не збігатися з реальною поведінкою особистості [4].

Ставлення дитини до навколишнього середовища є сплавом знань, почуттів і практичного досвіду. Ця ідея чітко висловлена В. М. Мясищевим: «…у кожному психологічному факті тією чи іншою мірою відображено три рівні, три аспекти, або три компоненти (пізнавальний, вольовий та емоційний) та в різних видах психічної діяльності виявляються по-різному». Тому однією з основних вимог до процесу виховання є всебічність одночасного впливу на свідомість, почуття і поведінку особистості.

Отже, учням необхідні не тільки спеціальні екологічні знання, а й знання моральних норм, які подаються в доступній формі з урахуванням вікових особливостей дитини. На думку С. Г. Якобсон, «ми зустрічаємося нерідко з плутаниною в моральних уявленнях дітей» [7, 35]. Автор вважає, що в дитини слід виробити потребу в знаннях, щоб вимоги, які висуваються до неї, ставали її власними вимогами. Для цього необхідно замінити безпосереднє висування вимог такою організацією діяльності, за якої те, що повинно бути засвоєне, перетворюється на необхідний засіб у досягненні мети.

Потреби й інтереси є передумовою діяльності, а коли суб'єкт починає діяти, тоді головним рушієм стають мотиви. Характеризуючи мотиви, слід звернутися до досліджень І. В. Імедадзе, А. Маслоу, які обґрунтували полімотивацію діяльності, зокрема, зазначили, що поведінка, як правило, детермінується сукупністю кількох потреб. Якщо одночасно діють кілька мотивів, а до складу кожного з них входить багато потреб, ідеться про полімотивацію.

На думку І. В. Імедадзе, мотив – це суб'єктивна цінність діяльності, яка відбиває інтегровану дію всіх потреб, а мотиваційні системи є продуктом розвитку всіх рушійних сил людини, її діяльності, життєвої практики, соціалізації та становлення її особистості. Мотив є найвищою формою збудження та регуляції діяльності, взаємодії людини з довкіллям [2].

Важливу роль у формуванні механізмів поведінки школяра, як наголошують психологи Л. І. Божович, Л. С. Славіна, відіграє моральна мотивація. Моральний мотив – це складне психологічне новоутворення, що виникає в дитини під впливом певним чином організованої поведінки. До

структури цього новоутворення належать знання щодо поведінкових норм, відповідні емоції та звички. Формування в дітей моральних мотивів справедливо вважається ядром усього морального виховання. Це особливо цінні дієві мотиви, мотиви дій, які, за твердженням П. М. Якобсон, часто виступають як сильний інтерес до здійснення певної діяльності.

На думку В. О. Василенко, А. Г. Здравомислова, Є. А. Подольської, для того, щоб виник мотив дій, потреба має актуалізуватися, внутрішньо пов'язатися з реальним об'єктом, що спричиняє виникнення інтересу. Таким чином, потреба спричиняє інтерес та є підґрунтям для його формування. Потреби й інтереси відбивають стійке ставлення суб'єкта до дійсності, що свідчить про спільність між ними. Цінності формують потреби й інтереси людини, але існує і зворотний зв'язок: потреби й інтереси стають причиною формування цінностей.

Інтереси, у свою чергу, виражають ставлення суб'єкта до предметного світу. На думку О. В. Киричук, інтерес – це стимул, який діє завдяки своїй значущості й емоційній привабливості, тому врахування інтересів дітей особливо важливе під час організації позакласної виховної роботи. Інтереси є як передумовою навчання й виховання, так і його результатом, тому педагогічна робота повинна спиратися на інтереси дітей і водночас формувати їх (С. Л. Рубінштейн). У зв'язку з цим інтереси потрібно розглядати, з одного боку, як засіб більш ефективного педагогічного впливу, а з іншого – вони мають бути метою всієї педагогічної роботи.

Поведінка особистості зумовлена ланцюгом складних психологічних утворень: цінностями, потребами, інтересами та мотивами. Отже, поведінка – це система дій і вчинків особистості, зумовлена особистісними цінностями, спрямована на перетворення та зміну навколишнього світу, що певною мірою стосується інтересів суб'єктів та об'єктів взаємодії. Відповідно, екологічною поведінкою вважатимемо таку систему дій і вчинків особистості, що безпосередньо або опосередковано орієнтована на збереження та відтворення природи.

Про доцільність поведінки можна говорити на рівні тварин, зазначає Ю. М. Швалб. Натомість людині властивий інший психологічний феномен – цілепокладання. Здатність до цілепокладання, на думку Ю. М. Швалба, не є природною. Її виникнення зумовлене системою виховних впливів. Однак, якщо механізм постановки цілей одного разу запустити, він «починає діяти за своїми внутрішніми законам як природна система» [6, 82]. Цілепокладання початково представлене дитині у вигляді особливих дій дорослих і поза цими діями не виникає. Важливо, щоб ці дії дорослих були взаємодією, щоб цілепокладання було репрезентоване дитині як таке, що існує в комунікації, в живому діалозі. І головне, співвідношення понять «мета – засіб» є центральним не тільки в процесі реалізації цілей, а й у процесі їх визначення. Доцільність поведінки дитини зумовлена

репрезентованим дорослими процесом цілепокладання, який складається з визначення та реалізації цілей.

Психологи Л. І. Божович і Л. С. Славіна довели наявність мотивів, які спонукають дитину до дії не безпосередньо, а завдяки заздалегідь поставленій меті або наміру. Особливого значення Л. І. Божович надає формуванню у школярів здатності «самостійно ставити перед собою цілі та досягати їх, особливо цілі, що виходять за межі сьогоднішнього дня. Це створює перспективи життя на достатньо тривалий час і формує цілеспрямованість…» [1, 79]. Передусім, учитель має визначити умови, за яких дитина сприйме поставлену мету і діятиме відповідно до неї. Це можливо, якщо мета, яку визначає вчитель, відповідає наявній у дитини потребі.

Отже, цілі є проміжною ланкою в задоволенні певної потреби особистості. На визначення мети у структурі доцільності впливає потреба, а мета, у свою чергу, зумовлює мотив. Таким чином, провідним завданням формування доцільної поведінки школярів є вплив на потреби, а отже, і на цілі, які ставить перед собою особистість під час організації власної діяльності.

Учні початкових класів здатні самостійно ставити цілі. Цілі їхньої діяльності мають бути тісно пов’язані з навчальною діяльністю, оскільки вона є провідною для молодшого шкільного віку. Визначення мети протягом цього вікового періоду має стимулюватися та підтримуватися дорослими на всіх проміжних етапах її досягнення до кінцевого результату. З огляду на аналіз наукових джерел і характеристику понять «доцільність» і «поведінка» вважаємо, що доцільна поведінка – це система свідомих дій і вчинків, зумовлених певною ціллю, в яких виявляються моральні переконання особистості.

Різні аспекти формування екологічної поведінки школярів досліджували українські педагоги Н. А. Пустовіт, О. Л. Пруцакова, О. О. Колонькова, Л. Д. Руденко. Зокрема, екологічно доцільну поведінку Н. А. Пустовіт і О. Л. Пруцакова розглядають як систему соціально зумовлених, свідомо керованих дій і вчинків у сфері безпосередньої й опосередкованої взаємодії з довкіллям, метою якої є узгодження потреб особистості з вимогами збалансованого розвитку суспільства [3].

Визначаючи компоненти екологічно доцільної поведінки молодших школярів, О. В. Крюкова оперує такими поняттями, як «норми та правила поведінки», «емоційно-ціннісне ставлення», «дії та вчинки». У процесі формування екологічно доцільної поведінки підкреслюється емоційна складова взаємовідносин людини з природою, що зумовлює активне залучення дітей до пошуку гуманних регуляторів поведінки.

Погоджуючись у цілому з визначенням екологічно доцільної поведінки та зважаючи на вагомий науковий доробок О. В. Крюкової з проблеми формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів вважаємо, що сутність екологічно доцільної поведінки буде розкрита ширше, якщо у

визначенні врахувати цілеспрямовану екологічну діяльність учнів початкових класів. Власне процес формування екологічно доцільної поведінки набуде більшої ефективності, якщо надати йому гуманістичної спрямованості, тобто забезпечити суб'єкт – суб'єктну взаємодію його учасників.

Актуальною для нашого дослідження є також праця І. В. Трубник з проблеми формування екологічно мотивованої поведінки. Вона розглядається як система дій і вчинків людини, зумовлена:

- усвідомленням моральних норм поводження в природному середовищі;
- ціннісним ставленням до природи;
- пізнавальними й естетичними потребами у сфері природи.

Екологічно мотивована поведінка, на думку І. В. Трубник, зумовлена екологічними мотивами, зовнішніми проявами яких є: самостійні спостереження й досліди, розмови з дорослими про природу, бажання поділитися враженнями про світ природи, передати їх у своїй діяльності (грі, малюванні), бажання спілкуватися з рослинами та тваринами, доглядати за ними, надавати дорослим посильну допомогу в охороні природи.

Отже, формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів припускає звернення не тільки до інтелектуальної, а й, насамперед, до емоційної та вольової складових особистості. Причому, під час будь-якого виду діяльності в учнів початкових класів щодо природи завжди задіяні психічні процеси пам'яті та мислення, сприйняття й уваги, почуття й уявлення, формуються і розвиваються інтереси та потреби.

Природним підґрунтям формування екологічно доцільної поведінки є вікові періоди, протягом яких складаються різні стосунки дитини з природним і соціальним середовищем. Кожен вік у поступальному формуванні екологічно доцільної поведінки як процесу набуття досвіду і досягнення визначеного результату виховання важливий по-своєму. У початковій школі закладаються підвалини світогляду, накопичуються елементарні знання про природу, формуються етичні почуття. Велика увага в початковій школі приділяється формуванню в дітей знань про відносини людини та природи, вихованню ціннісного ставлення до природи, турботі про її збереження та примноження, вмінню пізнавати природу, адже молодший шкільний вік посідає особливе місце в системі виховання як сенситивний до соціоприродних впливів.

Підтвердженням цього є праці І. Д. Беха, Л. І. Божович, Л. С. Виготського, В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна, В. С. Мухіної, Н. Ф. Тализіної, в яких визначені основні умови й чинники психічного розвитку та формування особистості учнів початкових класів. Ідеться про ті особливості учнів, які відображають специфіку їх взаємодії з навколишнім світом, включаючи природне та соціальне середовище.

Тому важливе значення для формування екологічно доцільної поведінки має демонстрація конкретних фактів конструктивної взаємодії з природою, перш за все, знайомство на місцевому матеріалі з різноманітною екологічною діяльністю дорослих і дітей у природі. Водночас варто звертати увагу і на негативні факти впливу людини на природу, екологічні проблеми, зокрема в своїй місцевості.

Отже, серед основних умов, які забезпечують належний самоконтроль учнів початкових класів за поведінкою, є набуття позитивних навичок моральної поведінки та мотиваційної складової самоконтролю. Прогнозування моральної поведінки є центральним компонентом у структурі моральної саморегуляції поведінки учнів початкових класів.

Таким чином, психолого-педагогічними основами формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів є такі вікові характеристики: висока активність; прагнення до розвитку; емоційність; становлення дитини як суб'єкта діяльності; формування моральних почуттів під впливом конкретних дій; домінування конкретного безпосередньо чуттєвого сприйняття середовища. Крім вікових характеристик, у формуванні екологічно доцільної поведінки важливу роль відіграють психологічні особливості ставлення учнів початкових класів до природи.

Як використовувати вищезазначені психолого-фізіологічні особливості та можливості учнів початкових класів під час навчання, виховання, розвитку, формування екологічно доцільної поведінки, залежить від дорослих: учителів, батьків, вихователів. На думку А. С. Макаренка, «...виховує все: люди, речі, явища, але перш за все і більш за все люди. З них на першому місці батьки та педагоги».

Аналіз психолого-педагогічної літератури допоміг виявити структурні компоненти екологічно доцільної поведінки (знання про об'єкти природи та норми і правила поведінки в природі; інтерес до об'єктів природи, ставлення до об'єктів природи як до суб'єктів взаємодії, переживання стосовно об'єктів природи, свідомі дії та вчинки, зумовлені ціллю збереження природи), а також сформулювати її визначення щодо учнів початкових класів.

Висновки. Отже, екологічно доцільна поведінка учнів початкових класів – це дії та вчинки під час безпосередньої та опосередкованої взаємодії з природою, пов'язані між собою ціллю збереження природи, обумовлені характерним для учнів початкових класів непрагматичним суб'єкт-суб'єктним ставленням до об'єктів природи або зовнішньо унормовані дорослими (учителем, батьками). Дослідження проблеми формування екологічно доцільної поведінки школярів дає можливість виокремити особливості зазначеного процесу для учнів початкових класів.

Реалізація цієї мети не буде вдалою без свідомої педагогічної позиції батьків, які повинні вбачати у спілкуванні дітей з природою не тільки мету – формування гуманного ставлення до неї, але й засіб гармонійного

розвитку особистості дитини. Тому виникає необхідність дослідити можливості сім'ї щодо формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів, а також виявити, як школа, з одного боку, керує цим процесом, а з іншого – використовує досвід батьків у процесі екологічного виховання в позаурочний час.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божович Л. И. Психологическое развитие школьника и его воспитание / Л. И. Божович, Л. С. Славина. – М. : Знание, 1979. – 96 с.

2. Имедадзе И. В. Полимотивация и принцип соответствия мотива и деятельности / И. В. Имедадзе // Проблема формирования социогенных потребностей. – Тбилиси, 1981. – С. 31–39.

3. Пустовіт Н. А. Теоретичні засади формування екологічно доцільної поведінки школярів / Н. А. Пустовіт // Теоретико–методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць / [за ред. І. Д. Беха]. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Д. Г. Зволейко ; Інститут проблем виховання НАПН України, 2009. – Вип. 13, кн. 1. – С. 353–361.

4. Тарасенко Г. С. Природа як цінність у контексті актуальних проблем екологічного виховання / Г. С. Тарасенко // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / [за заг. ред. О. В. Сухомлинської, ред. П. Р. Ігнатенка, Р. П. Сеульського ; упоряд. О. М. Павліченка]. – К. : АПН України, 1997. – С. 205–209.

5. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. : Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. – М. : ИНФРА-М, 2003. – 576 с.

6. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания / Ю. М. Швалб. – К. : Стилос, 1997. – 240 с.

7. Якобсон С. Г. Становление психологических механизмов этической регуляции поведения / С. Г. Якобсон // Психология формирования и развития личности : сб. статей / отв. ред. Л. И. Анцыферова. – М. : Наука, 1981. – С. 34–38.

РЕЗЮМЕ

Колышкина А. П. Теоретические основы проблемы формирования экологически целесообразного поведения учеников начальной школы.

В статье обобщены попытки разных ученых определить особенности и типологию поведения. Осуществлен анализ сущности и структуры понятия «экологически целесообразное поведение», в ходе которого важно обратиться к рассмотрению категорий «поведение» и «целесообразность». Выяснено, что поведение личности обусловлено цепью сложных психологических образований: ценностями, потребностями, интересами и мотивами. Обоснованы структурные компоненты экологически целесообразного поведения, а также сформулированы ее определения в отношении учащихся начальных классов.

***Ключевые слова**: поведение, целесообразность, экологическое поведение, экологически целесообразное поведение, ученики начальных классов.*

SUMMARY

Kolyshkina A. Theoretical foundations of the problem of formation of environmentally expedient behaviour of primary school pupils.

This article summarizes various attempts of scientists to determine the characteristics and typology of behaviour. The analysis of the nature and structure of the term «environmentally expedient behaviour» during which it is important to turn to the consideration of categories «behaviour» and «feasibility». It was found out that individual behavior is caused by a chain of complex psychological entities: values, needs, interests and motives. Behavior is a system of

actions or behaviour of the personality caused by personal values, aims to transform and change the world, and, to some extent, concerns and interests of object interaction. Under environmental behaviour the author considers system of actions or behaviour of the individual, which is directly or indirectly focused on saving and restoration of nature.

The feasibility of the child's behaviour is caused by adults process of goal-setting, which consists of defining and implementing goals. Formation of environmentally expedient behavior of primary school pupils involves not only intellectual, but primarily emotional and volitional qualities of the personality. Natural background of forming environmentally expedient behaviour is characterized as age periods during which various relationships of children with natural and social environment are being built.

Psychological-pedagogical foundations of forming environmentally expedient behaviour of primary school pupils constitute the following age characteristics: high activity; need for development; emotion; formation of the child as a stakeholder; formation of moral feelings under the influence of specific actions; dominance of particular directly senses. Structural components of environmentally expedient behaviour in relation to primary school pupils (knowledge of the nature and objects of the norms and rules of behaviour in nature, interest in natural objects, attitudes towards natural objects as subjects of interaction, experiences regarding objects of nature, deliberate actions and actions arising purpose of nature saving) are grounded.

The need to explore the possibility of the family concerning formation of environmentally expedient behaviour of primary school pupils, as well as to identify, how a school, on the one hand, manages the process, and on the other, uses the experience of parents in the process of environmental education in extra-curricular activities.

***Key words**: behaviour, feasibility, environmental behavior, environmentally expedient behavior, goal-setting, primary school pupils.*

УДК 372.4:[371.71:613]

С. М. Кондратюк, Г. Л. Праженик
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті розглядаються питання збереження, зміцнення та відтворення здоров'я молодших школярів. Автори вбачають рішення проблеми здоров'язбереження дітей молодшого шкільного віку шляхом визначення та дотримання спеціальних педагогічних умов для формування здоров'язбережувальної компетентності учнів (формування в учнів мотивації на здоровий спосіб життя та ціннісне ставлення до здоров'я; поетапна реалізація методики формування в молодших школярів здоров'язбережувальної компетентності; організація здоров'язбережувального середовища для закріплення учнями життєвих навичок, що сприяють фізичному, соціальному, психічному й духовному здоров'ю).

***Ключові слова:** здоров'язбережувальна компетентність, здоров'я, здоровий спосіб життя, молодші школярі, педагогічні умови.*

Постановка проблеми. XXI століття – період колосальних зрушень, які торкнулися всього людства. У зв'язку з цим вектором нового століття є трансформація уявлень про цілі, важелі та цінності життя, формування важливих компетентностей. У структурі загальної середньої освіти особливе

місце належить початковій школі, яка на етапі модернізації змісту освіти ставить перед собою завдання створення умов для утвердження особистісного навчання; орієнтації на реалізацію компетентнісного підходу до змісту освіти; максимального спрямування на формування універсальних компетентностей, однією з ключових є здоров'язбережувальна [3].

У Національній доктрині розвитку освіти України XXI століття в розділі «Здоров'я нації через освіту» зазначено: «…державна політика в галузі освіти спрямована на забезпечення здоров'я людини в усіх її складових: духовній, соціальній, психічній, фізичний. Це здійснюється через розвиток ефективної здоров'язбережувальної освіти, повноцінне медичне обслуговування, створення екологічно сприятливого життєвого простору, залучення до фізичної культури і спорту всіх учасників навчально-виховного процесу» [9, 10–11].

Але складна соціально-економічна кон'юнктура розвитку України призвела до високого рівня захворюваності, особливо серед дитячого населення. Так, спеціальними медичними дослідженнями стану здоров'я молодших школярів встановлено, що в них найчастіша системна патологія – захворювання кістково-м'язової системи (71,8 % учнів); у 47,9 % дітей діагностували ураження шлунково-кишкового тракту; у 15,5 % учнів виявлені зміни з боку серцево-судинної системи; значною була кількість випадків патології ЛОР-органів (30,3 %); 14,8 % школярів мали порушення обміну речовин у вигляді ожиріння, переважно I ступеня; у 14,1 % учнів, особливо в 4-му класі, відзначалася патологія зору [10].

Тому, одним із головних завдань сучасної початкової освіти є формування у дітей знань, умінь і навичок збереження здоров'я та розуміння переваг здорової людини, а діяльність учителя на кожному уроці повинна бути орієнтована на прищеплення дітям стійкої позиції до цінності здоров'я, почуття відповідальності за збереження й зміцнення власного здоров'я. Отже, основним завданням сучасної школи стає виховання компетентної особистості, яка не тільки володіє знаннями щодо здоров'язбереження, а й уміє застосовувати їх у житті, адаптуватися до складних соціальних умов, підтримувати своє здоров'я на належному рівні, надавати опір негативним впливам [7; 10, 462].

Аналіз актуальних досліджень. Значний внесок у вирішення досліджуваної проблеми зробили як класики педагогічної науки: А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, так і сучасні вчені: Г. Апанасенко, І. Бех, Н. Бібік, Г. Буліч, М. Гончаренко, В. Горащук, С. Кириленко, В. Оржеховська, праці яких присвячені педагогічним аспектам формування здорового способу життя особистості. Культура здоров'я та здоровий спосіб життя визначаються О. Бідою, Л. Білик, Г. Кривошеєвою, Г. Презлятою, Л. Сущенко як об'єкт соціального пізнання та важливий чинник виховання особистості.

Із погляду організаційно-методичного вирішення вказаної проблеми основними та ґрунтовними є дослідження таких науковців, як Т. Андрющенко, Є. Дорошенко, І. Звєрєв, Р. Клопов, О. Ковальова, В. Лях, Т. Нікіфорова, В. Пащенко та ін., які досліджували здоров'язбережувальний аспект в освіті й особливості його організації в системі навчання.

Проблемі збереження здоров'я дітей молодшого шкільного віку, присвятили свої дослідження: Н. Бібік, А. Борисенко, І. Брехман, О. Ващенко, М. Гончаренко, О. Дубогай, І. Дубровіна, Н. Кацур, С. Кондратюк, А. Маслоу, О. Московченко, В. Оржеховської, О. Савченко, С. Свириденко та ін.

Мета статті полягає в обґрунтуванні необхідності збереження, зміцнення та відтворення здоров'я молодших школярів шляхом створення необхідних педагогічних умов для формування здоров'язбережувальної компетентності учнів молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Сучасна парадигма педагогічної науки спрямована на вирішення проблеми збереження здоров'я та формування здорового способу життя школярів і здоров'язбережувальне виховання. Результатом такого процесу, на нашу думку, має бути сформована здоров'язбережувальна компетентність учня.

Аналіз значної кількості наукових джерел дозволив визначити кілька найбільш змістовних визначень дефініції «здоров'язбережувальна компетентність». Так, у сучасному Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (Державний стандарт, розд.1) від 23 листопада 2011 р. № 1392, визначення «здоров'язбережувальна компетентність» представлено як «здатність учня застосовувати в умовах конкретної ситуації сукупність здоров'язбережувальних компетенцій, дбайливо ставитися до власного здоров'я та здоров'я інших людей» [4; 6].

І. Анохіна розглядає здоров'язбережувальну компетентність як готовність самостійно вирішувати завдання, пов'язані з підтримкою, зміцненням і збереженням здоров'я, як свого, так і оточуючих [2, 25].

Т. Бойченко визначає здоров'язбережувальну компетентність як ключову та пропонує такі її ознаки:

- поліфункціональність: ця компетентність дозволяє вирішувати проблеми здоров'язбереження людини, групи людей, спільноти та суспільства в просторі всіх чотирьох складових здоров'я – фізичної, соціальної, психічної та духовної;
- надпредметність і міждисциплінарність: інформація про формування, збереження, зміцнення, використання (або споживання), відновлення та передача здоров'я має місце в усіх ланках неперервної валеологічної освіти (дошкілля, шкільна ланка, додипломна, післядипломна, освіта для дорослих);
- багатовимірність: зумовлена сутністю здоров'я людини як багатомірного і цілісного феномена. Забезпечення широкої сфери

розвитку особистості: вивчення шляхів і засобів формування, збереження, зміцнення, відновлення та передача здоров'я, особливо його духовної складової, має особистісне спрямування.

О. Ващенко здоров'язбережувальну компетентність розглядає як процес, що складається з трьох етапів, які відрізняються один від одного як специфічними завданнями, так і особливостями методики.

Перший етап – початкове ознайомлення з основними поняттями та уявленнями, спрямований на формування в учнів елементарних знань про складові здорового способу життя: уявлення про елементарні правила збереження здоров'я; виконання норм здоров'язбереження (на рівні первісного вміння); мотивацію до ведення здорового способу життя.

Другий етап – поглибленого вивчення, зосереджений на повноцінному розумінні основ здорового способу життя учнів та вказує на рішення наступних завдань: уточнення уявлень про основи здоров'язбереження; досягнення свідомого виконання елементарних правил збереження та зміцнення здоров'я; формування практичних знань, умінь, навичок, необхідних у повсякденному житті.

Третій етап – закріплення знань, умінь і навичок збереження та зміцнення здоров'я та їх подальшого вдосконалення, передбачає формування вміння зберігати здоров'я та перевести це у звичку, що буде використовуватися в повсякденному житті. Цей етап вирішує такі завдання: досягнення стабільності та автоматизму під час застосування правил збереження здоров'я; досягнення виконання правил збереження здоров'я відповідно до вимог їх практичного виконання; забезпечення варіативного використання правил здорового способу життя залежно від конкретних практичних умов [3].

Аналітичний огляд наукових досліджень і сучасної педагогічної практики свідчить, що формування здоров'язбережувальної компетентності здійснюється за допомогою впровадження в навчально-виховний процес здоров'язбережувальних технологій, які визначають як сукупність наукових знань, засобів, методів і прийомів, що дозволяють оцінити функціональні та психофізіологічні параметри здоров'я індивіда [8, 21].

Спираючись на запропоновані О. Ващенко етапи формування здоров'я-збережувальної компетентності, ми виокремили доцільні, на нашу думку, форми організації педагогічного процесу, які нададуть можливість отримувати валеологічні знання та вдосконалюватимуть здоров'я-збережувальні навички молодших школярів. Це, передусім, уроки: фізичної культури, основи здоров'я, природознавство; фізкультурно-оздоровчі заходи (динамічні паузи, фізкультурні хвилинки тощо); позакласна (години спілкування, тренінги, подорожі тощо) та позашкільна (спортивні секції, відвідування басейну, гуртки художньої самодіяльності, різні види танців тощо) робота; спеціально організовані оздоровчі заходи та процедури, малі

форми активного відпочинку, що призведе до сформованості культу здоров'я, потреби у здоровому способі життя, а відтак і здоров'я-збережувальної компетентності.

Проведене нами дослідження доводить, що більшість учителів початкових класів, хоч і розуміють важливість проблеми формування в молодших школярів здорового способу життя, на практиці цю роботу проводять епізодично, методи застосовують майже одноманітні: бесіди, розповіді, іноді фізичні паузи. Тому вважаємо за необхідне конкретизувати педагогічні умови, які будуть цілеспрямовано впливати на формування в дітей молодшого шкільного віку здоров'язбережувальної компетентності. До них ми відносимо:

1) формування в учнів мотивації на здоровий спосіб життя та ціннісне ставлення до здоров'я;

2) поетапна реалізація методики формування в молодших школярів здоров'язбережувальної компетентності;

3) організація здоров'язбережувального середовища для закріплення учнями життєвих навичок, що сприяють фізичному, соціальному, психічному й духовному здоров'ю.

Перша педагогічна умова «Формування в учнів мотивації на здоровий спосіб життя» передбачає формування в дітей інтересу до проблеми збереження здоров'я, прагнення вести здоровий спосіб життя, усвідомлення необхідності здобуття знань щодо життєвих навичок, які сприяють фізичному, соціальному, психічному та духовному здоров'ю та їхньому формуванню. Готовність дітей молодшого шкільного віку до сприймання знань про основи здоров'я та чинники, які сприяють здоров'ю, до дотримання здорового способу життя суттєво залежить від вмотивованості дітей та сформованості в них відповідних ціннісних орієнтацій.

Реалізацію цієї педагогічної умови забезпечують такі методи роботи з учнями як бесіди, пояснення, проблемно-ігрові завдання, спостереження, моделювання ситуацій, тести, мозковий штурм, аналіз життєвих ситуацій, вчинків.

Друга педагогічна умова «Поетапна реалізація методики формування в молодших школярів здоров'язбережувальної компетентності» передбачає: а) початкове ознайомлення учнів з основними поняттями та уявленнями збереження здоров'я; б) поглиблене вивчення основ здорового способу життя; в) закріплення знань, умінь і навичок збереження та зміцнення здоров'я та їх подальше вдосконалення.

Упровадження в навчально-виховний процес зазначеної педагогічної умови забезпечують методи формування поглядів і переконань щодо дотримання здорового способу життя, а саме роз'яснення, бесіди, розповіді, казки та метод прикладу: позитивний приклад педагогів, батьків, новаторів здорового способу життя; методи формування оздоровчої поведінки –

педагогічний вплив (порада, вимога, виховні ситуації) та привчання до виконання певних дій (режим дня, вправи); методи стимулювання діяльності і поведінки – змагання (ігри, шкільні спартакіади) та заохочення (схвалення), а також загальні методи: змагання, ігри, турніри, туристичні походи, конкурси, дні здоров'я, клубні форми роботи, екскурсії, валеологічні акції, ситуаційно-рольова гра, робота над проектами «Я і моє здоров'я».

Третя педагогічна умова «Організація здоров'язбережувального середовища для закріплення учнями життєвих навичок, що сприяють фізичному, соціальному, психічному і духовному здоров'ю» передбачає застосування молодшими школярами набутих знань, умінь і навичок здорового способу життя, тобто закріплення здоров'язбережувальних життєвих навичок у спеціально створеному здоров'язбережувальному середовищі. У такий спосіб діти мають можливість самостійно моделювати свою поведінку та діяльність, приймати рішення, діяти за внутрішнім переконанням, нести відповідальність за свої вчинки, набуваючи, таким чином, власного досвіду свідомого дотримання здорового способу життя.

Реалізація третьої педагогічної умови вимагає також і дотримання від керівництва школи та вчителів гігієнічного нормування до загальних шкільних приміщень та спортивних споруд; до озеленення приміщень школи і класів; контроль за температурним режимом; контроль за природним та штучним освітленням у приміщеннях; забезпечення санітарно-гігієнічної відповідності шкільних меблів; контроль за чистотою класних кімнат; дотримання гігієнічних вимог до поліграфічної продукції для школярів, до одягу та взуття, до перегляду телевізійних передач та перебування за комп'ютером.

Запропоновані педагогічні умови перебувають у змістовому та функціональному взаємозв'язку і взаємозалежності, що забезпечує умови збереження здоров'я молодших школярів і таким чином формують здоров'язбережувальну компетентність.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Вважаємо, що виділені педагогічні умови підвищать рівень сформованості здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів і забезпечать застосування вмінь і навичок збереження та зміцнення здоров'я, ведення здорового способу життя учнів.

Стаття не претендує на повне вирішення всіх аспектів проблеми компетентнісного підходу до формування здоров'язбережувальної обізнаності учнів початкових класів. Перспективними напрямами для майбутніх наукових розвідок вбачаємо висвітлення особливостей підготовки майбутніх учителів початкової школи до здоров'язбережувального виховання учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бережна Л. К. Програмно-цільовий підхід до організації роботи школи сприяння здоров'ю / Л. К. Бережна // Управління школою (Основа). – 2007. – № 19–21. – С. 63–66.

2. Ващенко О. Здоров`язберігаючі технології в загальноосвітніх навчальних закладах / О. Ващенко, С. Свириденко// Директор школи. – 2006. – № 20. – С. 12–15.

3. Ващенко О. М. Організація навчально-виховного процесу з «Основ здоров'я в 1–4 класах» : навч. метод. посібник / О. М. Ващенко. – Кам'янець-Подільський ФОП Сисин О. В., 2010. – 167 с.

4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. [Електроний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011

5. Кацур Н. Здоров'я дітей – здоров'я нації (про формування здорового способу життя у школярів) / Н. Кацур // Рідна школа. – 2002. – № 7. – С. 11–14.

6. Кондратюк С. М. Технологія організації сучасного уроку в початковій школі / С. М. Кондратюк, Л. І. Рубан // Серія: Педагогіка і психологія : зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2013. – Вип. 41. – Ч. 2. – С. 260–265.

7. Мельник І. М. Аксіологічний аспект технології здорового способу життя молодших школярів / І. М. Мельник та ін. // Сучасні технології навчання в початковій освіті : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (13–14 квітня 2006 р.) / Редкол.: З. Сіверс, О. Кононко, Е. Белкіна та ін. – К. : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2006. – С. 105–108.

8. Московченко О. Н. Оптимизация физических нагрузок на основе индивидуальной диагностики адаптивного состояния у занимающихся физической культурой и спортом (с применением компьютерных технологий) : автореф. дисс. … докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» / О. Н. Московченко. – Москва, 2008. – 62 с.

9. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Шкільний світ. – К., 2001. – 24 с.

10. Оржеховська В. М. Здоров'язбережувальне навчання і виховання: проблеми, пошуки / Валентина Михайлівна Оржеховська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : [збірник наукових праць / Інститут проблем виховання АПН України; за ред. І. Д. Беха]. – Вип. 10, Т. 1. – Камянець-Подільский : Видавець Зволейко Д. Г., 2007. – С. 461–466.

РЕЗЮМЕ

Кондратюк С. Н., Праженик А. Л. Педагогические условия формирования здоровьесберегающей компетентности младших школьников.

В статье рассматриваются вопросы сохранения, укрепления и восстановления здоровья младших школьников. Авторы видят решение проблемы здоровьесбережения детей младшего школьного возраста путем определения и соблюдения надлежащих педагогических условий для формирования здоровьясберегающей компетентности учащихся (формирование у учеников мотивации к здоровому образу жизни и ценностное отношение к здоровью; поэтапная реализация методики формирования у младших школьников здоровьесберегающей компетентности; организация здоровьесберегающей среды для закрепления учениками жизненных навыков, которые способствуют физическому, социальному, психическому и духовному здоровью).

***Ключевые слова**: здоровьесберигающая компетентность, здоровье, здоровый образ жизни, младшие школьники, педагогические условия.*

SUMMARY

Kondratyuk S., Prazhenik H. Pedagogical conditions of junior pupils' health saving competence formation.

The article points out that the vector of the new century is the transformation of ideas about goals, leverages and the value of life, the formation of important competencies. The elementary school occupies special place in the structure of secondary education. At the

stage of modernization of educational content it is aimed at creating conditions for the establishment of personal training; it focuses on the implementation of competence approach to educational content.

The authors define and prove special pedagogical conditions. Their implementation in the educational process of primary school will purposefully affect the formation of children of primary school age health saving competence, which include:

1) formation of pupils' motivation for a healthy lifestyle and value attitude to health (influences motivational-value component of health saving competence);

2) step by step realization methods of forming the junior pupils health saving competence (influences cognitive-conscious component of health preservation competence);

3) organization of health preservation environment to fixing pupils' life skills that promote physical, social, mental and spiritual health (ifluences action-behavioral component of health saving competence).

The authors characterize the forms of organization of educational process, which will provide an opportunity to get valeological knowledge and improve health saving skills to junior schoolchildren. It is, first of all, the lessons of physical culture, health care, natural sciences, physical education and wellness activities (dynamic pause, athletic minute, and so on); beyond curricula (socializing, training, travel, etc.) and extracurricular (sports clubs, swimming pool, hobby groups, different types of dances and so on) activities; specially organized recreational activities and procedures, minor forms of recreation, which will lead to the formation of the cult of health, the need in a healthy lifestyle, and therefore health saving competence.

The article does not exhaust the problem of competency approach to forming in primary school pupils' health saving knowledge in the educational area. Future directions of our research will be aimed at pedagogical support of the health saving process of junior pupils and lighting the main features of future primary school teachers training to valeological education of pupils.

***Key words**: health saving competence, health, healthy lifestyle, junior pupils, pedagogical conditions.*

УДК 373.31:371.321.6

Г. І. Непомняща
Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

У статті розглянуто особливості формування математичних понять у молодших школярів. З'ясовано, що у процесі формування математичних понять у молодших школярів на засадах компетентнісного підходу слід звернути увагу на те, що рівень їхнього засвоєння визначається не тільки повнотою розкриття змісту або формулювання означення, а й умінням правильно оперувати поняттями, тобто підводити під них нові об'єкти, бачити узагальнені істотні ознаки поняття в нових умовах. Окреслено основи для міцного й осмисленого засвоєння математичних понять молодшими школярами. Розкрито послідовність формування математичних понять в учнів початкової школи на основі компетентнісного підходу.

***Ключові слова:** процес формування математичних понять, учні початкових класів, компетентнісний підхід.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку національної школи в Україні характеризується пошуками нових шляхів удосконалення початкової освіти. Вона, як складова загальної середньої освіти, спрямована на загальний і всебічний розвиток дитини молодшого шкільного віку та повноцінне оволодіння нею навичками навчальної діяльності. Основне завдання початкової ланки освіти полягає в тому, щоб сформувати в учнів ключові та предметні компетентності.

Пріоритетним напрямом реформування початкової освіти є створення умов для набуття школярами якісно нових знань у процесі вивчення базових навчальних предметів, зокрема знань з освітньої галузі «Математика», що сприяє розвитку логічного мислення та формуванню інтелектуально розвиненої особистості.

У Державному стандарті загальної початкової освіти зазначено, що основним завданням освітньої галузі «Математика» є розвиток у молодших школярів понятійного апарату та формування в них математичних знань, умінь і навичок на засадах компетентнісного підходу [4].

Поняття є одним із найважливіших елементів системи наукових знань, логічною основою законів і теорій. Вони відіграють провідну роль у процесі засвоєння системи початкових математичних знань, тому проблема формування понять є досить важливою в теорії і практиці навчання математики.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему формування математичних понять розглядали у своїх дослідженнях учені М. В. Богданович, М. О. Бантова, В. Л. Дрозд, Л. П. Кочина, Н. П. Листопад, М. І. Моро, О. В. Онопрієнко, С. О. Скворцова та ін. [1; 2; 6; 8; 10; 11].

У теорії навчання математики існують наукові напрями, які збагачують передовий досвід формування понять в учнів початкових класів, зокрема: значення аналізу й синтезу під час формування понять (Н. О. Менчинська, Д. М. Богоявленський); логічні прийоми формування математичних понять, означення математичних понять (М. В. Богданович, П. Я. Гальперін, Д. Б. Ельконін, О. Я. Митник, Н. Ф. Тализіна, З. І. Слепкань); поєднання слова вчителя і наочності (Л. В. Занков, Г. С. Костюк, М. М. Шардаков); теорія змістового узагальнення (В. В. Давидов і Д. Б. Ельконін); теорія розвивального навчання (Е. Александрова, А. Захарова) та ін.

У сучасній методиці навчання освітньої галузі «Математика» розглянуто низку підходів до вивчення загальних понять «число», «арифметичні дії», «геометричні фігури», «вирази», «рівності», «нерівності» тощо. Але недостатньо приділено уваги формуванню математичних понять у молодших школярів на засадах компетентнісного підходу, що відповідає вимогам сьогодення.

Мета статті – розкрити особливості процесу формування математичних понять в учнів молодшого шкільного віку на засадах компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу. Освітня галузь «Математика» в початкових класах складається з понять, суджень (істинних висловлювань про ці поняття) та елементарних доведень. Її змістом є теорія, що розкриває зв'язки між властивостями реальних об'єктів, відношеннями та математичними поняттями.

Математичні поняття – це результат узагальнення, який відображає загальні істотні й відмінні (особливі) ознаки та властивості предметів або об'єктів. Процес їх формування відбувається на основі аналізу реальних життєвих ситуацій, добре знайомих учням, і формується в мисленнєвій діяльності учнів у тих знаках і символах, які утворюють математичну мову.

Отже, сформувати в учнів математичне поняття – це означає утворити в їх свідомості уявлення про предмет, об'єкт чи явище, розкрити його сутність, створити відповідні зв'язки і виділити все це в правильну і чітку словесну форму.

У процесі формування математичних понять у молодших школярів на засадах компетентнісного підходу слід звернути увагу на те, що рівень їхнього засвоєння визначається не тільки повнотою розкриття змісту або формулювання означення, а й умінням правильно оперувати поняттями, тобто підводити під них нові об'єкти, бачити узагальнені істотні ознаки поняття в нових умовах. Для міцного й осмисленого засвоєння знань дуже важливо ознайомлювати школярів не лише з одиничними поняттями, а й їхніми групами, класами, розкривати зв'язки підпорядкування, тобто підводити до вивчення понять у певній системі. Упорядкована система математичних понять має відносно елементарний характер і відображає об'єкти в їхніх взаємозв'язках і взаємозалежностях на доступному для молодших школярів рівні. Кожне поняття в межах теми, розділу, класу поступово розширюється за обсягом і поглиблюється за змістом. Від рівня його сформованості залежить свідоме вивчення школярами математичних дисциплін у початковій, середній та старшій школі, що, у свою чергу, істотно впливає на засвоєння знань у подальшому.

У процесі нашого дослідження ми виділили такі особливості формування математичних понять в учнів початкових класів:

- розуміння молодшими школярами сутності поняття передбачає його усвідомлення і відтворення у словесній формі;
- у мисленні дитини поняття реалізуються через особливості усвідомлення ними навчального матеріалу, що пов'язано з поєднанням його (мислення) образних та емоційних компонентів;
- формування поняття в учнів спирається на поєднання образу, слова та навчальних дій із використанням дидактичних засобів як зв'язної ланки.

Таким чином, зміст методики викладання освітньої галузі «Математика» передбачає таку послідовність формування математичних понять на основі компетентнісного підходу:

1) подача мовного матеріалу навчального предмета різного рівня узагальнення (числа, цифри, компоненти арифметичних дій, назви величин та геометричних фігур тощо);
2) розкриття почерговості виконання навчальних дій (обчислення, вимірювання, проведення практичних робіт тощо);
3) введення символів, схем та знакових систем математичних об'єктів;
4) усвідомлення математичних уявлень та понять;
5) свідоме оперування математичними поняттями в навчальних практичних життєвих ситуаціях, що слугує предметним внеском у формування в учнів ключової комунікативної компетентності.

Формування поняття числа в початковому курсі математики є основним і ключовим. На його основі утворюються інші математичні поняття.

Формування поняття числа відбувається в такій послідовності: формування поняття величини; розкриття відношення величин як загальної форми числа; послідовне введення різних часткових видів чисел як конкретизація загального відношення величин у певних умовах; побудова узагальнених способів дії з числами.

У початковому курсі математики для запису чисел використовують позиційну систему числення, у якій числа записують за допомогою обмеженої кількості знаків, тобто цифр. Найпоширенішою є десяткова система числення: кожні десять одиниць нижчого розряду становлять одну одиницю вищого розряду.

Зв'язки, які лежать в основі розкладу числа, слід віднести до множинних, оскільки на один і той самий подразник виникає комплекс відповідних дій. Уміння поділити числа на різні складники є результатом детального аналізу, що свідчить про сформованість певних узагальнень після аналізу кількісної структури числа.

Наприклад, поняття «число» формується від 1 по 4 клас і набуває додаткових ознак та родо-видових відмінностей. Воно формується в порядку його зростання. У концентрі «Десяток» формуються поняття «одноцифрове число», «попереднє число», «наступне число»; у концентрі «Сотня» формуються поняття «двоцифрове число», «розряд», «одиниці першого розряду», «одиниці другого розряду»; у концентрі «Тисяча» формуються поняття «трицифрове число», «сотня як лічильна одиниця», «розряд сотень», «позиційне значення цифри в записі трицифрового числа»; у концентрі «Багатоцифрові числа» формуються такі основні поняття: «чотирицифрові числа», «п'ятицифрові числа», «шестицифрові числа», «розрядна одиниця», «розрядне число», «тисяча», «десятки тисяч», «сотні тисяч», «клас», «позиційне значення цифри в записі багатоцифрового числа».

Поняття числа є вихідним, інші поняття є видовими або формуються на його основі. Паралельно з поняттям «натуральне число» формується поняття «арифметичні дії» (див. рис. 1). Ці математичні поняття формуються в тісному взаємозв'язку протягом вивчення всього початкового курсу математики.

«Арифметичні дії» як математичне поняття є родовим щодо дій додавання, віднімання, множення й ділення. Але молодші школярі такі родо-видові відношення не розглядають. У початкових класах арифметичні дії вивчаються індуктивним методом на основі конкретних числових прикладів. Головним засобом розкриття теоретико-множинного змісту дії додавання є розв'язування простих задач, оскільки кожній арифметичній дії відповідає декілька видів простих задач. Арифметичні дії знаходяться в певному взаємозв'язку між собою та розпочинають формуватися з дії додавання. Вивчення властивостей арифметичних дій, зв'язків між компонентами й результатами арифметичних дій сприяє глибшому розумінню учнями самого поняття «арифметичні дії».

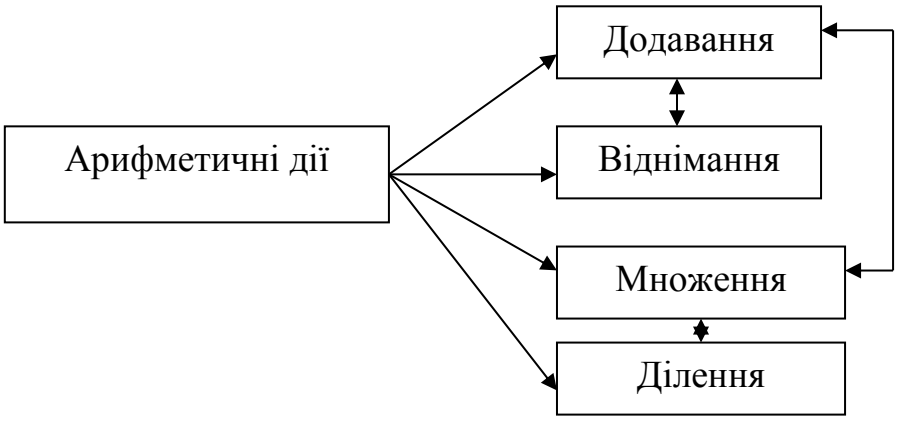


Рис. 1. Схема формування поняття арифметичних дій

У тісному зв'язку з поняттями «число» та «арифметичні дії» формується поняття «геометричні фігури», яке розкривається через поняття про многокутники, їх елементи та різновиди, про прямі, криві, ламані лінії та точку, коло, круг, кулю тощо.

На основі понять про число і арифметичні дії формуються поняття «вираз», «рівність», «нерівність», «змінна», «рівняння», які розширюють та доповнюють їх. Ці поняття логічно пов'язані між собою і засвоюються комплексно, формуючи систему знань. Зв'язки між поняттями є досить складними для розуміння учнів молодшого шкільного віку, тому вони мають бути унаочнені та пов'язані з уже існуючими.

Отже, важливого значення в початковому курсі математики набуває вивчення алгебраїчних та геометричних понять, що формуються в тісній взаємодії з іншими математичними поняттями й утворюють основу для засвоєння в подальшому математичних знань.

Математичні поняття в початковому курсі математики мають чітку систему послідовності їх формування. Розкриття їх змісту здійснюється з дотриманням таких вимог:

- родове поняття має бути найближчим до поняття, що формується;
- видові відмінності мають відповідати лише конкретному поняттю.

Як відомо, структура навчального матеріалу освітньої галузі «Математика» передбачає процес формування нових понять у тісній взаємодії вчителя та учнів. Саме пізнавальний пошук розглядається як процес узагальнення, що дає можливість здійснювати безперервне формування понять у початковій школі, яке відображається у визначеній системі чітко окреслених зв'язків і залежностей між складовими елементами. Тому навчальний матеріал характеризується, насамперед, визначеною системою внутрішніх зв'язків між поняттями, що входять у певну його логічну частину.

Структурування навчального матеріалу з математики включає: системність і цілісність сприйняття навчальної інформації учнями; доступність його структури для дітей, вивчення матеріалу поступово з наростаючим рівнем складності.

Логічне структурування навчального матеріалу охоплює послідовність таких дій: розподіл матеріалу на логічні частини, що передбачає формування нового поняття, опрацювання кожної частини, виділення понять, що формуються, і опорних, закріплення матеріалу логічною частиною.

Розподіл навчального матеріалу на логічні частини за утворенням нового поняття відбувається з урахуванням матеріалу підручника та матеріалу, що добирає вчитель додатково. Після опрацювання кожної такої частини необхідно з'ясувати, з яким новим поняттям ознайомились учні, що в нього входить, охарактеризувати та виділити його властивості. На основі порівняння виділити лише істотні ознаки й аргументувати їх.

У кожній такій частині потрібно з'ясувати співвідношення між опорними і новими поняттями, розкривати сутність понять, характеризувати їх ознаки та властивості, пояснити зв'язки між поняттями.

Закріплення матеріалу смислової частини відбувається через фіксування змісту та обсягу нового поняття та використання його в нових ситуаціях.

Неможливо формувати поняття без відповідних логічних операцій і правил навчальної діяльності. Це передбачає використання методів і прийомів, оскільки без них неможливо створити повноцінний навчальний процес у початковій школі. Основою застосування методів і прийомів є конкретні дії вчителя й учнів, спрямовані на отримання необхідного результату. Вони дають можливість знайти раціональний шлях під час вивчення поняття. У ході опрацювання логічно структурованого матеріалу

доцільно використовувати інтерактивні, проблемні, практичні та словесні методи навчання, прийоми, що їх утворюють.

Окреслимо послідовність формування математичних понять за допомогою відповідних логічних конструкцій:

- прогнозування кінцевого результату формування понять;
- планування й реалізація навчальних дій, які спрямовані на досягнення передбачуваного результату;
- розробка критеріїв та оцінки поточних і підсумкових результатів процесу формування понять;
- отримання й аналіз поточних і підсумкових результатів;
- відтворення навчальних дій у нових ситуаціях.

Логічні конструкції використовують протягом усього процесу формування певного математичного поняття.

Важливим засобом розвитку математичних знань у молодших школярів і свідомого оперування поняттями «число», «арифметичні дії», «вираз», «змінна» тощо є сюжетні задачі. Вони розвивають логічне мислення учнів і вимагають цілого комплексу знань, які можна розділити на знання про об'єктивні властивості й відношення предметів і явищ та знання про способи дії з ними. На матеріалі сюжетних задач доцільно відтворити практичну ситуацію, яка формує в учнів розуміння складу числа та обчислювальних дій. Щоб розв'язати задачу, її умову необхідно перекласти на математичне мовлення, тобто скласти математичну модель (звукову, предметну чи графічну). У процесі перекладу «задачної ситуації» на математичну модель слід активізувати цілий комплекс знань: знання умови задачі, означень, властивостей об'єктів і явищ. Це все визначено такими діями над умовою, які є аналізом умови задачі. З метою з'ясування особливостей і закономірностей процесу розв'язання задач необхідно визначити, якою мірою учні усвідомлюють її зміст і які обчислювальні дії використають для її розв'язання. Усвідомлення змісту сюжетної задачі змінюється залежно від навчального досвіду. Спочатку він існує у свідомості учня як «задача без питання», потім як сума простих задач, а кінцеве запитання дитина розуміє лише під час розв'язання останньої дії. У подальшому, у процесі трансформації задачі, учень усвідомлює взаємозв'язок між числовими даними, запитанням, шуканими величинами і встановлює необхідні зв'язки між ними. Під час розв'язання текстових задач учень самостійно виконує переформулювання умови задачі, опускаючи при цьому складні дані, і перекладає словесні вирази в задачі на більш абстрактну математичну мову у вигляді схем, таблиць, графіків, математичних виразів і рівнянь.

Процес розв'язання задачі відбувається в такій послідовності: 1) аналіз умови задачі; 2) пошук плану розв'язання задачі; 3) застосування плану, перевірка і доведення, що отриманий розв'язок відповідає запитанню задачі;

4) обговорення (аналіз) розв'язання; 5) застосування набутих умінь під час розв'язання інших видів задач і в практичних життєвих ситуаціях.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, процес формування математичних понять на засадах компетентнісного підходу є динамічною системою, яка розвивається, а кожне нове поняття утворюється поступово, з наростаючим рівнем складності. У сучасній практиці початкової школи необхідно приділяти увагу таким питанням, як: усвідомлення молодшими школярами змісту математичного поняття, утворення системи наукових понять, співвідношення її елементів, формування вмінь школярів свідомо оперувати математичними поняттями: виділяти головне в навчальному матеріалі, аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати, застосовувати в різних нових навчальних і життєвих ситуаціях.

Потребують подальшого дослідження особливості формування математичних понять на засадах компетентнісного підходу в середній і старшій школі й розробка завдань для виявлення рівнів сформованості математичних понять в учнів середньої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бантова М. А. Методика преподавания математики в начальных классах : [учеб. пособие для школ, отд-ний пед. уч-щ (спец. №2001)] / М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова. – [3-е изд., испр.]. – М. : Просвещение, 1984. – 335 с.

2. Богданович М. В. Методика викладання математики в початкових класах : [навч. посібник] / М. В. Богданович, М. В. Козак, Я. А. Король. – [2-е вид., перероб. і доп.]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 368 с.

3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.

4. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1–13.

5. Коваль Л. В. Методика навчання математики: теорія і практика : [підручник для студентів за спец. 6.010100 «Початкове навчання», освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр»] / Л. В. Коваль, С. О. Скворцова. – Одеса : Видавництво – Автограф, 2008. – 284 с.

6. Кочина Л. П. Математика / Л. П. Кочина, Н. П. Листопад // Навчання і виховання учнів 4 класу : [методичний посібник для вчителів] / упор. О. Я. Савченко. – К. : Початкова школа, 2003. – С. 290–375.

7. Митник О. Я. Навчально-творча діяльність молодших школярів на уроках математики : [навч. посіб. для вчителів поч. класів] / О. Я. Митник. – Київ : Видавництво «Початкова школа», 2005. – 96 с.

8. Методика начального обучения математике : учебное пособие для пединститутов / [В. Л. Дрозд, А. Т. Касатанова, Л. А. Латонин и др.] ; под общ. ред. А. А. Столяра, В. Л. Дрозда. – Минск : Высшая школа, 1988. – 254 с.

9. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою : 1–4 класи / [відп. за вип.: А. В. Лотоцькі, Л. Ф. Щербакова]. – К. : Видавничий дім «Освіта». – 2011. – 392с. – С. 138–170.

10. Онопрієнко О. Сучасна початкова освіта: вектори розвитку [спеціальний випуск, присвячений 80-річчю університету] : зб. наук. праць. – Бердянськ : 2012. – С. 214–221.

11. Скворцова С. О. Методична система навчання розв'язування сюжетних задач в учнів початкових класів : [монографія] / С. О. Скворцова. – Одеса : Астропринт, 2006. – 696 с.

РЕЗЮМЕ

Непомнящая Г. И. Формирование математических понятий у младших школьников на основе компетентностного подхода.

В статье рассмотрены особенности формирования математических понятий у младших школьников. Установлено, что в процессе формирования математических понятий у младших школьников на основе компетентностного подхода необходимо обратить внимание на то, что уровень их усвоения определяется не только полнотой раскрытия содержания понятия или формулированием определения, но и умениями правильно оперировать понятием, то есть подводить под них новые объекты, видеть обобщенные существенные свойства понятий в новых условиях. В статье раскрыта последовательность формирования математических понятий у учеников начальной школы на основе компетентностного подхода.

Ключевые слова: *процесс формирования математических понятий, ученики начальных классов, компетентностный подход.*

SUMMARY

Nepomnyashcha H. Forming mathematical notions of primary schoolchildren on the basis of competence approach.

The article deals with the peculiarities of forming mathematical notions of primary school pupils. It is found out that in the process of mathematical notions forming when teaching primary school children on the basis of competence approach special attention should be paid not only to the level of notions acquired but also to the skill of their correct implementation. It means that one should be able to deal with new notions, find correlations and generalize notions in the new circumstances. The foundations of continuous and meaningful learning are outlined. In order to achieve this aim it is essential that schoolchildren get acquainted not only with a single notion but also with their classes and groups, thus approaching mathematics in hierarchical manner. The orderly system of mathematical concepts is relatively basic in nature and reflects the objects in their relationship and interdependence. Moreover, this system is comprehensible for primary schoolchildren. It is the notion forming that affects the advancement of mathematical knowledge from elementary to high school. The article states that the content of teaching methods of educational sector «Mathematics» provides a sequence of mathematical notions forming based upon competence approach: 1) data supply of different generalization levels (numbers, arithmetic components, the names and values of geometric shapes etc.); 2) disclosure of calculus succession (calculation, measuring, practical work etc.); 3) symbols, schemes, and mathematical signs of systems introduction; 4) mathematical concepts and notions understanding; 5) the deliberate manipulation of mathematical notions in educational practical situations which serves as a tangible contribution in pupils' key communicative competence forming. It is found out that mathematical notions forming on the bases of competence approach is a dynamic constantly developing system, and each new notion is formed gradually with increasing levels of difficulty. Today primary school should focus its efforts on making pupils being able to acknowledge mathematical notions, to create a system of mathematical notions, correlate between system elements. Moreover, their ability to deal with notions and concepts in a conscious way: single out the core material, analyze, synthesize, compare, summarize, and implement knowledge in new educational and life situations.

Key words: *process of mathematical notions forming, primary schoolchildren, competence approach.*

УДК 378.147:613

І. В. Радченя
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ЯК АСПЕКТ УДОСКОНАЛЕННЯ УРОКУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті проаналізовано здоров'язбереження як аспект удосконалення уроку в початковій школі. Здоров'язбереження охарактеризоване з точки зору освітньої та соціальної категорій. З'ясовано, що проблематика збереження здоров'я дитини не нова і досить ґрунтовно висвітлювалася видатними педагогами минулого. Накопичено чималий зарубіжний досвід із залученням учнів до здорового способу життя. Розкрито певні педагогічні технології, які можна реалізувати в контексті здоров'язбереження. Проаналізовано роль шкільного середовища загалом і вчителя зокрема у справі формування здорового способу життя молодших школярів в Україні.

Ключові слова: *здоров'я, спосіб, життя, валеологія, здоров'язбереження, виховання, аспект, технології.*

Постановка проблеми. На думку спеціалістів-медиків, причини 75 % хвороб виникають у дитячі роки. Від 1 року до 15 років вік найбільш сприятливий для збереження майбутнього здоров'я.

За результатами досліджень психологів учні початкових класів, які добре навчаються, проводять за письмовим столом у школі та вдома не менше 2,5–3 годин. До цього слід додати час, який було проведено перед телевізором і комп'ютером. Малорухливий спосіб життя, вуличний шум, гучна музика, випромінення від мобільних телефонів, а також несприятливі соціально-економічні й екологічні фактори негативно впливають на здоров'я дітей. Внаслідок – стомленість органів зору і слуху, головний біль, сонливість, апатія тощо.

Здоров'я школярів із року в рік погіршується. Питання про збереження здоров'я підростаючого покоління стоїть сьогодні в суспільстві дуже гостро і вимагає конкретного вирішення в щоденній шкільній практиці. Занепокоєння викликає частота захворювань учнів, знижена працездатність, швидка стомлюваність і, як наслідок, зниження якості знань. Саме тому проблема здоров'язбереження в освітньому процесі стала для нас пріоритетною та актуальною.

Аналіз актуальних досліджень. Прогресивні ідеї здоров'я-збереження впродовж тривалого часу привертали увагу відомих педагогів: В. Сухомлинського, А. Макаренка, Г. Сковороди та ін. Значний вплив на розвиток виховних традицій щодо ведення здорового способу життя мали просвітники-демократи, особливо Г. С. Сковорода. Викладач Харківської колегії радив вшановувати моральні, духовні й оздоровчі закони наших предків, тобто розпочинати навчання і виховання з реалізації тих методів і форм, які мають виразну народну основу. Одним із перших серед педагогів минулого він вимагав і практикував вивчення основ здоров'я на засадах

народної мудрості. Ідеями народної педагогіки пронизані його вірші і казки, легенди і розповіді [3].

У другій половині XIX – першій половині XX ст. актуалізуються педагогічні погляди вчених щодо необхідності розробки теоретичних і практичних основ виховання в підростаючого покоління здорового способу життя. Зокрема, в цей час були визначені теоретичні основи означеного процесу: відношення душі й тіла (К. Ушинський, П. Юркевич, Г. Ващенко); природовідповідність і гармонійність у тіловихованні (О. Духнович, К. Ушинський, Г. Ващенко, В. Сухомлинський); організація позакласної та позашкільної оздоровчої роботи (О. Тисовський); зв'язок оздоровчої роботи з різними напрямами виховання – фізичним і трудовим (М. Демков), з естетичним (Г. Ващенко), з релігійним (П. Юркевич, Г. Ващенко), гігієнічним, родинним (К. Ушинський, Г. Ващенко, В. Сухомлинський), патріотичним (І. Боберський, О. Тисовський, Г. Ващенко, А. Макаренко).

Безсумнівно, засновником української педагогічної теорії виховання здорового способу життя можна вважати К. Ушинського, який розумів актуальність цієї проблеми і в навчальній програмі з педагогіки в розділі «Фізичне виховання» визначив систему знань, необхідних учителю тіловиховання. К. Ушинський підходив до проблеми виховання здорового способу життя дітей як до освітньо-гігієнічного засобу. Він намагався практично вирішувати проблему кваліфікованих учителів, спроможних здійснювати означений процес [7].

У західній літературі зустрічаються концепції здорового способу життя (Д. Белл, П. Бергер, Н. Гейзер, А. Гелен, І. Ріхтер та ін.). Зокрема, Д. Белл вважає, що ідеалом «здорового суспільства» є соціальна структура «патерналістичного типу» [8]. Однак, з-поміж значної кількості досліджень присвячених здоров'язбереженню, відсутні праці, в яких здоров'язбереження розглядається як аспект удосконалення уроку в початковій школі.

Мета статті – розкрити можливості реалізації здоров'я-збережувальних технологій на уроках у початковій школі.

Виклад основного матеріалу. На думку М. Амосова, «...щоб бути здоровим, потрібні власні зусилля, постійні і значні. Замінити їх нічим не можна» [1]. Лише одна наука допоможе розкрити перед дитиною-учнем і учителем напрям «власних зусиль». Такою наукою може бути валеологія – наука про формування, збереження і зміцнення здоров'я.

Існує більше ста визначень поняття «здоров'я». Загальноприйнятим вважається те, що було запропоноване в 1948 році Всесвітньою організацією охорони здоров'я: здоров'я – це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб і фізичних вад.

Здоров'я людини на 50 % залежить від способу життя. Життя учнів повністю пов'язане зі школою, тому саме вчитель може зробити для здоров'я школяра більше, ніж лікар. Учень, якому важко у школі, щоденно залишає в її стінах частину свого здоров'я. Тому необхідно підвищити інтерес до навчання, який є індикатором впливу на здоров'я. Де є інтерес, там відсутній стрес.

Основною формою організації навчально-виховного процесу в сучасній загальноосвітній школі є урок. Він найбільше визначає як позитивні, так і негативні впливи освітнього середовища на здоров'я дітей. Збереження здоров'я дітей повинно відбуватися без шкоди для вирішення навчальних, виховних і розвиваючих завдань уроку. Більш того, валеологізація уроку повинна сприяти загальному підвищенню ефективності навчання. Включення валеологічного завдання в урок вводить обмеження на способи досягнення його мети. Самі ж завдання мають на увазі вибір засобів і форм навчання, які не шкодять фізичному, психічному і духовному здоров'ю.

Самостійне значення повинно надаватися підтримці оптимального функціонального стану вчителя й учнів, на яке впливають не лише темп, ритм уроку, тривалість і складність видів навчальної діяльності, але й загальний емоційний стан, мотивація учасників освітнього процесу.

У нашій країні є педагогічні технології, які доводять, що без втручання лікаря, лише педагогічними засобами, можна протидіяти шкільним формам патології. Аналізуючи досвід учених і педагогів (Д. Колесова, В. Базарного, Г. Скакунової), ми з'ясували, що саме нам для цього необхідно:

- дотримання санітарно-гігієнічних умов проведення уроку (провітрювання, чистота, освітлення);
- валеологічно доцільне включення в урок позитивного настрою на урок;
- вибір адекватних віку форм і методів проведення уроку;
- вибір темпу і ритму уроку (темп уроку залежить від інтенсивності розумової працездатності учнів класу, чергування напруження й відпочинку);
- регламентація тривалості основних видів навчальної діяльності (дотримання норм неперервного письма, читання, обсягу диктантів, норми роботи з комп'ютером);
- зміна видів діяльності на уроці;
- формування позитивної мотивації до навчальної діяльності та стимулювання пізнавального інтересу (початком активної розумової діяльності повинен бути не примус, а бажання);
- залучення більшої кількості органів чуття учнів: слуху, зору, нюху, дотику (багатоканальність доступу інформації забезпечує кращу активність мозку);

- створення умов для творчості в навчальній діяльності (творчість є одним із факторів збереження здоров'я, бо це є спосіб задоволення базових здібностей учнів);
- включення в процес пізнання емоційно-чуттєвої сфери (інформація, змальована емоціями, краще запам'ятовується);
- диференціація й індивідуалізація процесу навчання в залежності від особистих особливостей і стану здоров'я учнів (передусім, повинні враховуватись особливості нервової системи);
- утворення на уроці ситуації, яка стимулює пошукову активність (учень повинен чітко знати, що якщо він виконає завдання в повному об'ємі й рекомендованим способом, то його відповідь буде успішною);
- діагностика початкових стадій стомлення учнів, зняття напруги від статичної пози, профілактика порушень постави і зору (проведення фізпаузи не лише в ігровій формі, але і з розвантаженням тих систем органів дитини, які найбільш напружені на уроці);
- психологічна атмосфера уроку, стиль спілкування вчителя (підтримка позитивної психологічної атмосфери уроку, вибір демократичного стилю педагогічної взаємодії).

Виконувати правила допомагають сучасні здоров'язбережувальні технології, нові освітньооздоровчі програми для молодшого шкільного віку [6].

Мета здоров'язбережувальних технологій навчання – забезпечити учням можливість зберегти здоров'я в період шкільного навчання, формувати необхідні знання, уміння й навички здорового способу життя, навчити використовувати отримані знання в повсякденному житті [2].

Здоров'я як цінність зумовлює новий погляд педагогів на навчання. Саме здоров'я учнів має стати обов'язковим критерієм якості шкільної освіти. Потрібно досягати гармонії інтелекту та здоров'я. Багато детермінант визначають стан здоров'я дітей. З-поміж них із соціально-педагогічної точки зору можна виокремити три найважливіші: 1) духовне, фізичне, емоційне благополуччя дітей у родині; 2) якість організації навчально-виховного процесу в школі; 3) безпека й захист у соціумі [5].

Учитель повинен не лише будувати свій навчальний процес з урахуванням віку, статі, специфіки розвитку організму, фізіологічних і психологічних процесів, але й використовувати інформацію щодо збереження та зміцнення здоров'я у своїй педагогічній діяльності. Як відмічав академік Д. Колесов, «лише при такому підході може бути реалізований принцип – здоров'я через освіту» [6].

Учитель має вже в 1–4 класах проводити в різній формі профілактичну, діагностичну, корекційну та реабілітаційну роботу з урахуванням стану здоров'я учнів. Сюди входять: визначення загального фізичного стану дитини, логопедичні заняття і різноманітні діагностики. Також учитель повинен добре знати соціальну складову частину кожної дитини (які батьки, яке харчування,

житлові умови). Велику роль відіграє вчитель у процесі адаптації дитини у школі (знайомство з колективом, їдальнею, спортзалом). Не менш важливе значення позаурочної роботи учителя (гуртки, екскурсії тощо), оскільки вона є гармонійним доповненням навчального процесу.

На жаль, у шкільному розкладі предметам «Фізична культура» й «Основи здоров'я» відводиться часу набагато менше, ніж потрібно для міцного засвоєння й формування рухових та здоров'язбережувальних навичок, які необхідні учням для повноцінного розвитку. Саме тому вчитель завжди має пам'ятати про необхідність проведення під час уроків фізкультхвилинок, динамічних пауз і рухливих ігор на перервах. І хоча традиційно вважається, що основне завдання школи – дати учням необхідні для життя знання, уміння й навички, не менш важливе завдання – зберегти при цьому їх здоров'я. Принцип «Не зашкодь!» повинен стати принципом не лише діяльності лікарів, але й учителів.

У школі необхідно створити цілісну навчально-виховну систему, яка включала б систематичні заняття й заходи з виховання здорового способу життя; різноманітне, добре збалансоване харчування, яке враховувало би вік дітей, їх здоров'я та фізичне навантаження; мережу різноманітних спортивних секцій, яка дозволяє зробити вибір у відповідності з інтересами й можливостями; організацію праці (включаючи навчання) та відпочинку відповідно до біоритмів дітей; роботу зі шкільним психологом (формування вміння керувати емоціями); профілактику шкідливих звичок на позакласних заходах із залученням спеціалістів; спільні заходи з батьками, регулярні одноденні походи; навчання дітей методикам крапкового масажу.

Без цього індивідуальна робота вчителя з формування основ здорового способу життя принесе мало користі [4].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, викладене вище дозволяє стверджувати, що сучасна шкільна практика має чималий доробок щодо реалізації здоров'язбережувальних аспектів удосконалення уроку в початковій школі. З'ясовано, що здоров'язбережувальні технології допомагають учителям педагогічними засобами протидіяти шкільним формам патології. Однак, на сучасному етапі фактично не враховуються концептуальні та практичні наробки щодо здоров'язбереження в навчально-виховному процесі. Теоретична значущість і недостатня практична розробленість проблеми відкривають перспективи для подальшого її дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1.Амосов Н. М. Моя система здоровья [Электронный ресурс] / Н. М. Амосов. – Режим доступа :

http: //www. nkj.ru/ archive/ articlej/10580/.

2.Антипова Л. П. Использование здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе / Л. П. Антипов // Начальная школа. – 2011. – № 8. – С. 106–108.

3.Антология педагогической мысли Украинской СССР / сост. Н. П. Калениченко. – М. : Педагогика, 1988. – 640 с.

4.Давлятчина Н. Н. Формирование основ здорового образа жизни средствами здоровьесберегающих технологий / Н. Н. Давлятчина // Начальная школа. – 2010. – № 10. – С. 46–48.

5.Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.

6.Скакунова Г. Н. Здоровье на уроке / Г. Н. Скакунова // Начальная школа. – 2011. – № 2. – С. 17–20.

7.Ушинский К. Д. Собрание починений / К. Д. Ушинский. – М. : Учпедгиз, 1950. – Т. 8. – 775 с.

8.Bell D. The cultural contradictions of Capitalizm / D. Bell. – New York, 1976. – 250 p.

РЕЗЮМЕ

Радченя И. В. Здоровьесохранение как аспект совершенствования урока в начальной школе.

В статье проанализировано здоровьесохранение как аспект совершенствования урока в начальной школе. Здоровьесохранение охарактеризовано с точки зрения образовательной и социальной категорий. Выяснено, что проблематика сохранения здоровья не нова и довольно основательно освещалась выдающимися педагогами прошлого. Накоплен немалый зарубежный опыт с привлечением учащихся к здоровому образу жизни. Раскрыты определенные педагогические технологии, которые можно реализовать в контексте здоровьесохранения. Проанализирована роль школьной среды в целом и учителя в частности в деле формирования здорового образа жизни младших школьников в Украине.

Ключевые слова: *здоровье, образ, жизнь, валеология, здоровьесохранение, воспитание, аспект, технологии.*

SUMMARY

Radchenya I. Health care as an aspect of improving a lesson in primary school.

The article analyzes health care as an aspect of improving a lesson in primary school. Health care is characterized from the point of view of educational and social categories. It was found out that the problem of preserving the health of a child is not a new one and was highlighted by outstanding teachers of the past. There has been gained a great foreign experience of attracting students to a healthy lifestyle. Certain pedagogical techniques that can be implemented in the context of health care were disclosed. The role of school environment in general and teachers in particular in the formation of healthy lifestyle of younger pupils in Ukraine is analyzed.

Students' health from year to year is getting worse. The issue of maintaining the health of the younger generation in society nowadays is of great importance and requires specific solutions in daily school practice. The pupils' illnesses rate, decreased working capacity, fatigue and, as a consequence, the decreasing in the quality of knowledge are the objects of main concern. Therefore the problem of health care in the educational process has become for us of highest priority and relevance.

Progressive ideas of health care for a long time attracted the attention of famous teachers, such as V. Sukhomlinsky, K. Ushinsky, A. Makarenko, G. Skovoroda etc. Many democratic educators, such as G. Skovoroda had a significant influence on the development of educational traditions of a healthy lifestyle.

The concept of a healthy lifestyle can be also found in Western literature (D. Bell, P. Berger, N. Geyser, A. Gehlen, I. Richter, and others). In Particular, D. Bell believes that the ideal of a «healthy society» is a «paternalistic type» of social structure.

Thus, the afore said allows concluding that contemporary school practice has considerable developments in the implementation of health care perspectives of primary school lessons improvement. It was found out that health care technology helped teachers to resist school forms of pathology with the help of pedagogical means. However, at present stage the conceptual and practical developments in health care in the educational process are not actually been taken into account. Theoretical significance and the lack of practical research of this problem open many prospects for its further studies.

***Key words**: health, lifestyle, valeology, health care, education, aspect of technology.*

УДК 37.013

О. М. Ткаченко
Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ ЧУЙНОСТІ ДО ПРИРОДИ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ГРИ

У статті акцентовано увагу на вагомості формування естетичної чуйності до природи в молодших школярів для ефективності розв'язання завдань еколого-естетичного виховання в контексті реалізації вимог компетентнісного підходу в освіті; виявлено виховний потенціал народної гри в підготовці підростаючих поколінь до гармонійної взаємодії з природою через відчуття унікальності, усвідомлення зовнішньої і внутрішньої виразності різних об'єктів і явищ довкілля, що викликає в дитини прагнення до їх збереження й фіксування своїх вражень у художній формі.

***Ключові слова**: еколого-естетичне виховання, компетентнісний підхід в освіті, естетична чуйність до природи, виразність природи, формування естетичної чуйності до природи в молодших школярів, народна гра.*

Постановка проблеми. Реалізація вимог компетентнісного підходу в освіті зорієнтована на виховання компетентної людини, здатної розв'язати й проблеми планетарного рівня, серед яких чи не найвагомішими є екологічні. Інтенсифікація пізнання людиною природи та потреба збереження її життєвих ресурсів актуалізують проблему формування еколого-естетичної культури особистості як умови гармонізації взаємодії людини і природи через виявлення їхньої єдності в процесі раціонального й емоційного пізнання, яке здійснюється в межах еколого-естетичного виховання.

Еколого-естетичне виховання у трактуванні сучасних науковців пов'язане зі зміною суб'єктивних орієнтацій людини у спілкуванні з природою з оцінно-споживацької настанови на пізнавальну, духовно-емоційну, що відбувається в процесі формування у школярів естетичної чуйності до природи як стійкої здатності до безпосереднього емоційного переживання своєї єдності з природою. Особливе місце в цьому процесі займає народна гра, оскільки вона має значний потенціал у розвитку чуттєвої сфери дитини й у ній сконцентровано багатовіковий досвід гармонізації взаємин людини та природи.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему застосування природи в естетичному вихованні, концепцію та окремі питання еколого-естетичного

виховання розроблено І. Ф. Гончаровим, І. Д. Звєрєвим, Л. П. Печко, І. Ф. Смольяніновим, Г. С. Тарасенко, Д. Х. Хацкевич. Специфіку відображення природи в дитячому, зокрема й ігровому, фольклорі констатовано Б. Д. Грінченком, В. М. Верховинцем, М. О. Русовим, Г. В. Довженок, К. В. Луганською та ін. Застосування гри в процесі традиційного виховання дитини узагальнено Г. Н. Волковим, Н. В. Кудикіною, В. С. Кукушиним, Н. В. Лисенко, В. А. Мосіяшенком, Є. Н. Приступою, М. Г. Стельмаховичем, Є. І. Сявавко, М. А. Хайруддіновим та іншими вченими. Можливості та специфіку застосування народної гри з метою формування в молодших школярів естетичної чуйності до природи не розглянуто в науковій літературі, що й зумовило мету цієї статті.

Мета статті. З'ясування можливостей різних складників народної гри у формуванні естетичної чуйності до природи в молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Об'єктивною основою взаємодії екологічної та естетичної культур суспільства є виховання в людини здатності ставитись до природи як до естетичної цінності. Ця здатність передбачає чуттєве пізнання світу, в результаті якого людина починає бачити особливе в природі, розуміти унікальність і неповторність кожного її об'єкта і явища.

Важливою ланкою у вихованні ціннісного ставлення до природи виступає початкова школа, що зумовлено особливостями психічного розвитку молодших школярів, їх спрямованістю на цілісне сприйняття природних об'єктів, одухотворення й олюднення природи, виникнення творчих задумів естетичного вдосконалення природних образів, збереження й відтворення живого, детального зображення раніше сприйнятих сцен тощо. Дослідження вчених, шкільна практика доводять, що прогалини у вихованні ціннісно-естетичного ставлення до природи в дітей цього віку призводять до вироблення в них настанови на бездумне й безвідповідальне нанесення шкоди природі в різноманітних життєвих ситуаціях. Актуальність естетичного відчуття природи в цей період є основою формування в молодших школярів естетичної чуйності до природи.

Вихідним положенням у визначенні естетичної чуйності до природи є уявлення про виразність природи. Категорія «виразне» утвердилась у межах екологічної естетики як результат переоцінки критеріїв естетичного стосовно природи. Концепція розуміння естетичного як виразного має свої витоки в ученні Аристотеля про символічну виразність речей, зріє в ідеях Ф. Шиллера, Ч. Дарвіна, Б. Кроче, розгортається в працях А. Ф. Лосєва, М. М. Бахтіна, Р. Арнхейма, утверджується в дослідженні Л. П. Печко. Виразність, за визначенням А. Ф. Лосєва, передбачає «деяку цілісну й живу єдність внутрішнього та зовнішнього, змісту й форми» [3, 571]. У трактуванні Л. П. Печко – це універсальна характеристика об'єкта природи, «позначення зовнішньочуттєвої вираженості» його своєрідної сутності, «що виступає джерелом емоційного відгуку й естетичного відношення особистості» [5, 80].

Отже, поняття «виразність природи» являє собою єдність зовнішньої і внутрішньої виразності. Основою зовнішньочуттєвої виразності в природі є її предметна конкретність і визначеність, багатобарвність, багатоголосся, різноманіття ароматів, пластики, форми. Сприйняті зовнішні виразні властивості природи наповнюються певним змістом, олюднюються, отримують своє нове життя у вигляді суб'єктивних образів природи, які відображають її внутрішню виразність.

Стійка здатність людини до безпосереднього емоційного переживання своєї єдності з природою, що ґрунтується на естетичній сприйнятливості стосовно низки об'єктивних виразних форм природної реальності, викликає прагнення зберегти естетичне в природі, передати іншим у процесі спілкування свої враження, була визначена нами як естетична чуйність до природи.

Основні орієнтири виховання еколого-естетичної культури, окреслені в працях Л. П. Печко, у поєднанні з урахуванням особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку, усвідомленням сутності та взаємозалежності компонентів процесу естетичної чуйності до природи дають змогу визначити наступні напрями виховання в дітей естетичної чуйності до природи: 1) розвиток сприйнятливості до природи, орієнтація на чуттєвий досвід дитини, поступовий перехід від найбільш яскравих до малопомітних зовнішніх властивостей природних об'єктів в умовах поглиблення споглядання; 2) удосконалення уяви, розвиток здатності дітей зливати побачене з уявним, створювати фантастичні образи й розуміти розмаїття взаємозв'язків людини з близькою їй природою; 3) розвиток емпатійних здібностей, педагогічно тактовна постановка дітей у позицію засвоєння ролей природних об'єктів і художньо-природних образів у спеціально створених ситуаціях, що дає змогу досягти емоційної децентрації, сприяє перенесенню почуття на природні об'єкти; 4) удосконалення здатності до естетичної оцінки об'єктів природи; розвиток образного й абстрактного мислення через порівняння цих об'єктів [7, 11–12].

Аналіз сутності естетичної чуйності до природи та специфіки її формування в дітей молодшого шкільного віку засвідчує доцільність оцінки та організації цього процесу з позицій компетентнісного підходу. Так, естетичну чуйність до природи можна уявити як сукупність цінностей, відношень і переконань щодо природи; знань про виразні характеристики різних об'єктів довкілля; умінь і навичок розрізняти властивості природних об'єктів і явищ, відображати своє ставлення до сприйнятого художніми засобами, здатність отримувати від цього задоволення. Естетичну чуйність у межах завдань еколого-естетичного виховання варто розглядати як компетенцію, передумову для формування деяких ключових і спеціальних екологічних компетентностей.

У контексті реалізації ідей компетентнісного підходу в організації еколого-естетичного виховання особливої ваги набуває народна гра, оскільки вона забезпечує збагачення різних видів еколого-естетичного досвіду, осмислення сприйнятої інформації щодо природи та особистісне ставлення до них. Саме ці положення, на думку А. Н. Хомського, В. В. Краєвського, А. В. Хуторського та інших науковців, характеризують новий підхід в освіті. У народній грі закріплено багатовіковий досвід успішного формування окремих якостей особистості, ставлення людини до дійсності та природи зокрема. У процесі гри вдосконалюється досвід сприйняття різних властивостей природи, диференціації об'єктів і явищ природи як естетичних цінностей, емоційного та художнього їх опрацювання тощо.

Різні компоненти й елементи народної гри (назва, ігрова атрибутика, роль, ігрові дії, стосунки у грі, примовки, засоби розподілу ролей тощо) концентрують педагогічний потенціал у сфері еколого-естетичного виховання.

Ігри різних народів світу, зокрема й українців, часто мають назви певних об'єктів природи, передбачають створення у грі образів тварин, рослин або застосування ігрової атрибутики природного походження, що вже є цінним для обраного напряму виховання дітей. У дитячих народних іграх фігурують різні об'єкти і явища природи, які віддзеркалюють погляди представників певних народів на природу, особливості життя в ній. Так, в іграх згадуються об'єкти неживої природи: земля, небо, вода, сонце тощо. Залежно від місцевості проживання, ці об'єкти варіюються. Наприклад, у мешканців пустель фігурує пісок (гра «Чарівний пісок» у малайців, «Прихований пісок» в арабів Йемену), усі народи особливу увагу надають певним водоймам (гра «Річечка» – в азербайджанців, «Солом'яне море» – у чілійців, «Ліс, болото, озеро» – у білорусів, «Розлилися води» – в українців тощо), не вважають сніг звичним явищем природи й тому своє захоплення «білим, ніби в казці, снігом» віддзеркалюють у грі «Завію-віхолу» німці.

Н. В. Кудикіна нагадує, що давні фольклорні ігри українців віддзеркалюють досвід спілкування, насамперед, з неживою природою, що відповідає релігійним поглядам того часу [2, 163]. Поступово з'являються й ігри з об'єктами живої природи. Найчастіше в іграх створюються образи звірів, птахів, домашніх тварин. Перевага, звісно, віддається істотам, які є шанованими тим чи тим народом, водяться в певній місцевості. Українці, молдовани, японці в іграх виявляють свою любов до лелек, вірмени, туркмени та монголи – до коней, ескімоси й коряки – до оленів, англійці – до риб, австралійці – до кенгуру, малайці – до черепах, небайдужість до левів і антилоп демонструють нілотські народи, героями ігор у багатьох народів є гуси, зайці, жаби, коти, кури, миші тощо.

Народні ігри відображають зацікавлення та прив'язаність людей до рослинного світу. Так, дуб часто фігурує в українських іграх та асоціюється з

домівкою, захистом. Подібне значення дерева можна спостерігати також в іграх дітей африканських народів. Наприклад, в африканській грі «Данда» дії відбуваються на дереві та біля нього, там само гравці вберігаються від «шакала». В українських іграх трапляються гарбуз, кавун, лобода, петрушка, мак, коноплі, хрещений барвінок тощо. У різних народів світу в іграх згадуються фрукти (наприклад, в іспанській грі «Козубець із фруктами», у ході якої діти називають відомі фрукти та в ускладненому варіанті – їх описують; у молдавській грі «Яблуко» визначаються різні стани цього фрукта), квіти (так, таджицькі діти грають у тюльпани, корейські – створюють кущ, який цвіте, а в Індії переможців ігор вшановують вінком з квітів), притаманні певній місцевості інші дари природи (наприклад, в Бразилії низка народних ігор присвячена бобам).

В іграх та ігрових примовках назви природних об’єктів вимовляються переважно ласкаво, із застосуванням зменшувальної форми: «Котик і мишка», «Маківочка», «У зайчика», «Соловеєчку, сватку, сватку» (українські ігри), «Річечка» (азербайджанська гра), «Перепілонька» (білоруська гра), «Спутані рисачки» (литовська гра), «Мишки в нірках», «Павучки» (російські ігри). В ігрових примовках природні об’єкти олюднюються, асоціюються з рідним, близьким («братиком», «сестричкою», «кумонькою»). Таке вживання назв природних об’єктів виявляє та закріплює позитивні емоції дітей щодо природи.

Розподіл ролей у грі може здійснюватися багатьма способами, серед яких важливе місце для формування в дітей естетичної чуйності до природи займають лічилки, зговірки, загадки. У них часто фігурують об’єкти природи, звертається увага на кольори, форми, звуки природи, відбувається одухотворення рослин і тварин. Показовими в цьому сенсі є такі зговірки та лічилки: «Що ти обриєш: зелену капустину чи велику морквину, гарне яблучко на гілці чи грушки на тарілці?», «Що тобі подарувати: зайчика сіренького чи лисенятка руденького?»; «Стоїть півень на току у червонім чобітку. Будем півника просити: «Ходи жито молотити!»; «Один, два, сич та сова, ластівочка-чорнобочка, біла курочка-квочка, ворона гостроока, строката сорока. І ще не всі: перепілка у вівсі, дядько-дятел на суку, горобійко на току».

В іграх, як засвідчують і наведені у приклад лічилки та зговірки, знаходять відображення зовнішні властивості природних об’єктів, передусім, – колір. Наприклад, російська гра нагадує, що є мишки білі та сірі; литовська – сірий зайчик-побігайчик; українські – сірі коти, сіра-біла-волохата гуска, бичок – половий (світло-рудий), мурий, рябий, сірий, білий, чорний; масті коней – білий, рябий, гнідий, чалий, сивий, сірий, у яблуках, рудий з білою зіркою на лобі. Гра австралійських аборигенів «Зелений пазл» передбачає відтворення листка дерева за його частинами з урахуванням наявності різних відтінків зеленого. В іграх описуються також форми, особливості рухів,

пластика природних об'єктів. Діти віддзеркалюють певні особливості природних об'єктів в ігрових діях. Так, у грі народів того «Велика змія» дитина імітує рухи змії, яка полює; у російській грі «Павучки» гурт з декількох дітей імітує рухи комах з великою кількістю ніг. В українській грі «Соловеєчку, сватку, сватку» діти показують, як росте мак, а в грі «Громак» – удосконалюються знання дітей про будову пташиних гнізд.

Значна кількість ігрових дій покликана закріпити уявлення дітей про зовнішню виразність різних об'єктів природи, а також поставити дитину в умови актуальності для неї цього аспекту дійсності. Гравець уважніше спостерігає за зовнішніми властивостями природи, вчиться їх називати та передавати за допомогою голосу, міміки і пантоміміки. Наприклад, в ескімоській грі «Круторогі олені» діти показують бій оленів; у польській грі «Цапки» – штовхання цапків; в англійській «Риба-кит» – показують особливості поведінки, характерні рухи різноманітних риб; у казахській грі «Сова» – гравці, подібно до жабенят, кумкають, як козенята – мекають, як жеребчики – іржуть; у грузинській грі «Бакакоба» – жабки скачуть та квакають; в індіанських іграх діти вчаться читати сліди тварин, імітувати голоси птахів і звірів у певні моменти їхнього життя, наприклад: писк орлиці, яка кличе своє пташеня. Асоціації дітей при сприйнятті звукової гами природи закріплюються у спеціальних ігрових примовках. Так, відомі українські народні дитячі примовки дають змогу в людському голосі почути крик журавлів («Кру-кру-чукру-кру, кругом-кругом-кругом, кру-кру-цукру, нема-нема, кру-кру-ключем, ключем-ключем»), звуки щебету ластівки («Червачі-брухачі випили, виїли: нам нема нічого») тощо [1, 299].

У грі діти безпосередньо знайомляться з якостями певних природних об'єктів. Наприклад, у чілійській грі «Солом'яне море» діти, сидячи на соломі, розвивають свої тактильні відчуття та сприйняття цього об'єкта природи на запах; запах листя запам'ятовує й сова у грі народів групи мандінго «Гра в сов», оскільки спить у купі листя, з-під якого її виманюють миші; у французькій грі «Весела дуель» діти переносять у ложці яблука, картоплю, горіхи, тим самим відчувають їхню вагу та форму; подібне простежується у грі народів групи нігер-конго «Калабаш», де пара гравців лобами затискує калабаш (різновид посуду з гарбуза) й чимдуж біжить до умовного місця.

Прийняття ігрової ролі вимагає занурення в уявну ситуацію, використання наявного чуттєвого досвіду, на основі якого гравець ідентифікує себе з іншими. Наприклад, прийняття ролі якої-небудь тварини базується на ознайомленості з її зовнішнім виглядом, особливостями поведінки, звучанням голосу, умовами життя. При відсутності таких знань дитина, прийнявши роль, змушена буде виділяти в довкіллі ті властивості, на які раніше не звертала увагу, але які мають суттєве значення для вирішення ігрового завдання. Таким чином, гра сприяє вдосконаленню вміння розрізняти зовнішні виразні властивості природи.

Якщо пропонується роль мало знайомого об'єкта, спостереження за яким неможливо найближчим часом, дитина творчо переробляє отриману, а також наявну в чуттєвому досвіді інформацію. Подібна творча переробка спонукає до народження образів, які дещо відрізняються від реальних об'єктів і являють собою інтуїтивне відкриття нового, незнаного в природі. Так збагачується чуттєвий досвід дитини.

Пізнання дітьми різних об'єктів природи відбувається через іграшки. В усіх народів світу в різні часи були іграшки-образи, пов'язані з природою. Так, в індіанців відомі дерев'яні ящірки, у єгиптян – механічні крокодили та тигри, у греків – фігурки тварин зі слонової кістки та каменю [6, 317]. Стародавні слов'яни виготовляли дерев'яних коників та качечок, а українці майстрували іграшкових баранців, ведмедів, коників, квочку з курчатами, кізочок, оленів, півників з дерева, лози, соломи, рогози, повісьма та інших природних матеріалів [4]. Власноручне виготовлення дітьми іграшок сприяло кращому пізнанню природи. Наприклад, українські діти в грі «Швигалка» зліплену глиняну кульку намагалися закинути якомога далі, для інших ігор виготовляли пищики, свистуни, бухкала з листків дерева, півників з жита, цибулі, стручків жовтої акації. Бушмени в іграх замість м'яча застосовують дику степову диню, замість сучасних шашок – крем'яшки на розкресленому піску, замість воланчика – горіх з пір'їнкою. Діти бенгальців у грі «Танець бамбука» словесно описують бамбук, у танці зображають бамбук під звуки клацання бамбукових палиць. Звісно, власноруч виготовлені та художньо оформлені іграшки викликають у дитини естетичні почуття, формують естетичний смак, стимулюють зіставлення з реальними природними об'єктами.

Результати спостережень за природними об'єктами знаходять відображення в уявних образах, створених у грі. У низці ігор діти створюють художні образи природних об'єктів: зображають їх на піску, на траві, викладають камінчиками чи змальовують абрис фігури. Наприклад, в австралійській грі «Полювання на кенгуру», у монгольській «Кольорове жабеня» діти викладають контури фігур різних тварин.

В іграх відбувається одухотворення природних об'єктів, діти створюють характерні образи, віддзеркалюють певний настрій героя. Так, в австралійській грі «Кіт-смішко» кіт кумедно нявчить, облизується, підстрибує, виставляє пазурі, вдає із себе грізного звіра; в українській грі «Коза, коза – ме!» коза сердиться, тупає ногами, показує, що всіх рогами переколе. Подібні ігри вимагають від дітей подальшої спостережливості, уважності щодо поведінки тварин, здатності до фантазування. Наприклад, щоб взяти участь в українських народних іграх «Коза», «Лис», «Панас», «В гороховій скрині», «Коти носити», «У барана» діти повинні вміти на вербальному та невербальному рівнях передавати настрій, емоційний стан героїв ігор.

Народними іграми передбачено вживання дітей в образи, намагання зрозуміти реальних істот. У болгарській грі «Лисички і сторожі» лисиця

намагається пробратись у курник, а діти їй допомагають. У литовській грі «Спутані рисачки» – коні зі спутаними ногами повинні якнайдалі відбігти, бо їм, як і дітям, цікаво пізнавати світ. У білоруській грі «Перепілонька» діти показують, як важко хворій перепілоньці. В українській грі «Бджола», де матка намагається зберегти своїх бджіл, гравці виявляють усвідомлення стану хранительки бджолиної родини. У грі «У ворона» діти промовляють кілька раз з відповідними інтонаціями «Кра!», що відповідає людському «їсти хочу».

Естетичність ігрових дій підсилюється віршованістю ігрових примовок, наявністю імпровізацій в ігрових діях. У дитячій творчості виявляється здатність до образного мислення, емоційної децентрації, злиття побаченого з уявним, створення фантастичних образів, розуміння дітьми внутрішньої виразності природи.

Реальні стосунки, що складаються між гравцями, викликають переживання реальних почуттів, потребу в розумінні станів іншої людини й антроморфізованого об’єкта природи, вияв співчутливих реакцій у взаєминах з іншими. У процесі гри почуття, які виникли на основі спілкування з іншими людьми, сприйняття художніх образів, об’єктів і явищ природи, часто переводяться в певну дію. Подібна дія може виступати як вияв естетичної чуйності, а також як засіб її формування.

У народних іграх змальовано ідеал гармонійного співіснування з природою. Наприклад, в українській народній грі «В гороховій скрині» діти називають і описують птахів, промовляють: «Он дивись, горобчик сірий. Зернятко клює» або «У лузі на калині зозуля кує». В українській грі «Розлилися води» елементами зображеної картини є «весна-красна», «діти-квіти», «зілля зелененьке», «зозуля кує, бо літечко чує», «соловей щебече, садки розвиває». У корейській народній грі «Тигр, ловець і рогатина» описується тигр, особливості його життя в дрімучих лісах Кореї. Ознайомлення монгольських дітей із грою «Верблюд і верблюденята» та африканською грою «Верблюди» зазвичай супроводжується розповіддю про важливість для життя людини улюбленої тварини – верблюда, повага до якого виявляється навіть у тому, що з верблюжої шерсті не виготовляють килими. Залучення до подібних народних ігор сприяє закладанню в підсвідомості дитини думки, що цю гармонію не можна порушувати.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, народна гра сприяє формуванню в дитини відчуття унікальності різних об’єктів і явищ природи через усвідомлення зовнішньої і внутрішньої їх виразності, що викликає прагнення до їх збереження і фіксування своїх вражень у художній формі. Застосування народних ігор у педагогічному процесі може сприяти формуванню в молодших школярів естетичної чуйності до природи, а отже, удосконаленню їх еколого-естетичного виховання. Перспективами подальших розвідок проблеми може бути визначення низки компетенцій і компетентностей, які повинні формуватись у дітей у процесі

еколого-естетичного виховання; вивчення технології застосування народної гри в процесі виховання молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дитячі пісні та речитативи / [упор. Г. В. Довженок, К. В. Луганська]. – К. : Наукова думка, 1991. – 408 с.

2. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі : монографія / Надія Василівна Кудикіна. – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2003. – 272 с.

3. Лосев А. Ф. Эстетика / А. Ф. Лосев // Философская энциклопедия. – М. : Советская энциклопедия, 1970. – Т. 5. – С. 570–576.

4. Найден О. С. Українська народна іграшка: Історія. Семантика. Образна своєрідність. Функціональні особливості / Олександр Семенович Найден. – К. : «АртЕк», 1999. – 256 с.

5. Печко Л. П. Выразительность эстетики природы и культура личности / Лейла Петровна Печко. – Ульяновск : УлГТУ, 2008. – 363 с.

6. Поніманська Т. І. Виховання дітей у грі / Поніманська Т. І. // Дошкільна педагогіка : навч. посібн. – К. : Академвидав, 2006. – С. 303–366.

7. Ткаченко О. М. Воспитание эстетической отзывчивости к природе у младших школьников в процессе игры : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / О. М. Ткаченко ; НИИ ХВ. – М., 1992. – 16 с.

РЕЗЮМЕ

Ткаченко О. М. Формирование эстетической отзывчивости к природе у младших школьников средствами народной игры.

В статье обращается внимание на важность формирования эстетической отзывчивости к природе у младших школьников для эффективности решения задач эколого-эстетического воспитания в контексте реализации требований компетентностного подхода в образовании; выявляется воспитательный потенциал народной игры в подготовке подрастающих поколений к гармоническому взаимодействию с природой через осознание уникальности, внешней и внутренней выразительности разных объектов и явлений окружающей природы, что вызывает у ребенка стремление к их сохранению и фиксированию своих впечатлений в художественной форме.

***Ключевые слова**: эколого-эстетическое воспитание, компетентностный подход в образовании, эстетическая отзывчивость к природе, выразительность природы, формирование эстетической отзывчивости к природе у младших школьников, народная игра.*

SUMMARY

Tkachenko O. Formation of aesthetic responsiveness to nature in primary school pupils by means of folk games.

The article shows the importance of aesthetic responsiveness to nature in primary school pupils for the efficiency of solving problems of ecological and aesthetic education in the context of the implementation of the requirements of the competence approach in education. Aesthetic responsiveness to nature is seen as a competence, a prerequisite for the formation of some key and special environmental competencies. Aesthetic responsiveness to nature is defined as a stable power of experiencing integrity with nature that is based on aesthetic receptivity in relation to the number of objective expressive forms of natural reality, the desire to preserve the aesthetic in nature, to transfer it to others in the process of communicating their experiences in artistic form.

It was noted that the category of expression is established within the environmental aesthetics as a result of revaluation of aesthetic criteria regarding the nature. The concept of understanding the aesthetic in nature as expressive has its origins in the theory about symbolic expressiveness of things and suggests some holistic unity of the internal and external, content and form. The article reveals that an important element of development of ecological and aesthetic culture is a primary school, due to the peculiarities of the psychic development of junior schoolchildren, their focus on a holistic perception of natural objects, spiritualization and humanization of nature, the implementation of creative ideas of aesthetic improvement of natural images, saving of live, detailed images previously viewed scenes, etc. of primary school age is sensitive to aesthetic responsiveness to nature.

Centuries-old experience of the successful formation of the individual qualities of a person in relation to the reality and nature in particular enshrined in the national game. During the game, improving the experience of children of various properties of nature, the differentiation of objects and phenomena of nature as aesthetic values, emotional, and artistic processing, etc takes place. The various components and elements of folk games (name's attributes, role play, relationships in the game, jokes, tools, roles and so on) have pedagogical potential in the field of ecological and aesthetic education, as demonstrated in the article on the example of Ukrainian folk games and the games of other peoples of the world.

Key words: *ecological and aesthetic education, competence approach in education, aesthetic responsiveness to nature, expressiveness of nature, formation of aesthetic responsiveness to nature in primary school, folk game.*

РОЗДІЛ ІІІ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

УДК 378.14(43)

Л. М. Гаврило, О. І. Гаврило
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В НІМЕЧЧИНІ

Німецька та українська системи підготовки вчителів початкових класів мають багато спільних аспектів, однак і досить багато відмінностей. Головні з них – досить велика варіативність вибору фахових курсів та два ступені навчання (теоретичний і практичний) у Німеччині. Навчання в педагогічних інститутах і університетах орієнтоване на тип і ступінь школи, тобто окремо готуються вчителі для початкових, основних, реальних шкіл та гімназій, професійних та спеціальних шкіл, значні відмінності взагалі в системі освіти різних земель. Спільним є намагання і української, і німецької освіти забезпечити відповідність фахової підготовки загальноєвропейським стандартам за рахунок введення кредитно-модульної системи.

***Ключові слова**: початкова школа, педагогічна освіта Німеччини, кредитно-модульна система.*

Постановка проблеми. Німецькі фахівці вважають початкову школу основним елементом подальшої успішності людини, її кар'єри і долі в цілому. Підготовка вчителів у Німеччині зараз перебуває у стані перебудови, і несуттєво відрізняється від української системи вищої освіти. В обох країнах вважається, що вчителями можуть стати абітурієнти, які не лише цікавляться фаховою підготовкою з певних предметів, а й уміють спілкуватися з людьми, зрозуміло й переконливо викладати думки. Тому університети Німеччини попередньо пропонують тести на професійну придатність, а педагогіка завжди є невід'ємною частиною програми підготовки вчителів, де майбутнім педагогам передаються не тільки універсальні знання, а й уміння спілкуватися з учнями.

Метою статті є аналіз фахової підготовки вчителів для початкової школи в Німеччині для того, щоб українська освіта могла взяти найкраще в цій галузі, забезпечити оптимальні умови формування справжнього вчителя молодших класів.

Виклад основного матеріалу. Передумовою вступу до університету в Німеччині є закінчення школи чи іншого відповідного навчального закладу з певною кількістю балів (Hochschulreife) із профільного предмета. Серед критеріїв відбору абітурієнтів особливими є професійні та особистісні якості. Вчительська професія передбачає радість від співпраці з юним поколінням. Учителі мають уміти захоплюватися, ставити за мету розвиток особистості учнів, а для цього потрібно бути готовим постійно розвиватися самому.

Необхідно набувати фахової, комунікативної, соціальної компетентності, вміти працювати, вчитися самостійно та в команді, розвивати організаційні здібності. Перевіряється також попередня підготовка. Вступний фаховий іспит складають вступники на спеціальності вчителя музики, мистецтва, спорту. При вступі на спеціальність вчителя англійської або французької, нідерландської, іспанської мов та історії для гімназій і загальних шкіл при вступі вимагаються знання латинської мови, для фаху «Філософія/практична філософія» – відповідна кількість балів в атестаті з латинської чи давньогрецької мови тощо. Але для вступу на початкову освіту, наприклад, в університеті Аугсбург (Баварія) існує обмеження кількості студентських місць: демографічна ситуація вплинула на потребу в учителях початкових класів. Дітей стало менше, формується менше початкових класів, отже зменшився й попит на педагогів такого рівня. А професія вчителя початкових класів державного навчального закладу користується популярністю: статус державного службовця захищає від звільнення, низькі податки, надійне медичне страхування і непогана заробітна плата (40–66 тис. євро на рік).

Оскільки в Німеччині вчитель по досягненню пенсійного віку повинен залишити роботу, потреба у вчителях залишається все таки досить високою. Про це свідчить той факт, що за 2004–2015 рр. лише земля Північний Рейн-Вестфалія запланувала оновити шкільні колективи на 74 тис. вихователів, предметників, а також фахівців у інших галузях, щоб «збагатити їхнім досвідом шкільні будні» [3]. Вирішальне значення для подальшого успішного працевлаштування мають вибір типу і рівня школи та фахової спеціалізації вступника. Актуальною стає мобільність педагогічних кадрів, їх готовність працювати в тій місцевості, де бракує вчителів, зокрема в селі, куди німецькі випускники університетів їдуть так само неохоче, як і українські. Дивно, але для спеціальних шкіл, де навчаються діти з особливими потребами, пропозиція перевищує попит: 1,4 бажаючих на кожну вакансію, хоча робота з такими дітьми надзвичайно важка, і тому вступникам рекомендують спочатку відвідати таку школу та пройти ознайомлювальний курс.

В основному підготовка вчителя поділяється на дві фази: перша – це теоретичне навчання в університеті, і друга, практична – у школі. До обов’язкових дисциплін належать педагогічні, методика викладання в початковій школі та фахова підготовка. Майбутній дипломований учитель викладає у школі й паралельно відвідує семінари, які супроводжують фазу практики та безпосередньо готують до шкільних буднів. У процесі підготовки вивчаються і підлягають обов’язковому проміжному контролю різноманітні предмети і курси. Кінцевий контроль – це державні іспити після теоретичного навчання в університеті та практики-референдаріату (так називається, зокрема в Баварії, практичний одно-дворічний курс роботи у школі під керівництвом методиста і вчителя-наставника).

Кількість предметів, їх комбінація, навчальний план і програма навчання залежать від того, у школі якого типу, в яких класах хоче працювати молодий фахівець у майбутньому і в якій федеральній землі він навчається. Оскільки зараз у більшості федеральних земель відбувається перебудова педагогічної сфери, підготовка вчителів не має єдиних вимог. Навчання в педагогічних інститутах і університетах орієнтоване на тип і ступінь школи, тобто окремо готуються вчителі для початкових, основних, реальних шкіл та гімназій, професійних та спеціальних шкіл. Проте в деяких землях поділ відбувається за іншими критеріями.

Навчання відбувається за модульною системою, що чітко структурує перебіг навчального процесу, полегшує студенту формування індивідуального навчального плану та дозволяє контролювати свої особисті результати. За цією системою 40% оцінок, одержаних протягом навчання, зараховуються при підсумковому контролі – першому державному іспиті на звання вчителя. ECTS (European Credit Transfer System) дозволяє накопичувати бали з розрахунку 25–30 робочих годин на один бал при успішній участі студента в навчальних заходах або модулях. Навчання такого вчителя триває як мінімум 6–7 семестрів з особливою увагою до педагогіки і дидактики. Зміст курсу має забезпечувати отримання щонайменше 210 балів за європейською трансферною системою підрахунку знань. Вже з першого курсу деякі університети вимагають проходження практики в школах. Спеціалізація вчителя може включати два і більше предметів. Можливості вибору цих двох предметів залежать від конкретного місця навчання. У всіх землях пропонується як основний фах математика й німецька мова; малювання, музика і фізкультура. Специфічним предметом є так званий Sachunterricht – комплекс дисциплін природничо-гуманітарного циклу, куди включені теми з природознавства, фізики, історії, соціології, географії, завдання якого – дати школярам уявлення про навколишній світ. Зміст цього предмета і вибір іноземної мови залежать від рішення уряду федеральної землі.

Традиційно навчання в педагогічних вишах закінчується двома державними письмовими екзаменами, але в Берліні, Бранденбурзі, Бремені, Нижній Саксонії, Рейнланд-Пфальці, Шлезвіг-Гольштейні та частково в землі Північний Рейн-Вестфалія введена двоступенева підготовка бакалавр/магістр. Так само, як і в Україні, ступенева модель має на меті зближення університетської підготовки в різних країнах Європи, введення однакових критеріїв оцінювання, що тим самим полегшує формування програми навчання за бажанням студентів та зміну напряму. Бакалавр навчається в Німеччині шість семестрів і два–чотири семестри в магістратурі [2].

Навчання відбувається за модулями – змістовими, методичними й часово визначеними одиницями. До модуля включені, як і в Україні, різновиди академічної діяльності студента – лекції, семінари, практичні

заняття, консультації, проекти. Проте в їх організації є певні особливості. Лекція (Vorlesung) є класичною формою навчання в університетах, де доцент або професор пояснює теоретичну частину матеріалу, при цьому зазвичай студенти мають роздруківку лекції чи її тези. Під час семінарів (Seminar) викладач разом зі студентами опрацьовує навчальний матеріал. На першому етапі навчання є просемінари, які в подальшому називаються «середніми» і «основними» семінарами (Mittel-, Haupt- oder Oberseminar). На практичних заняттях (Übung) студенти отримують додаткові знання та навички у вирішенні завдань і практичному застосуванні нових знань. А от додаткові практичні заняття під керівництвом студентів-старшокурсників – Tutorium – в українських вишах не мають застосування, так само як і підготовчі заняття до екзамену, також під керівництвом студентів старших курсів (Klausurenkurs). Про успішне відвідування занять, виступи з рефератами свідчить довідка (Leistungsnachweis/Schein), лише при наявності якої студент допускається до екзамену. Пасивна участь, хоча і засвідчується довідкою про присутність на заняттях (Sitzschein), недостатня для допуску, треба набрати ще певну кількість «активних» задокументованих дій: домашні роботи, реферати, контрольні роботи, регламентованих порядком складання екзаменів на кожному факультеті. В університеті Аугсбург максимальна тривалість навчання 11 семестрів. Оцінка за перший іспит на звання вчителя (Lehramtprüfung) складається з модульних оцінок/балів (40 %) та балів за перший державний екзамен (Erste Staatsprüfung – 60 %). В цьому університеті як додатковий фах можна отримати ступінь бакалавра з виховної роботи (Bachelor of Education).

Обов'язкові 210 балів майбутній учитель початкових класів набирає за час навчання при активному вивченні педагогічних дисциплін (Erziehungswissenschaft) – 43 бали; методики і дидактики початкової школи – 70; основного фаху – 69; за домашні роботи 10 балів; 6 балів за практику і 12 – за предмети вільного вибору.

Практична підготовка починається з короткої тритижневої ознайомлювальної практики (Orientierungspraktikum) або ще до початку занять в університеті, або у вільний від лекцій час і є обов'язковою, як і всі інші види практик. Виробнича практика розрахована на 8 тижнів, її можна пройти і за кордоном, головне – вчасно надати довідку про результати. Педагогічно-дидактична практика у школі після 3 семестру обов'язково узгоджується з відділом практики університету і має тривати 5 тижнів (150–160 годин). Вона дає змогу студентові реалістично оцінити свою готовність до роботи у школі. Ще кілька фахових практик студент проходить під опікою відповідної кафедри: з основного фаху протягом семестру, або по 4 години щотижня з обговоренням занять, та з педагогіки і дидактики початкової школи.

Цикл педагогічних дисциплін передбачає вивчення загальної, шкільної педагогіки та психології, де студент має набрати 25 балів, ще 5 балів він може набрати позапрограмовим вивченням одного із запропонованих спецкурсів (в університеті Магдебург це іноземна мова, інформатика, соціальна психологія, педагогічна психологія тощо). Практика в школі дає також 5 балів, а з предметів за вибором студента (в Баварії він може обирати з трьох дисциплін – політологію або соціологію або народознавство чи теологію або філософію) необхідно одержати 8 балів. Цикл завершується першим державним екзаменом з одного з трьох предметів.

Методика початкової школи включає педагогіку, методику та дидактику початкової школи, куди входить також навчання письма і природничо-суспільний цикл, та ще три дисципліни, які вчитель має викладати у школі. Це німецька мова і математика, комплекс мистецтво-музика-спорт, замість яких можуть стояти біологія й хімія. З цього циклу на державний письмовий екзамен виноситься педагогіка і методика та дидактика початкової школи; навчання письма і природничо-суспільний цикл перевіряється на усному державному іспиті. Блок «мистецтво-музика-спорт» екзаменується на практиці: потрібно провести якийсь музично-культурний захід у школі, зі спорту одержати бронзовий значок рятувальника на воді чи щось подібне, взяти участь у спортивному тижні та пройти навчання з першої допомоги в обсязі не менше 16 годин. Комбінація основних і додаткових предметів викладання відбувається, з невеликими варіаціями, у цьому діапазоні.

Допуск до першого державного екзамену можливий при наявності засвідчених документами вмінь і навичок, практики протягом семестру, сертифікату знань англійської мови рівня A2/B2 згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з питань мовної освіти, та свідоцтва про базовий рівень з методики викладання додаткового фаху, тобто, не менше 6 балів за ECTS. Вивчення основного фаху складається з фахової теоретичної і фахової практичної підготовки, куди включається також практика. Якщо основна фахова дисципліна – німецька мова, то для допуску до першого державного екзамену в Аугсбурзі необхідним є сертифікат рівня A2 з англійської мови; якщо ж фаховою є англійська мова, то треба засвідчити знання з латини та однієї з романських мов на рівні A2; для історика необхідні знання двох іноземних мов або латинської і іншої іноземної рівня A2.

Підготовка до посади вчителя початкової школи може бути розширена, щоб дати змогу випускнику працювати й в інших типах шкіл. Програма навчання в цілому та ж сама, тільки додається група предметів основної школи (Hauptschule): етика, методика додаткового фаху – наприклад, релігієзнавства, методика німецької як другої мови, що дозволяє випускникам вести уроки до 9–10 класу. Існує можливість одержати обидві підготовки (Primarstufe і Sekundarstufe I) одночасно.

Викладачі Sekundarstufe II можуть навчати дітей в останніх класах школи (в залежності від землі і конкретної школи число класів може відрізнятися), а також у професійних училищах і вечірніх гімназіях для дорослих. Для отримання диплома цього рівня треба закінчити бакалаврат та магістратуру. Навчання триває в такому разі 9–10 семестрів, і треба набрати 270–300 пунктів ECTS, здати державний екзамен чи захистити магістерську роботу. Два предмети, які хоче викладати молодий учитель, повинні бути вивчені мінімум на 90 ECTS балів.

Склавши перший державний екзамен, студент не має права працювати в школі і не одержує диплома, а повинен знайти собі місце для проходження референдаріату – дворічного стажування перед складанням другого державного іспиту. Це основна відмінність у підготовці вчителя будь-якого рівня від підготовки вчителів в Україні – отримати диплом можна тільки після практичної роботи в школі. З упровадженням модуляризованих навчальних програм у систему освіти вищої школи в суспільстві йдеться про необхідність інтеграції референдаріату в загальноуніверситетський курс підготовки вчителів. В референдаріаті вбачають як позитивні, так і негативні сторони. Фактично це друга фаза навчання, яка проходить за межами ВНЗ, у спеціальному навчальному закладі (Studienseminar) та в школі. Метою навчання є практична підготовка до самостійної професійної діяльності. Референдарська практика складається з відвідування уроків досвідчених учителів (Hospitationen), проведення уроків під керівництвом методиста (Unterricht unter Anleitung – 12 годин на тиждень) та самостійної підготовки, а також відвідування занять з педагогіки та дидактики в методичних центрах (7 годин щотижня), де аналізується отриманий досвід і поповнюються набуті в університеті теоретичні знання. Після проходження 24-місячної практики складається другий державний іспит, який дає право самостійно працювати на посаді вчителя [1].

Останнім часом традиційна модель підготовки вчителів у Німеччині знаходиться на стадії реформування. Країна зараз знаходиться у процесі створення європейського простору вищої освіти, й тому Конференція міністрів у справах культури (Kulturministerkonferenz) рекомендувала впровадження ступеневої системи підготовки фахівців (бакалавр/магістр). Реформована педагогічна освіта передбачає перехід на ступеневу систему підготовки вчителів: бакалавр освіти (Bachelor of Education) – магістр освіти (Master of Education). Тривалість навчання на бакалавра з правом викладання триває 3 роки, підготовка магістрів освіти триває 1–2 роки.

Висновки. Таким чином, Україна і Німеччина мають спільні завдання з вирішення проблеми педагогічної підготовки на німецькому та загальноєвропейському рівнях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бобраков С. В. Становлення та розвиток системи професійної підготовки вчителів у Німеччині / С. В. Бобраков // Вісник Житомирського державного університету. – 2012. – Вип. 65: Педагогічні науки. – С. 123–126.

2. Arnold E. Bachelor- und Master- Studierengaenge fuer die Lehrerbildung: Neue Studienstrukturen als Professijnalisierugschance? / E. Arnold, S. Reh // Die Hochschule. – Heft 1. – 2005. – S. 143–156.

3. Lehramtsausbildung in Bayern [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.studienwahl.de/studieren/studienfelder/lehraemter/bayern.htm.

4. Lehrer in NRW. Informationen zu Perspektiven, Ausbildung und Berufseinstieg Ministerium für Schule, Jugend und Kinder in NRW [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.google.com.ua/?gws_rd=ssl#

5. Menschen mit Klasse. Lehrer in NRW. Ute Schäfer Ministerin für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.bildungsportal.nrw.de

6. Prognosen zum Lehrerarbeitsmarkt in Nordrhein-Westfalen. Einstellungschancen für Lehrkräfte bis 2030 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.google.com.ua/url 2Fwww.schulministerium.nrw.

7. Regelstudienzeit: Drei von fünf Studenten brauchen länger [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/regelstudienzeit-minderheit-der-studenten-wird-puenktlich-fertig-a-833792.html

8. 2000 neue Lehrer – doch Berlin kann noch nicht aufatmen [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.tagesspiegel.de/berlin/

РЕЗЮМЕ

Гаврило Л. Н., Гаврило Е. И. Подготовка учителя начальной школы в Германии.

Немецкая и украинская системы подготовки учителей начальных классов имеют много общих аспектов, хотя и достаточно много отличий. Главные из них – довольно большая вариативность выбора специальных курсов и две ступени обучения (теоретическая и практическая) в Германии. Учёба в педагогических институтах и университетах ориентирована на тип и уровень школы, то есть отдельно готовятся учителя для начальных, основных, реальных школ и гимназий, профессиональных и специальных школ, значительные отличия в системе образования разных земель. Общими являются старания и украинской, и немецкой системы образования обеспечить соответствие профессиональной подготовки общеевропейским стандартам за счёт введения кредитно-модульной системы.

***Ключевые слова**: начальная школа, педагогическое образование Германии, кредитно-модульная система образования.*

SUMMARY

Havrylo L., Havrylo O. Training of primary school teachers in Germany.

German experts believe that primary school plays great role in further progress of a person, his career and fate. Teacher training in Germany is in a state of transformation. German and Ukrainian systems of training of primary school teachers have many aspects, but also a lot of differences. In both countries teachers are not only interested in professional training in specific subjects, but also should know how to communicate with people who clearly and convincingly express opinions.

The purpose of the article is to analyze the professional training of teachers of primary schools in Germany in order Ukrainian education could take the best in the industry, to ensure optimal conditions for primary school teachers.

A prerequisite to enter university in Germany is graduation of a host institution with a certain number of points in core subjects. The criteria to select students are exceptional professional and personal qualities.

Most programmes of teacher training are divided into two phases: the first – theoretical study at university, and the second, practical – at school. A complex of disciplines includes teaching, methods of teaching in primary schools, and professional training. Future teachers attend parallel seminars that accompany the practice phase. Number of subjects, their combination, curriculum and training program depend on the type of school where a young specialist wants to work in future, and in what federal land he studies. Training is modular system that clearly structures the course of educational process, facilitates the formation of individual student curriculum and allows him to control his personal results. The modules consist of lectures, seminars, workshops, consultations and projects.

After passing the first state exam, the student has no right to work in school and does not receive a diploma, and should find a place for a referendariat – a two-year internship before his second state exam. This is the main difference in the preparation of teachers at any level of teacher training in Ukraine – receive a diploma only after practical work in school.

The authors conclude that Ukraine and Germany have common goals for solving the problem of teacher training in German and European levels.

***Key words**: primary school, pedagogical education of Germany, credit-modular system.*

УДК 371.315.6:15

Л. М. Кириченко
Вищий комунальний навчальний заклад Сумської обласної ради
«Путивльський педагогічний коледж імені С. В. Руднєва»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Під інтерактивною технологією навчання слід розуміти таку організацію навчального процесу, за якої той, хто вчиться, обов'язково бере участь у колективному взаємодоповнювальному, заснованому на взаємодії всіх його учасників, процесі навчального пізнання. У статті розкрито питання педагогічних інновацій, зокрема інтерактивних технологій навчання. Автор зазначає, що інтерактивні методи орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів, потреб особистості. Велика увага приділяється організації процесу ефективної комунікації, у якій учасники процесу взаємодії мобільніші, відкритіші й активніші. Налагодженню процесу такої взаємодії сприяє використання відповідних методів навчання: групового, колективного, колективно-групового.

***Ключові слова**: інтерактивна технологія навчання, інновації, інтерактивна модель навчання, пасивна модель навчання, мультимедія, мультимедійна презентація.*

Постановка проблеми. Актуальність упровадження інновацій зумовлена необхідністю змін у змісті освіти, спрямованих на особистісно орієнтований підхід до учня як до суб'єкта навчально-виховної діяльності, можливості здобуття глибоких знань.

Одним із провідних напрямів реформування освіти є впровадження педагогічних технологій, що зорієнтовані на підвищення в майбутніх учителів інтересу до навчальної діяльності, активного самопізнання, розвитку творчих здібностей.

Мета статті – проаналізувати психолого-педагогічні аспекти впровадження інновацій у початковій школі.

Виклад основного матеріалу. У впровадженні оновлених цілей і змісту початкової освіти основна роль належить учителю. Сучасний педагог постійно вдосконалює свою професійну майстерність, застосовує нові моделі навчальної програми, оновлює предметні й тематичні знання, опановує нові підходи до навчання і викладання. Завдання викладачів – розширити психолого-педагогічні знання та вдосконалити професійні вміння в побудові навчально-виховного процесу, створити інноваційний простір для формування інтелектуальної, соціально активної, творчої особистості, яка володіє необхідними для самовизначення та успішної самореалізації ключовими та предметними компетентностями.

Суспільна потреба у школах нового покоління вимагає особливої уваги до інноваційних процесів, до того, що заважає і сприяє створенню та поширенню педагогічних новацій. Сучасні вчені в галузі психолого-педагогічних наук вважають, що нове в педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які ще не використовувались, а й той комплекс елементів або окремі складові педагогічного процесу, що дають змогу ефективно вирішувати завдання розвитку й саморозвитку творчої особистості.

Одна з особливостей сучасної системи освіти – співіснування двох стратегій організації навчання – традиційної та інноваційної. Соціальне опитування свідчить про те, що не всі вчителі надають перевагу інноваційним технологіям. Так, прагнення вчителя забезпечити максимальну відповідність навчально-виховного процесу вимогам освітньої системи призводить до того, що учень стає засобом діяльності на рівні з іншими, що передбачено новітньою педагогічною технологією. Розвиток учасників педагогічного процесу відбувається переважно як об’єктивно обмежений предметно-професійними вимогами технології чи методики.

Виділяють негативні сторони щодо впровадження інновацій у навчальний процес. Об’єктивні з них обумовлені складним поєднанням інновації (як об’єктивного наукового знання) з особистим досвідом педагога. Успішність розв’язання цієї суперечності головним чином і визначає ефективність інновації. Уміння окремого фахівця чи надбання окремого навчального закладу, що ґрунтуються на багаторічному досвіді працівників, не завжди набувають широко використання.

Виокремлюють також аспекти, розв’язання яких сприяє впровадженню інновацій у педагогічну практику:

- психолого-педагогічна неготовність учителя до інновацій (виникає під час упровадження в практику педагогічних технологій);
- відсутність мотивації та мотиваційного середовища;
- недостатня пропаганда перспективного та передового педагогічного досвіду.

Сьогодні не менш актуальним є питання дослідження проблеми формування готовності членів педагогічного колективу до інноваційної діяльності, розробки психологічного аспекту науково-методичного забезпечення, здійснення інноваційних освітніх проектів, корекційних засобів самовдосконалення та розвитку творчого потенціалу вчителя, яким ми повинні приділяти значну увагу.

Ситуація, яка склалася в Україні, вимагає серйозної реорганізації застарілих механізмів управління педагогічними системами та процесами, що й зумовлює виникнення четвертого аспекту. Попередні централізовані моделі управління освітою не можуть бути пристосовані до стрімких соціальних та економічних зрушень в умовах інноваційного розвитку суспільства. Сучасній освіті потрібен конкурентноспроможний педагог. Сьогодні педагоги розуміють необхідність застосування ефективних форм, методів роботи з учнями, а коли така можливість надається вчителю, то він або не вміє приймати самостійно рішення, або не хоче щось змінювати у своїй роботі.

Як засвідчує практика, батьки вибирають спочатку вчителя, а вже потім – школу. Отже, у ринкових умовах і вчитель стає конкурентоспроможним. Науковці визначають складові конкурентоспроможності (кваліфікаційна компетентність та готовність) учителя:

- когнітивний компонент: володіння науково-категоріальним апаратом та методами конкретної освітньої галузі; оволодіння змістовим і процесуальним компонентом педагогічної діяльності; рефлексивними вміннями;
- операціональний компонент: уміння та навички пізнавального, комунікативного, управлінського характеру; володіння сучасними інформаційними технологіями; навичками самоосвіти та підвищення рівня кваліфікації, за необхідності – реквалiфікації;
- перцептивний компонент: здатність до самоаналізу і прийняття нестандартних рішень; володіння навичками ділового, міжособистісного та педагогічного спілкування.

Конкурентноздатність визначається як стійка особистісна властивість свідомо і творчо реалізувати професійну компетентність за умови достатнього рівня володіння необхідними суспільно-комунікативними знаннями, вміннями та особистісними характеристиками.

«Здатність конкурувати обумовлена, по-перше, індивідуально-психологічними ресурсами фахівця (психофізичне здоров’я, вік,

зовнішність, здібності, талант, рівень інтелекту, запас енергії) та морально-етичними аспектами», – стверджують у своїх працях А. Кірсанов, Ф. Найт, Д. Паригін та ін.

По-друге, особистісна складова професійної компетентності – конкурентоздатність, що виявляється в різних рівнях розвитку:

- мотиваційно-ціннісний компонент, який відображає орієнтації спрямовані на морально-етичне самовдосконалення, позитивну установку на соціально значущу активність, потребу в самоствердженні, самореалізації, самодисципліні;
- емоційно-вольовий компонент, що включає відповідальність, самостійність, ініціативність, впевненість у собі, співчуття, самоконтроль тощо;
- оцінювально-регулювальний компонент, характерний для самооцінювання, самореморегуляції, гнучкості, стратегічного планування,
- дослідницька особистісна позиція.

Отже, кваліфікаційно-особистісна готовність педагога складається з трьох структур: професійної готовності, психолого-педагогічних якостей та соціально-перцептивних навичок конкурентної боротьби.

Таким чином, зовнішньо-професійна та внутрішньо-особистісна готовність, набуваючи цілісності в процесі підготовки спеціаліста, інтегруються в систему пізнавальних, особистісних, поведінкових якостей компетентності, спроможності конкурувати, що можуть бути визначені через ступінь сформованості та здатності перемогти в боротьбі конкурентноспроможних фахівців.

Формування конкурентноздатності особистості гальмується наявністю дихотомічної суперечності між особистісним та соціальним в освіті. Їх нерівномірний розвиток призвів до негативних наслідків, що спостерігалися протягом останніх років та переосмислюються зараз.

Творчі особистості виступають носіями педагогічних інновацій, які здатні до:

- рефлексії, що характеризує здібності педагога до самопізнання, самовизначення й осмислення ним свого духовного світу, власних дій і станів, ролі та місця у професійній діяльності;
- саморозвитку як творчого ставлення індивіда до самого себе, створення ним самого себе у процесі активного впливу на зовнішній і внутрішній світ з метою його перетворення;
- самоактуалізації як фактору безперервного прагнення людини до якомога повнішого виявлення та розвитку своїх особистісних можливостей;
- професійного самовдосконалення, яке здійснюється у двох взаємопов’язаних (разом з цим відносно самостійних) формах: самовиховання – цілеспрямована діяльність людини щодо систематичного формування та розвитку в собі позитивних і усунення негативних якостей особистості, у відповідності до усвідомлених потреб згідно із соціальними вимогами в особистісній стратегії;

- розвитку: самоосвіта – оновлення й удосконалення наявних у спеціаліста знань, умінь і навичок з метою досягнення бажаного рівня професійної компетентності.

Учителю необхідно створити сприятливе позитивне мотиваційне середовище в загальноосвітньому навчальному закладі для впровадження інновацій.

Педагогічна готовність учителя до впровадження інноваційних проектів – це потенціал професійної компетентності вчителя, який дозволяє за порівняно невеликий проміжок часу вирішити завдання інтенсивного формування й розвитку здібностей, необхідних для реалізації професійного й особистісного самовизначення як необхідної умови продуктивного нарощування творчого потенціалу особистості вчителя. Формування педагогічної компетентності, що впливає на творчий і професійний розвиток учителя – це ще один етап вирішення нагальних проблем у здійсненні інноваційних освітніх проектів, тобто:

- необхідний системний планомірний підхід до пропаганди інновацій та виявлення провідних тенденцій їх розвитку;
- виявлення ефективних методів вивчення й експертизи результатів інновацій, розробки механізмів їх реалізації;
- дослідження готовності до інноваційної діяльності;
- науково-методичне забезпечення здійснення інноваційних освітніх проектів.

На нашу думку, починати потрібно з навчального закладу. Для ефективного управління процесом самовдосконалення необхідно вирішити такі завдання:

1) створити необхідні мотиваційні умови повсякденної професійної діяльності, що спонукатимуть членів педагогічного колективу до самовдосконалення й формуватимуть готовність до інноваційної педагогічної діяльності;

2) формувати (виховувати) у членів педагогічного колективу відповідні потреби і мотиви. (Мотив – це стійка внутрішня властивість особистості, яка зсередини спонукає її до здійснення визначених дій).

Сучасна підготовка майбутніх учителів початкових класів суттєво відрізняється від традиційної за стилем, змістовним наповненням та абсолютно новими дисциплінами, але традиційно головними залишаються питання «що вивчати», «яким чином навчати», «як зацікавити учнів до навчання». Головним при підготовці майбутніх учителів початкових класів є їх опанування вміннями й навичками саморозвитку особистості, що значною мірою вирішується шляхом упровадження інтерактивних технологій, організацій інноваційного процесу навчання.

Характерною рисою педагогічної взаємодії вчителя й учнів сучасної школи є впровадження в навчальний процес інтерактивних технологій, які спрямовані на розвиток особистості учнів.

Інтерактивні методи орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів, потреб особистості. Велика увага приділяється організації процесу ефективної комунікації, у якій учасники процесу взаємодії мобільніші, відкритіші й активніші. Налагодженню процесу такої взаємодії сприяє використання відповідних методів навчання: групового, колективного, колективно-групового.

Інформаційні технології – важливий інструмент покращення якості освіти, оскільки відкривають необмежений доступ до інформації.

Схема інноваційного процесу:

- Створення – розробка конкретного завдання, методики роботи.
- Освоєння – нововведення, яке пропоноване для втілення в роботу.
- Втілення – безпосередня практика нових засобів.
- Тиражування – доцільне розповсюдження серед колег.
- Практичне використання.

Умови для формування в учнів уміння працювати з інформаційними засобами (таблицями, словниками тощо) забезпечує робота з комп'ютерними технологіями:

- використання комп'ютера для роботи з інформацією;
- робота з навчальними програмними засобами;
- використання комунікаційних та інформаційних можливостей комп'ютерних мереж.

Актуальності набуває використання в навчально-виховному процесі початкової школи мультимедійних засобів навчання.

Мультимедія – це представлення об'єктів і процесів не традиційним текстовим описом, а за допомогою фото, відео, графіки, анімації, звуку, тобто в будь-який інший спосіб. Важливим і надзвичайно корисним засобом організації навчально-пізнавальної діяльності учнів є мультимедійна презентація [5].

Мультимедійна презентація – логічно пов'язана послідовність слайдів, об'єднана однією тематикою і загальним принципом оформлення. Мультимедія сприяє створенню умов для організації роботи шляхом сполучення навчального матеріалу й забезпечення його успішного сприйняття. Шляхом застосування мультимедійних засобів у навчально-виховному процесі ми одержуємо дві переваги – якісну й кількісну. Заняття із застосуванням мультимедійних презентацій – це своєрідні відеопроекти, які наближають дітей до життя. Для молодших школярів візуальний супровід уроків має особливе значення, бо в учнів початкових класів переважає наочно-образне мислення і невеликий життєвий досвід. Дітей приваблює новизна, отже привертає увагу та затримує її на певний час

динамічність і яскравість зображень, які створюються завдяки анімаційним можливостям мультимедіа. Дітям цієї вікової групи властива швидка втомлюваність від одноманітної роботи, тому зміна слайдів, їх різноманітність, ефекти анімації, відеосюжети, аудіооформлення – це те, що створює на уроках особливу атмосферу та настрій.

Сутність інтерактивних методів полягає в тому, що відбувається шляхом взаємодії всіх тих, хто навчає і навчається (учитель і учень – суб'єкти навчання).

Висновки. Педагогічні інновації – це результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем. Прямим продуктом творчого пошуку можуть бути нові навчальні технології, оригінальні виховні ідеї, форми та методи виховання, нестандартні підходи в управлінні. Побічним продуктом інновацій як процесу творчої діяльності є зростання педагогічної майстерності вчителя початкової школи, рівня його культури, мислення та світогляду. Отже творчий пошук та реалізація інновацій веде до новоутворення в цілісній педагогічні системі [4].

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко Н. В. Педагогічні технології / Н. В. Бондаренко // Гуманітарні технології. – К. : 1994. – С. 30–59.

2. Комар О. А. Інтерактивні методи як інноваційна діяльність сучасного вчителя початкової школи / О. А. Комар // Початкова школа. – 2010. – № 7. – С. 47–49.

3. Павловська Н. І. Інформаційно-комп'ютерні технології в логопедичній роботі з молодшими школярами загальноосвітньої школи / Н. І. Павловська // Початкова школа. – 2010. – № 6. – С. 17–21.

4. Педагогічні інновації у сучасній школі / під ред. Єрмакова І. Г. – К. : 1994, – 88 с.

5. Ротаєнко П. А. Комп'ютерна мультимедія як засіб навчання / П. А. Ротаєнко, Н. І. Самойленко, Ю. О. Дорошенко // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. праць ; ред. кол. : Л. І Даниленко (гол. ред.) та ін. – К. : Логос, 2000. – С. 175–180.

РЕЗЮМЕ

Кириченко Л. М. Психолого-педагогические аспекты внедрения инноваций в начальной школе.

Под интерактивной технологией обучения необходимо понимать такую организацию учебного процесса, при которой учащийся обязательно принимает участие в коллективном взаимодополняемом, основанном на взаимодействии всех его участников в процессе учебного познания. В статье раскрыты вопросы педагогических инноваций, непосредственно интерактивных технологий обучения. Автор статьи указывает, что интерактивные методы ориентированы на реализацию познавательных интересов, потребностей личности. Большое внимание уделяется организации процесса эффективной коммуникации, в которой участники процесса взаимодействия более мобильны, открыты и активны. Налаживанию процесса такого взаимодействия способствует использование соответствующих методов обучения: группового, коллективного, коллективно-группового.

***Ключевые слова**: интерактивная технология обучения, инновации, интерактивная модель обучения, пассивная модель обучения, мультимедия, мультимедийная презентация.*

SUMMARY

Kyrychenko L. Psychological and pedagogical aspects of innovation implementation in primary school.

By interactive technology of teaching one should understand such management of educational process when the person who is studying is sure to take part in collective, intersupplementary process of studying, which is based on interaction of all its participants.

Issues of pedagogical innovations of interactive technologies of teaching are being disclosed in the article.

Learning process informatization implies gradual introduction of informational methods and means of learning and rational combination of traditional methods with modern information technologies, which leads to learning results improvement.

Modern teacher is a key figure in introducing renewed goals and content of primary education. He continuously improves his professional mastery, uses new models of educational program, and modernizes subject and topic knowledge, masters new approaches to learning and education.

The main task of the teachers is to broaden psychological-pedagogical knowledge and improve professional skills in building educational process, to create innovational framework for formation intellectual, socially active, creative personality, which possesses necessary competences for self-learning and successful self-realization.

Innovational development of education implies a set of created and introduced organizational and implicational innovations, development of new factors and conditions needed for a build-up of educational system innovational potential.

Innovational teaching is an educational activity which is oriented towards dynamic changes and is based upon the development of various forms of thinking, creative talents, high socially adaptive abilities of a personality. Innovative teaching is quite specific due to its openness to future, a capacity to foresee and forecast on the basis of values reassessment and an orientation toward active and constructive actions in changing situations.

Therefore, the use of new informational technologies improves the work of primary school teachers, broadens their capacities, stimulates creative search to improve their pedagogical mastery.

***Key words**: interactive technology of teaching, innovations, interactive model of teaching, passive model of teaching, multimedia, multimedia presentation.*

УДК 37.035:57.017-053.5

Н. М. Павлущенко, О. В. Король
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті пропонується детальний опис особливостей гендерного виховання учнів початкових класів, представлений у формі таких педагогічних умов: удосконалення змісту виховання через реалізацію сучасних гендерних підходів; використання результатів гендерного аналізу підручників початкової школи для формування егалітарної свідомості; організація виховного процесу на засадах гендерної рівності. Зазначені педагогічні умови спрямовані на формування гендерної свідомості підростаючого покоління, відмову від асиметрії гендерної соціалізації бінарного типу, розстановку акцентів під час виховання на особистісні якості дитини, а не на її біологічну приналежність.

***Ключові слова**: педагогічні умови, молодший шкільний вік, гендерне виховання, соціалізація.*

Постановка проблеми. На нинішньому етапі політика України спрямована на входження нашої держави до європейської співдружності. Політичні та соціокультурні зміни, інтеграційні й економічні процеси створюють передумови для вдосконалення вітчизняної педагогічної освіти стосовно її відповідності вимогам Європейського освітнього простору, впровадження гендерних підходів у виховання підростаючого покоління.

Таке соціальне замовлення актуалізує проблему гендерного виховання школярів. На особливу увагу заслуговує молодший шкільний вік – початковий етап соціалізації дитини на рівні школи. Саме зі вступом дитини до школи стає можливим цілеспрямований педагогічний вплив на її ґендерну свідомість, яка в подальшому обтяжена статево-рольовими стереотипами.

Аналіз актуальних досліджень. Методологічною та методичною базою експериментальної частини були праці сучасний українських дослідників у галузі гендерної педагогіки та психології С. Вихор, В. Гайденко, Т. Говорун, І. Іванова, О. Кікінежді, О. Луценко, О. Цокур про сутність, значення та принципи гендерного виховання дітей і молоді.

Мета статті полягає у визначенні педагогічних умов гендерного виховання молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових доробок сучасних дослідників, педагогічна практика дали змогу визначити такі педагогічні умови гендерного виховання дітей молодшого шкільного віку:

- удосконалення змісту виховання через реалізацію сучасних гендерних підходів;
- використання результатів гендерного аналізу підручників початкової школи для формування егалітарної свідомості;
- організація виховного процесу на засадах гендерної рівності.

Для здійснення педагогічної умови: удосконалення змісту виховання через реалізацію сучасних гендерних підходів ми виходили з того, що здоланню розбіжностей дітей різних статей молодшого шкільного віку між собою будуть також сприяти формування в їхній свідомості не тільки уявлення про ідеали виховання в родині, а головне про рівноправні соціальні ролі протилежної статі.

У якості основних педагогічних окреслень, використовуваних під час вирішення поставленої умови, застосовувалися: бесіди пропедевтична (з метою ознайомлення учнів початкових класів з основами громадської думки стосовно непідкорення гендерним стереотипам щодо статей, непримиримого ставлення до антисоціальних учинків, проявів неадекватної статево-рольової поведінки, розвитку критичного ставлення до власної поведінки та поведінки інших; ситуативна (з метою уникнення неадекватної взаємодії дітей різних статей у конкретній ситуації, або після її здійснення учнями); розгорнута (з метою детального подання матеріалу

щодо проблеми дослідження з добором відповідної тематики до кожної розгорнутої бесіди з учнями початкових класів).

Дискусія з метою групового обговорення конкретного питання, сюжету чи ситуації з добором тематики, прогнозованих питань тощо.

Вербальний метод: спеціально дібрані твори художньої літератури: казки (відповідної тематики); вислови малих фольклорних жанрів (прислів'я, приказки, частівки, загадки), що використовувалися з метою ефективнішої роботи з учнями молодшого шкільного віку.

Привчання як метод залучення учнів початкових класів до партнерської взаємодії представників обох статей передбачав постійне (багаторазове) повторення та пропагування ідеалів егалітарної взаємодії статей, що задовольнялося домінуванням конкретного мислення молодших школярів над абстрактним, багатством їхньої уяви, наявністю певного соціального досвіду взаємодії з представниками протилежної статі.

Розповідь як прийом удосконалення змісту виховання через реалізацію сучасних гендерних підходів визначалася як об'ємне (детальне) інформативне поле про рівноправність статей і важливість її дотримання в повсякденному житті: під час взаємодії з однолітками своєї та протилежної статі; у процесі здійснення навчальної діяльності; під час виконання доручень з боку дорослих (учителя, батьків); під час реалізації творчих завдань; під час трудової діяльності тощо.

Організація і реалізація педагогічної практики з удосконалення змісту виховання через реалізацію сучасних гендерних підходів здійснювалася: інтеграцією в зміст виховання молодших школярів сучасних наукових досягнень гендерної педагогіки, критичної педагогіки, гендерної психології; виведенням зі шкільного середовища гендерних стереотипів, які обмежують розвиток особистості в процесі освіти і свободу обрання життєвих стратегій; інноваціям щодо використання методів і форм взаємодії з учнями початкових класів (інтерактивні форми, активне введення у виховний процес особистісного досвіду кожного у вигляді спостережень чи ідей); гуманізацією педагогічної взаємодії: заохочення учнів різних статей до навчальної та позакласної роботи на основі уявлень про рівноправність дівчаток і хлопчиків у родині, школі, суспільстві; пропагуванням поваги до прав особистості незалежно від статі на самовдосконалення, індивідуальність і свободу самовираження; організацією виховних ситуацій, що вимагають від учнів критичного мислення, аналізу й оцінки гендерних настанов стосовно статей, що існують у суспільстві, досвіду особистої стійкості до впливів статево-рольових стереотипів; формуванням активної життєвої позиції і альтернативних стратегій у питаннях здолання будь-яких форм дискримінації за статевою ознакою.

Реалізація даної умови відбувалася за допомогою створення виховних ситуацій; заохочення проявів особистісного підходу й

індивідуальності між хлопчиками і дівчатками, їхньої толерантної, партнерської поведінки.

Стрижневим у роботі з дітьми молодого шкільного віку під час здійснення даної педагогічної умови були заохочення, похвала, публічне схвалення, які розраховані на домінування в молодшому шкільному віці наочно-образного і логічного мислення учнів.

На цьому етапі використовувалися такі види ігор (одна з найулюбленіших форм діяльності молодших школярів): сюжетно-рольова (сумісна, творча, конкретного спрямування); гра парами (вирішення ситуацій міжстатевої взаємодії); гра в процесі праці (сумісна творча чи трудова діяльність).

Методи організації діяльності і соціального досвіду учнів: діяльнісний: дискусійний (публічне обговорення цінності кожної дитини, її вподобань, інтересів, переконань); пошуковий (розмова, що передбачала розмірковування над ситуацією, близькою соціальному досвідові дитини молодшого шкільного віку).

Провідними також були наступні прийоми реалізації означеної умови: залучення учнів різних статей до міжособистісної діяльності на егалітарних засадах; постановка перспективи (вказівка на перспективний досвід міжособистісної взаємодії статей, що в дитинстві відбувається на егалітарних засадах); педагогічне підкріплення (демонстрація дорослими учасниками експерименту партнерських взаємин статей); опора на авторитет учителя, батьків (беззаперечний авторитет першого вчителя, батьків виступають індикатором до дотримання егалітарної взаємодії статей).

До головних засобів впливу на формування егалітарної свідомості молодших школярів віднесено: критичний аналіз конкретних ситуацій (виховної, конкретної, з побаченого чи почутого дітьми під час перегляду телепередач чи прослуховування радіо, з подій у країні, суспільстві тощо); аналіз творів мистецтва (героїв казок, малюнків у підручниках, кіно і відеоматеріалів); перегляд кінофільмів (де має місце демонстрація паритетних стосунків статей); схеми егалітарної тематики (наприклад, еволюція людини на прикладах як жіночої статі, так і чоловічої); привчання до рівноправної взаємодії статей (багаторазове нагадування про передові позиції людей, що підтримують традиції рівноправної взаємодії статей).

Егалітарна ідеологія гендерних взаємин представлена перед учнями як гуманістичний вектор розвитку, який відповідає переходу від цінностей походження до цінностей людської особистості, індивідуальності.

Егалітарну свідомість можливо формувати використовуючи результати гендерного аналізу чинних підручників початкової школи.

Таким чином, реалізація даної педагогічної умови нашого дослідження – використання результатів гендерного аналізу підручників початкової школи для формування егалітарної свідомості здійснювалася

під час навчальної роботи (відсутність протиставлення «природного призначення» чоловіків і жінок, «жіночого і чоловічого начала» в педагогічному спілкуванні; заохочення хлопчиків і дівчаток до занять, що відповідають їхнім інтересам й індивідуальності без наголошення на статево-рольових стереотипах; в позаурочний час (виховання учнів у дусі вільного конструювання гендерної ідентичності, гармонійного розвитку «чоловічої» і «жіночої» частин своєї особистості; організація досвіду рівноправного співробітництва хлопчиків і дівчаток у сумісній діяльності; орієнтація на нейтралізацію чи істотне пом'якшення традиційних статево-рольових стереотипів).

Не менш важливою є наступна педагогічна умова – організація виховного процесу на засадах гендерної рівності.

Реалізація означеної педагогічної умови передбачала корекцію уявлень дітей про базові теоретичні поняття (гендерні ролі, гендерні взаємини, гендерну рівність), усвідомлення принципів гендерного виховання (рівноправність, партнерство, взаємозамінність статей).

Ефективність означеної педагогічної умови досягалася завдяки: готовності дітей самостійно приймати рішення (менша заангажованість, порівняно з дорослими, які більше обтяжені статево-рольовими стереотипами); здатності оцінювати власну поведінку (рефлексія щодо відтворення партнерських стосунків з представником протилежної статі); спроможності дітей регулювати свою активність (саморегуляція поведінки й бажання діяти відповідно до егалітарних традицій у взаєминах статей).

Провідними на даному етапі роботи були такі форми, методи, прийоми й засоби педагогічного впливу: робота в парах: на уроках праці; гурткова робота (спілка парної діяльності), загальношкільні виховні заходи (КВК, змагання, конкурси, танцювальні ранки, святкові хороводи).

Використовувані методи: вербальний (діалог; елементи евристичної бесіди про внесок синів і доньок України в її історію, культуру, науку); демонстраційний (наслідування поведінки дорослих, необтяженої статево-рольовими стереотипами); гра в процесі праці (рольова, творча, пізнавальна тощо).

До прийомів і засобів педагогічного впливу на свідомість молодших школярів ми віднесли наступні: залучення учнів різних статей до спільної діяльності на засадах партнерства і взаємозамінності; постановка і подолання труднощів (з метою мотивації й активізації дітей різних статей до паритетної взаємодії); рекламні слайди (з гендерної тематики); привчання (багаторазове наголошення на рівноправності дітей різних статей); презентації (з прикладами самореалізації відомих осіб, що досягали відповідно до поклику душі, не підкоряючись статево-рольовим стереотипам і усталеним традиціям стосовно статей).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, зважаючи на те, що школа є провідним інститутом гендерної соціалізації дітей, реалізація розроблених і описаних нами педагогічних умов можлива завдяки наступним характеристикам освітнього процесу: розширення зон самореалізації дітей (наприклад, заохочення учнів різних статей до ділової взаємодії); організація досвіду рівноправного співробітництва хлопчиків і дівчаток у сумісній діяльності (ігровій, творчій, пізнавальній); пом'якшення усталених культурних заборон на емоційне самовираження хлопчиків (заохочення їх до вираження почуттів); залучення дівчаток до підвищення самооцінки (ведення щоденника з фіксацією успіхів, невеличких перемог); створення сприятливих умов для тренування міжстатевої чутливості (через театралізацію, обмін ролями, драматизацію тощо); залучення обох батьків (а не тільки мам) до виховання дітей.

Даний підхід надає дитині більшу свободу вибору й самореалізації, допомагає бути достатньо гнучкою й уміти користуватися різними можливостями вияву поведінки.

Організація педагогічного забезпечення гендерного виховання молодших школярів у провідному інституті гендерної соціалізації (школі) покликана забезпечити гендерне рівноправ'я.

Таким чином, реалізація означених педагогічних умов: удосконалення змісту виховання через реалізацію сучасних гендерних підходів, використання результатів гендерного аналізу підручників початкової школи для формування егалітарної свідомості, організація виховного процесу на засадах гендерної рівності здійснювалася як під час навчального процесу, так і в позакласній виховній діяльності, які відбувалися згідно принципів гендерної чутливості, персоналізації, лояльності. А також привернення уваги вихованців до нав'язування статево-рольових стереотипів засобами масової інформації, що принижує гідність як хлопчиків/чоловіків, так і дівчаток/жінок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вихор С. Т. Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / С. Т. Вихор. – Тернопіль, 2005. – 23 с.

2. Говорун Т. В. Гендерна психологія: навчальний посібник / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 308 с.

3. Луценко О. А. Гендерна освіта й педагогіка / О. А. Луценко // Основи теорії гендеру : навчальний посібник. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 476–503.

РЕЗЮМЕ

Павлущенко Н. Н., Король Е. В. Педагогические условия гендерного воспитания учащихся начальных классов.

В статье предлагается детальное описание особенностей гендерного воспитания учащихся начальных классов, которое представлено в форме следующих педагогических условий: усовершенствование содержания воспитания через реализацию современных гендерных подходов; использование результатов

гендерного анализа учебников начальной школы для формирования эгалитарного сознания; организация воспитательного процесса на основе гендерного равноправия. Педагогические условия направлены на формирование гендерного сознания подрастающего поколения, отказ от асимметрии гендерной социализации бинарного типа, расстановку акцентов при воспитании на личностные качества ребенка, а не на его биологическую принадлежность.

***Ключевые слова**: педагогические условия, младший школьный возраст, гендерное воспитание, социализация.*

SUMMARY

Pavlushchenko N., Korol O. Pedagogical conditions of gender-based upbringing of primary school pupils.

The authors of the article offer a detailed description of the peculiarities of gender-based upbringing of the primary school pupils, presented in the form of such pedagogical conditions, as improving the content of education through modern gender mainstreaming implementation; the results of gender analysis of primary school textbooks using for egalitarian consciousness forming; educational process organization on the basis of gender equality.

Mentioned pedagogical conditions are aimed at awareness of the younger generation of gender forming, rejection of binary type of gender asymmetry socialization, the balance of emphasis in the educational process of the child's personal qualities rather than his/her biological origin. To implement the pedagogical conditions such as improving the content of education through the realization of modern gender approaches the authors proceed from the fact that overcoming differences of junior schoolchildren of different sexes of primary school age between them will also promote the consciousness forming of neither notion of the family educational ideals nor of equal social roles of the opposite sex. The implementation of the second teaching condition takes place through the educational situations establishment; expressions of individuality and personal approach between boys and girls, their tolerant, partner behavior encouragement.

Pedagogical conditions that included the use of gender analysis of primary school textbooks results in creation of egalitarian consciousness were designed to neutralize or mitigate established sex-role stereotypes of sex relationship; education of schoolchildren of different sex in the spirit of free self-design; departure from men and women «natural allocation» opposition in educational activities in the classroom and after school; change in the concept of «obligations» to the concept of «own law and own choice»; encouraging boys and girls to classes that meet their interests, preferences and individual needs of consciousness; accustoming children of different genders to behavior that meets a particular situation; constant support of partnership between boys and girls in the educational process.

It is concluded that organization of pedagogical gender education of primary school pupils in the main institution of gender socialization (school) aims to ensure gender equality.

***Key words**: pedagogical conditions, pupils of primary school age, gender education, socialization.*

УДК 37.015.3:371.213.8:373.3-057.874

С. Л. Парфілова, О. С. Лисенко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Стаття присвячена аналізу поглядів на проблему мотивації. Розглянуто існуючі підходи до формування навчальної мотивації молодших школярів. Розкрито поняття мотивації, зокрема навчальної, висвітлено зміст та провідні групи мотивів. Визначено умови формування навчальної мотивації. Виявлено особливості створення ситуацій успіху в навчальній діяльності як суб'єктивного психічного стану задоволення внаслідок подолання фізичної або моральної напруги. Доведено, що формуючи позитивну мотивацію вчитель не лише розвиває інтерес і відповідальне ставлення молодших школярів до навчання, але й сприяє формуванню бажання досягти високих результатів, почувати себе успішною особистістю.

Ключові слова: *мотивація, мотив, навчальна мотивація, спонука, пізнавальний інтерес, методи стимулювання, ситуація успіху, молодші школярі.*

Постановка проблеми. Пріоритетним завданням сучасної системи освіти є спрямування учнів на вироблення позитивної мотивації та підвищення інтересу до навчання. Теорія мотивації випливає з необхідності будувати педагогічний процес таким чином, щоб його методика орієнтувалася на якомога глибше проникнення у внутрішній світ дитини, мала на меті пробуджувати й розвивати в ній здібності й нахили. Основним у педагогічному мистецтві вчителя є вміння спонукати, а не примушувати. Для кращого переходу на нову систему освіти, яка спрямована на формування в школярів бажання вчитися, досягати відповідних цілей, першочерговим завданням є розвиток в учнів інтересу та формування позитивної мотивації до навчання. Спонукання дітей на досягнення успіху в навчальній діяльності з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей та створення відповідних виховних ситуацій сприятиме розвиткові їхніх потенційних можливостей і бажання отримувати новий досвід у процесі навчання та формуватиме позитивну мотивацію до навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукової психолого-педагогічної та методичної літератури свідчить про відсутність єдності у визначенні поняття мотивації, а, отже, й недостатність вивчення її окремих аспектів. Проблема мотивації потребує подальшого вивчення у зв'язку із зростанням вимог сучасного суспільства до процесу та результатів навчання, новими умовами освітнього процесу у школі. Вивченням питання мотивації навчання в педагогіці та психології займалися М. І. Алексєєва, Л. И. Божович, П. А. Гончарук, А. К. Маркова, Г. С. Костюк, М. Лук'янова, В. А. Семиченко та інші [1; 4; 7; 10].

Мета статті. Ми вважаємо за потрібне проаналізувати найпоширеніші у психолого-педагогічній літературі погляди на сутність

мотиву і мотивації, розглянути особливості формування навчальної мотивації учнів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Успіх навчальної діяльності залежить не лише від засвоєння учнями знань, а й від мотивації учіння, тобто від прагнень самоствердж уватися, досягати високих результатів. Чим вищий рівень мотивації, тим більше чинників спонукають дитину до діяльності, тим більших результатів вона може досягти.

Розвиток в учня позитивної навчальної мотивації є основою ефективності навчального процесу. Керування процесом учіння потребує від учителя розуміння сутності мотивації навчальної діяльності, основних закономірностей її функціонування та розвитку.

Аналіз літературних джерел свідчить, що в сучасній психології і педагогіці відсутня єдність у визначені сутності поняття «мотивація». Під поняттям «мотивація» розуміють декілька психологічних явищ, а саме:

1) систему факторів або сукупність причин, які спрямовують людину до виконання певних дій чи бездіяльності, спонукають до активності;

2) усвідомлене використання цілої системи збудників, які сприяють активізації діяльності;

3) процес розгортання системи збудників, який безпосередньо відбувається в структурі відповідної діяльності [10, 34].

Відсутність єдності визначення поняття мотивації свідчить про різнобічність аспектів цього питання, а також про складність та багатозначність самої мотивації.

У педагогіці та педагогічній психології мотивація має різні визначення. Зокрема, М. І. Алексєєва вважає, що мотивація це сукупність причин, які визначають різні прояви активності учнів [1, 4]. А. К. Маркова вважає, що мотивація є багатовимірним утворенням окремих мотивів, потреб, цілей, намірів, інтересів, ідеалів, цінностей. Вона підкреслює, що «навчальна мотивація складається з низки спонукань, які постійно змінюються і вступають у нові зв’язки один з одним. Тому становлення мотивації – не просте зростання позитивного або посилення негативного ставлення до навчання, а ускладнення структури мотиваційної сфери, спонукань, які входять до неї» [7, 57].

Мотивацію трактують по-різному:

1) як сукупність чинників, що підтримують і направляють, тобто визначають поведінку (Ж. Годфруа);

2) як сукупність мотивів (К. К. Платонов);

3) як спонуку, що викликає активність організму і визначає її спрямованість;

4) як процес психічної регуляції конкретної діяльності (М. Ш. Магомед-Емінов);

5) як процес дії мотиву і як механізм, що визначає виникнення, напрям і способи здійснення конкретних форм діяльності (І. А. Джідарьян);

6) як сукупну систему процесів, що відповідають за спонуку і діяльність (В. К. Вілюнас) [6].

Розбіжність у визначенні сутності мотивації в цілому та навчальної мотивації зокрема виявляється і в різних підходах до визначення поняття мотиву, серед яких В. А. Семиченко виділяє такі.

Мотив як спонукання. Відповідно до даного підходу мотивом є не будь-яке спонукання (стимул), а саме внутрішнє усвідомлене спонукання, що власне і визначає, наскільки людина готова до діяльності.

Мотив як потреба. При цьому стимулом до діяльності виступає саме потреба. Проте є деякі розбіжності в різних авторів, що пов'язані зі співвіднесенням мотиву й потреби, а саме: потреба і є мотивом, потреба є частиною, потреба і мотив пов'язані опосередковано, потреба дає поштовх до виникнення мотиву тощо.

Мотив як намір. Прихильники даного підходу розуміють мотив як намір, оскільки він відображає в собі плани людини на майбутнє, має відповідну ціль, задум діяти певним чином у тій чи іншій ситуації. Відповідно, спільні характеристики з мотивом і дають підстави розглядати мотив як намір.

Мотив як ціль. У даному випадку потреби відокремлюються від мотиву, а рушійною силою активності виступає власне предмет задоволення потреби, який обов'язково має усвідомлюватися людиною. Тобто мотивом є ціль, якої прагне досягти людина.

Мотив як стан. В основі даного підходу лежить твердження, що будь-яке спонукання до діяльності може виникнути в результаті перебування людини в певному стані. Тобто між потребою та предметом її задоволення знаходиться певний стан, який містить захоплення, моделювання «погребового» стану, що передує стану задоволення і являє собою власне мотив діяльності.

Мотив як оцінювання. Завдяки задоволенню, яке є позитивним оціночним відношенням, що виконує оціночну функцію, у людини з'являється мотиваційна установка на виконання певної діяльності. І саме задоволення сприяє тому, що людина вирішує діяти певним чином у майбутньому.

Мотив як емоції. Виникнення та задоволення потреб відбувається завдяки мотиву та емоціям. Тобто сила потреб проявляється через певне емоційне переживання. Мотив має емоційну складову, а емоція може виступати самим мотивом. У цьому і проявляється їхній взаємозв'язок.

Мотив як стійкі властивості особистості. Представники цього підходу стверджують, що на поведінку людини, крім зовнішніх стимулів, впливають і стійкі якості особистості. Тому у формуванні мотиву вони теж безпосередньо беруть участь, визначаючи характер діяльності.

Мотив як першопричина активності. За даним підходом, мотивом може виступати будь-які зовнішні і внутрішні обставини, які визначають діяльність особистості. Ці обставини є «мотиваторами», серед яких виділяють: інтереси, нахили, особливості зовнішньої ситуації, можливості особистості, умови досягнення мети, особистісні моральні принципи [10, 57-63].

Різні підходи до визначення сутності мотивації породжують різні трактування мотиву. Мотив – це найважливіша складова мотиваційної сфери людини, це реальне спонукання, яке змушує людину діяти в певній життєвій ситуації, за певних умов [5]. Ефективність навчальної діяльності безпосередньо залежить від мотивів, які спонукають молодшого школяра до активності і визначають її спрямованість. Для формування інтересу та позитивної мотивації до навчальної діяльності вчитель має розвивати саме мотиви навчання.

Мотиви, що стимулюють учнів до навчання М. І. Алексєєва, Ю. К. Бабанський, Л. І. Божович та ін. поділяють на соціальні та пізнавальні навчальні мотиви [1, 8–9; 2, 181–182; 4, 23–26].

Соціальні мотиви, які сприяють вихованню в молодших школярів позитивного ставлення до навчання, формуються, в першу чергу, батьками, а вже потім учителем. Ця група мотивів проявляється у прагненнях дітей, почуттях відповідальності, обов'язку. Серед широких соціальних мотивів виділяють великі групи мотивів за джерелом виникнення, змістом та спрямованістю [1, 10].

Пізнавальні мотиви формуються у процесі вивчення різних навчальних предметів, мають на меті розширення і поглиблення знань, умінь і навичок, прищеплення інтересу до знань і процесу їх набуття. На формування пізнавальних мотивів впливають як індивідуальні психологічні фактори, так і педагогічні умови процесу навчання. Крім потреб, здібностей, нахилів, інтересів учнів, для формування пізнавальних мотивів слід враховувати і як саме вчитель організовує навчальну роботу, які прийоми, методи застосовує. Це відіграє досить значну роль у розвиткові позитивної мотивації до навчальної діяльності.

Зазвичай, у навчальній діяльності молодші школярі керуються не лише пізнавальними чи соціальними мотивами, а здебільшого їх поєднанням, яке створює найбільш сприятливий вплив на учнів з метою підвищення інтересу до навчання та прагнення досягати успіху в будь-якій діяльності.

Отже, для формування мотивів навчання потрібна раціональна організація навчально-виховного процесу, при якій школярі виступали б активними учасниками пізнавального процесу. У дітей з'являється внутрішня потреба до учіння, позитивне ставлення до навчального процесу в тому випадку, якщо вони мають можливість зайняти активну позицію в навчально-пізнавальній діяльності. Для цього потрібно зрозуміло викладати матеріал, вміло організовувати самостійну роботу для оволодіння знаннями, уміннями

й навичками, показувати практичну значущість навчального матеріалу, добирати цікаві тексти з різних стилів рідної мови, формувати життєво важливі вміння (написати твір, скласти діловий документ, план прочитаного твору тощо), вміло поєднувати різні методи, прийоми та способи навчальної роботи, створювати проблемні ситуації, використовувати елементи зацікавленості, вдаватися до гумору, викликати емоції, переживання подій тощо.

Для формування навчальних мотивів велике значення має використання ситуацій пізнавальної новизни, пізнавальних ігор, навчальних дискусій, пізнавальних суперечностей, використання різноманітних аналогій, створення ситуацій успіху тощо. Як метод мотивації виступає аналіз життєвих ситуацій. Цей метод безпосередньо мотивує навчання за рахунок максимально ймовірної конкретизації знань, тісного зв'язку з особистісною вагомістю для учня і його оточення.

Найважливішим мотивом навчання є почуття успіху, задоволення від досягнутого. Одним із найдієвіших методів навчальної мотивації молодших школярів має бути створення на уроці ситуації успіху. Ситуація успіху – це суб'єктивний психічний стан задоволення наслідком фізичної або моральної напруги виконавця справи, творця явища.

Ситуація успіху досягається тоді, коли сама дитина визначає цей результат як успіх. Об'єктивна успішність діяльності учня – це успіх зовнішній, бо якість результату оцінюється свідками дійства. Усвідомлення ситуації успіху, розуміння її значущості виникає в дитини після здолання своєї боязкості, психологічного утиску та інших труднощів [9, 43].

Слід відзначити, що навіть інколи пережита школярем ситуація успіху може залишити надзвичайне емоційне враження в його душі, різко змінити на позитивне стиль життя [8].

Ю. К. Бабанський зазначає, що будь-який метод, що використовує вчитель у навчально-виховній роботі може виконувати мотиваційну функцію. Проте все таки серед методів навчання він виділяє окрему групу методів стимулювання та мотивації навчання, спрямованих на формування позитивної мотивації та стимулювання учнів до активної пізнавальної діяльності. У відповідності до основних груп мотивів навчання Ю. К. Бабанський поділяє методи стимулювання на дві групи:

1) методи формування пізнавальних інтересів (пізнавальні ігри, аналіз життєвих ситуацій, навчальні дискусії, диспути, створення ситуацій новизни, успіху тощо).

2) методи стимулювання обов'язку і відповідальності (метод роз'яснення учням суспільної та індивідуальної значущості навчання, метод пред'явлення вимог до навчання, методи заохочення і покарання) [2, 183–195].

Ці методи покликані стимулювати в учнів інтерес до навчальної діяльності та формувати бажання досягати в ній високих результатів,

відповідних успіхів. Бажання досягти успіху сприятиме виробленню в молодших школярів стійкої позиції щодо навчальної діяльності, формуватиме відповідні якості особистості, а також сприятиме позитивному ставленню до навчання, отримання нових знань, збагаченню власного світогляду.

Т. В. Бланк наголошує, що успіх навчальної діяльності залежить від того, як уміло вчитель формує позитивну мотивацію навчання [3, 2–4]. Для цього, крім використання відповідних методів стимулювання, вчитель має виконувати й інші завдання, а саме: вивчати мотиваційну сферу кожного учня; враховувати інтереси й нахили дітей; надавати їм шанс себе проявити; формувати нові мотиви, що підвищать інтерес до діяльності; спонукати до цілепокладання; створювати здорове суперництво, а також підтримувати успіх школярів і створювати для цього відповідні умови. Учитель повинен використовувати всі можливі методи, засоби навчання з метою формування позитивної мотивації та бажання учнів учитися. Лише за таких умов навчання буде цікавим, викликатиме в них інтерес та захоплення.

Висновки. Отже, для формування навчальної мотивації слід застосовувати різні методи, засоби та прийоми стимулювання. Формуючи позитивну мотивацію вчитель не лише розвиває інтерес та відповідальне ставлення молодших школярів до навчання, але й сприяє формуванню бажання досягати високих результатів, почувати себе успішною особистістю. Це, у свою чергу, сприяє як підвищенню пізнавальної активності учнів, так і формує відповідні якості особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексєєва М. І. Мотиви навчання учнів / М. І. Алексєєва. – К. : Радянська школа, 1974. – 120 с.

2. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанський. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.

3. Бланк Т. В. Формування позитивної мотивації як фактору успіху навчальної діяльності молодших школярів / Т. В. Бланк // Початкове навчання та виховання : наук.-метод. журн. – Харків : Основа. – 2009. – № 16/18. – С. 2–9.

4.Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежиной. – М. : Педагогика, 1972. – 352 с.

5. Канюк С. С. Психологія мотивації : навчальний посібник / С. С. Канюк. – К. : Либідь, 2002. – С. 238–248.

6. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 2002. – 116 с.

7. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.

8. Мухина В. С. Шестилетний ребенок в школе : кн. для учителя / В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1990. – 175 с.

9. Освітні технології : навч.-метод. посіб / за заг. ред. О. М. Пєхоти. – К. : А С К, 2001. – 256 с.

10. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность» / В. А. Семиченко. – К. : Миллениум, 2004. – 521 с.

РЕЗЮМЕ

Парфилова Л. С. , Лысенко О. С. Психолого-педагогические подходы к проблеме учебной мотивации младших школьников.

Статья посвящена анализу взглядов на проблему мотивации. Рассмотрены существующие подходы к формированию учебной мотивации младших школьников. Раскрыто понятие мотивации, в частности учебной, освещены содержание и ведущие группы мотивов. Определены условия формирования учебной мотивации. Выявлены особенности создания ситуаций успеха в учебной деятельности как субъективного психического состояния удовлетворения вследствие преодоления физического или морального напряжения. Доказано, что формируя позитивную мотивацию учитель не только развивает интерес и ответственное отношение младших школьников к обучению, но и способствует формированию желания достичь высоких результатов, чувствовать себя успешной личностью.

***Ключевые слова**: мотивация, мотив, учебная мотивация, побуждение, познавательный интерес, методы стимулирования, ситуация успеха, младшие школьники.*

SUMMARY

Parfilova L., Lysenko O. Psychological and pedagogical approaches to learning motivation of junior schoolchildren.

The article analyzes the views on the problem of motivation. The research has been made on the existing approaches, concerning the formation of educational motivation of pupils. The article discloses the notion of motivation, in particular training, highlights the content and leading group of motives.

The conditions of formation of educational motivation are characterized. The peculiarities of creating a situation of success in educational activity as subjective mental state meet as a result of overcoming physical or mental stress.

For a better transition to the new system of education, which is aimed at developing students' desire to learn, to achieve their objectives, the priority task is to develop students' interest and generate positive motivation to learn.

The analysis of the literature shows that in a modern psychology and pedagogy there is no unity in the essence of definition of the concept of motivation.

Motivation is a multidimensional form of individual motives, needs, goals, intentions, interests, ideals and values. The learning motivation consists of several motives that are constantly changing and enter the new connections with each other.

Motivation is one of the most important conditions that ensures the successful development of students' knowledge, serves them a source of new information and understanding, its language development and self-understanding of the material.

There are different approaches to the definition of the essence of motivation that generate different interpretation of motive. Motive is the most important part of the motivational sphere of a person, is the real motivation that causes people to act in certain situations, under certain conditions.

The efficiency of educational activity directly depends on the motives, which impulse the primary school children to activity and determine its aspiration. The teacher should develop the motives of education for generating the interest and positive motivation for learning activities.

For the formation of educational motives it is important to use situations of cognitive novelty, educational games, educational discussions, cognitive contradictions, a variety of analogies, create situations of success and so on.

Forming a positive motivation, the teacher not only develops interest and responsible attitude to teaching in the primary school children, but also contributes to a desire to achieve high results, feel themselves a successful person.

***Key words**: motivation, motive, learning motivation, cognitive interest, methods of stimulation, situation of success, junior schoolchildren.*

УДК 378.013

І. А. Стахова
Вінницький обласний інститут післядипломної
освіти педагогічних працівників

ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ІНТЕРНЕТ-МЕРЕЖ

У статті розкрито теоретичні засади розвитку творчого потенціалу вчителя початкових класів та обґрунтовано акмеологічні підходи, які сприяють формуванню професійної креативності педагога. Визначено рівні творчого розвитку вчителя початкових класів та презентовано результати експериментального вивчення впливу соціальних Інтернет-мереж на творчий розвиток педагога в системі післядипломної освіти. Розкрито поняття соціальної Інтернет-мережі та її освітнього і творчого потенціалу, наведено електронні адреси сайтів, де вчитель початкових класів може знайти допомогу в розв'язанні різних педагогічних ситуацій, розвинути власну творчість у професійній діяльності.

***Ключові слова:** творчість, креативність, творчий учитель, креативний розвиток, акмеологія, рівні творчого розвитку вчителя початкових класів, соціальні Інтернет-мережі, сайт учителя початкових класів.*

Постановка проблеми. Прагнення України до інтеграції в європейський освітній простір вимагає низки суттєвих змін. Модернізація навчально-виховного процесу сприяє формуванню та розвитку творчої особистості вчителя. В сучасних умовах педагог повинен володіти здатністю до творчого мислення та інноваційної діяльності, ухвалювати самостійні й нестандартні рішення, бути професійно компетентним. Європейські стандарти вимагають від українського вчителя готовності до застосування нових ідей, здатності постійно навчатися, бути в постійному творчому пошуку. Виконати це завдання може тільки креативний учитель, який здатен здійснювати творчу рефлексію, постійно прагне до самовдосконалення та саморозвитку, стимулюючи до цього своїх учнів. Одним із способів розвитку власних творчих здібностей для досягнення акмеологічної вершини у професійній діяльності та здатності відповідати європейським стандартам є користування соціальними Інтернет-мережами.

Аналіз актуальних досліджень. Питання розвитку творчих здібностей особистості системно вивчаються вітчизняними та зарубіжними дослідниками. Зокрема, загальні підходи до формування творчого потенціалу особистості досліджені у працях таких науковців, як В. Андрєєв, Л. Виготський, М. Волах, Дж. Гілфорд, В. Дружинін, О. Кульчицька, О. Матюшкін, В. Роменець, С. Рубінштейн; психолого-педагогічні аспекти

проблеми формування творчої особистості вчителя вивчають М. Гнатко, Д. Богоявленська, Г. Костюк, В. Моляко, Я. Пономарьов, В. Рибалка, К. Роджерс, Р. Семенова, С. Сисоєва, С. Шандрук та ін. Проблема зростання творчого потенціалу педагога неодноразово порушувалась у дослідженнях вітчизняних науковців (О. Акімова, І. Зязюн, Н. Кічук, В. Лозова, С. Сисоєва, Т. Сущенко, Г. Тарасенко та ін.). Збільшення ролі застосування комп'ютерно-орієнтованих технологій у навчально-виховному процесі й професійно-педагогічній діяльності педагога досліджують у своїх працях В. Биков, Р. Гуревич, А. Гуржій, Н. Клокар, А. Коломієць, Н. Морзе та ін. Потенціал соціальних сервісів і служб Інтернет-мережі під час навчання та професійного самовдосконалення вчителя аналізують такі науковці, як О. Білик, М. Бухаркіна, Є. Полат, С. Титова та ін. Результати їхніх досліджень засвідчують, що обмін досвідом на професійних форумах, створення власних блогів, професійних сторінок у соціальних мережах сприяють розвиткові наукового світогляду вчителя, його творчому самовдосконаленню та формуванню індивідуальної педагогічної творчості.

Не зважаючи на значні здобутки дослідження різних аспектів творчого розвитку вчителя у професійній діяльності, ця проблема й сьогодні потребує поглибленого вивчення. Важливим дослідницьким аспектом залишається креативне зростання вчителя на тлі використання соціальних Інтернет-мереж.

Мета статті – презентація результатів експериментального вивчення впливу соціальних Інтернет-мереж на творчий розвиток учителя початкових класів у системі післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. Ми виходимо з того, що творчий учитель – це особистість, яка характеризується високим рівнем педагогічної креативності, відповідним комплексом знань, умінь та навичок, які забезпечують його ефективну педагогічну діяльність із розвитку потенційних творчих можливостей учнів. Основу творчого стилю діяльності педагога становлять такі показники, як творча уява, креативність мислення, вміння взяти ініціативу, широта кругозору, комунікативність, гнучкість мислення, здатність до перетворень, методична компетентність тощо. На креативний розвиток учителя в будь-якій професійній діяльності впливають акмеологічні підходи (суб'єкт діяльності, життєдіяльності, операціонально-технологічний, зворотного зв'язку), які орієнтують особистість на постійний саморозвиток, що відповідає вимогам часу, спрямованим на необхідність досягнення найвищих результатів у творчій діяльності вчителя.

В Українському педагогічному словнику С. Гончаренка дається таке тлумачення творчості: «це оригінальний і високоефективний підхід учителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики виховання та навчання» [1, 326]. Продуктом творчого педагогічного пошуку можуть бути нові навчальні технології, оригінальні виховні ідеї, форми й методи

виховання, нестандартні підходи в управлінні навчально-виховним процесом. Головну роль у творчості вчителя, на думку В. Моляко, відіграють особистісні риси (когнітивна обдарованість, чутливість до проблем, незалежність у невизначених і складних ситуаціях) [2, 36]. Психологічний словник трактує «творчість» як здатність продукувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації [5, 418].

На основі наукових праць С. Сисоєвої, а також у процесі самостійної дослідницької роботи ми виокремили високий, достатній та низький рівні творчого розвитку педагога.

- *Високий рівень* передбачає вирішення вчителем педагогічної проблеми на принципово нових засадах, відрізняється новизною, оригінальністю, високою продуктивністю педагогічної діяльності. Педагог, який знаходиться на високому рівні розвитку творчих здібностей, вміє критично осмислювати здобуту інформацію, володіє вміннями й навичками саморозвитку, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки.
- Вчитель, для якого характерний *достатній рівень* творчого розвитку, здатний вправно працювати в царині розгортання освітніх процесів, будувати розвивальні педагогічні ситуації, самостійно набувати необхідних для професійної діяльності знань, умінь і навичок; такий учитель є реальним суб'єктом педагогічної діяльності.
- Для *низького* рівня творчого розвитку педагога характерним є здійснення педагогічної діяльності на основі традиційних методик, такий педагог не має вираженої особистісної позиції та демонструє нерозвиненість творчої уяви, фантазії, критичного мислення.

Одним із шляхів творчого саморозвитку вчителя, на нашу думку, є соціальні Інтернет-мережі. Соціальна мережа – це структура, за допомогою якої люди здійснюють зв'язок між собою, а також відбувається групування за специфічними інтересами. Завдання такого сайту полягає в тому, щоб забезпечити користувачів усіма можливим шляхами для взаємодії один з одним – відео, чати, зображення, музика, блоги тощо. Феномен успіху соціальних мереж полягає в тому, що інтернетизація світу, а особливо України, продовжується стрімкими темпами [4, 9]. Особливо цікаві в цьому плані тематичні соціальні мережі, наприклад, форуми для вчителів початкових класів, де педагоги можуть обмінюватися досвідом, запитувати порад у колег, спілкуватися на педагогічні теми. Необов'язковим у такому виді спілкування вказувати своє прізвище та ім'я, можна скористатися «ніками» або «смайлами».

Вимірювання творчого потенціалу вчителя школи І ступеня здійснювалось на базі курсової перепідготовки вчителів початкових класів Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників. Респондентами в нашому дослідженні стали 56 педагогів з

досвідом роботи, орієнтовно, 15 років, яких ми поділили на контрольну (КГ) та експериментальну (ЕГ) групи (по 28 учителів у кожній). На початку експерименту вчителям було запропоновано створити мультимедійну презентацію власного педагогічного досвіду. Характерним для більшості презентацій стало представлення особистих даних педагога, педагогічного кредо (найчастіше вислів відомого педагога без власної інтерпретації цих слів), коротка довідка про наукову, навчальну та виховну роботу, перерахування отриманих нагород, відсутність гіперпосилань. У своїх роботах більшість учителів (72 %) епізодично, але все ж таки виявляли особистісний підхід до виконання завдання, 24 % учасників експерименту зверталися до метафоричних форм презентації власного педагогічного кредо. Виокремилась частка робіт (18 %), які вразили своєю новизною та оригінальністю – вчителі представили власні форми роботи з дітьми, використання різноманітних педагогічних технологій у навчально-виховному процесі, роботу над науковою проблемою та її результати.

Загалом, у ході експерименту було встановлено, що більшість учителів початкових класів загальноосвітніх шкіл Вінниччини мають достатній рівень творчого розвитку (65 % – контрольна група, 63 % – експериментальна група), високий рівень творчого розвитку характерний 20 % учителів обох груп, а низький – 15 % педагогів КГ та 17 % ЕГ. Як бачимо, на початковій стадії експерименту творчі показники педагогів обох груп знаходилися, майже, на однаковому рівні.

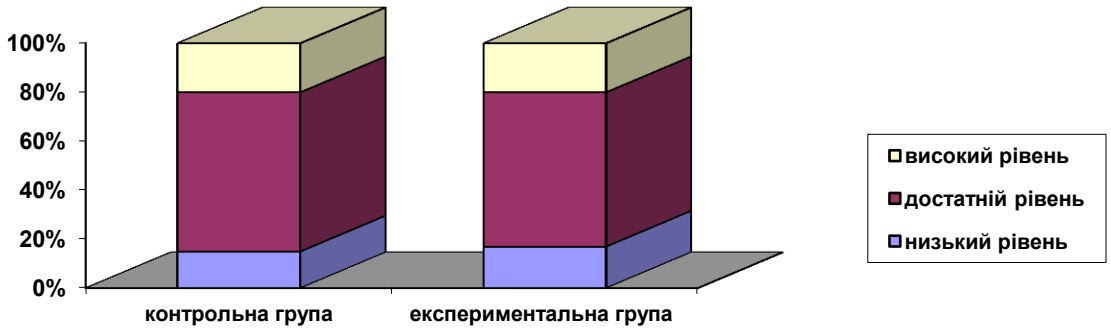


Рис.1. Рівні творчого розвитку педагогів у професійній діяльності під час використання соціальних Інтернет-мереж (на початку експерименту)

У ході дослідно-експериментальної роботи ми запропонували педагогам обмінятися досвідом на форумі вчителів початкових класів, ознайомитися із сайтами провідних учителів початкових класів (http://classmy.at.ua, http://educat.at.ua/, http://percha-shodunka.ucoz.ru/, http://konserg.ucoz.ua/), залишивши свої коментарі. Нами брались до уваги групи «вчителі початкових класів» та «для вчителів початкових класів» у соціальній мережі в Vkontakte.ru, де були представлені різні методичні матеріали на допомогу педагогові. Були складені і запропоновані вчителям

списки сайтів, що допомагають учителеві початкових класів у повсякденній фаховій діяльності (ВЕБ-сторінка журналу «Початкова школа» http://www.pochatkova-shkola.net/, центр творчих ініціатив «Клєвер» http://uclever.com/, центр навчально-методичної літератури http://cnml.com.ua/index.php?cat=38, уроки для першокласників http://school.xvatit.com/index.php?title, уроки для вчителів та учнів 2-х класів http://school.xvatit.com/index.php?title, уроки та навчальні матеріали для вчителів та учнів 3-х класів http://school.xvatit.com/index.php?title, методичні розробки уроків та тексти підручників з усіх предметів для 4-х класів http://school.xvatit.com/index.php?title).

На завершення експерименту ми запропонували вчителям скласти професійне мультимедійне портфоліо навчального закладу, в якому вони працюють. За отриманими результатами, внаслідок проведеної роботи виявлено зростання творчого потенціалу педагогів (рис. 2). Зокрема, високий рівень творчого розвитку вчителів у контрольній групі сягнув 23 %, а в експериментальній – 27 %. Як і раніше, домінував достатній рівень з показниками 67 % у КГ і 69 % у ЕГ. Значно зменшились показники низького рівня (у контрольній групі він властивий 10 % педагогів, а в експериментальній – 4 %).

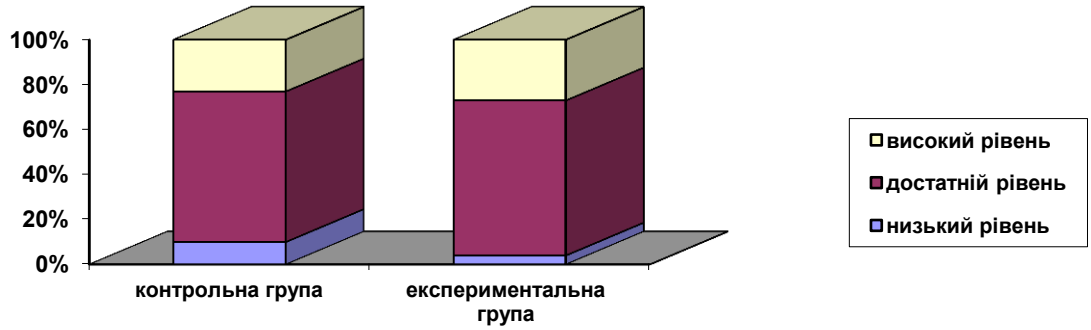


Рис.2. Рівні творчого розвитку педагогів у професійній діяльності під час використання соціальних Інтернет-мереж (на кінець експерименту)

Аналіз отриманих результатів дозволяє стверджувати, що використання соціальних Інтернет-мереж сприяє творчому розвиткові педагога завдяки розширенню можливостей самостійно підвищувати свою кваліфікацію на основі інформації, що міститься в мережі; використанню на уроках і позакласних заходах методичних і дидактичних матеріалів, наявних у мережі; тестуванню школярів на основі контрольно-оцінювальних програм, що зберігаються в мережі; участі в заочних конференціях і конкурсах; створенню власного сайту вчителя.

Висновки. Творчий педагог – це креативна особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації власного творчого потенціалу додаткових мотивів, особистісних утворень,

здібностей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності. Одним зі шляхів розвитку творчої особистості вчителя є використання соціальних Інтернет-мереж. Відстеживши позитивну динаміку всіх показників творчого розвитку педагога в ході експериментального дослідження, констатуємо: збільшилася кількість учителів (на 7 %), що мають високий рівень та достатній (на 6 %) рівень. Значно зменшився (на 13 %) низький рівень розвитку творчого потенціалу педагогів, що вказує на розширення педагогічного кругозору, розвитку творчої уяви, креативності та гнучкості мислення, здатності до особистісного самотворення вчителя. Нами поданий перелік Інтернет-мереж, користування якими сприятиме творчому розвиткові педагога, розширенню панорамності його мислення, постійному пошукові оптимальних і оригінальних вирішень поставлених завдань, виробленню творчого стилю діяльності, розвиткові креативності, прагненню до постійного самовдосконалення.

Перспективи подальших наукових розвідок. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми творчого розвитку вчителя початкових класів. Перспективними можуть бути дослідження психолого-педагогічних умов розвитку креативності педагога школи І ступеня в системі неперервної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 2011. – 376 с.

2. Моляко В. О. Методологічні та теоретичні проблеми дослідження творчої діяльності // Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за загальною редакцією В. О. Моляко. – К. : Освіта України, 2008. – С. 7–51.

3. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : навч. посібник [для студ. ВНЗ] / С. О. Сисоєва ; КДПІ ім. М. П. Драгоманова ; Ін-т системних досліджень освіти МОН України. – К. : Фірма – «ВИПОЛ», 1994. – 112 с.

4. Несторенко О. В. Інформаційне суспільство і масова інформаційна просвіта / О. В. Несторенко // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – № 4. – С. 5–11.

5. Шапар В. Психологічний словник / В.Шапар. – Харків : Прапор, 2004. – 639 с.

РЕЗЮМЕ

Стахова И. А. Творческое развитие учителей начальных классов средствами использования социальной Интернет-сети.

В статье раскрыты теоретические основы развития творческого потенциала учителя начальных классов и обоснованы акмеологические подходы, способствующие формированию профессиональной креативности педагога. Определены уровни творческого развития учителя начальных классов и представлены результаты экспериментального изучения влияния социальных Интернет-сетей на творческое развитие педагога в системе последипломного образования. Раскрыто понятие социальной Интернет-сети и её образовательного и творческого потенциала, собраны электронные адреса сайтов, где учитель начальных классов может найти помощь в решении различных педагогических ситуаций, развивая собственное творчество в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *творчество, креативность, творческий учитель, креативное развитие, акмеология, уровни творческого развития учителя начальных классов, социальные Интернет-сети, сайт учителя начальных классов.*

SUMMARY

Stahova I. Creative development of a primary school teacher by means of social network internet use.

The article describes the theoretical basis of creative potential of the teachers. Creativity is considered as factor in the success of creative development and self-identity of a teacher in the process of continuous pedagogical education. We defined, that creative teacher is a person who has high level of pedagogical creativity, knowledge and skills that ensure his effective educational activities and develop the potential creative possibilities of pupils. The basis of the creative style of the teacher are such indicators as imagination, creativity, thinking, the ability to take initiative, open-mindedness, communicative, flexible thinking, the ability to change, methodological competence and others.

The levels (high, enough, low) of creative development of a primary school teacher are identified and their characteristics are described. In the article the results of experimental study of influence of social Internet network are presented on creative development of a primary school teacher in the system of continuous pedagogical education. We have determined that the use of social Internet networks in professional activities of a primary school teacher intensively develop creativity. Acmeological basis of these creative approaches to creative teacher development are grounded. One way of creative self-development of a teacher is a social online network. Social Network is a structure based on human relations or shared interests through a network of people engaged in contact with each other and grouping by specific interests. Email addresses are sites where a primary school teacher can help find and develop creativity in professional activities. The article presents the sites, forums for teachers of primary school, where teachers can share experiences, ask advice from colleagues, and communicate on educational topics. The methods of creative potential formation of primary school teachers by means of the use of the social Internet network are proposed. We defined that continuous use of social networks of the Internet promotes breadth of teacher thinking, constant search for optimal solutions and original tasks, making creative style of thinking, the development of creativity, imagination developed, always striving to achieve effective results and continuous improvement. The use of Internet resources in professional activities can not only help teachers find a rational way out of any educational situation, but also offers the highest form of human behavior – creativity, which is a universal prerequisite for acquiring spiritual integrity means to discover the essential powers of the individual.

Key words: *creation, creativity, creative teacher, creative development, acmeology, levels of creative development of a primary school teacher, social Internet network, site of a primary school teacher.*

РОЗДІЛ IV. ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

УДК 372.46

Р. І. Зіядінова
РВНЗ «Кримський
інженерно-педагогічний університет»

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ ПОНЯТЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Стаття присвячена особливостям формування лінгвістичних понять у молодших школярів, тому що формування системи наукових понять є одним з основних завдань шкільного навчання на всіх його етапах, а, отже, питання пошуку шляхів глибокого і міцного їх засвоєння завжди були і залишаються актуальними питаннями педагогічної теорії та практики. Автором вивчена і проаналізована психолого-педагогічна та науково-методична література з проблеми дослідження. У статті дається визначення процесу формування наукових понять та дефініції терміна «поняття», розкривається співвідношення поняття і терміна, зазначені два напрями процесу розвитку понять, встановлена різниця між науковим та навчальним поняттями. Автор розкриває методичні умови, що забезпечують засвоєння поняття, описує різні точки зору щодо особливостей процесу засвоєння понять учнями, зокрема, етапи роботи з формування понять, які запропонував психолог М. Шардаков. Для більш ефективного оволодіння поняттям автор доповнює шлях формування поняття, запропонований М. Шардаковим, варіантом, який пропонується відомим психологом та педагогом В. Давидовим, який наголошував, що послідовність формування понять повинна чітко визначатися побудовою навчальних програм. Зазначено кроки до засвоєння понять молодшими школярами. У висновках доведена необхідність та перспективи подальшого вивчення зазначеної проблеми.

Ключові слова: *поняття, лінгвістичне поняття, наукове поняття, навчальне поняття, термін, формування поняття.*

Постановка проблеми. Оволодіння мовою як засобом спілкування, пізнання і впливу – необхідна складова становлення й розвитку духовно багатої, соціально активної особистості, здатної продуктивно та творчо працювати в різноманітних галузях суспільної діяльності.

Сучасний етап удосконалення навчання української мови характеризується спрямованістю на розвиток молодшого школяра як особистості, повноцінно володіє мовленням у всіх його формах. Цей критерій є одним із головних показників розвиваючого навчання рідної мови.

Формування у школярів наукових понять, системи цих понять, є однією з основних задач шкільного навчання на всіх його етапах, тому питання пошуку шляхів глибокого і міцного їх засвоєння завжди були і залишаються актуальними питаннями педагогічної теорії та практики. Однак аналіз практики показує, що в учнів при формуванні понять часто виникають великі труднощі. Учні важко розрізняють ознаки понять та співвідносять їх. У них ускладнена така форма розумової діяльності, як утворення умовиводів. Спостерігається тенденція до механічного заучування матеріалу.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження сутності лінгвістичного поняття як основи граматичної будови мови здійснювали В. Бабайцева, О. Бондарко, Б. Головін, Т. Гоголіна, О. Есперсен, О. Пєшковський, А. Рубаєва, Ф. Фортунатов, Ф. Уракова, Л. Щерба та ін. Окремі аспекти вивчення мовних понять розробляли вчені-методисти О. Біляєв, В. Мельничайко, С. Караман, М. Львов, М. Пентилюк, С. Омельчук, К. Плиско та ін., праці яких висвітлюють систему сучасних концепцій на процес формування лінгвістичної термінології в учнів початкових класів [3, 111].

Мета статті – розкрити особливості формування лінгвістичних понять у молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. В останні десятиліття істотно змінився підхід до завдань, що стоять перед школою. Основне завдання початкової школи – сформувати навчальну діяльність молодших школярів. Специфіка навчальної діяльності полягає у взаємодії учня з науковими поняттями. Наукові поняття не засвоюються і не заучуються дитиною, а виникають і складаються за допомогою найбільшого напруження всієї активності її власної думки.

Для управління процесом формування понять необхідно правильно організовувати пізнавальну діяльність учнів, слід правильно уявляти собі, що таке лінгвістичне поняття, які особливості процесу оволодіння ним, за яких умов протікає більш результативне його засвоєння.

Формування наукових понять – тривалий і трудомісткий процес, який включає сприйняття точної інформації, оволодіння прийомами роботи із застосування понять, словесне відтворення засвоєного. Велику роль у формуванні поняття відіграє робота з термінами.

Поповнення словникового запасу учнів є однією з головних проблем навчання української мови в початковій школі й відіграє важливу роль у вирішенні загальної задачі широкої мовної підготовки учнів. Шкільною програмою передбачено розділ «Лексика» як теоретична основа. Лексика російської мови завжди була предметом особливої уваги. Цьому питанню були присвячені роботи Л. Щерби, В. Виноградова, Е. Кузнєцової, М. Фоміної та ін. Проте в шкільній практиці лексика як розділ науки про мову отримала можливість становлення лише в 60-і роки двадцятого сторіччя після усвідомлення багатьма методистами теоретичного та практичного значення словникового складу мови. Даний розділ знайомить учнів із певними поняттями й термінами, включеними в програму «Українська мова», а також з абстрактними поняттями, які сприяють формуванню мовної культури особистості, вихованню свідомого ставлення до мови як явища культури, основному знаряддю спілкування та отримання знань у різних сферах діяльності [5, 31]. Термін – слово або словосполучення, що означає чітко окреслене спеціальне поняття якої-небудь галузі науки, техніки, мистецтва, суспільного життя тощо [1]. В логіці такий вид визначення понять називається

номінальним. Звідси випливає, що, проводячи термінологічну роботу, потрібно з'ясувати смисловий зміст терміна, оскільки це сприяє виділенню істотних ознак досліджуваного поняття.

Поняття – дуже складна логічна, гносеологічна категорія. Це результат деякого етапу в розвитку знань про ті чи інші об'єкти матеріального світу. Виникнувши, поняття стає об'єктом пізнання. Поняття є однією з форм мислення, і в цьому сенсі воно виступає як засіб пізнання, гіпотез і теорій. Поняття відіграє важливу роль в пізнанні.

Мислення може протікати в різних формах: понять, суджень, умовиводів, відображення матеріальної дійсності. Але поняття є не просто формою відображення дійсності. Воно є такою формою відображення, яка розкриває сутність речей, внутрішні, корінні, що визначають властивості предметів, їх внутрішню суперечливу природу. Тому поняттям є знання істотних властивостей (сторін) предметів і явищ навколишньої дійсності, знання істотних зв'язків і відносин між ними (Е. Войтило). При цьому процес розвитку понять відбувається у двох напрямах:

1) попередні поняття поглиблюються, уточнюються й піднімаються на більш високий рівень узагальнення;

2) попередні поняття відкидаються, як ненаукові, замість них виникають нові поняття.

Для усвідомлення процесу засвоєння лінгвістичних понять необхідно розглянути, в чому різниця між науковим і навчальним поняттям. Як у науковому, так і в навчальному пізнанні формування і розвиток понять являє собою складний, суперечливий процес. Учні не відразу опановують поняттям, а поступово його «привласнюють»: засвоюють його зміст, обсяг, зв'язки й відносини з іншими поняттями. Оволодіння поняттям здійснюється на основі подолання суперечності між встановленими науковими фактами та наявною понятійною базою, яка виявляється недостатньою для пояснення нових мовних фактів.

У науковому пізнанні виникнення й розвиток понять є результатом творчих пошуків учених. У навчальному пізнанні здійснюється формування понять в учнів під керівництвом учителя в результаті його цілеспрямованої роботи, яка визначається навчальними програмами, навчальними посібниками й станом теорії та практики навчання. Учитель організовує процес формування поняття, наповнює змістом абстрактні категорії. У навчальному процесі відбувається формування в учнів понять, уже прийнятих у науці, широко використовуваних у наукових дослідженнях і практичній діяльності. У науковому пізнанні виділення істотних властивостей предметів і явищ, що відображаються у свідомості за допомогою понять, є результатом творчої діяльності вчених.

Учителю необхідно пам'ятати про методичні умови, що забезпечують засвоєння поняття.

1. Забезпечення активної розумової діяльності учнів. Відомо, що результативність засвоєння знань обумовлена методами навчання. Репродуктивний метод не дає бажаних результатів, орієнтує на запам'ятовування. Більш ефективними є пошукові методи.

2. Цілеспрямована робота над розвитком у дітей лінгвістичного ставлення до слова і пропозиції.

3. Забезпечення усвідомлення істотних і несуттєвих ознак поняття. Виділення несуттєвих ознак попереджає помилки хибного узагальнення, що виражається в тому, що учні несуттєву ознаку приймають за істотну і беруть її в якості орієнтира для визначення поняття. Наприклад, при знайомстві з іменниками використовувалися тільки слова, що позначають назви предметів, частина дітей не відмітили іменники, що позначають явища природи, події тощо.

4. Включення нового поняття в систему раніше вивчених.

5.Розкриття сутності зв'язку мовних категорій у процесі вивчення нової категорії.

6. Наочне вивчення поняття. Специфіка наочних засобів зумовлена тим, що об'єктом вивчення є слова, словосполучення, пропозиції тощо. Отже, у якості засобів наочності поряд із таблицями, схемами, предметами та їх зображеннями виступає сам мовний матеріал [6].

Також опишемо різні точки зору щодо особливостей процесу засвоєння понять учнями. Заслуговує на увагу точка зору М. Шардакова, який пропонує проводити роботу з формування понять за такими етапами:

1. Організація спостереження явищ. Учням пропонується наочне уявлення про явище, при цьому нові поняття подаються в тісному зв'язку з уже відомими учням поняттями. У процесі всієї роботи по засвоєнню поняття вчитель звертає увагу учнів на загальні, істотні ознаки досліджуваних явищ.

2. Збагачення спостережень. З метою збагачення спостережень учнів організується спостереження більшої кількості різноманітних явищ, що відносяться до досліджуваного поняття. У процесі спостереження учні легко виявлять як загальні суттєві ознаки та властивості, зв'язки й відносини, так і другорядні індивідуальні ознаки.

3. Виділення загальних і суттєвих ознак досліджуваних предметів і явищ. Коли знання учнів збагатяться достатньою кількістю спостережень різноманітних ознак і властивостей предметів та явищ, зв'язків і відносин, вони починають виділяти загальні суттєві ознаки і відносини. Цей розумовий процес відбувається за допомогою абстрагування й аналізу окремих ознак предметів і явищ, відносин між ними, порівняння подібних ознак і зв'язків, їх синтезування й узагальнення. Під час такої роботи мислення школярі з'ясовують загальні та суттєві ознаки поняття.

4. Уточнення. Для того, щоб набуті поняття учнями про предмети та явища дійсно були точними і визначеними, необхідно уточнити їх і, користуючись прийомом порівняння, відрізнити від родинних чи подібних понять. Таке порівняння робить знання учнів про досліджувані явища більш чіткими, і поняття про нього стає ясним і чітким.

5. Визначення понять. Після виконаної роботи з формування понять рекомендується дати визначення понять. Визначення – це вказівка загальних істотних рис, що утворюють зміст понять. Визначення має включати всі загальні суттєві ознаки поняття. При цьому визначення має бути виражене в короткій формі. У визначенні зазначається: а) до якої групи, роду належить даний предмет; б) які його характерні ознаки.

6. Вправи з практичного застосування понять і перевірка їх засвоєння. Коли учні вже ознайомилися із загальними суттєвими ознаками поняття, необхідно перевірити, наскільки свідомо вони засвоїли поняття і навчилися оперувати ним.

7. Розширення та поглиблення понять. У процесі подальшого навчання учні глибше знайомляться зі змістом понять і вивчають зв’язки й відносини між різними поняттями однієї й тієї самої науки, а потім із різних наук [7, 127].

Шлях формування понять, запропонований М. Шардаковим, не вичерпує всіх випадків формування понять у процесі навчання. Він може бути реалізований лише при формуванні таких понять, коли можлива опора на конкретний наочний матеріал, на предмети і явища, які сприймаються чуттєво, що при вивченні української мови практично неможливо. У зв’язку з цим у процесі навчання мови учнями початкових класів найчастіше вивчаються поняття, у формуванні яких неможлива опора ні на безпосередній досвід учнів, ні на наочні зразки й об’єкти, що сприймаються чуттєво, ні на уявлення про явища та предмети, що реконструюються уявою, ні на знання, засвоєні раніше і природно, ні на донаукові уявлення учнів. На наш погляд, для більш ефективного оволодіння поняттям необхідно доповнити шлях формування поняття, запропонований М. Шардаковим, варіантом, який пропонується В. Давидовим. На думку В. Давидова, формування понять в учнів повинно починатися з другої форми узагальнення, при цьому послідовність формування понять повинна чітко визначатися побудовою навчальних програм, які повинні сприяти руху понять «від абстрактного до конкретного, від загального до часткового» [2].

Отже, вирішуючи проблему формування мовних понять в учнів початкових класів, слід пам'ятати про те, що мова йде не про заучування словесного визначення чи формулювання правила, а про поняття як форму думки та знання, тому що лише знання визначення, навіть підкріплене потрібними прикладами, аж ніяк не свідчить про сформованість поняття.

Отримання визначення – це лише перший крок на шляху засвоєння понять. Наступний крок – включення визначення поняття в ті дії учнів, які вони виконують із відповідними об'єктами і за допомогою яких будують у своїй голові поняття про ці об'єкти. Наступний крок – навчити школярів орієнтуватися на зміст визначення під час виконання різних дій з об'єктами.

Висновки. Таким чином, для забезпечення високого рівня засвоєння учнями лінгвістичних понять потрібно знати не тільки особливості процесу засвоєння, а й способи його здійснення і в залежності від конкретних умов та етапу навчання вибирати найбільш раціональний спосіб формування понять. А засвоєні поняття сприятимуть оволодінню вмінням оперувати ними в розв'язанні різноманітних задач пізнавального та практичного характеру.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови [Электронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.lingvo.ua/uk/Interpret/uk-uk/%D0%A2%D0%B5%D1%80%D0%BC%D1%96%D0%BD.

2. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 287 с.

3. Дика Н. М. Засвоєння лінгвістичних понять учнями ЗНЗ під час вивчення синтаксису / Н. М. Дика, Ю. В. Огарь // Молодий вчений. – 2014. – № 9 (12). – С. 111–114.

4. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. – Т. I – М. : Педагогика, 1983. – 392 с.

5. Львов М. Р. Исторический взгляд на методы обучения родному языку / М. Р. Львов // Начальная школа. – 2004. – № 9. – С. 31–36.

6. Особенности формирования языковых понятий у младших школьников. Методические рекомендации [Электронний ресурс]. – Режим доступа :
http://festival.1september.ru/articles/418921/

7. Шардаков М. Н. Мышление школьников / М. Н. Шардаков. – М. : Учпедгиз, 1963. – 189 с.

РЕЗЮМЕ

Зиядинова Р. И. Особенности формирования лингвистических понятий у младших школьников.

Статья посвящена особенностям формирования лингвистических понятий у младших школьников, так как формирование системы научных понятий является одной из основных задач школьного обучения на всех его этапах, а, следовательно, вопросы поиска путей глубокого и прочного их усвоения всегда были и остаются актуальными вопросами педагогической теории и практики. Изучена и проанализирована психолого-педагогическая и научно-методическая литература по проблеме исследования. В статье дается определение процесса формирования научных понятий и дефиниции «понятие», раскрывается соотношение понятия и термина, указаны два направления процесса формирования понятий, установлены различия между научным и учебным понятиями. Автор раскрывает методические условия, обеспечивающие усвоение и формирование лингвистических понятий, описывает различные точки зрения относительно особенностей процесса усвоения понятий учащимися, в частности, этапы работы по формированию понятий, предложенные психологом М. Шардаковым.

***Ключевые слова**: понятие, лингвистическое понятие, научное понятие, учебное понятие, термин, формулирование понятия.*

SUMMARY

Ziyadinova R. Peculiarities of formation of linguistic concepts in primary school pupils.

The article is devoted to the peculiarities of formation of such linguistic concepts in primary school pupils, as the formation of scientific concepts, the system of these concepts that is one of the main objectives of schooling in all its phases, and hence the question of finding the ways of their deep and lasting understanding have always been and remain relevant issues of pedagogical theory and practice.

The psychological-pedagogical and methodological literature on the research problem was studied and analyzed. The article defines the process of formation of scientific concepts and gives definitions of the notion «concept», reveals the relation of concepts and terms, points out two ways of formation of the concepts, distinguishes the differences between scientific and educational concepts.

The author reveals the methodological conditions that ensure the learning and formation of linguistic concepts: 1) providing an active mental activity of pupils; 2) focused effort on the development in children of linguistic relationship to words and sentences; 3) ensuring awareness of essential and nonessential attributes of the concept; 4) inclusion of a new concept to the previously studied system; 5) disclosure of the essence of language categories connection in the process of learning a new category; 6) a visual examination of the concept describes different views on the characteristics of the process of learning the concepts by the pupils, particularly stages of work on the formation of the concepts proposed by psychologist M. N. Shardakov.

The methodological steps to learning the concepts of primary school pupils are shown. In the conclusion the necessity of formation of linquistic concepts is proved and perspectives for further research and development of this problem are determined.

Therefore, solving the problem of formation of linguistic concepts in primary school pupils, it should be remembered that we are talking not about memorizing verbal definition or formulation of rules, but about the concept as a form of thought and knowledge, because only the knowledge of definitions, even supported by appropriate examples, does not indicate the formation of concepts.

Thus, to ensure a high level of linguistic concepts in pupils you need to know not only learning, but also the methods of its implementation and depending on the specific conditions and stage of learning select the most rational way of forming concepts.

***Key words**: concept, linguistic concept, scientific concept, concept of education, term, formation of concepts.*

УДК 378.4

О. В. Ільченко
Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ДЖЕРЕЛО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ДЕФЕКТОЛОГА-ЛОГОПЕДА

У статті розглянуто навчально-педагогічну практику як найважливішу й необхідну ланку в системі педагогічної професіоналізації майбутнього дефектолога-логопеда. Професійна підготовка вчителя-логопеда має бути спрямована на майбутню професійну діяльність і мати фундаментальний, практико-орієнтований характер навчального матеріалу, методів, форм, видів контролю. Визначено

систему проходження навчально-педагогічної практики, у процесі якої формуються педагогічні вміння, що дає можливість готувати студентів до професійної педагогічної діяльності з дітьми з порушенням мовлення.

***Ключові слова**: професійна підготовка, компетентність, навчально-педагогічна практика, функції навчально-педагогічної практики, професійна діяльність, дефектолог-логопед, педагогічні уміння.*

Постановка проблеми. Концепція модернізації освіти трактує основну мету професійної освіти як підготовку кваліфікованого, конкурентоспроможного, компетентного, відповідального працівника, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності. Високі вимоги сучасного суспільства до фахівців в умовах ринку праці та нових технологій активізують пошук шляхів і умов професійної підготовки, у тому числі й кадрів кваліфікованих учителів-логопедів.

Аналіз актуальних досліджень. Професійна підготовка логопедів стала об'єктом дослідження таких корекційних педагогів минулого, як В. Орфінская, О. Правдіна, Ф. Рау, М. Шкловскій, та сучасності – Л. Волкова, В. Селіверстов, Т. Філічева, Н. Чевелева, Г. Чіркіна, С. Шаховска. Під час проведення досліджень автори зводять багатофакторний процес професійного становлення майбутнього вчителя-логопеда до озброєння його впорядкованою сукупністю знань, умінь та навичок, тим самим зачіпаючи окремі аспекти розвитку професійної компетентності. По суті, відтворюються традиційні підходи і принципи в процесі підготовки майбутніх дефектологів-логопедів, у визначенні критеріїв оцінки готовності студентів, майбутніх логопедів, до майбутньої професійної діяльності.

Мета статті – розглянути навчально-педагогічну практику як найважливішу й необхідну ланку в системі педагогічної професіоналізації майбутнього дефектолога-логопеда.

Виклад основного матеріалу. Як підкреслює Л. Волкова, значення для ефективності роботи з корекції та профілактики порушень мовлення дітей має особистість педагога, який повинен бути глибоко компетентнісним і характеризуватися такими якостями, як: гуманістична переконаність, громадянська моральна зрілість; пізнавальна та педагогічна спрямованість; захопленість професією, любов до дітей; вимогливість до себе й оточуючих, справедливість, витримка й самокритичність; педагогічна творча уява та спостережливість; щирість, скромність, відповідальність, твердість і послідовність [3, 20]. В аспекті підвищення ефективності професійної освіти у ВНЗ вчені відзначають (Н. Чевелева, Г. Чіркіна, С. Шаховска) необхідність забезпечення індивідуальної зони творчого розвитку студента, що дозволяє йому цілісно опанувати професійну діяльність, ідентифікуватися з обраною професією, спираючись на свої індивідуальні якості та здібності.

Ключовим моментом у вирішенні цієї проблеми може стати виконання студентами професійної діяльності в межах педагогічної практики, що, з

одного боку, виступає для майбутніх фахівців освітнім ресурсом вищої школи, який сприяє активізації, розширення й доповнення академічних знань.

Навчально-педагогічна практика – найважливіша й необхідна ланка в системі педагогічної професіоналізації майбутнього дефектолога-логопеда. Вона є сполучною ланкою між теоретичним навчанням майбутніх дефектологів-логопедів і їх практичною професійною діяльністю, виконуючи такі функції: навчальну (актуалізація, поглиблення й розширення теоретичних знань, їх застосування у вирішенні конкретних педагогічних завдань, формування педагогічних умінь, навичок); розвивальну (розвиток пізнавальної та творчої активності майбутніх дефектологів-логопедів, розвиток їх педагогічного мислення); виховну (формування соціально активної особистості дефектолога-логопеда, наукового світогляду, стійкого інтересу й любові до професії); діагностичну (перевірка рівня професійної спрямованості майбутніх дефектологів-логопедів, ступеня професійної підготовленості та придатності до педагогічної діяльності).

Реалізація цих функцій навчально-педагогічної практики значною мірою впливає на формування у студентів готовності до взаємодії з дітьми з вадами мовного розвитку.

Навчально-педагогічна, виробнича практика студентів переконує, що педагогічний процес, орієнтований на засвоєння фундаментальних або прикладних знань, не готує майбутнього дефектолога-логопеда, здатного ефективно виконувати педагогічну діяльність.

Повноцінне здійснення майбутнім дефектологом-логопедом педагогічної діяльності після проходження педагогічної практики передбачає реалізацію всіх її компонентів: самостійну постановку педагогічних цілей і завдань; володіння широким спектром впливу на дітей; постійний самоконтроль за ходом і станом своєї педагогічної діяльності. Якщо один із компонентів педагогічної діяльності розвинений недостатньо, то можна говорити про деформацію педагогічної діяльності.

Усі види педагогічної діяльності мають названу структуру, хоча зміст кожного з компонентів є різним. Розглянемо їх докладніше.

Педагогічні цілі й завдання. Завдання задаються в певних умовах. Вони більш конкретні, ніж поняття мети. Сутність педагогічної діяльності полягає в тому, що студент-практикант ставить перед собою педагогічні цілі та завдання, беручи їх із педагогічних ситуації, а потім трансформує їх узавдання для дітей, що має стимулювати їх активність і викликати позитивні зміни в їх психічному розвиткові. При цьому студенту-практиканту необхідно враховувати низку аспектів:

1. Завдання в найзагальнішому вигляді – це система, до якої обов’язково входять: предмет завдання, що знаходиться в початковому стані, і модель необхідного стану предмета задачі. Відповідно, в роботі дефектолога-логопеда педагогічна задача має включати характеристику

психічного розвитку до впливу логопеда (предмет педагогічного завдання) і бажані зміни в психічному розвитку дитини (модель необхідного стану). Це означає, що дефектологу-логопеду в процесі практики важливо чітко уявляти собі стан психічного розвитку до початку навчання і ті зміни, які бажано викликати в психіці дитини наприкінці певного етапу навчання. Тим часом відомо, що педагогічні завдання деколи ставляться студентом, виходячи з логіки розгортання навчального матеріалу, а не з аналізу можливостей і перспектив розвитку дитини.

2. Постановка педагогічного завдання студентом завжди має враховувати дитину як активного рівноправного співучасника навчально-виховного процесу, що має власну логіку поведінки. Практично завжди педагогічне завдання вчителя зазнає «довизначення» з боку дитини, залежно від її мотивації, рівня прагнень, або «перевизначення», тобто заміну завдання дефектолога на іншу, але власну [4, 43]. Ці процеси активного прийняття та переробки дітьми завдань логопеда важливо приймати як реальний факт зміни педагогічного завдання у свідомості дитини в залежності від її можливостей, а не розглядати це як непокору дитини вимогам учителя.

3. Рішення педагогічних завдань вимагає від практиканта негайних дій у педагогічній ситуації, а результат рішення буває відстрочений у часі, що ускладнює контроль за успішністю рішення визначених завдань, але не робить його в принципі неможливим.

Компетентність дефектолога-логопеда полягає в тому, щоб не втратити загальних педагогічних завдань і вміло конкретизувати їх залежно від умов. Крім того, стажер має справу з педагогічними завданнями, спрямованими на різні аспекти психічного розвитку дітей (навчальні, розвиваючі, виховні).

Рішення педагогічних завдань за Ю. Кулюткіним, Г. Сухобською проходить кілька етапів: а) аналітичний на етапі відбувається аналіз і оцінка ситуації, що склалась, і формулювання самого завдання, що підлягає вирішенню; б) конструктивний, на якому плануються спосіб вирішення поставленого завдання з урахуванням як змісту навчального матеріалу, так і діяльності й розвитку дітей у види діяльності залучаються діти; в) виконавчий етап, де у взаємодії з дітьми логопед реалізує свої дії [5, 141].

Таким чином, як стверджує А. Маркова, педагогічна діяльність починається не з мети, а з вихідного аналізу педагогічної ситуації [6, 68]. Практиканту важливо здійснювати всі етапи вирішення педагогічного завдання: визначення мети власних дій щодо психічного розвитку та корекції вад мовленнєвого розвитку дітей, передбачення кінцевого результату відповідних навчальних ситуацій, вибір і здійснення дій та оцінка результатів роботи. Саме в ході аналізу й осмислення педагогічних ситуацій практикант визначає педагогічні завдання під кутом зору педагогічного, психічного і корекційного розвитку дітей.

Зазначені особливості педагогічних цілей і завдань становлять перший компонент педагогічної діяльності. У педагогічному впливі дефектолога-логопеда на дитину можна визначити три групи: а) відбір, переробка та передача практикантом змісту навчального матеріалу (назвемо її групою впливу «чому вчити»); б) вивчення наявних можливостей дітей і нових рівнів їх психічного розвитку (група впливу «кого вчити»); в) вибір і застосування методів, форм, засобів упливу та їх комбінацій (група впливу «як учити»).

Спільним для всіх впливів є те, що всі вони відбивають сутність засобів управлення з боку педагога розвитком дітей.

У процесі навчально-педагогічної практики ми прагнемо сформувати у практикантів такі групи педагогічних умінь.

1. Уміння побачити в педагогічній ситуації проблему й оформити її у вигляді педагогічних завдань; вміння при постановці педагогічного завдання орієнтуватися на дитину як на активного співучасника навчально-виховного процесу, який має власні мотиви і цілі; вміння вивчати й перетворювати педагогічну ситуацію; уміння конкретизувати педагогічні завдання в поетапні та оперативні, приймати оптимальне педагогічне рішення в умовах невизначеності, гнучко перебудовувати педагогічні цілі та завдання по мірі зміни педагогічної ситуації; уміння передбачати близькі та віддалені результати вирішення педагогічних завдань.

2. Педагогічні вміння, що становлять три підгрупи:

а) підгрупа «чому вчити»: вміння роботи зі змістом навчального матеріалу; здатність до педагогічної інтерпретації інформації, що надходить з газет, журналів; формування в дітей загальнонавчальних і спеціальних умінь і навичок, здійснення міжпредметних зв’язків тощо;

б) підгрупа «кого вчити»: уміння вивчати в дітей стан окремих психічних функцій і цілісних характеристик видів діяльності, навченості та вихованості дітей, реальні навчальні можливості дитини, розрізняти успішність і особистісні якості дітей; уміння виявляти не тільки наявний рівень, а й зону найближчого розвитку дітей, умови їх переходу від одного рівня розвитку на інший, передбачати можливі й ураховувати типові труднощі дітей; уміння виходити з мотивації самих дітей під час планування та організації навчально-виховного процесу; уміння проектувати й формувати в дітей відсутні рівні діяльності; уміння дефектолога-логопеда розширювати поле для самоорганізації дітей;

в) підгрупа «як учити»: уміння відбирати та застосовувати поєднання засобів і форм навчання та виховання, враховувати витрату сил і часу дітей і дорослого; вміння порівнювати та узагальнювати педагогічні ситуації, переносити педагогічні прийоми в інші ситуації та комбінувати їх, застосовувати диференційований та індивідуальний підхід до дітей, організовувати їх самостійну навчальну діяльність; уміння знаходити

декілька способів вирішення одного педагогічного завдання, володіти варіативним педагогічним рішенням.

3. Уміння використовувати психолого-педагогічні знання та обізнаність із сучасного стану психології та педагогіки, передового педагогічного досвіду; вміння хронометрувати, фіксувати, реєструвати процеси і результати своєї праці; вміння співвідносити труднощі дітей із недоліками у своїй роботі; уміння бачити сильні та слабкі сторони своєї праці, оцінити свій індивідуальний стиль; аналізувати й узагальнювати власний досвід, співвідносити його з досвідом інших дефектологів-логопедів; уміння будувати плани розвитку своєї педагогічної діяльності.

Але на сьогодні для більшості студентів зберігається невідповідність теоретичних знань, одержуваних у ВНЗ, і готовності студента-логопеда до практичної педагогічної діяльності. Отже, треба використовувати таку систему навчально-педагогічного практико-орієнтованого процесу, яка дозволила б інтегрувати теоретичну і практичну підготовку.

Професійна підготовка вчителя-логопеда вже з молодших курсів вузівського навчання має бути спрямована на майбутню професійну діяльність і мати фундаментальний, практико-орієнтований характер навчального матеріалу, методів, форм, видів контролю.

На першому курсі ознайомча практика «Пропедефтична практика» здійснюється після вивчення предметів «Вступ до спеціальності», «Загальна педагогіка», «Загальна психологія». Завдання практики: знайомство зі школами та іншими навчальними закладами міста й області, основними формами та методами навчально-виховної роботи та взаємодії з дітьми, у тому числі й із недоліками мовного розвитку. Наприкінці практики проходить конференція за підсумками педагогічної діяльності студентів.

На другому курсі ознайомлювально-педагогічна практика в освітніх закладах проводиться після вивчення курсів: «Спеціальна педагогіка», «Спеціальна психологія», «Загальна педагогіка». Завдання практики: знайомство з новими об’єктами соціальної сфери, технологією роботи залежно від об’єкта діяльності (школи-інтернати, спеціальні школи для дітей із порушенням мовлення тощо), спостереження за організацією взаємодії педагога з дітьми в таких установах.

На третьому курсі навчально-педагогічна практика проходить після вивчення курсів: «Педагогічні технології», «Теорія навчання і виховання» «Педагогічні системи виховання дітей із порушенням мовлення» тощо. Поряд із викладанням навчальних дисциплін, одним із завдань практики визначено включення студентів до технологічного процесу взаємодії з дітьми, які мають недоліки мовного розвитку. Практика проходить у дитячих садках, школах-інтернатах, спеціалізованих школах. Студенти знайомляться з основними формами та методами корекційно-виховної роботи з дітьми з вадами мовного розвитку.

На четвертому курсі навчально-виробнича практика має активно-діяльнісний характер і планується в різних напрямах. У межах роботи з дітьми студенти знайомляться з документацією, методами та технологіями педагогічної допомоги, корекції, адаптації різних груп дітей із вадами мовного розвитку в соціальному середовищі, вивчають основні проблеми та фактори недоліків у мовному розвиткові дітей.

Виробнича практика є завершальним етапом із відпрацювання отриманих навичок і вмінь професійної діяльності відповідно до особистісно-професійних інтересів. У цей період практики у студента найбільш яскраво проявляються професійні якості особистості, що розвиваються в період навчання, що в цілому сприяє формуванню соціально-професійної компетентності особистості.

Виходячи з того, що формування вмінь можливе тільки під час діяльності, головним завданням при організації педагогічної практики є включення студентів до найбільш придатних для цього видів роботи.

Для більш цілеспрямованого включення студентів у практичну діяльність із дітьми, які мають недоліки мовного розвитку, ми пред'являємо студентам продуману систему завдань, в ході виконання яких вони вправляються в різних діях, що сприяють виробленню певних умінь і навичок, необхідних для педагогічно доцільної взаємодії з дітьми з порушенням мови.

Під час організації педагогічної практики ми вважаємо, що завдання мають відповідати діяльності зі здійснення процесу формування практичної готовності студентів до взаємодії з дітьми з порушеннями мовлення; зміст завдань складено з урахуванням об'єму знань і вмінь; у завданнях враховано творчий характер виконуваних завдань.

Перший блок завдань передбачає формування комунікативних умінь на основі диференційованого підходу до дітей. Студентам пропонується провести фіксоване педагогічне спостереження за процесом спілкування вчителя, його вмінням бачити й виділяти дітей із порушенням мовлення. Пропонується оцінити результативність обраних учителем форм взаємодії з дітьми з порушенням мовлення, визначити адекватність комунікативного впливу педагога в цілому та продуктивність.

Потім студенти проводять спостереження та порівняльний аналіз спілкування з дітьми вчителів з різним статусом, педагогічним стажем і досвідом роботи. Відповідно, пропонується проаналізувати адекватність використання різних стилів спілкування в групах дітей з важкими порушеннями мовлення та з труднощами в навчанні. Вибір найбільш продуктивного стилю спілкування формує у студентів професійний підхід і професійну компетентність.

Далі пропонується скласти програму корекції комунікативності вчителів, за якими спостерігали. У ході заняття студенти заповнюють протокол комунікативності логопеда й дитини, причому студенту спочатку

задається алгоритм аналізу, що передбачає фіксацію суб'єкт-суб'єктності комунікації між учителем і дітьми з порушенням мовлення, природно, в зіставленні його зі спілкуванням із звичайними дітьми.

Далі студентам пропонується виявити глибину професійно-ціннісного ставлення до взаємодії з дітьми, що доставляють занепокоєння вчителю. Професійно-ціннісне ставлення виявляється за допомогою методик ранжування цінностей, соціометрії, спостереження.

Після досягнення певного рівня професійної компетентності завдання ускладнюються та студентам пропонується в процесі безпосереднього спілкування з дітьми з порушенням мовлення виявити особистий комунікаційний потенціал у спілкуванні з ними. Завдання, які пропонуються студентам, включають питання для аналізу, тести, стандартизоване інтерв'ю. У результаті виконання цього завдання студенти виявляють власні здібності слухати дитину до кінця, управляти своєю мімікою, регулювати особистісні способи емоційного реагування.

Відповідно до логіки ускладнення завдань, наступним завданням для студентів буде скласти програму комунікації в процесі заняття. Більш того, студенту пропонується за даною програмою провести його та проаналізувати з точки зору гнучкості входження в контакт з дітьми, завоювання ініціативи у спілкуванні, управління цим спілкуванням у ході заняття.

Особливе місце в системі завдань займає аналіз взаємовідносин «учитель-практикант». Усім студентам пропонується колективне заповнення анкет, які розкривають систему цих взаємин.

Пропонується також завдання на з'ясування в учителя ступеня значущості основних критеріїв педагогічної майстерності шляхом ранжування. Результати заносяться в таблицю. Вказується і своя думку про ступінь значимості цих критеріїв.

І, нарешті, студентам дається завдання опитати вчителів із метою з'ясування поширених, на їх погляд, причин конфліктів із дітьми. Колективно вони обробляють інформацію.

У результаті реалізації такого підходу до програми практики студенти не тільки опановують навички діагностики дітей із порушенням мови, методику корекційної роботи, а й встановлюють зворотний зв'язок у спілкуванні з дітьми та педагогами, учаться аналізувати й прогнозувати педагогічну діяльність, у результаті чого в них розвивається професійна мотивація, педагогічна рефлексія, формується соціально-професійна компетентність.

Виконання зазначених завдань дозволяє студентам, з одного боку, виявити типові помилки педагога в галузі комунікативної діяльності, встановити їх причини, намітити шляхи подолання зазначених помилок, з іншого боку – спостерігати реалізацію сформованих умінь і зробити висновки щодо особистих можливостей у галузі професійно-педагогічної

взаємодії. Така система практичної підготовки дає можливість реалізації творчого потенціалу студентів, необхідність свідомого використання своїх умінь, можливість поглиблення особистої мотиваційної основи, усвідомлення справжніх цінностей педагогічної праці.

Сказане дозволяє вважати, що педагогічна практика є системотворчим фактором формування професійної готовності студентів до педагогічної діяльності з дітьми з порушенням мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллина О. А., Загрязкина Н.Н. Педагогическая практика студентов / О. А. Абдуллина, Н. Н. Загрязкина. – М. : Просвещение, 1989. – 175 с.

2. Аслаева Р. Г. Формирование профессиональных навыков будущих учителей-логопедов в период прохождения практики / Р. Г. Аслаева, Р. М. Султанова, М. И. Туктарова / Серия «Учись быть логопедом», Вып. 1. – Уфа : Изд-во МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2005. – 335 с.

3. Волкова Л. С. Кафедра логопедии им. А. И. Герцена: ее настоящее и проблеми будущего / Л. С. Волкова // Учитель-дефектолог: совр. проблемы подготовки и совершенствования работы / под ред. В. А. Лапшина, В. И. Селиверстова. – М., 1990. – С. 23–27.

4. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.

5. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М. : Просвещение, 1995. – 128 с.

6. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55–63.

РЕЗЮМЕ

Ильченко О. В. Педагогическая практика как источник профессионального развития будущего дефектолога-логопеда.

В статье рассмотрена учебно-педагогическая практика как важнейшее и необходимое звено в системе педагогической профессионализации будущего дефектолога-логопеда. Профессиональная подготовка учителя-логопеда должна быть направлена на будущую профессиональную деятельность и иметь фундаментальный, практико-ориентированный характер учебного материала, методов, форм, видов контроля. Данная система прохождения учебно-педагогической практики в процессе которой формируются педагогические умения позволяет готовить студентов к профессиональной педагогической деятельности с детьми с нарушениями речи.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, компетентность, учебно-педагогическая практика, функции учебно-педагогической практики, профессиональная деятельность, дефектолог-логопед, педагогические умения.*

SUMMARY

Il'chenko O. Teaching practice as a source of professional development of a future pathologist-speech therapist.

The concept of modernization of education interprets the main purpose of vocational education as the training of qualified, competitive, competent, responsible worker, ready to continuous professional development, social and professional mobility. The high demands of modern society to the specialists in labor market conditions and new technologies are intensifying their search for ways and conditions of professional training, including qualified personnel teachers-speech therapists.

The key moment in solving this problem may become professional activities of students within teaching practice which, on the one hand, provide for future specialists an educational resource of higher education, which promotes activation, expansion and completion of academic knowledge.

Educational practice is the most important and necessary element in the system of pedagogical professionalization of the future pathologist-speech therapist. It is the link between the theoretical training of future special education teachers-speech therapists and their practical professional activities by performing the following functions: training (actualization, deepening and expansion of theoretical knowledge and its application in solving specific pedagogical tasks, formation of pedagogical skills); developmental (cognitive and creative activity of the future pathologists -speech therapists, developing their pedagogical thinking); upbringing (formation of a socially active person of pathologist - speech therapist, research outlook, sustained interest and love for the profession); diagnostic (testing the level of professional orientation of future special education teachers-speech therapists, the degree of proficiency and suitability to teaching).

The implementation of these functions during educational practice significantly affects formation of the students' willingness to interact with children with impaired speech development.

Such a system of practical training enables the realization of creative potential of students, the need for a conscious use of their skills, broaden personal motivational basis, the realization of the true values of pedagogical work. This allows the author to assume that teaching practice is a system-developing factor in the formation of professional readiness of students to teaching children with speech disorders.

Key words: *professional training, competence, educational-pedagogical practice, functions of educational-pedagogical practice, professional activity, pathologist-speech therapist, pedagogical abilities.*

УДК 371.135:81/233

Л. І. Рубан
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядаються основні шляхи та методи формування орфографічної грамотності молодших школярів. Висвітлено завдання, які необхідно розв'язати, щоб навчити їх правилам правопису. З'ясовано сутність поняття орфографічної дії, яка включає орфографічну задачу та методику її розв'язання. Визначено послідовність кроків у формуванні орфографічних умінь молодших школярів, починаючи від добору вправ, вибору форм і методів, уміння розпізнавати орфограму, відшукування правила її доведення та закріплення знань на практиці. Зазначено, що правильному виділенню орфограми сприятиме якісне опрацювання фонетичного, лексикологічного, словотвірного, граматичного матеріалу, а також розвинутого словника.

Ключові слова: *орфограма, орфографічне правило, орфографічна пильність, орфографічна грамотність, орфографічна дія, типи алгоритмів.*

Постановка проблеми. Увага школи до вироблення в учнів орфографічних навичок зумовлена соціальною функцією української мови: в писемному мовленні кожен громадянин повинен додержуватися

встановлених лінгвістичною наукою правописних норм. Будь-які порушення правил написання ускладнюють спілкування між людьми, негативно впливають на культуру писемного мовлення. Звідси важлива роль вивчення орфографії в школі, вироблення в учнів орфографічних навичок, починаючи з першого класу.

Завдання шкільного курсу орфографії полягає в тому, щоб, по-перше, ознайомити учнів із системою загальноприйнятих способів передачі звукової мови на письмі; по-друге, довести необхідність практичного оволодіння орфографією; по-третє, сформувати в учнів сталі орфографічні вміння й навички. Останнє завдання є найважливішим і найскладнішим.

Зміст чинної програми в мовній змістовій лінії не передбачає введення поняття «орфограма». Ним учні оволодівають практично, що передбачає вироблення вмінь розпізнавати орфограму, здійснювати орфографічну дію, тобто перевіряти її. Це дає можливість попереджувати механічне заучування орфографічних правил. У курсі української мови початкової школи матеріал з орфографії опрацьовується в контексті інших програмових тем, що сприяє усвідомленню учнями необхідності глибоких і міцних мовних знань для формування орфографічної грамотності і водночас культури писемного мовлення. З іншого боку, це гальмує формування цілісної картини орфографічної грамотності, спричиняє безсистемність їхніх знань і вмінь, послаблює інтерес до вивчення правил правопису. Отже, засвоєння орфографії повинно забезпечуватися вмілим використанням методів теоретичного вивчення рідної мови.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про увагу сучасних науковців до проблеми формування в молодших школярів орфографічної грамотності. Аналіз праць учених-психологів Д. Богоявленського, П. Гальперіна, С. Жуйкова та інших дозволяє трактувати правописну навичку як кінцевий продукт мислення, свідомого й багаторазового повторення певних взаємозумовлених психофізіологічних актів, що мають місце під час письма. Питанню розв’язання орфографічних задач присвячені праці відомого російського методиста проф. М. Львова, усвідомленню правил правопису Л. Божович, С. Жуйкова. Значний інтерес до методики формування в молодших школярів орфографічної пильності спостерігається в працях М. Вашуленка, І. Дацюк, М. Баранова, М. Разумовської, В. Шклярук та ін. Не втратили цінності поради К.Д. Ушинського щодо проведення диктантів.

Мета статті полягає у здійсненні спроби розкрити проблему формування в учнів початкових класів орфографічної грамотності, а саме: шляхи та методи оволодіння навичками правопису і їх умілого застосування.

Виклад основного матеріалу. Як зазначають лінгводидакти, для досягнення основної мети засвоєння правопису – формування в учнів орфографічної грамотності – необхідно розв’язати такі завдання:

- забезпечити засвоєння школярами основних орфографічних понять і правил;
- розвинути в учнів орфографічну пильність (здатність розпізнавати орфограми як у написаних, так і у сприйнятих на слух словах);
- виробити на основі теоретичних знань практичні правописні вміння;
- домогтися запам'ятовування написання слів з орфограмами, які не перевіряються;
- виховати в учнів потребу звертатися в разі необхідності до орфографічного словника, озброїти їх уміннями користуватися таким словником;
- сформувати в дітей навички самоконтролю і виправлення допущених під час письма орфографічних помилок [1, 278].

У психологічній і методичній літературі описано два шляхи оволодіння правописною навичкою: 1) шукати сумнівні щодо написання місця на інтуїтивній основі, за допомогою цільових настанов; 2) на теоретичній основі внаслідок ознайомлення учнів з умовами, які вказують на орфограму [4]. За висновками науковців, більш ефективним є другий шлях формування орфографічної грамотності, пов'язаний із роботою мислення. А саме, навчання орфографії має починатися з оволодіння повністю усвідомленими так званими орфографічними діями. Теоретичною основою орфографічних дій є знання, набуті учнями з фонетики, лексики, словотвору і граматики. Сутність орфографічної дії науковці трактують як звернення до правила в разі усвідомлення факту наявності орфограми в слові. У структурі орфографічної дії виділяють два компоненти: постановка орфографічної задачі (знаходження орфограми) та її розв'язання (вибір правила правопису). На думку М. Львова, складність орфографічної задачі полягає в тому, що школяр сам ставить її перед собою, знаходить у слові орфограму і усвідомлює її як задачу, розв'язуючи яку, школяр мусить виконати такі завдання:

- знайти, розпізнати орфограму;
- визначити її тип;
- накреслити спосіб розв'язання задачі;
- визначити послідовність «кроків» розв'язання задачі;
- виконати дії згідно з алгоритмом;
- написати слово правильно [1, 279].

Як бачимо, перші дві операції співвідносяться з постановкою орфографічної задачі, а наступні – з її розв'язанням.

Розгорнуте виконання розумових дій необхідне на початковій стадії формування у школярів орфографічних умінь. У міру оволодіння навичками перелік виконуваних учнями дій поступово скорочується до рівня автоматичного їх відтворення.

Найважче для молодших школярів – розпізнати орфограму. Під умінням розпізнавати орфограми розуміється «складна діяльність, що

включає в себе і самостійну постановку завдань стежити за орфографічною стороною письма, і виділення орфографічних явищ, і підведення їх під відповідне поняття» [2, 348]. Для вироблення вмінь «бачити» орфограми необхідно планувати виконання завдань у визначеній методикою послідовності:

1. Завдання на розпізнавання орфограм при зоровому сприйманні тексту:

а) Виконати словотвірний розбір виділених слів і підкреслити орфограми в словотворчих афіксах, наприклад: недобре – добре.

б) У записаному тексті підкреслити орфограми певного типу, наприклад: *не з дієсловами.*

2. Завдання на розпізнавання орфограм при сприйманні тексту на слух:

а) із прослуханого тексту виписати складні слова, визначити від яких основ вони утворені, наприклад: яскраво-червоний (яскравий і червоний);

б) із вивченого напам’ять вірша виписати слова-іменники. Визначити в них орфограми.

3. Вправи для записування текстів із пропуском орфограм:

а) Переписати текст. У словах вставити пропущені літери: знан…я, жит…я, спросон…я, попід тин...ю, колос…я.

б) Записати текст, пропускаючи орфограми в суфіксах: стеж…чка, сестр…чка.

в) Зоровий диктант. Учитель показує на карточках слова з пропущеними орфограмами.

Виробивши в учнів уміння відшукувати орфограми, необхідно навчити їх застосовувати теоретичні знання на практиці. Для цього під час вибору орфографічного правила пропонуємо використовувати таку пам’ятку:

1. З’ясуй морфологічне вираження слова.
2. Постав слово в початковій формі.
3. Виконай словотвірний розбір слова.
4. Визнач орфограми (у префіксах, суфіксах, коренях та ін.).
5. Класифікуй виявлені орфограми.
6. Обґрунтуй орфографічні написання, пригадавши відповідні правила.

Орфографічні правила є керівництвом до орфографічних дій. Робота над засвоєнням орфографічних правил включає в себе: 1) актуалізацію опорних знань, необхідних для засвоєння нового матеріалу; 2) мотивацію навчально-пізнавальної діяльності учнів з метою оволодіння правописом орфограми; 3) словотвірний розбір слів і визначення в них контрольної орфограми; 4) аналіз умов вживання орфограми; 5) формулювання правила висновку про написання орфограми; 6) вироблення орфографічних умінь і навичок методом тренувальних вправ. Сучасна методична література з навчання орфографії класифікує всі правила на такі типи: одноваріантні, які пропонують лише один варіант написання); двоваріантні (містять вказівку

щодо написання, коли є вибір одного написання з двох варіантів); правила-рекомендації, інструкції щодо виконання дій, пов'язаних із перевіркою написання слова. Робота над орфографічним правилом будується на принципі алгоритмізації навчання. Потреба використання алгоритмів у процесі вивчення орфографії очевидна: вони допомагають учням виробити вміння застосовувати теоретичні знання на практиці, послідовно виконувати орфографічні дії, що випливають із змісту правил.

На уроках української мови використовують різні типи алгоритмів: одні з них вимагають ствердження чи заперечення (альтернативні); алгоритми, що є своєрідними настановами, або вказівками до виконання орфографічних дій (умовно їх називають алгоритмами-інструкціями); алгоритми, що становлять узагальнення з елементами відтворення структурних частин (умовно їх називають алгоритмами-схемами).

Алгоритм формування умінь передбачає:

- Уведення поняття. Опору на попередні знання.
- Розкриття поняття, збагачення його новими елементами змісту.
- Узагальнення із словесними формулюваннями.
- Конкретизацію в новій ситуації.

Щоб визначити послідовність кроків у формуванні орфографічних умінь, за допомогою логічного структурування з кожної теми виділяємо орфограми. Як бачимо, правильному виділенню орфограми сприятиме якісне опрацювання фонетичного, лексикологічного, словотвірного, граматичного матеріалу, а також розвинутого словника.

Наприклад, алгоритм засвоєння *орфограми н, нн у прикметниках* можна записати так:

1. Визнач твірну основу.

2. Якщо твірна основа закінчується на *н* і словотворчим суфіксом є *н* – пиши *подвоєння нн.*

3. Ненаголошені прикметникові суфікси пиши з однією буквою н.

4. Наголошені прикметникові суфікси пиши з двома буквами нн.

Щоб забезпечити усвідомлення учнями двоваріантних правил і правил-рекомендацій, необхідно організувати на уроці ситуацію, коли учні самі виведуть правило індуктивним шляхом, на основі спостережень і аналізу мовних фактів.

Орфографічні правила, як і визначення мовних понять, учням необхідно свідомо запам'ятати. Під час виконання різних орфографічних вправ учні багаторазово повторюють формулювання правила, яке вивчають, обґрунтовують правильність власної думки, переносять знання на новий мовний матеріал.

Отже, засвоєння орфографічного правила є складним і багатоступеневим процесом. Засвоїти правило – означає не тільки знати його формулювання й алгоритм використання, але також уміти

застосовувати правило в умовах висловлювання власних думок, у писемному мовленні.

Добір методів, прийомів і вправ для вивчення орфографії має бути дуже дбайливим, необхідно враховувати вікові особливості дітей, рівень їхнього розвитку. Засвоєння правил орфографії забезпечується здебільшого методами теоретичного вивчення рідної мови. Зв'язний виклад учителя як метод навчання орфографії використовують для теоретичного обґрунтування тих написань, які своєю складністю вимагають або затрати великих зусиль учнів, або просто непосильні для самостійного усвідомлення. Оскільки вивчення орфографії будується на базі граматики, то цілком природно, що орфограми типу: правопис закінчень, суфіксів, префіксів, складних слів можна з'ясовувати шляхом бесіди. Спостереження й аналіз мовних явищ як метод теоретичного вивчення є доцільним тоді, коли виникає потреба користуватися зіставленням і порівнянням для усвідомлення правопису орфограми. Це стосується вивчення правопису букв, що позначають ненаголошені голосні, написання слів, де відбуваються асимілятивні процеси. Методом роботи з підручником варто вивчати доступні для самостійного вивчення орфограми, які часто подаються в таблицях (наприклад, відмінкові закінчення прикметників; особові закінчення дієслів тощо). Крім використання методів теоретичного вивчення, значна роль у формуванні в учнів орфографічних навичок належить теоретично-практичному методу тренувальних вправ. Метод вправ сприяє виробленню орфографічних умінь і навичок, реалізації принципу свідомості й автоматизму. Для засвоєння орфографії використовуються різноманітні види вправ, які можна об'єднати в такі групи:

1) списування;
2) диктанти;
3) орфографічний розбір;
4) робота з орфографічним словником;
5) довільне письмо – добір слів з орфограмами;
6) вправи з розвитку мовлення, які включають орфографічні завдання.

У сучасній методиці визначена така послідовність виконання вправ з орфографії:

1 етап – вправи для розпізнавання орфограм.

2 етап – вправи із завданням обґрунтувати написане.

3 етап – дописування слів, вставлення пропущених букв тощо.

4 етап – добір власних прикладів.

5 етап – синтетичні (творчі) вправи [4,182] .

Щоб правильно скомпонувати послідовність виконання вправ на окремому уроці, доречно скористатися загальнодидактичною системою вправ, згідно якої всі вправи поділяються на чотири групи:

1) підготовчі або попередні, що проводяться перед вивченням нового матеріалу з метою актуалізації раніше вивченого;

2) вступні вправи виконуються після ознайомлення учнів із новою темою. Ці вправи діляться на логічні, що передбачають аналіз правил, виділення головного в навчальному матеріалі, з'ясування причинно-наслідкових зв'язків, інші логічні операції, і пробні, що застосовуються в такій послідовності: попереджувальний диктант, коментоване письмо, пояснювальний диктант.

3) тренувальні вправи призначені для вироблення в учнів умінь і навичок. Сюди входять вправи за зразком, за інструкцією і за завданнями.

4) завершальні вправи включають у себе творчі (письмо по пам'яті, вільний диктант, диктант-переклад, переказ тексту) і проблемні завдання, а також роботи контрольного характеру [3, 48].

Методисти вважають, що добір орфографічних вправ залежить від багатьох чинників. По-перше, враховується етап роботи над орфограмою. По-друге, забезпечується принцип поступового нарощування труднощів. По-третє, має підвищуватися рівень самостійності учнів у результаті виконання орфографічних вправ. На їх відбір також упливають мета уроку, вікові особливості дітей, рівень підготовленості класу, активність учнів. Не слід забувати й про те, що виконання орфографічних вправ має забезпечувати участь зорових, слухових, моторних сприймань, розвиток усного й писемного мовлення учнів.

Правописні вправи на уроці мають бути різноманітними і не повторювати один і той самий мовний матеріал (слова, словосполучення, речення). Цікаві, різноманітні за змістом тексти й речення зміцнюють орфографічні навички і разом з тим підвищують рівень знань і загальний розвиток учнів. Засвоєння орфографії успішніше тоді, коли воно здійснюється на широкій лексичній базі. Причому, потрібно обов'язково враховувати лінгвістичний характер орфографічного матеріалу, що вивчається. Наприклад, засвоєння фонетичних написань буде успішним, якщо переважатимуть слухові вправи; шляхом розуміння й уточнення лексичного значення слів (зокрема, через текст) можна уникнути семантичних помилок.

Одним із найпоширеніших прийомів роботи майже на кожному уроці української мови в початковій школі є орфографічний розбір. Орфографічний розбір сприяє свідомому формуванню у школярів орфографічних умінь і навичок. Цей методичний прийом передбачає знаходження в слові орфограми та раціональне використання правила її правопису. У школі орфографічний розбір практикується здебільшого у формі розгорнутого міркування або стислого, усного чи письмового, обґрунтування вжитої орфограми. Для виконання орфографічного розбору необхідно: 1) визначити морфологічне вираження слова; 2) проаналізувати словотворчу його будову;

3) розпізнати орфограму; 4) співвіднести виділену орфограму з відповідним правилом; 5) графічно позначити орфограму в слові.

Орфографічний розбір не є чимось ізольованим, він входить до системи орфографічних вправ, які можна проводити на різних етапах уроку переважно з навчальною метою, хоч воно може виконувати і контрольну функцію, оскільки, пояснюючи орфограму, учень приводить у дію весь необхідний запас теоретичних знань, умінь і навичок з фонетики, лексики, словотвору, морфології та синтаксису. Зрозуміло, що включення орфографічного розбору в уроки вивчення більшості програмових тем зумовлено як зв'язками орфографії з іншими розділами науки про мову, так і важливістю, складністю і тривалістю формування в учнів міцної орфографічної грамотності.

З орфографією пов'язані і заняття з розвитку мовлення. Адже в процесі довільного, творчого письма, яким є вправи з розвитку мовлення, активізується і збагачується словник учнів, удосконалюється їх мовлення в цілому, в тому числі з боку орфографічної грамотності. Учні повинні навчитися розпізнавати орфограми та правильно писати їх не тільки у виконуваних вправах, а й у довільному письмі.

Висновок. Система роботи по формуванню в учнів початкових класів орфографічних навичок передбачає поетапну навчальну діяльність школярів, що спрямована на розгорнуте виконання розумових операцій у початкових періодах навчання й наступну автоматизацію вироблених умінь, які забезпечують формування в учнів орфографічної грамотності. Враховуючи те, що 80 % знань людина засвоює в молодшому шкільному віці, ми маємо можливість на уроках української мови сформувати навички правопису, а від цього залежить подальше навчання дитини в школі, її орфографічна і мовленнєва грамотність.

Подальше дослідження буде здійснюватися стосовно розробки та впровадження у переддипломній практиці студентів-початківців інноваційних методів формування орфографічної грамотності молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М. С. Вашуленко. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.

2. Жуйков С. Ф. Формирование орфографических действий / С. Ф. Жуйков. – М., 1965. – 355 с.

3. Онищук В. О. Дидактичні основи засвоєння учнями мовних навичок і умінь / В. О. Онищук // Українська мова і література в школі. – 1971–1987. – № 3. – С. 48–53.

4. Разумовская М. М. Методика орфографии / М. М. Разумовская // Основы методики русского языка в 4–8 классах. – М. : Просвещение, 1978. – 480 с.

5. Шклярук В. А. Формирование орфографических навыков младших школьников / В. А. Шклярук. – М., 2004. –134 с.

6. Шкуратяна Н. Г. Методика вивчення орфографії / Н. Г. Шкуратяна. – Київ, 1985. – 133 с.

РЕЗЮМЕ

Рубан Л. И. Формирование орфографической грамотности младших школьников.

В статье обсуждаются основные пути и методы формирования орфографической грамотности младших школьников. Определены основные задачи, которые необходимо решить, чтобы научить их правилам орфографии. Раскрыта сущность понятия орфографического действия, которое включает орфографическую задачу и методы ее решения. Рассматривается последовательность формирования орфографических навыков младших школьников, начиная от подбора упражнений, выбора форм и методов, умения распознавать орфограмму, находить пути ее доказательства и укрепление знаний на практике. Указано, что для правильного выбора орфограммы необходимы знания фонетического, лексикологического, словообразовательного, грамматического материала, а также развитого словаря.

Ключевые слова: *орфограмма, орфографическое правило, орфографическая зоркость, орфографическая грамотность, орфографическое действие, типы алгоритмов.*

SUMMARY

Ruban L. The junior schoolchildren' spelling literacy forming**.**

The article is devoted to the study of the problem of junior schoolchildren' spelling literacy forming, which is covered in the works of the researchers-psychologists (D. Bogojavlensky, P. Halperin, S. Zhuikov) and methodologists (M. Lvov, L. Bozhovych, M. Vashulenko, I. Datsyuk, M. Razumovska), etc.

The main tasks that need solution in order to teach junior schoolchildren the rules of spelling and to form the stable spelling skills are distinguished. The author clarifies the essence of the concept of spelling activity which includes the spelling task and the methodology of its solution. It is shown that the spelling task difficulty specifies for the pupil setting, the spelling rule in the word finding and understanding it as a task. The process of this spelling task performing demands from the schoolchildren has several stages. It is stressed on the spelling rules that guide for spelling activities.

The author emphasizes the need for the algorithms in the process of the spelling learning use. The main ways and methods of junior schoolchildren spelling literacy forming are observed. The sequence of stages in the junior schoolchildren spelling skills forming beginning with the exercises selecting, forms and methods choosing by the teacher and the skills of spelling rule recognizing, the rule of its finding and practical knowledge holding by the pupil is defined. The creative tasks examples directed to the skills of the spelling rule recognition forming are given.

It is stated that in Ukrainian language course in the primary school the spelling material is studied in the context of other programme topics that promotes the pupils' awareness of the deep and strong language knowledge necessity for the spelling literacy and, at the same time, the written speech culture forming.

The author draws the readers' attention to the fact that the spelling rule correct selection will contribute to the phonetic, lexicological, word formation, grammar material as well as the advanced vocabulary qualitative working up.

The author stresses that further research will be carried out in relation to the development and implementation in the undergraduate practice of the future primary school teachers innovative methods of forming spelling literacy of junior schoolchildren.

Key words*: orthogram, orthographic rules, spelling vigilance, orthographic literacy, orthographic action, types of algorithms.*

УДК 376.4:316.454.52

В. В. Тарасова
Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

ПІЗНАВАЛЬНА АКТИВНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ

У статті висвітлюється проблема реалізації потенційних можливостей дітей із інтелектуальним недорозвиненням. Розкриваються особливості формування пізнавальної активності як засобу розвитку зв'язного мовлення в дітей із розумовою відсталістю. Зазначається, що одним із стимулів розвитку зв'язного мовлення, у тому числі й спілкування у формі діалогу, є активність самої дитини, обумовлена її природними потребами в інформації про навколишню дійсність на основі існуючих вражень. Зазначається, що в даний час проблема розвитку зв'язного мовлення в даної категорії дітей, є маловивченою та потребує як теоретичних джерел, так і практичних рекомендацій і програм.

***Ключові слова**: інтелектуальне недорозвинення, корекція порушень мовлення, спотворення змістового рівня, пізнавальна активність, зв'язне мовлення.*

Постановка проблеми. Стан сучасного суспільства поставив перед освітою низку найгостріших проблем, серед яких різке погіршення фізичного, психічного, неврологічного та морального здоров'я дітей. В основі розвитку інтелектуальних здібностей покладено розвиток уваги, мислення, пам'яті. У даний час значущою та актуальною є проблема вдосконалення корекційно-педагогічної роботи з дітьми, які мають інтелектуальне недорозвинення.

Проблема реалізації потенційних можливостей дітей із розумовою відсталістю та соціальної адаптації їх до життя набуває велику соціальну значимість в Україні у зв'язку з тенденцією до збільшення кількості дітей цієї категорії та невеликою кількістю досліджень, присвячених питанням їх навчання й виховання.

Аналіз актуальних досліджень. Тривалий час діти цієї категорії вважалися нездібними до навчання. У сучасній науковій літературі підіймається питання про реалізацію потенційних можливостей цих дітей у навчальній діяльності, про можливості їх інтеграції в суспільство (І. М. Бгажнокова, О. Р. Маллер, М. М. Малофєєв та ін.).

Основна мета спеціальних (корекційних) освітніх установ – адаптувати дітей із проблемами в розвитку до життя в суспільстві, використовувати всі можливості для їх соціалізації. Пріоритетними напрямами освіти дітей із інтелектуальним недорозвиненням визначено: розвиток психічних процесів, пізнавальної діяльності у процесі навчання; мовленнєвий розвиток, формування та розвиток комунікативних умінь і навичок; розширення соціальних контактів з метою формування навичок соціального гуртожитку та моральної поведінки (Л. Б. Баряева, Л. М. Шіпіцин та ін.).

У роботах О. Р. Маллера, В. І. Ліпакова означено, що мова учнів із розумовою відсталістю надзвичайно примітивна та убога як за змістом, так і за своїм зовнішнім висловлюванням. Діалогічна мова сформована недостатньо. Діти часто не усвідомлюють необхідності ясно і чітко передавати зміст, не вміють орієнтуватися на співрозмовника. Ступінь недорозвинення мови найчастіше відповідає ступеню загального психічного недорозвинення (О. Р. Маллер, І. А. Смирнова).

Мета цієї статті – розкрити особливості формування пізнавальної активності як засобу розвитку зв'язного мовлення в дітей з інтелектуальним недорозвиненням.

Виклад основного матеріалу. Одним зі стимулів розвитку зв’язного мовлення, у тому числі й спілкування у формі діалогу, є активність самої дитини, зумовлена її природними потребами в інформації про навколишню дійсність на основі існуючих вражень. Із цієї точки зору, стимулювання пізнавальної активності може стати одним із засобів формування зв’язного мовлення в учнів з інтелектуальним недорозвиненням.

Аналіз наукової літератури з проблеми розвитку пізнавальної активності дітей дозволяє уточнити поняття «пізнавальна активність».

Пізнавальна активність як психолого-педагогічна проблема має багатоплановий характер і розкривається в різних аспектах: на основі аналізу спілкування дитини з дорослими (М. І. Лісіна, Т. Д. Сарторіус та ін.), структури навчально-пізнавальної діяльності (З. Ф. Чехлова, Т. І. Шамова). Активність пов’язана з діяльністю людини й реалізується в зовнішньому плані у процесах поведінки й у виконуваних діях (Р. І. Капустіна). Пізнавальна активність розглядається як якість, особистісне утворення, що виражає відношення людини до процесу пізнання (З. Ф. Чехлова, Т. І. Шамова та ін.) і, у той самий час, як складний психічний стан суб’єкта, що пізнає (Д. Б. Годовікова, Т. М. Землянухіна), її рівень змінюється залежно від природних задатків та зовнішніх впливів протягом усього життя (Т. Д. Сарторіус).

Рушійною силою, що стимулює активні пізнавальні прояви дітей, є пізнавальний інтерес (М. Ф. Морозов, Г. І. Щукіна та ін.). У даний час питання змісту корекційної роботи щодо стимулювання пізнавальної активності як засобу формування діалогу не розроблені, і проблема пошуку нових ефективних підходів до діагностики та формування зв’язного мовлення за допомогою стимулювання пізнавальної активності стає особливо актуальною.

Удосконалення корекційно-педагогічної роботи має будуватися із урахуванням динаміки психічної сфери та особистості дошкільника. Рання та цілеспрямована корекційно-педагогічна робота, що проводиться з дітьми в ранньому віці, дозволяє максимально скоригувати наявні в них порушення та сприяє профілактиці вторинних особистісних порушень, більш успішному шкільному навчанню цих дітей.

У вітчизняній психології основною структурною одиницею пізнання вважається орієнтовна дія. Дослідники-психологи встановили, що в основі розумового розвитку лежить оволодіння різними видами пізнавальних орієнтовних дій, причому перше місце серед них займають перцептивні та розумові дії. Розвиток перцептивних і розумових дій у дітей відбувається шляхом інтеріоризації зовнішніх, матеріальних орієнтованих дій, коли обстеження предметів та явищ, виділення їх властивостей та відносин відбувається за участю різного роду реальних маніпуляцій. У свою чергу зовнішні орієнтовні дії або виникають всередині практичної діяльності, або засвоюються дитиною у процесі навчання.

Відчуття та сприйняття розглядаються психологами як процеси відображення предметів, явищ при безпосередній дії їх на органи чуття. Сприйняття – це не просто сукупність різних відчуттів, це цілісне відображення об'єктів і явищ навколишнього світу. Воно пов'язане з мовленням, мисленням, пам'яттю, уявленнями, а також особливостями особистості.

Як правило, первинні ураження органів чуття при інтелектуальному недорозвиненні відсутні. Сприйняття відрізняється бідністю, слабкою вибірковістю і недостатньо повно відображає навколишню дійсність.

Розвиток сприйняття дітей із вадами інтелекту має значні відмінності. Оволодівши вибором за зразком на основі зорового орієнтування, діти не можуть здійснити вибір із великої кількості елементів, мають труднощі в розрізненні близьких властивостей, не можуть ураховувати ці властивості в діях із дидактичними предметами. Без спеціального навчання не можуть зробити узагальнення за виділеними ознаками, не можуть розподілити за певними ознаками низку предметів, знайти місце предмета в ній.

Страждає формування цілісного образу, він або не формується ні в якій формі, або формується неповноцінно, спотворено. У дітей відсутня орієнтовно-дослідницька діяльність, сприйняття відбувається нерівномірно. Засвоєні зразки найчастіше виявляються нестійкими, розпливчастими, відсутнє перенесення засвоєного способу дій із однієї ситуації на іншу. Складними є взаємини між сприйняттям властивості, знанням її назви, можливістю діяти з урахуванням цієї властивості та можливістю будувати на її основі найпростіші узагальнення. Діти, які успішно виділяють властивості під час занять, не можуть підібрати парні предмети на прохання педагога, зовсім не виділяють їх у побуті, у самостійній діяльності, тоді, коли потрібно знайти певний предмет у приміщенні.

Таким чином, при розумовій недорозвиненності спостерігаються виражені недоліки цих процесів. Вони проявляються в уповільненому протіканні, слабкій диференційованості. Сприйняття розумово відсталих дітей характеризується порушенням вибірковості, цілісності, узагальненості. У них утворюються лише найпростіші, а не головні зв'язки між об'єктами, тому

вони насилу усвідомлюють сутність сприйманого. У таких дітей звужений обсяг сприйняття, що заважає їм орієнтуватись у малознайомих місцях. Перераховані дефекти сприйняття негативно впливають на всю пізнавальну діяльність дитини.

Актуальність і значимість проблеми порушень мовлення та їх корекції у дітей із інтелектуальним недорозвиненням визначається, насамперед, тісним зв'язком процесів розвитку мови та пізнавальної діяльності дитини.

У розумово відсталої дитини до часу вступу до школи, тобто до 7 років, практика мовного спілкування займає менший відрізок часу – всього три–чотири роки. Причому темп розвитку його мовлення всі ці роки різко уповільнений, а мовна активність недостатня. Розмовно-побутова мова дитини виявляється слаборозвиненою. Це ускладнює її спілкування з дорослими. Дитина рідко бере участь у бесідах, на запитання відповідає коротко і далеко не завжди правильно. Значно ускладненим виявляється також виконання доручень та завдань [2, 5]. При поясненні причин, які обумовлюють уповільнене формування мовлення в розумово відсталих дітей, слід виходити, перш за все, із характерного для них загального недорозвинення всієї психіки в цілому, яке призводить до значних змін та затримок у розумовому розвитку [2]. Мова дітей із інтелектуальними порушеннями часто монотонна, маловиразна, позбавлена складних та тонких емоційних відтінків, в одних випадках уповільнена, в інших – прискорена. У дітей з порушеннями інтелекту спостерігається бідність словникового запасу, неточність вживання слів, труднощі актуалізації словника, переважання пасивного словника над активним, порушення процесу організації семантичних полів. Вони не знають назв багатьох предметів, частин предметів, у їх словнику домінують іменники із конкретним значенням, відсутні слова узагальнюючого характеру, мало прикметників, прислівників, переважають заміни слів за семантичною подібністю. Пасивний словник ширше активного, але він насилу актуалізується; часто для його відтворення потрібне пряме запитання; багато слів так і не стають поняттями [4, 6].

Несформованість граматичної сторони мовлення проявляється у труднощах виконання багатьох завдань, що вимагають граматичних узагальнень, виявляються спотворення у вживанні відмінків, змішання прийменників, неправильні узгодження іменника і числівника, іменника і прикметника. Для висловлювань дітей характерні прості, непоширені речення, часто структурно неоформлені, із пропусками головних членів. Збільшення довжини речення відбувається за рахунок перерахування подій, об'єднання речень за допомогою інтонації та союзу «та». Становлення зв'язного мовлення в розумово відсталих дітей здійснюється уповільненими темпами та характеризується певними якісними особливостями. Розумово відсталі школярі досить тривалий час затримуються на етапі питально-

відповідної форми мовлення, на етапі ситуативного мовлення. Перехід до самостійного вислову, навіть за умови логопедичної допомоги, протікає в цих дітей дуже важко й у багатьох випадках затягується аж до старших класів допоміжної школи. Зв'язні висловлювання малорозвернуті, фрагментарні. В оповіданні порушена логічна послідовність, зв'язок між окремими частинами. Більш легко дається дітям переказ, проте не без втрат: пропускаються важливі частини тексту, спрощено передається зміст, діти не розуміють причинно-наслідкові, часові та просторові зв'язки.

У школярів із порушенням інтелекту спостерігається спотворення як внутрішнього змістового рівня, так і мовного рівня зв'язного мовлення, у зв'язку з чим у них виникають труднощі при складанні розповіді за сюжетною картиною, де закономірність розвитку подій не задана, і при переказі тексту зі збереженням послідовності подій.

Порушення аналітико-синтетичної діяльності проявляється в розумово відсталих дітей у аналізі морфологічної та звукової структури слів. Нечіткість уявлень про звуко-складову структуру слова призводить до великої кількості пропусків, перестановок, замін звуків та букв. Невиразні уявлення про морфологічну структуру слова на письмі зумовлюють безліч аграматизмів, спотворень префіксів, суфіксів, закінчень, особливо в самостійному письмі. Порушення аналізу структури речення виявляється в пропуску слів, їх злитому написанні, роздільному написанні слова.

Незважаючи на те, що їх мова поступово вдосконалюється, все ж виникає питання про корекцію недоліків розвитку мовлення розумово відсталих дітей.

Корекція порушень мовлення у школярів із інтелектуальним недорозвиненням повинна бути тісно пов'язана з розвитком у них пізнавальної діяльності, аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування.

Розвиткові в дітей з інтелектуальними порушеннями основних функцій мови сприяє використання різних дидактичних ігор та вправ, спрямованих на формування усного монологічного мовлення. Р. І. Лалаєва вважає, що система роботи з формування зв'язного мовлення повинна будуватися з урахуванням самостійності при плануванні серій розгорнутих висловлювань [4]. У зв'язку з цим формування зв'язного мовлення проводиться в такій послідовності: переказ із опорою на серію сюжетних картинок; переказ за сюжетною картиною; переказ без опори на наочність; переказ на основі деформованого тексту; розповідь за серією сюжетних картинок; розповідь за сюжетною картиною; самостійна розповідь.

Мовний та наочний матеріал для вправ, спрямованих на формування монологічного мовлення повинен підбиратися з урахуванням мовного досвіду, а також індивідуальних особливостей та можливостей кожної дитини. Наприклад: гра «Розповідаємо по черзі» (мета: формувати вміння

складати описову розповідь про іграшку за зразком (зразок дається поетапно); перетворення речень (дітям пропонуються два простих речення, із яких потрібно зробити одне складне, використовуючи союзи а, але, та, коли); педагог демонструє дітям сюжетні картинки та пропонує скласти речення за сюжетом (мета: складання простих та складних речень за сюжетними і предметними картинками); робота із серією сюжетних картин (мета: навчання складати зв'язну розповідь за серією сюжетних картин).

У процесі роботи з розвитку зв'язного мовлення дітей із порушенням інтелекту було відмічено, що ці діти відчувають труднощі в оволодінні зв'язним мовленням, які пов'язані з їх прагненням до дослівного викладу подій, до повторення окремих частин речень. Спостерігається спотворення як внутрішнього змістового рівня, так і мовного рівня зв'язного мовлення, у зв'язку з чим у них виникають труднощі під час складання розповіді за сюжетною картинкою, де закономірність розвитку подій не задана, і під час переказу тексту зі збереженням послідовності подій. Синтаксичні конструкції, що використовуються дітьми під час складання зв'язного висловлювання, примітивні, мають риси ситуативного мовлення. При цьому спостерігаються порушення лексико-граматичного складу мовлення. Більшість дітей використовують у своїх розповідях іменники, дієслова і займенники. Розповіді дітей відрізняються стислістю викладу, логічною непослідовністю, дуже часто вони складаються з окремих фрагментів, що не становлять єдиного цілого, а замість активного розгортання сюжету в них спостерігається звичайне перерахування окремих елементів ситуації.

Висновки. Таким чином вважаємо, що використання даних видів роботи педагогами допоможе подолати системне недорозвинення мови в дітей із порушенням інтелекту, що позитивно впливатиме на розвиток їх пізнавальної діяльності. Практика показує що, цілеспрямована корекційна робота з формування зв'язного мовлення школярів із порушенням інтелекту з урахуванням структури дефекту та психічного стану дитини впливає на розвиток мовної та пізнавальної діяльності, а також підвищує рівень загального розвитку.

Тим не менше, потрібно відзначити, що в даний час проблема розвитку зв'язного мовлення в даної категорії дітей є маловивченою. Є гострий дефіцит як теоретичних джерел, так і практичних рекомендацій і програм. Для дитини з відхиленнями в розвитку необхідна тривала, постійна допомога, що вимагає особливої підготовки як педагогів, так і близьких, їх любов, терпіння й витримка.

ЛІТЕРАТУРА

1. Епифанцева Т. Б. Настольная книга педагога-дефектолога / под ред. Епифанцева Т. Б. ; 2-е изд. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – С. 3.

2. Кузнецова Л. В. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др. ; под ред. Л. В. Кузнецовой. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – С. 7–25.

3. Курицина А. М. Формирование связной речи у детей 6–7 лет / А. М. Курицина // Дефектология. – 1998. – № 2. – С. 42–49.

4. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева. – М. : Владос, 2004. – С. 112–129.

5. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Академия, 2003. – 288 с.

6. Мозговой В. М. Основы олигофренопедагогики / В. М. Мозговой. – М. : Академия, 2006. – 224 с.

7. Филичева Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Т. Б. Туманова. – М. : Владос, 2000. – 80 с.

РЕЗЮМЕ

Тарасова В. В. Познавательная активность как средство формирования связной речи у детей с интеллектуальным недоразвитием.

В статье освещается проблема реализации потенциальных возможностей детей с интеллектуальным недоразвитием. Раскрываются особенности формирования познавательной активности как средства развития связной речи у детей с умственной отсталостью. Отмечается, что одним из стимулов развития связной речи, в том числе и общения в форме диалога, является активность самого ребенка, обусловленная его природными потребностями в информации об окружающей действительности на основе существующих впечатлений. Обращается внимание на то, что в настоящее время проблема развития связной речи у данной категории детей является малоизученной и требует как теоретических источников, так и практических рекомендаций и программ.

***Ключевые слова**: интеллектуальное недоразвитие, коррекция нарушений речи, искажения смыслового уровня, познавательная активность, связная речь.*

SUMMARY

Tarasova V. Cognitive activity as the means of formation of coherent speech in children with intellectual underdevelopment.

The article notes that the problem of implementation of the potential of children with mental retardation, their social adaptation to life, becomes increasingly important in Ukraine in connection with a tendency to increasing the number of children in this category and the small number of studies on the issues of education and upbringing.

For a long time the children of this category were considered incapable of learning. In modern scientific literature raises the question of implementation of the potential of these children in the educational activity, the possibility of integrating them into society. One of the incentives for the development of connected speech, including in the form of communication and dialogue, is the activity of the child, due to his natural information needs of reality based on existing experience. From this perspective, the promotion of cognitive activity may be one of the means of forming coherent speech at pupils with intellectual underdevelopment. Driving force, enabling active cognitive manifestations of children is cognitive interest.

At present, the content of remedial work to stimulate cognitive activity as a means of forming a dialogue to be developed, and the problem of finding new effective approaches to diagnosis and formation of coherent speech via stimulation of cognitive activity becomes particularly relevant. Improving correctional-educational work should take into account the dynamics of psychiatric and personality of the preschooler. Early and targeted correctional and educational work carried out with children at an early age maximizes adjust of their existing disorders and helps in the prevention of secondary personality disorders, more successful schooling of these children.

The relevance and importance of the problem of speech disorders and their correction in children with intellectual underdevelopment is determined, above all, a close relationship between the processes of development of speech and cognitive activity of the child. Correction of speech disorders in schoolchildren with intellectual underdevelopment should be closely linked with the development of their cognitive activity, analysis, synthesis, comparison, generalization, abstraction.

***Key words**: mental deficiency, correction of speech, distortion of semantic level, cognitive activity, connected speech.*

УДК37.026:37.041:37.04(043.5)

Є. Д. Харькова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглядається проблема мовленнєвої підготовки дітей до шкільного навчання. Розкрито сутність понять «передшкільна освіта», «мовленнєва готовність», схарактеризовано принципи наступності й перспективності в підготовці дітей до школи щодо змістового аспекту мовленнєвої підготовки. Доведено, що мовленнєва підготовка дітей до школи – це особлива підготовка, яка специфікою свого змісту стимулює інтелектуальну, емоційно-вольову, мотиваційну готовність дошкільнят і готовність до школи у сфері спілкування.

***Ключові слова**: мовленнєва готовність, наступність і перспективність, передшкільна освіта, неперервна освіта, загальномовленнєва підготовка, усвідомлене мовлення.*

Постановка проблеми. Питання підготовки дітей до школи завжди були актуальними як для батьків, так і для вихователів дошкільних навчальних закладів. Особливої гостроти набула проблема підготовки дітей до школи в наш час, коли навчання дітей у школі починається з шести років, а дошкільна освіта, як вихідна ланка неперервної освіти, стала в Україні обов'язковою для дітей п'ятирічного віку, тобто реально виокремилася ще одна проміжна ланка між дошкільною і шкільною освітою – передшкільна. Школа зацікавлена, щоб діти, які приходять у перший клас, були підготовлені до навчання грамоти, тобто мали добре розвинений фонематичний слух (мовленнєвий слух), добре розвинене розмовне мовлення (діалогічне й монологічне), здійснювали звуковий і складовий аналіз слова, вміли аналізувати речення, виділяти з речень слова, поділяти слова на склади, щоб у них були добре розвинені дрібні м'язи пальців, щоб рука була готова до письма. Діти, які прийдуть до школи з такою підготовкою, легко оволодіють у школі навичками читання й письма.

Аналіз актуальних досліджень. Ретроспективний аналіз програмно-методичного забезпечення та наукового фонду дошкільної і початкової ланок освіти засвідчив, що починаючи з часів Я. Коменського й до наших днів, найактуальнішою була й залишається проблема підготовки дітей до

школи з різним до неї ставленням, так би мовити, хвильовим: то схвальним, то негативним.

Перетворення України в суверенну державу, перехід до громадянського суспільства зумовили докорінне реформування й модернізацію системи освіти, зміну основних парадигм на всіх її ланках. У зв'язку з цим особливої уваги набуває дошкільна освіта як вихідна ланка загальної системи освіти. Провідні принципи сучасної української системи дошкільної освіти задекларовано в низці загальнодержавних нормативних документів, а саме: в Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті», Законі «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», Базовому компоненті дошкільної освіти, Державній цільовій програмі розвитку дошкільної освіти на період до 2017 р., Національній стратегії розбудови освіти в Україні до 2021 року, в яких позиціонується необхідність наукового забезпечення модернізаційних процесів у вітчизняній системі освіти щодо відповідності її сучасним світовим тенденціям. На шляху реалізації визначених завдань щодо розвитку змісту освіти погляд в історію дозволяє уникнути помилок, виявити досягнення, зберегти і примножити її здобутки, усвідомити сучасні досягнення та спроектувати майбутнє.

Означена проблема досить гостро розглядалась у XX столітті такими вченими, як Ю. Аркін, Н. Бібік, О. Богініч, М. Вашуленко, Л. Венгер, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, Л. Калмикова, В. Котирло, З. Лебедєва, О. Савченко, О. Усова та ін. Продовжувалося її дослідження і в XXI столітті (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Дубогай, С. Замрозевич, Л. Калмикова, К. Крутій, Т. Степанова, Н. Шиліна та ін.). Мовленнєва готовність дітей до школи досліджувалася російськими (Л. Айдарова, А. Арушанова, Г. Бєлякова, Д. Ельконін, Л. Журова, А. Маркова, Л. Пеньєвська, Ф. Сохін, С. Струніна, О. Ушакова та ін.) та українськими вченими (А. Богуш, М. Вашуленко, А. Іваненко, Л. Калмикова, Н. Шиліна та ін.).

Це дійсно так, розроблено теоретичні позиції, проведено експериментальні дослідження, а проблема не тільки не була вирішеною, вона залишилася відкритою і набула особливої гостроти сьогодні. Виникає закономірне запитання: чому саме «не спрацювала» наявна традиційна модель наступності дошкільної і початкової ланок освіти? Відповідь на це запитання ми знаходимо у статтях провідних учених Ш. Амонашвілі, Т. Богуславської, Н. Виноградової, Н. Кічук, В. Кудрявцева, О. Леонтьєвата ін., які визначили низку негативних моментів, що гальмують позитивне розв'язання цієї нагальної проблеми сьогодення. Серед них: орієнтація на однобічну адаптацію ДНЗ до мети, завдань і вимог початкової школи; відсутній диференційований підхід до різних систем дошкільної та початкової освіти, що в умовах варіативності навчання є неприпустимим.

Мета статті полягає у з'ясуванні теоретичних аспектів мовленнєвої підготовки дітей до школи.

Виклад основного матеріалу. Ніхто не буде заперечувати, що ще й сьогодні відбувається підміна загального завдання наступності двох перших ланок освіти більш вузькою програмою підготовки дітей до школи; ігноруються закономірності психічного розвитку дитини, вікова сензитивність становлення різних психічних функцій і якісних новоутворень; у дошкільників і молодших школярів відбувається «штучна акселерація», що стимулює недопустиме «дорослішаніє» дошкільної освіти.

Зауважимо, що в масовій практиці наявні різні підходи щодо розуміння здійснення наступності між ДНЗ і початковою школою як вихователями, так і вчителями початкової школи. А саме: для вчителя початкової школи наступність – це, насамперед, наявність у дитини перед вступом до школи певної суми знань, умінь і навичок, учителі не беруть до уваги психологічну готовність. Для вихователів ДНЗ наступність – це, насамперед, піклування про те, щоб до дітей, які прийдуть до школи, не було би претензій і щоб діти почували себе комфортно [1, 113].

Що ж означає термін «неперервний»? За словником, – це «суцільний, безперестанний, який відбувається весь час, не припиняючись, постійний, беззупинний» [1, 116]. Та все ж це тільки термінологічне тлумачення слова. Нас цікавить його педагогічне наповнення. У педагогічних словниках означений термін відсутній. За О. Леонтьєвим, неперервність розглядається як наявність послідовного ланцюжка навчальних завдань упродовж усього освітнього процесу, що забезпечує постійне просування дітей вперед на кожному з послідовних часових відрізків.

На нашу думку, неперервна освіта – це полікомпонентне утворення, ефективність якого залежить від реалізації таких його чинників, як наступність, спадкоємність, перспективність і готовність. У такому розумінні неперервна освіта відкриває можливості для досягнення цілісності й наступності в навчанні й вихованні, перетворення освіти у процес, що триває все життя. Наступність, за словниковими джерелами, – це послідовний процес, що передує наступному, заснований на взаємопов'язаному переході об'єкта безпосередньо від одного стану до іншого.

Наступність між дошкільною та початковою ланками освіти, за Т. Богуславською, це, по-перше: визначення загальних і специфічних цілей освіти на цих ступенях, побудова єдиної змістової лінії, що забезпечить ефективний, поступальний розвиток дитини, її успішний перехід на наступну сходинку освіти; по-друге, це зв'язок і узгодженість кожного компонента методичної системи (мети, завдань, змісту, методів, форм, засобів організації) як у ДНЗ, так і в початковій школі [2, 121].

Перспективність, за словами М. Львова, – це погляд знизу вгору, це обізнаність педагогів дошкільної ланки освіти з програмами і технологіями

навчання й виховання учнів початкової школи, це той показник, який дозволяє визначити адекватні віку орієнтовні показники засвоєння дошкільниками знань, умінь і навичок, рівень розвиненості й вихованості дитини. Спадкоємність тлумачиться у словниках як успадкування чогось, продовження певної діяльності, справи, певних традицій.

Отже, наступність і перспективність розвитку особистості дитини впродовж двох перших періодів дитинства (дошкільної та початкової ланок) передбачає зміну типів сумісної діяльності дитини й дорослого. В. Кудрявцев виокремлює три типи сумісної діяльності дитини та дорослого, які по-різному впливають на психічний розвиток дитини [3].

Сьогодні дуже важливо забезпечити наступність і перспективність передшкільної і початкової ланок на державному законодавчому рівні. Задля цього в системі неперервної освіти слід виокремити проміжну освітню нову ланку, а саме – передшкільну освіту, якщо вона вже, по суті, стає обов'язковою. А вже потім ще раз переглянути ДСПО і БКДО та програмні вимоги, щоб уникнути як переобтяження дітей передшкільного віку непотрібними знаннями, вміннями і навичками, так і повторення в першому класі того, що діти засвоїли в передшкільних класах.

Отже, передшкільна освіта – це проміжна ланка між дошкільною і початковою освітою, яка асоціює спеціальну (засвоєння знань, умінь і навичок) і загальну (готовність дітей до навчання у школі) підготовку з усіма її компонентами (мотиваційний, вольовий, розумовий, комунікативний, мовленнєвий, фізичний), яка відбувається на позитивному, емоційному тлі взаємовідносин педагога і дітей з орієнтацією на особистісно-діяльнісний і комунікативний підходи, які повинні зберегтись і в першому класі.

У реалізації нових навчально-виховних завдань початкова школа покликана стати фундаментом, на якому будується засвоєння системи наукових понять. Вона є першим етапом у розвитку інтелектуальних можливостей, формуванні творчих здібностей, самостійності учнів у навчанні, у спрямуванні їхньої навчальної діяльності. Усе це зумовлює і зміну функцій дошкільних закладів. Нова роль дошкільного закладу визначається як потребою підготовки дітей до навчання за чинними шкільними програмами, так і виявленими можливостями сучасних дітей до більш високого рівня інтелектуальної діяльності порівняно з тим, на який раніше орієнтувались у дошкільних закладах.

Одним із компонентів психологічної готовності дітей до школи є готовність до спілкування, яка передбачає добре розвинене діалогічне і монологічне мовлення дітей, тобто вміння звернутися до дорослого із запитанням, своєчасно й адекватно відповідати на запитання, звернутися до товариша по парті з якимось проханням, узгоджувати власні інтереси з інтересами однолітків тощо. Тобто йдеться про мовленнєво-комунікативну підготовку дітей до школи.

Проблема мовленнєвої підготовки дітей до навчання у школі передбачає формування мовленнєвої компетенції. Мовленнєва компетенція є однією з провідних базових характеристик особистості, що формується у процесі її розвитку. Особлива роль у цьому процесі належить початковій ланці освіти, де виявляються і планомірно розвиваються здібності дитини, формуються вміння, навички та бажання вчитися, створюються умови для розвитку всіх боків особистості, її самовираження. Важливого значення у зв'язку з цим набуває проблема наступності, спадкоємності і перспективності дошкільної та початкової ланок освіти. Означеними позиціями зумовлюється необхідність цілеспрямованої, систематичної роботи щодо загальної і, зокрема, мовленнєвої підготовки дитини до навчання у школі, адже мовленнєвий розвиток особистості є одним із найважливіших показників її цілісності й самодостатності.

Дослідження, практика дошкільних закладів засвідчили, що безпосередньо формуванню навичок мовленнєвої готовності за всіма аспектами приділяється недостатньо уваги, хоча саме дошкільний вік є сензетивним періодом мовленнєвого зростання. Тому завдання мовленнєвої підготовки дітей до шкільного навчання зумовлюється потребою виховувати компетентну особистість, здатну вільно висловлювати свої думки, підтримувати доброзичливі стосунки із соціумом, шанувати традиції української мови.

Учені виокремлюють поняття: мовленнєва підготовка і мовленнєва готовність дітей до навчання у школі.

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 основ спеціальних умінь у галузі читання, письма, аналіз мовних явищ. На шостому році життя проводиться, за автором, спеціальна підготовка, що починається «з повідомлення дітям елементарних знань про мову, формування початкових спеціальних мовленнєвих умінь. По її закінченні діти повинні оволодіти читанням та елементами письма» [9].

Отже, мовленнєва підготовка дітей до школи включає оволодіння практичними мовленнєвими навичками, вдосконалення комунікативних форм і функцій мовленнєвої дійсності, формування її усвідомлення.

Мовленнєва підготовка охоплює весь період перебування дітей у дошкільних навчальних закладах і зумовлюється програмами з розвитку мовлення та навчання дітей рідної мови. Отже, мовленнєва підготовка – це змістовий аспект навчання рідної мови.

Розробляючи загальну проблему навчання дітей дошкільного віку, О. Усова особливе місце в цьому процесі відводила навчанню мови. Вона зауважувала, що завдання дошкільного закладу полягає в тому, щоб

забезпечити такий рівень мовленнєвого розвитку дітей, спираючись на який учитель зможе успішно розв'язувати поставлені перед ним завдання.

У 80-х роках ХХ ст. за ініціативою Ф. Сохіна було виокремлено розділ «Розвиток мовлення» і введено спеціальні заняття з розвитку мовлення. У 90-х роках ХХ ст. вперше з'явилися тематичні програми з розвитку мовлення для дошкільного закладу.

В авторській тематичній програмі «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти» (А. Богуш) вперше навчання мови розглядається як мовленнєва та художньо-мовленнєва діяльність, у ній закладено принципи наступності й перспективності в підготовці дітей до школи щодо змістового аспекту мовленнєвої підготовки.

Під мовленнєвою підготовкою дітей до школи розуміємо наявність навичок усного мовлення, навичок використання одиниць мови для мислення, спілкування; усвідомлення знакової системи мови, спеціальні вміння в галузі читання, письма, уміння аналізувати мовні явища. Мовленнєва готовність дітей до школи включає основні компоненти: певна сума знань про довколишню дійсність, змістовий бік 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 [3].

А. Маркова, досліджуючи засвоєння мови дітьми дошкільного і шкільного віку, зазначала, що в дошкільників відбувається відокремлення мовлення від безпосереднього практичного досвіду й набуття його нових функцій у діяльності. За Л. Виготським, центральною особливістю дошкільного віку є «виникнення регулювальної, планувальної функцій мовлення» [5].

Однією з важливих проблем щодо готовності дітей до навчання у школі є вивчення всіх аспектів їхнього мовленнєвого розвитку, вважає Л. Дейниченко. Автор досліджувала проблему розвитку форм і функцій мови та дійшла висновку, що найбільш сприятливою ситуацією для розвитку й усвідомлення регулювального мовлення є спільна навчальна діяльність дітей під керівництвом дорослого. Індивідуальне виконання навчальних завдань, на погляд автора, не може достатньою мірою стимулювати розвиток регулювальної функції мовлення. Найефективнішим шляхом розвитку означеної функції автор називає сюжетно-рольову гру [6].

М. Вашуленко зазначає, що, формуючи людину в плані духовному, інтелектуальному і моральному, мова «обслуговує потреби суспільства через цілу низку життєво важливих функцій, які практично реалізуються у мовленнєвій діяльності» [4, 12]. Насамперед, це такі функції, як: мисленнєва (мова є інструментом і засобом мислення, формою існування думки);

пізнавальна (засобами мови людина пізнає світ, довколишню дійсність); комунікативна (мова є засобом спілкування); національно-культурологічна (за допомогою мови людина усвідомлює себе представником певного народу – коли ця мова є рідною: або вона прагне пізнати, вивчити, оцінити культурні надбання іншого народу – коли вивчає іншу, іноземну мову). Саме ці функції, за автором, чітко виявляються в навчальному процесі.

Одним із аспектів мовленнєвої готовності до школи є усвідомлення. Ця проблема досліджувалася багатьма вченими (Л. Виготський, Л. Журова, Д. Ельконін, С. Карпова, Ф. Сохін та ін.). Так, Л. Виготський підкреслював, що у функціональному та структурному відношеннях – це особлива, самостійна, хоч і не до кінця, форма мовлення, оскільки воно за психічною природою суб'єктивно не усвідомлюється ще як внутрішнє мовлення і не виокремлюється дитиною від інших форм мовлення. Це мовлення, за даними Л. Виготського, може функціонувати тільки в ситуації, яка спонукає до соціального мовлення. Тому воно є перехідною ланкою від мовлення для інших до мовлення для себе. Як зазначає вчений, розвиток мовлення в дітей зумовлений навчанням, але оволодіння ним є результатом не тільки спеціальної діяльності, спрямованої на вивчення мовлення. Початкове оволодіння справжнім живим мовленням, за висловом автора, здійснюється під час мотивованої діяльності спілкування. Саме за такої умови й досягається усвідомлення мовлення як мовлення [9].

Ф. Сохін одним із завдань мовленнєвої підготовки дітей до школи визначив формування свідомого лінгвістичного ставлення до мови і мовлення. Засвоєння дошкільниками рідної мови передбачає формування практичних мовленнєвих навичок, удосконалення комунікативних форм і функцій мовленнєвої діяльності, а також формування усвідомлення мовленнєвої дійсності, що можна назвати «лінгвістичним розвитком дитини». Учений зазначає, що формування уявлень про слово, засвоєння його семантики, виокремлення мовних засобів виразності й образності мовлення, сприяють засвоєнню дітьми рідної мови в дошкільному закладі і таким чином розв'язують проблему їхньої підготовки до школи в аспекті мовленнєвого розвитку [9].

За Ф. Сохіним, розвивати в дошкільників усвідомлення мовлення необхідно для того, щоб на елементарному рівні розкрити перед ними будову мовлення, його форму, звуковий склад слова, словесний склад речення, а також морфологічну та словотворчу структуру слова. Крім того, наголошує автор, воно сприяє ознайомленню дітей зі смисловою структурою мовлення.

На думку Ф. Сохіна, усвідомлення мовлення під час підготовки до навчання грамоти сприяє довільності мовлення як за змістом висловлювання, так і за вибором мовних засобів, за допомогою яких цей смисловий зміст може бути виражений найкраще [9].

Висновки. Отже, мовленнєва підготовка дітей до школи – це особлива підготовка, яка специфікою свого змісту стимулює інтелектуальну, емоційно-вольову, мотиваційну готовність дошкільнят та готовність до школи у сфері спілкування. Вона передбачає достатню адаптацію дітей до умов шкільного навчання, до нових програмних вимог щодо засвоєння норм і правил мови, мовленнєвих дій, необхідних для опанування мовленнєвих умінь. Мовленнєва підготовка дошкільників забезпечує людині в подальшому необхідну для її життя і розвитку освіченість, компетентність, кваліфікованість у будь-якій сфері життя й галузі діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А. М. Передшкільна освіта: реалії сьогодення / А. М. Богуш. – Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Херсон, 2011. – Ч. 1.

2. Богуславська Т. М. Варіативні концепції наступності дошкільної і початкової ланок освіти (у вітчизняній педагогіці XXI ст.) / Т. М. Богуславська // Психолого-педагогический поиск : науч-метод, журн. – 2009. – Вип. 1 (9).

3. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / А. М. Богуш. – Харків : Ранок, 2012.

4. Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-х річного початкового навчання / М. С. Вашуленко // Початкова школа. – 2000. – № 4.

5. Выготский Л. С. Развитие устной речи / Л. С. Выготский // Собр. соч. в 6-ти т. – Т. 3. – М. : Педагогика, 1983.

6. Дейниченко Л. Б. Развитие форм и функций речи детей 6–7 лет / Л. Б. Дейниченко. – М., 1992.

7. Калмикова Л. А. Преемственность в формироннни грамматического строя речи дошкольников и младших школьников : автореф. дис. … канд. пед. наук / Л. А. Калмыкова. – М., 1982.

8. Кудрявцева В. Т. Психологич развития человека / В. Т. Кудрявцева. – Рига : Эксперимент, 1999.

9. Сохина Ф. А. Осознание речи старшими дошкольниками. Подготовка детей к школе в детском саду / Ф. А. Сохин. – М. : Педагогика, 1997.

РЕЗЮМЕ

Харькова Е. Д. Теоретические принципы речевой подготовки детей к школьной учебе.

В статье рассматривается проблема речевой подготовки детей к школьной учебе. Раскрыта сущность понятий «предшкольное образование», «речевая готовность», охарактеризованы принципы перспективности и преемственности в подготовке детей к школе и содержательного аспекта речевой подготовки. Доказано, что речевая подготовка детей к школе – это особенная підготовка, которая спецификой своего содержания стимулирует интелектуальную, эмоционально-волевую, мотивационную готовность дошкольников и готовность к школе в сфере общения.

Ключевые слова: *речевая готовность, преемственность и перспективность, предшкольное образование, непрерывное образование, общеречевая подготовка, осознанная речь.*

SUMMARY

Kharkova E. Theoretical principles of speech preparation of children to the school studies.

Preparing children for school has always been important for both parents and preschool teachers. This problem has become especially acute nowadays when children start schooling at the age of six. Consequently pre-school education as a starting point of life-long learning has become mandatory for five-year-old children in Ukraine. It means that there appeared another intermediate stage between pre-school and school education. School is concerned that children who come to the first class were prepared for being taught literacy. It's necessary that they had well-developed phonemic hearing (hearing speech), well developed speaking competences (dialogue and monologue), were able to make both phonic and syllabic analysis of words, were able to analyse sentence structure, divide a sentence into separate words and also divide words into syllables. Small muscles of their fingertips should be well developed and their hands should be ready to write. Children who come to school prepared like that will easily master reading and writing skills.

Both school and pre-school teachers have different approaches to understanding the ways of providing continuity between pre-school and school education. Namely, for elementary school teachers, continuity means that coming to school a child should have some knowledge and skills but they don't take a child's psychological readiness for schooling into account. For pre-school (kindergarten) teachers continuity is primarily a concern that the children who come to school feel comfortable and school teachers don't complain about them.

Nowadays it is very important to ensure continuity between pre-school and school education on the state level. For this purpose this particular time before going to school should be considered as a specific separate stage of life-long learning, as in fact this stage has already become mandatory. After that State Standards of Primary Education, Basic Components of pre-school education, as well as school curricula should be reconsidered and updated in order to avoid both overloading young schoolchildren with useless knowledge and skills, and prevent them from learning again in the first form what they have already learned in pre-school classes.

Speech readiness for school provides sufficient willingness of young learners to adapt to the school conditions, new software, new requirements for mastering the rules and regulations of speech, speech actions required to master language skills. Speech training during preschool learning provides a person with education, competences and qualifications in any sphere of life and any field of activities necessary for their further life and development.

***Key words**: speech readiness, continuity and availability, pre-school education, continuous education, general speech training, conscious speech*

УДК 371. 134

О. В. Шкуренко
Уманський державний педагогічний
університет імені П. Г. Тичини

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Стаття присвячена дослідженню проблеми готовності студентів до професійної педагогічної комунікації з точки зору психологічної та педагогічної наук. Особливу увагу приділено терміну «готовність до педагогічної комунікації», розкрито його сутність. Із проведеного аналізу дефініцій «готовність» автор пропонує власне розуміння сутності цього терміну, змісту та компонентів формування готовності студентів факультету початкової освіти до професійно-

педагогічної комунікації. У дослідженні запропоновано навички міжособистісного спілкування, які є обов'язковою ознакою готовності до професійно-педагогічної комунікаційної діяльності майбутнього вчителя початкової школи.

Ключові слова: *початкова школа, готовність, педагогічна комунікація, освітнє середовище, канали спілкування, інтерактивні технології, полілог, компетентність.*

Постановка проблеми. Проблема підготовки компетентного вчителя початкової школи є однією з найбільш актуальних у сучасній вищій школі України. Не випадково велика кількість дослідників називає XXI століття століттям комунікацій. Сучасна школа потребує спеціалістів, які вміють самостійно опрацьовувати великий обсяг інформації, удосконалювати свої знання в різних сферах педагогіки, приймати самостійно рішення в динамічних умовах сьогодення. Однією з провідних якостей професійних компетентностей майбутнього вчителя є професійна комунікація, тому що від уміння правильно застосовувати засоби педагогічної комунікації залежить компетентність та професійна успішність молодого спеціаліста. Основою якісної освіти майбутнього вчителя є формування професійно-комунікативної компетентності. Задача університету – сформувати її в процесі навчання, професійної підготовки.

Аналіз актуальних досліджень. З аналізу праць, які стосуються цієї проблеми цікавим є те, що розроблено й теоретично обґрунтовано систему підготовки майбутніх педагогів до педагогічного спілкування (В. Кан-Калик, А. Капська, О. Леонтьєв, Л. Савенкова). Психологічні аспекти готовності до педагогічної діяльності студентів розглянуто у працях М. Дяченко, Є. Іванова, Л. Кандибович, Л. Кондрашова, О. Хрущ-Ріпської та ін. Питанням готовності до педагогічної діяльності займалися О. Абдуліна, О. Дубасенюк, О. Мороз, В. Сластьонін та ін.

Проблемі готовності до педагогічної діяльності вчителів початкової школи присвячено дослідження Н. Бібік, К. Дурай-Новакової, В. Кременя, М. Кларіна, А. Линенко О. Савченко, Л. Спіріна, Л. Хомич та ін. Ученими розкрито зміст, технології організації підготовки до педагогічного спілкування (А. Дзюбенко, І. Зимня, О. Капацинська, О. Комар, В. Кочетова, О. Пометун, В. Русецький, Г. Сагач, В. Сериков, Н. Сметаніна, А. Хуторський, Д. Чернилевський, Т. Яценко та інші).

Мета статті – дослідити готовність студентів до професійної педагогічної комунікації, зосередити увагу на сутності терміну «готовність до педагогічної комунікації». Визначити сутність, зміст та компоненти формування готовності студентів факультету початкової освіти до професійно-педагогічної комунікації.

Виклад основного матеріалу. Рівень комунікативної культури є визначальним у розвиткові людства, яке приречене на інтелектуальний занепад без подальшого розвитку комунікацій. І чим вище розвинена

комунікативна культура в майбутніх учителів початкової школи, тим більше можливостей до застосування її в педагогічній сфері.

Міжособистісна комунікативна взаємодія обумовлена оволодінням засобами спілкування, механізмами психологічного впливу, розмаїттям виховних засобів, прийомів, методів, форм роботи і усвідомленням індивідуальних експресивних можливостей [1, 157]. Необхідність розвитку комунікативної культури майбутнього педагога обумовлюється тим, що об'єктом праці професійної групи є не будь-який об'єкт, а людська індивідуальність. Викладач, постійно включений у процес спілкування, повинен передбачати різноманітні й багатопланові відносини зі студентами, колегами. У зв'язку з цим, існує реальна потреба сучасного суспільства у фахівцях, здатних до постійного розвитку своїх особистісних якостей, духовного світу, професіоналізму, які вміють із максимальним ефектом використовувати свої природні можливості, розвивати загальну та комунікативну культуру. Серед професійно важливих якостей педагога чільне місце займають готовність до спонтанної комунікації, вербальних здібностей: розвинене мовлення, великий за обсягом словниковий запас. Досконало володіючи комунікативними вміннями й активно застосовуючи їх на практиці, викладач викликає захоплення у студентів, виводячи їх на більш високий рівень комунікації.

Наявність у молодого спеціаліста сформованих комунікативних якостей суттєво впливає на його професійну готовність до педагогічної діяльності.

Науковці виокремлюють різні підходи до трактування поняття «готовність до професійної діяльності».

В Енциклопедії педагогічної освіти під поняттям «готовність до діяльності» розуміють стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності. У психології виокремлюють кілька аспектів готовності до діяльності: операційний, мотиваційний, соціально-психологічний, психофізіологічний. Кожний стан готовності до діяльності визначається сполученням різних факторів, що визначають різні рівні, аспекти готовності, залежно від змісту діяльності й умов її здійснення провідним може стати один із таких аспектів [5, 137].

Готовність – стан особистості, який дозволяє їй успішно ввійти в професійне середовище, швидко розвиватися в професійному відношенні [6, 20].

У визначенні поняття «готовність до трудової діяльності» звертають увагу на два аспекти:

1) інтегральне особистісне утворення, що включає стійке прагнення до праці в цій галузі, наявність адекватних знань, умінь, навичок, а також комплекс індивідуально-типологічних, соціально-психологічних особливостей, що обумовлюють високу ефективність її професійного функціонування саме в цій галузі;

2) цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання. навички, уміння, установки тощо [там само].

Психологічна готовність – суттєва передумова цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності. Психологічна готовність допомагає людині успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, особистісні якості, зберігати самоконтроль і перебудувати свій спосіб дій із появою непередбачених перешкод [6, 20].

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами й засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії [7].

З аналізу підходів до трактування поняття «готовність» випливає, що кожна наука надає цій дефініції деякі індивідуальні характеристики, проте слід звернути увагу на те, що філософи, педагоги, психологи дають споріднені визначення.

У понятті виділяють основу, яка включає в себе психологічну готовність, що є базою для педагогічної діяльності, та професійну готовність для застосування набутих компетентностей.

У структурі психологічної готовності до педагогічної діяльності М. Дяченко та Л. Кандибович виділяють такі компоненти: мотиваційний; орієнтаційний; пізнавально-оперативний; емоційно-вольовий; психофізіологічний; оцінюючий [8, 50–51]. Отже, стан психологічної готовності має складну динамічну структуру та представляє собою сукупність інтелектуальних, емоційних, мотиваційних, вольових сторін психіки людини, відповідно до зовнішніх умов і майбутніх задач.

Важливим компонентом структури психологічної готовності до педагогічної діяльності є професійно-педагогічна комунікація. Основою професійно-педагогічної комунікації є спільна діяльність суб'єктів комунікації, опосередкована взаємообміном інформацією, у процесі якої кожен суб'єкт засвоює загальнолюдський досвід, історично сформовані суспільні, педагогічні, комунікативні, моральні та інші цінності, знання і способи комунікативної діяльності, а також виявляє, розкриває і розвиває власні психічні якості, формуючи себе як особистість і як суб'єкт комунікації [4, 23].

Під поняттям «готовність» ми розуміємо здатність особистості (індивіда), яка являє собою певну ознаку професійної кваліфікації, а також результат цілеспрямованої підготовки. Готовність, крім необхідних компетенцій, включає в себе пізнавальні, мотиваційні та вольові компоненти.

Отже, у контексті європейського вектору розвитку вищої освіти України, термін «готовність до професійної комунікації майбутніх учителів початкової школи» ми розуміємо як комплекс заходів, спрямований на

формування готовності до реалізації збалансованої професійної діяльності, ефективної комунікаційної взаємодії, розв'язання нестандартних завдань і саморегуляції на основі компетентного використання фахівцем власного індивідуального стилю діяльності, а формування комунікації в майбутнього педагога – як інтегровану властивість його професійної компетентності.

Визначимо компетентності, набуті педагогом, які свідчать про його готовність до комунікативної діяльності:

- поєднання раціональності з емоційністю;
- оволодіння оптимальним стилем спілкування;
- уміння слухати, розуміти, сприймати іншу людину і впливати на неї методами переконання;
- забезпечення психологічної безпеки, уміння підтримувати сприятливий клімат і творчу атмосферу в навчальному процесі.

Повноцінна педагогічна комунікація, на нашу думку, здійснюється в насиченому інформаційно-освітньому середовищі та за активної взаємодії інформаційного поля та студентів, де інформаційне поле розглядається як суб'єктивне відображення інформаційного середовища у свідомості індивіда, що містить у собі: усвідомлені факти, події, знання про соціальну інформацію та інформаційні процеси й чуттєвий комунікаційний досвід про інформаційні потреби.

Продуктивність комунікації буде тим вищою, чим більша кількість джерел і засобів сприйняття інформації використовуються в конкретній педагогічній ситуації. Це пояснюється тим, що інформація надходить різними каналами всередині освітнього середовища:

– основний канал – рух змісту, передача інформації від джерела (викладача) до приймача (студента) (її пред'явлення, управління навчально-пізнавальною діяльністю, процедура сприйняття, засвоєння, закріплення знань). Істотною обставиною при цьому є наявність додаткових керованих джерел інформації – книг, ТЗН, комп'ютера й самостійного її сприйняття студентом;

– канал керованих впливів, що включає в себе планування (стратегічне й тактичне), корекцію основного технологічного руху навчальної інформації;

– канал передачі інформації від студента до викладача про результати процесу навчання (зворотний зв'язок, контроль, оцінювання й канал додаткової інформації) [1, 140].

У своїй педагогічній діяльності ми використовуємо інтерактивні технології за якими комунікаційний канал збільшується з урахуванням моделі комунікації «полілог» або багатосторонній тип комунікації. **Полілог** (від грецького polys – багато і logos – слово) – це дискусія, бесіда трьох і більше учасників; це обмін думками з тієї чи іншої теми, де кожен учасник має власну відмінну точку зору [9].

У випадку використання інтерактивних технологій навчання, комунікаційні зв'язки виникають не тільки між викладачем і студентом, а й між усіма учасниками комунікації. Педагог постає рівноправним учасником навчальної діяльності. Багатостороння комунікація характеризується відсутністю полярності та мінімальною увагою на точку зору викладача. У процесі цієї комунікації в студентів з'являється можливість поділитися власними думками та враженнями в межах певної теми чи завдання. Особливістю цього виду комунікації є те, що у процесі взаємодіють усі присутні.

Основні завдання, які постають перед викладачем чи вчителем перед застосуванням інтерактивних технологій, – навчити навичок міжособистісного спілкування, а саме:

- уміння слухати себе та інших;
- уміння відтворювати почуте;
- уміння пояснювати своїми словами даний матеріал;
- уміння задавати питання.

Тому оволодіння вищеозначеними навичками є обов'язковою ознакою готовності комунікативних здібностей майбутнього вчителя початкової школи до професійно-педагогічної діяльності.

Проблема педагогічної комунікації в даному контексті полягає в тому, щоб підвищити її ефективність, перевести з формально-рольової, не зачіпаючи глибинних структур особистості, в особистісно-орієнтовану.

Готовність викладача педагогічного ВНЗ поставити себе на місце студента і поглянути на світ його очима, щирість і відкритість здатні додати освітньому спілкуванню змістовність і глибину. Це, в свою чергу, обумовлює формування в майбутнього вчителя гуманної педагогічної позиції, розвиток його внутрішньої професійної мотивації, підготовленість до рефлексії особистісної та професійної поведінки, до орієнтації на діалог і зміни у процесі педагогічної комунікації.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Основним показником розвитку комунікативної культури майбутнього вчителя початкової школи є ступінь сформованості структурних компонентів: навчального, мотиваційного та особистісно-діяльнісного. Перед викладачами фахових дисциплін постає завдання формувати вміння, що відносяться до професійної комунікативної діяльності, навчити майбутніх фахівців раціональній комунікативній поведінці. Реалізація цього завдання передбачає включення в систему викладання фахової дисципліни комунікативно-мовних завдань і вправ засобами інтерактивних технологій навчання. Формування професійно-педагогічної комунікації студентів вимагає особливої організації навчального процесу. Таким чином, зміст навчання за інтерактивними методами доповнюється та постає у вигляді конкретних мовних моделей, які закріплюють студенти у просторі

навчального та позанавчального спілкування й використовуватимуть у сфері майбутньої професійної діяльності.

Ця стаття не претендує на вичерпне і завершене дослідження, оскільки необхідно розглянути формування готовності до професійно-педагогічної комунікації майбутніх учителів початкової школи в аспекті конкретних фахових дисциплін та описати методику його реалізації в навчально-виховному процесі вищого педагогічного навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Педагогическая коммуникация : сборник научных трудов по материалам Международной Интернет конференции / Урал. Гос. Пед. Ун-т ; Екатеринбург, 2009. – 224 с.

2. Комар О. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій : монографія / О. А. Комар. – Умань, 2008.

3. Інтерактивні технології навчання в початковій школі : навчальний посібник / О. І. Пометун, Г. І. Коберник, О. А. Комар та ін. – Умань : РВЦ «Софія», 2009. – 264с.

4. Волкова Н. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.

5. Енциклопедія освіти / Акад пед наук України ; головний ред В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

6. Словник психолого-педагогічних термінів і понять (на допомогу працівнику сільської школи) / укл.: Ю. В. Буган, В. І. Уруський. – Тернопіль : ТОКІППО, 2001. – 179 с.

7. Словник педагогічних термінів. Віртуальна школа професійного становлення молодого педагога [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://teacher.ed-sp.net/index.php?option=com_content&view=article&id=9:2012-01-11-08-25-24&catid=1:2011-09-13-21-50-27&Itemid=2.

8. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ им. В. И. Ленина, 1976. – 174 с.

9. Полілог [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D1%96%D0%BB%D0%BE%D0%B3.

РЕЗЮМЕ

Шкуренко А. В. Готовность будущего учителя начальной школы к осуществлению профессиональной педагогической коммуникации.

Статья посвящена исследованию проблемы готовности студентов к профессиональной педагогической коммуникации с точки зрения психологической и педагогической наук. Особенное внимание уделено термину «готовность к педагогической коммуникации», раскрыта его суть. Из проведенного анализа дефиниций «готовность», автор предлагает собственное понимание этого понятия и его сущности, содержания и компонентов формирования готовности студентов факультета начального образования к профессионально-педагогической коммуникации. В исследовании предложены навыки межличностного общения, которые являются обязательным признаком готовности к профессионально-педагогической коммуникационной деятельности будущего учителя начальной школы.

***Ключевые слова**: начальная школа, готовность, педагогическая коммуникация, образовательная среда, каналы общения, интерактивные технологии, полилог, компетентность.*

SUMMARY

Shkurenko A. The preparedness of elementary school's future teacher to realization of the professional pedagogical communication.

The article is dedicated to research problem of the preparedness of students to professional pedagogical communication from the aspect of psychological and pedagogical sciences. The special notice is dedicated to the term «preparedness to pedagogical communication», revealed its essence. From the conducted analysis of definitions «preparedness», an author offers the own understanding of this term of his essence, maintenance and components of forming preparedness of the students of faculty of primary education to professionally-pedagogical communication. In research the skills of interpersonality intercourse, which confirming preparedness of elementary school's future teacher to realization of the professional pedagogical communication are presented. The basic indicator of development communicative culture of elementary school's future teacher is a measure of formed structural components: educational, motivational and individual activity. We have a problem in front of the teachers to forming of competence which behave to professionally communicative activity, teaching future specialists to the rational communicative conduct appears before the teachers of professional disciplines. Realization solution of this problem provides plugging in the system of teaching of professional discipline of communicative-linguistic tasks and exercises, by facilities of interactive technologies of studies. Forming of professionally-pedagogical communication of students requires the special organization of educational process. So, learning content by interactive methods is complemented and appears as concrete linguistic models which fasten students in space educational and for educational intercourse and will use in the field of future professional activity.

***Key words**: elementary school, preparedness, pedagogical communication, educational environment, channels of intercourse, interactive technologies, polylogue, competence.*

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ, ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 796.015.132-055.2:796.355

В. І. Гончаренко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОПТИМІЗАЦІЯ КОНТРОЛЮ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ СПОРТСМЕНОК ВИСОКОГО КЛАСУ В ХОКЕЇ НА ТРАВІ РІЗНИХ ІГРОВИХ АМПЛУА

У статті визначено ефективність системи оцінювання фізичної підготовленості висококваліфікованих спортсменок у хокеї на траві, протягом річного тренувального циклу. У запропонованій системі оцінювання використовувалася методика пропорційних шкал. Матеріал і методи: показники за запровадженою методикою визначалися за допомогою переведення результатів тестування рухових якостей хокеїсток у бали. У результаті дослідження виявлено зв'язок між показниками фізичної підготовленості хокеїсток та їх ігровим амплуа. З'ясовано позитивний вплив упровадження шкали оцінювання в балах за результатами тестів для контролю фізичної підготовленості висококваліфікованих хокеїсток у різних періодах макроциклу підготовки.

Ключові слова: *хокей на траві, фізична підготовка, ігрові амплуа, фізичні якості, етап підготовки, шкала оцінювання.*

Постановка проблеми Для вирішення проблем управління у спорті необхідна наявність даних з оцінки вихідного, проміжного і кінцевого стану, на основі яких складається загальний алгоритм управління, здійснюється контроль і корекція програм підготовки. Визначення динаміки показників підготовленості свідчить про адекватність підготовки, націлює на те, над чим ще необхідно працювати [1].

Відповідно до розділу підготовки спортсмен набуває певного рівня підготовленості. В. Б. Коренберг (2009) визначає загальну спортивну підготовленість як загальні спортивні рухові можливості, ті, які характеризують загальний руховий розвиток людини загалом; спеціальну спортивну підготовленість як характеристику рівня можливостей спортсмена стосовно його тренування в конкретному виді спорту на тому чи іншому рівні майстерності та специфічну спортивну підготовленість як характеристику можливостей спортсмена у виконанні змагальних рухових завдань [1].

Змагальна діяльність висококваліфікованих хокеїсток вимагає високої фізичної підготовленості, компонентами якої є стартова й дистанційна швидкість, загальна й швидкісна витривалість, сила й швидкісно-силові якості, а також спритність у рухах і рухливість суглобів. Виходячи із цього, інтегральний рівень фізичної підготовленості у хокеї на траві складається з показників швидкісних можливостей, швидкісної

витривалості, загальної витривалості, сили, швидкісно-силових якостей, гнучкості й спритності [2; 4; 5].

Аналіз актуальних досліджень. Проблема покращення рівня фізичної підготовленості завжди виникає в практиці підготовки висококваліфікованих хокеїсток до відповідальних змагань. Процес тренування повинен будуватися на основі принципів теорії керування. Тому виникає необхідність розробки та використання методів системного підходу до вивчення змін в організмі спортсменок із метою раціонального моделювання його стану в умовах тренувального процесу, наближеного за інтенсивністю та навантаженням до екстремальних умов змагань [3].

Фізична підготовка хокеїсток у цілому спрямована на розв'язання таких основних педагогічних завдань:

1. Підвищення рівня розвитку й розширення функціональних можливостей організму.

2. Удосконалення фізичних якостей, а також розвиток пов'язаних із ними комплексів фізичних здібностей, що забезпечують ефективність ігрової діяльності [2, 3].

Мета статті. Визначити ефективність запропонованої системи оцінювання рівня фізичної підготовленості висококваліфікованих спортсменок у хокеї на траві.

Виклад основного матеріалу. З метою контролю досягнутого рівня й динаміки показників фізичної підготовленості хокеїстів може проводитися як лабораторне, так і педагогічне тестування. Лабораторне тестування проводиться для визначення потенційних можливостей основних функціональних систем. У батареях педагогічних тестів, що застосовуються на теперішній день у практичній роботі в хокеї на траві присутні тести для оцінки рухових якостей (швидкісно-силових, швидкості, спеціальної і загальної витривалості). Отже, система контролю фізичної підготовленості буде ефективною лише випадку систематичного й комплексного застосування цих тестів [2; 3].

Під час оцінки рівня фізичної підготовленості виходять з багатобічності цього виду підготовленості з обов'язковим акцентом оцінки рівня «провідних» фізичних якостей. Вибір показників – складне завдання, вирішення якого майже завжди носить суб'єктивно-об'єктивний характер. Особливу увагу звертають на консервативні показники, які погано піддаються тренуванню. У програму тестування обов'язково включаються показники загальної та спеціальної витривалості, гнучкості (рухливості у суглобах), швидкості й швидкісно-силові показники, які в комплексі визначають рівень фізичної підготовленості [6].

На структуру фізичної підготовленості висококваліфікованих хокеїсток відчутний вплив накладає виконання ними визначених ігрових функцій.

Для визначення оцінки фізичної підготовленості нами використовувалася методика пропорційних шкал В. М. Заціорського, яка передбачає розподіл розмаху результатів на 10 рівних проміжків, чим вище результат, тим більше балів отримує гравець. Найвищий бал дорівнював значенню $\bar{x}$+3S, найнижчий – $\bar{x}$-3S. За кількістю отриманих балів можна сформувати рейтинг фізичної підготовленості хокеїсток і здійснювати контроль за його динамікою, загальна сума балів отримана за оцінку тестових вправ визначає інтегральну оцінку на певному етапі підготовки.

Для здійснення контролю фізичної підготовленості для створення шкали за основу були прийняті результати отримані в І змагальному періоді. Це пояснювалося тим, що в цей період гравці мали наблизитися до оптимальної спортивної форми. Шкала, за якою визначалася кількість балів за результатами тестування, наведена в табл. 1. Отримана шкала дозволила виявити рівень розвитку фізичних якостей гравців різних амплуа відповідно до етапу річного циклу підготовки, визначити слабкі ланки в підготовленості гравців, порівняти структуру підготовленості в І-му та ІІ-му змагальних періодах, що в подальшому дозволить розробити коригуючі впливи для усунення недоліків у системі підготовки.

Таблиця 1

Пропорційна шкала оцінки фізичної підготовленості висококваліфікованих спортсменок у хокеї на траві

Кількість балів	Інтервали шкали			
	Біг 30 м, с	Стрибок у довжину, см	Човниковий біг 180 м, с	Біг 2000 м, с
1	5,04-4,99	182-186	46,3-45,4	548-536
2	4,98-4,94	187-191	45,3-44,5	535-524
3	4,93-4,89	192-196	44,4-43,6	523-512
4	4,88-4,83	197-201	43,5-42,7	511-500
5	4,82-4,77	202-206	42,6-41,8	499-488
6	4,76-4,71	207-211	41,7-40,9	487-476
7	4,70-4,65	212-216	40,8-40,0	475-464
8	4,64-4,59	217-221	39,9-39,1	463-452
9	4,58-4,53	222-226	39,0-38,2	451-440
10	<4,52	>227	<38,1	<439

Зупинимося більш детально на характеристиці оцінок рівня розвитку окремих фізичних якостей та загальної інтегральної оцінки фізичної підготовленості гравців різного ігрового амплуа, представлених у табл. 2.

Таблиця 2

Оцінка фізичної підготовленості висококваліфікованих спортсменок у хокеї на траві на різних етапах дослідження
($\bar{x}$ S, бали**)**

Етапи дослідження	Ігрове амплуа	Оцінка за тести, бали				Інтегральна оцінка, бали
		Біг 30 м	Стрибок у довжину	Човниковий біг 180 м	Біг 2000 м	
Початок підготовчого періоду	Захисник (n=4)	1,5	4,25	3,75	5,25	14,75
	Півзахисник (n=4)	1,25	2,0	1,5	5,25	10,0
	Нападник (n=5)	3,4	5,6	4,0	5,0	18,0
Спеціально-підготовчий етап	Захисник (n=4)	3,0	5,0	4,5	7,0	19,5
	Півзахисник (n=4)	2,25	3,5	2,25	6,25	14,25
	Нападник (n=5)	4,8	6,2	4,4	5,8	21,2
Перший змагальний період	Захисник (n=4)	5,25	5,5	6,0	6,5	23,25
	Півзахисник (n=4)	5,25	4,25	5,5	5,0	20,00
	Нападник (n=5)	6,8	6,6	5,0	5,6	24,00
Реабілітаційно-підготовчий період	Захисник (n=4)	2,75	5,75	7,25	6,0	21,75
	Півзахисник (n=4)	3,25	4,25	6,5	5,75	19,75
	Нападник (n=5)	5,6	6,4	5,4	5,8	23,2
Другий змагальний період	Захисник (n=4)	2,25	4,25	5,50	4,50	16,50
	Півзахисник (n=4)	2,25	2,00	4,00	4,75	13,00
	Нападник (n=5)	3,60	6,00	5,20	5,00	19,80

Аналіз даних тестування та отримані оцінки, наведені на рис. 1, дозволяють стверджувати, що рівень розвитку основних рухових якостей захисників у хокеї на траві мав неоднорідну динаміку: у виконанні одних тестів поступово відзначалося покращення середніх оцінок від загально-підготовчого етапу до І змагального періоду (біг на 30 м) або до реабілітаційно-підготовчого періоду (стрибок у довжину, човниковий біг 180 м) з поступовим пониженням результатів до кінця ІІ змагального періоду; у показниках загальної витривалості результати бігу на 2000 м

зросли тільки під час підготовчого періоду, у подальшому їх динаміка мала низхідний характер.

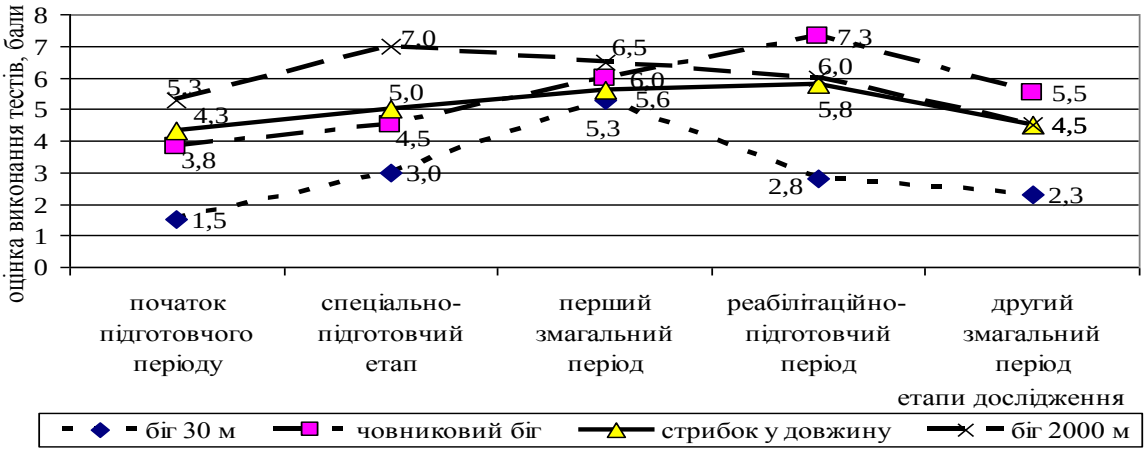


Рис. 1. Динаміка фізичної підготовленості висококваліфікованих спортсменок у хокеї на траві (захисників) у балах упродовж річного циклу

Найвища кількість балів за тестування показників фізичної підготовленості, яка була отримана захисниками впродовж річного циклу підготовки припадає на 1-ий змагальний період – 23,25 балів (рис. 2).

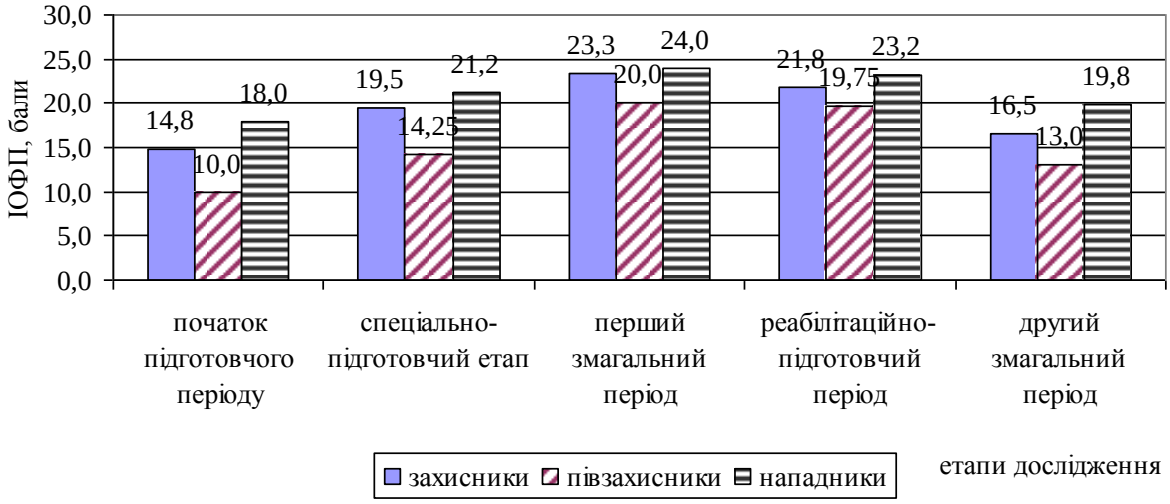


Рис. 2. Інтегральна оцінка фізичної підготовленості хокеїсток різного амплуа (у балах)

На основі цього можемо визначити найбільш оптимальну структуру підготовленості в дольовому відношенні відповідно до отриманих середніх балів захисників (рис. 3). Виявлена структура відрізняється приблизно рівним співвідношенням різних фізичних якостей із незначною перевагою частки загальної витривалості.

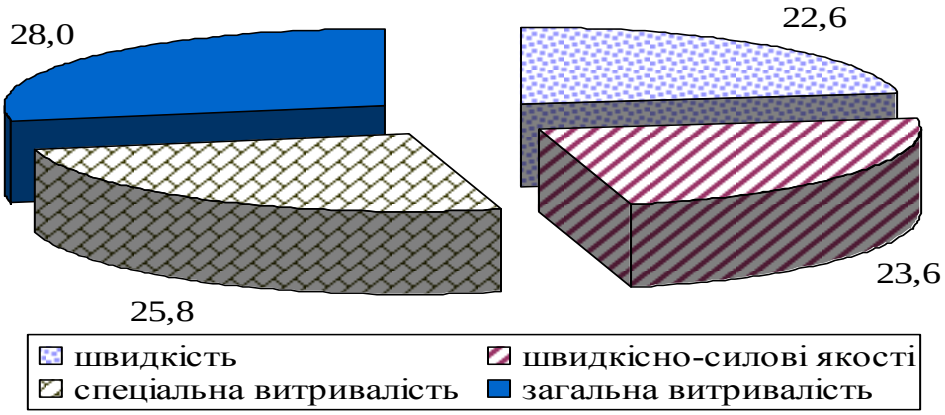


Рис. 3. Структура фізичної підготовленості захисників у І змагальному періоді (%)

Подібні зміни відбувались і в оцінці фізичної підготовленості півзахисників. Показники швидкості та швидкісно-силових здібностей зростали до І змагального періоду (до 5,25 і 4,25 балів відповідно), потім поступово зменшувалися, спеціальна витривалість покращувалася до підготовчо-реабілітаційного періоду (з 1,5 до 6,5 балів), рівень загальної витривалості, який підвищився після підготовчого періоду з 5,25 до 6,25 балів, з невеликими коливаннями впродовж наступних періодів підготовки понизився і став нижчим за початковий – 4,75 бали (рис. 4).

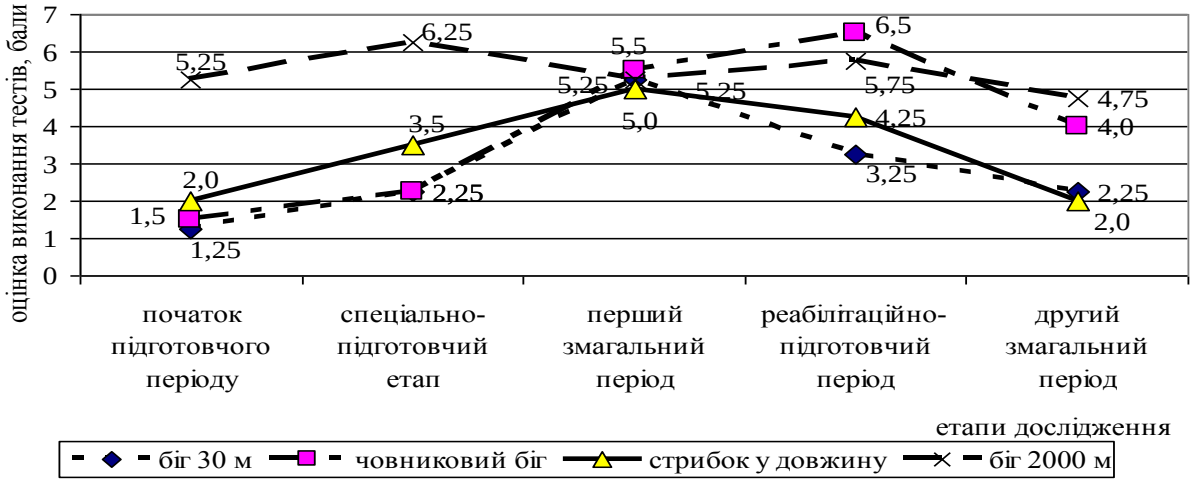


Рис. 4. Динаміка фізичної підготовленості хокеїсток (півзахисників) високої кваліфікації (у балах) упродовж річного циклу

Структура фізичної підготовленості півзахисників на І змагальному періоді, можливо, не відрізнялася найбільшими показниками за оцінкою визначених фізичних якостей, проте мала рівномірний характер і є важливою для подальшого дослідження (рис. 5).

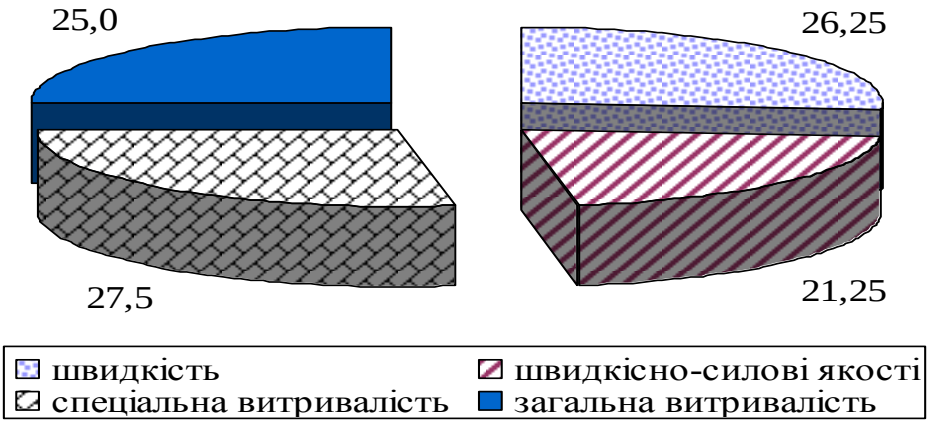


Рис. 5. Структура фізичної підготовленості півзахисників у І змагальному періоді (%)

Доречно зауважити, що впродовж річного циклу підготовки півзахисники поступалися за інтегральною оцінкою гравцям інших амплуа (див. рис. 2).

Порівняно з хокеїстками інших ігрових амплуа за оцінкою показників фізичних якостей нападники переважають у швидкісних і швидкісно-силових здібностях, протягом усього періоду дослідження оцінка за результати в бігу на 30 м знаходилася в межах 3,4–6,8 балів, у стрибках з місця – 5,2–6,8 балів (рис. 6), у захисників такі оцінки в показниках становили 1,5–5,25 балів за швидкість бігу і 4,25–5,75 балів за стрибки у довжину, у півзахисників – 1,25–5,25 бали і 2,0–4,25 бали відповідно (табл. 2).

Вищі оцінки були отримані нападниками й за результати в тестуванні інших фізичних якостей. Наприклад, упродовж року оцінка загальної витривалості нападників складала 5,0–5,8 балів, дещо нижчі оцінки були отримані в показниках спеціальної витривалості – 4,0–5,4 бали.

Варто відзначити, що результати в бігу на 2000 м в кінці дослідження в середньому знаходилися на рівні початкових (рис. 6).

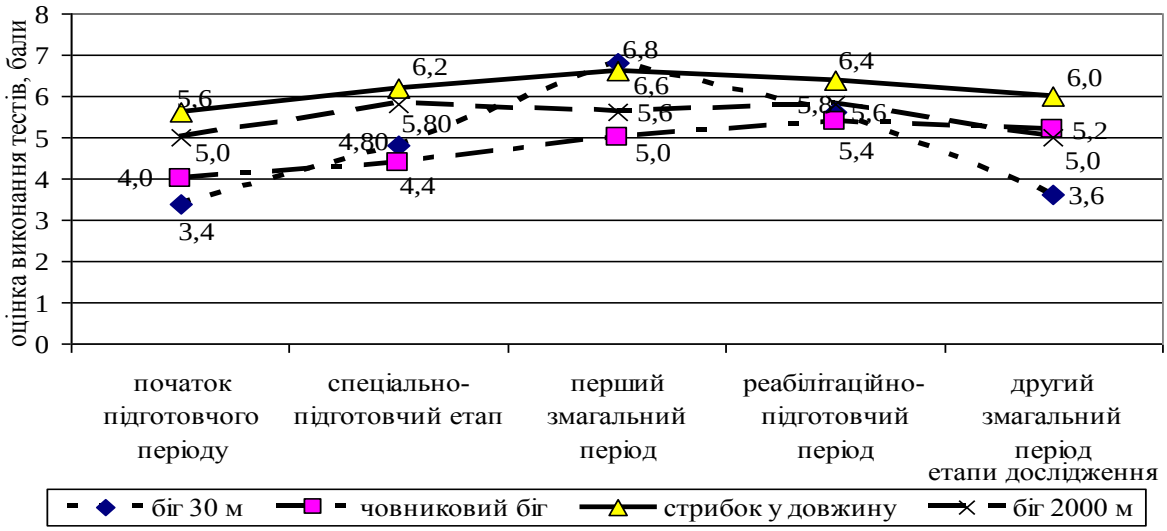


Рис. 6. Оцінка фізичної підготовленості висококваліфікованих хокеїсток на траві (нападників) на різних етапах дослідження (у балах)

Отже, зважаючи на зазначене вище, у структурі фізичної підготовленості нападників, визначеною за рівнем розвитку рухових якостей у І змагальному періоді, переважають швидкісні та швидкісно-силові здібності (рис. 7).

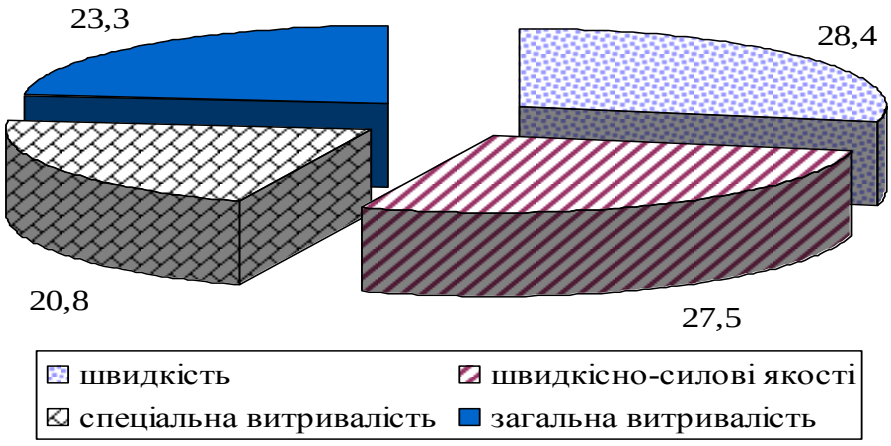


Рис. 7. Структура фізичної підготовленості нападників у І-му змагальному періоді (%)

Найнижчі інтегральні оцінки фізичної підготовленості висококваліфікованих хокеїсток різного амплуа (за винятком початкового тестування) припадають на ІІ змагальний період (рис. 3), що є досить негативним явищем для гри команди й вимагає пошуку шляхів його подолання.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Спостереження за фізичною підготовкою висококваліфікованих хокеїсток, хронометрування основних параметрів тренувальної діяльності дозволило вивчити структуру цього важливого розділу підготовки.

Проведений аналіз отриманих даних дозволяє констатувати, що структура фізичної підготовленості гравців різного амплуа в хокеї на траві має свою специфіку. Дослідження таких особливостей дозволило визначити особливості в підготовці гравців різного амплуа.

Дані педагогічного контролю за рівнем фізичної підготовленості розкривають низку проблем, які вимагають подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коренберг В. Б. Спортивные способности и возможности / В. Б. Коренберг // Теория и практика физической культуры. – 2009. – № 3. – С. 3–9.

2. Костюкевич В. М. Моделирование тренировочного процеса в хоккее на траве / В. М. Костюкевич. – Винница : Планер, 2011. – 736 с.

3. Федотова Е. В. Основы управления многолетней подготовкой юных спортсменов в командных игровых видах спорта / Е. В. Федотова. – М. : Компания Спутник +, 2002. – 245 с. : ил.

4. Anders E. Field Hockey / Elisabet Anders. – New Zeland : Human Kinetics, P. O. Box 105-231, Aurland Central, 1999. – 193 p.

5. Encin L. S. Hockey – for children and juniors / L. S. Encin. – Bucuresti : RFHF, 2001. – 271 p.

6. Morrison A. I can't do any more education: class, individualization and educational decision-making / Morrison Andrew // Journal of Vocational Education & Training. – Vol. 60. – N 4. – Desember 2008. – P. 349–362.

РЕЗЮМЕ

Гончаренко В. И. Оптимизация контроля физической подготовленности спортсменок высокого класса в хоккей на траве разных игровых амплуа.

В статье определена эффективность системы оценки физической подготовленности высококвалифицированных спортсменок в хоккее на траве, в течение годичного тренировочного цикла. В предлагаемой системе оценивания использовалась методика пропорциональных шкал. Материал и методы: показатели по внедренной методике определялись с помощью перевода результатов тестирования двигательных качеств хоккеисток в баллы. В результате исследования выявлена связь между показателями физической подготовленности хоккеистом и их игровым амплуа. Выяснено положительное влияние внедрения шкалы оценивания в баллах по результатам тестов для контроля физической подготовленности высококвалифицированных хоккеисток в разных периодах макроцикла подготовки

***Ключевые слова**: хоккей на траве, физическая подготовка, игровые амплуа, физические качества, этап подготовки, шкала оценивания.*

SUMMARY

Goncharenko V. Optimization of control of physical preparedness of sportswomen of high class in field hockey in different playing roles.

The article determines the effectiveness of the system of physical preparedness assessment of highly skilled athletes in field hockey, during the annual training cycle. In the proposed system of assessment the methodology of proportional scales was used. The indicators according to the established methodology were determined using translation of results of moving skills of hockey players in points. In the result of research the relationship between the indicators of physical preparedness of hockey-players and their playing roles was defined. Positive impact of the introduction of the grading scale in points according to the results of the tests for the control of physical preparedness of qualified hockey players in different periods of the macrocycle of training is proved.

The problem of improving the level of physical preparedness always occurs in practice of training of highly qualified hockey players to responsible competition. The training process should be based on the principles of management theory. Therefore there is a need to develop and use methods of a systemic approach to the study of changes in athletes organism aimed at rational modeling of its state in terms of the training process, approximate in the intensity and load to the extreme conditions of competitions.

Physical training of hockey players in general is aimed at achieving the following main pedagogical objectives: the higher level of development and expansion of the functional possibilities of the body; improvement of physical qualities, as well as the development connected complexes of physical skills, that ensure the effectiveness of playing.

Analysis of test data and the results of assessment suggest that the level of development of basic movement skills of defenders in field hockey had heterogeneous dynamics: some tests showed gradual improvement in the mean scores from the general preparation stage to the first competitive stage (running at 30 m) or rehabilitation-preparation stage (long jump, shuttle run 180 m) with a gradual lowering of the results to the end of the second competition period; overall endurance results in running at 2000 m increased only during the preparation stage, further their dynamics had descending character.

***Key words**: field hockey, physical preparedness, playing roles, physical skills, preparation stage, scale of assessment*

УДК 371.018(4)

O. A. Zabolotna
Uman State Pedagogical University

EDUCATIONAL EFFECTIVENESS AND QUALITY ASSURANCE IN ALTERNATIVE EDUCATION

The article deals with the issue of quality assurance in alternative schools in EU countries. The goal of the research in general is to compare alternative education systems in traditional EU countries and those joining during two last enlargements in terms of school environment using Early Childhood Environmental Rating Scale (ECERS). The research was carried out at two stages – theoretical and practical. For the years 2008 – 11 the author has studied the theoretical approaches to alternative education and peculiarities of legislation in 4 EU countries and Ukraine. The author visited 34 alternative schools of different kinds in Poland, France, Germany, and Bulgaria and collected data for the comparative analysis. The results were presented at ECER 2011 in Berlin.

***Key words**: education, educational effectiveness, quality assurance, alternative education, EU countries.*

Statement of the problem. Alternative education, also known as non-traditional education or educational alternative, includes a number of approaches to teaching and learning other than mainstream or traditional education. While some have strong political, scholarly, or philosophical orientations, others are more informal associations of teachers and students dissatisfied with some aspect of mainstream or traditional education. Educational alternatives, which include author's schools, charter schools, alternative schools, independent schools, and home-based learning vary widely, but often emphasize the value of small class size, close relationships between students and teachers, and a sense of community.

The aim of the paper is to provide the results of the study of educational effectiveness and quality assurance in alternative education in four EU countries.

Statement of the main research material. There aren't any definite criteria for defining educational institution as alternative. It's necessary that there should be a point which is not practiced by traditional education systems or which is rejected by them. There are some points taken into consideration when defining some groups in which one element is traditional and the other one is alternative:

- as to the funding source schools may be state and private;
- as to the education objectives schools may be comprehensive, transgressive, holistic etc.;
- as to the attitude to religion schools may be secular and religious;

- as to the contingent schools may have segregation and inclusive organization;
- as to having the author's concept schools may be traditional and author's.

Educational alternatives are often rooted in various philosophies that are fundamentally different from those of mainstream or traditional education. Yet there exists scant evidence as to whether or not these ventures actually work or, indeed, as to how they might be evaluated. It might be useful to compare some of the lessons of alternative education [6, 101]. The common things uniting these ventures are that they wish to escape from formal structures, they 'guarantee' the child almost complete freedom by deinstitutionalizing and de-formalizing the education process. The problem for educationalists is how does one go about evaluating the quality of these experiences.

But «quality» itself is not a neutral word. It is a socially constructed concept, with very particular meanings, produced through what we refer to as the discourse of quality. The discourse of quality has influenced the childhood research field over the last 30 years or so. It has generated many studies, mainly American, although an increasing number are coming from other countries, indicating the spread of the discourse of quality in the childhood field. In this material we deconstruct this discourse, look for its origins and analyse its application to the alternative education field where it has become a dominant discursive regime.

Quality and its evaluation can thus become an integral part of a new control system, assuming a policing function [4, 27], so that the power that decentralization gives away with one hand, evaluation may take back with the other [7, 27]. So, in the field of alternative education we can see a growing body of experts – researchers, consultants, inspectors, evaluators and so on – whose job is to define and measure quality. Increasingly, we rely on this expert system to make judgments for us about the services we want or need for ourselves and our children.

We look to these experts to tell us that what we are getting is a good quality. Increasingly overloaded, we seek reassurance rather than understanding; we want the guarantee of expert assessment instead of the uncertainty of making our own judgments.

The discourse of quality has an obvious appeal as part of a search for clear, simple and certain answers underwritten by academic, professional or other authority. Part of us may know we need to learn to live with uncertainty – but another part of us may still desire objectivity and a quest for stable criteria of rationality. The investigator is seen to be able to adopt an objective, value-neutral position with regards to the subject matter under investigation. This scientific detachment is made possible by the use of research tools and methodologies, which serve to limit the personal contact between researchers and researched and provide a safe guard against bias [1, 67–81].

The process of specification of criteria, and their systematic and methodical application is intended to enable us to know whether or not something achieves the standard. Central to the construction of quality is the assumption that there is an entity or essence of quality, which is knowable, objective and certain truth waiting to be discovered and described.

The discourse of quality values and seeks certainty through the application of scientific method that is systematic, rational and objective. At the heart of this discourse is a striving for universality and stability, normalization and standardization, through what has been termed criteriology, the quest for permanent or stable criteria of rationality founded in the desire for objectivism and the belief that we must somehow transcend the limitations to knowing that are the inevitable consequence of our sociotemporal perspective as knowers.

Since its emergence on the scene in the early 1980s the discourse of quality has been applied to the field of alternative educational institutions in a number of ways, including research, measures, standards and guidelines on good practice. These have all involved, in various forms, the development and application of criteria, to enable evaluation of the standards or performance of childhood institutions. These criteria mainly fall into three groupings: structure, process and outcome.

Evaluation criteria in alternative education

P. Williams, a reviewer of the different approaches to quality in childhood services, concludes that every approach «can be analysed in terms of its Input, Process and Outcome» although he adds that «some methodologies are stronger on one aspect than another» [8, 17]. In particular, outcome criteria are less often evaluated, mainly because there are difficulties, financial and methodological, in collecting and interpreting data about children's development and performance in a way that enables it to be neatly related to the performance of childhood institutions. For example, in the real world children may attend a number of different institutions during their early childhood making it difficult to tease out the outcomes from attending any one particular institution; and a child's development needs to be tested both before starting to attend an institution and after leaving to get a clear idea of the impact of that particular institution. Consequently, structural and process criteria have been used as a proxy for outcomes, so that researchers and others often identify quality with characteristics of care facilities that correlate with favourable scores on developmental tests.

One of the main consequences of this research has been to establish relationships between some structural and process criteria on the one hand, and some outcome criteria: «research in child development and early childhood education has identified several clear indicators of quality care, defined in terms of their predictive significance for children's development» [5, 99].

Another product of this research work within the discourse of quality has been the development of measures which have come to be used by many researchers as a tried and tested means of assessing quality.

The best known and most widely used example is the Early Childhood Environmental Rating Scale (ECERS) (http://ers.fpg.unc.edu/node/82). The ECERS was developed by two American early childhood specialists, Thelma Harms and Richard Clifford, in the early 1980s and has been described by its authors as «a relatively short and efficient means of looking seriously at the quality of the [early years] environment … [covering] the basic aspects of all early childhood facilities». Designed for use in a variety of forms of early childhood institution in the United States, a country with a very particular economic, social, cultural and political context, it has nevertheless been used increasingly in other countries across the world by both researchers and practitioners and seems set to become a global standard and the basis for an increasing body of cross-national comparisons of early childhood institutions.

The Early Childhood Environment Rating Scale provides an overall picture of the surroundings that have been created for the children and adults who share an early childhood setting. The ECERS consists of 43 items that assess the quality of the early childhood environment including use of space, materials and experiences to enhance children's development, daily schedule, and supervision. This 43 item scale covers seven categories (table 1).

Each item is ranked from 1 to 7. A ranking of 1 describes inadequate conditions while a ranking of 7 describes excellent conditions. A training video, instructor's guide, and video guide and training workbook are available to assist with training.

The goal of the research in general is to compare alternative education systems in traditional EU countries (represented by France and Germany) and those joining during two last enlargements (represented by Poland and Bulgaria) in terms of political, scholarly, or philosophical orientations, class size, relationships between students and teachers, and a sense of community etc. Special attention is paid to the problem of assessment and measuring quality of alternative educational institutions in comparison with traditional (mainstream institutions). As the raised problem is too wide we first of all paid attention to the school environment and took the ratio of the data got at the selected alternative schools to corresponding data from the mainstream schools.

Selection of Schools

Three groups of countries were selected for participation in this study. These were France, Germany, Poland, andBulgaria. The choice of countries was prompted by the fact that Germany and France are the countries with long traditions of alternative schooling, in Poland and Bulgaria the alternative schools started appearing mainly in late 80s of the previous century. The

schools under analyses were the alternative institutions of secondary education (for children between 5 or 6 and 10 or eleven).

Table 1

The Early Childhood Environment Rating Scale

Space and Furnishings	1. Indoor space 2. Furniture for routine care, play and learning 3. Furnishings for relaxation and comfort 4. Room arrangement for play 5. Space for privacy 6. Child-related display 7. Space for gross motor play 8. Gross motor equipment
Personal Care Routines	9. Greeting/departing 10. Meals/snacks 11. Nap/rest 12. Toileting/diapering 13. Health practices 14. Safety practices
Language-Reasoning	15. Books and pictures 16. Encouraging children to communicate 17. Using language to develop reasoning skills 18. Informal use of language
Activities	19. Fine motor 20. Art 21. Music/movement 22. Blocks 23. Sand/water 24. Dramatic play 25. Nature/science 26. Math/number 27. Use of TV, video, and/or computers 28. Promoting acceptance of diversity
Interaction	29. Supervision of gross motor activities 30. General supervision of children (other than gross motor) 31. Discipline 32. Staff-child interactions 33. Interactions among children
Program Structure	34. Schedule 35. Free play 36. Group time 37. Provisions for children with disabilities
Parents and Staff	38. Provisions for parents 39. Provisions for personal needs of staff 40. Provisions for professional needs of staff 41. Staff interaction and cooperation 42. Supervision and evaluation of staff 43. Opportunities for professional growth

Selection of Classrooms

A sample of 8 alternative classrooms was observed. They were randomly selected for observations (2 classrooms at each school).

Selection of Participants

All teaching staffineach selected classroom. However, in order to collect more in-depth demographic information (e.g.,languages spoken by teachers and children in their classroom), we chose to interview the head orlead teachers in each classroom, because such staff typically set the tone and style for classroomactivities and interactions. In the 8 observed classrooms, 23 teaching staff were observed and interviewed.

Directors.

We interviewed the director of each school to ensure that a person with anoverview of center operations and access to center records could provide details about salaries,turnover and staff qualifications. Directors' job definitions varied depending on the size andstructure of each school. In some cases, directors or assistant directors worked in the classroom, in others, the director's role involved minimalclassroom contact and focused primarily on administrative tasks.

Measures

Measures included observational instruments routinely used to observe and assess the school quality and teacher-child interaction as well as interview protocols for teaching staffand center directors adapted or developed for the study.

Classroom Observations

We focused on whether programs included developmentally appropriate materials,activities and interactions around seven content areas, as detailed in Table 1 and scored on a seven-point scale: 7=excellent, 5=good, 3=minimally adequate and 1=inadequate. Even-number scores indicate that some of the requirements of the higher rating are met,but others are not. We calculated scoresbased on the average of all items.Than we found the ratio of the data got at the selected alternative schools to corresponding data from the mainstream schools. The ratio which is more than 1 demonstrated the environmental conditions better provided at the analyzed alternative classrooms; less than 1 – the mainstream classrooms provided the better school environment. The further comparisons were based on the obtained ratios serving the ground for some conclusions.

Interviews

Directors provided information about the turnover,compensation and professional background of all staff employed at their schools. The teachers in each classroomprovided information about school practices related to inclusion and diversity, and thelinguistic match among children, their parents and staff.

Procedure

Following an initial phone call to directors, research assistants contacted the directors againby phone to make appointments to collect data at the schools. In each center, data collectionbegan with a two-hour classroom observation. In order to ensure that their scoring was not influenced by each other'sperceptions of the classrooms, researchers were instructed not to discuss the observations.Following the observation, the research assistants arranged to interview the teachersabout their own background, their language skills and the languages spoken by children in theirclassroom. The director interviews occurred following theobservations.

In summary, the results of this study establish:

- a correlation between alternative schools and a positive school environment in traditional EU countries and those that joined in the last enlargement;
- higher levels of each factor for the alternative schools as compared to the conventional school in these countries.

The results were summarized in the table 2 where are shown the scores in each item in the 1 – 7 scale for 2 alternative schools (AS1 and AS 2), 2 mainstream schools (MS1 and MS2) in each country, the mean value, and the ratio received by dividing the MS scores by AS scores. The analysis of the study results is based on the ratio and depends on whether the ratio is more or less than 1.

School Environment

At first we scored on a seven-point scale the areas dealing with Space and Furnishings at AS and CS of two traditional EU countries. Then we did the same at AS and CS of two new EU countries.

In the section dealing with Space and Furnishings the comparison showed better alternative schools results in organizing Furnishings for relaxation and comfort and availability of Room arrangement for play. These were equally expressed in both traditional and new EU countries.

Moreover, alternative schools of the new EU countries demonstrated better school environment in terms of Room arrangement for play (1.6), Space for privacy(2.7), Child-related display (1.7) in comparison with the same things in conventional schools.

The section dealing with Personal Care showed the higher ratio in the new EU countries in which analyzed alternative schools were better than conventional in Greeting/departing (1.6), rest (2.2) and Toileting (2.5). We'd like to draw your attention to the fact that it doesn't mean that the mentioned care components were organized in a worse fashion in the first group of countries. The results can be explained by better conditions created for children at conventional schools in comparison with those created in the second group of countries (compare: 5:3.5; 5:2.5; 5:2)

Table 2

The distribution of scores and ratios by countries

		Germany and France							Poland and Bulgaria						
		AS 1	AS2	mean value	MS 1	MS 2	mean value	**ratio**	AS 1	AS2	mean value	MS 1	MS 2	mean value	**ratio**
Space and Furnishings	1. Indoor space 2. Furniture for routine care, play and learning 3. Furnishings for relaxation and comfort 4. Room arrangement for play 5. Space for privacy 6. Child-related display 7. Space for gross motor play 8. Gross motor equipment		5 5 5 6 4 4 5	5 6. 5 3. 5 4 4. 5 5	5 4 3 6 3 4 5 5	5 4 4 6 4 4 5 5	5 4 3.5 6 3.5 4 5 5	**1 1. 4 1. 6 1. 1 1 1 0. 9 1**	5 3 4 5 4 5 6 4	4 5 4 4 4 5 5 4	4. 5 4 4 4. 5 4 5 5. 5 4	4 5 3 4 2 3 5 3	4 3 2 4 1 3 5 3	4 4 2.5 4 1.5 3 5 3	**1.1 1 1.6 1.6 2.7 1.7 1.1 1.3**
Personal Care Routines	9. Greeting/departing 10. Meals/snacks 11. Nap/rest 12. Toileting/diapering 13. Health practices 14. Safety practices		5 6 6 7 6 5	5 6. 56 .5 7 6 5	5 5 5 5 5 5	5 5 5 5 5 5	5 5 5 5 5 5	**1 1. 31 .3 1. 4 1. 2 1**	5 5 6 5 6 5	6 5 5 5 5 5	5. 5 5 5. 5 5 5. 5 5	4 4 2 2 4 5	3 4 3 2 5 5	3.5 4 2.5 2 4.5 5	**1.6 1.2 2.2 2.5 1.2 1**
Language-Reasoning	15. Books and pictures 16. Encouraging children to communicate 17. Using language to develop reasoning skills 18. Informal use of language	4 7 5 6	3 7 4 6	3. 5 7 4. 5 6	5 4 5 4	6 5 5 3	5.5 4.5 5 3.5	**0. 6 1. 6 0. 9 1. 8**	3 5 6 4	3 6 6 5	3 5. 5 6 4. 5	4 2 5 3	5 3 5 4	4.5 2.5 5 3.5	**0.7 2.2 1.2 1.3**

Activities	19. Fine motor 20. Art 21. Music/movement 22. Blocks 23. Sand/water 24. Dramatic play 25. Nature/science 26. Math/number 27. Use of TV, video, and/or computers 28. Promoting acceptance of diversity	4 7 7 5 7 7 7 3 3 4	4 6 7 4 7 7 4 4 4	4 6. 5 7 4. 5 7 7 7 3. 5 3. 5 4	4 4 6 2 3 2 4 6 5 6	4 3 5 3 3 3 4 6 5 5	4 3.5 5.5 2.5 3 2.5 4 6 5 5.5	**1 1. 9 1. 3 1. 8 2. 3 2. 8 1. 8 0. 6 0. 7 0. 7**	3 6 7 5 6 5 5 3 5 3	2 6 7 6 6 7 6 3 6 3	2. 5 6 7 5. 5 6 6 5. 5 3 5. 5 3	1 4 5 3 2 3 4 6 5 3	2 5 5 4 2 2 3 7 5 3	1.5 4.5 5 3.5 2 2.5 3.5 6.5 5 3	**1.7 1.3 1.4 1.6 3 2.4 1.6 0.5 1.1 1**
Interaction	29. Supervision of gross motor activities 30. General supervision of children (other than gross motor) 31. Discipline 32. Staff-child interactions 33. Interactions among children	6 6 3 7 6	5 6 2 6 6	5. 5 6 2. 5 6. 5 6	4 5 5 4 4	5 5 6 4 4	4.5 5 5.5 4 4	**1. 2 1. 2 0. 5 1. 6 1. 5**	4 5 1 6 5	4 6 2 6 6	4 5. 5 1. 5 6 5. 5	2 3 6 4 3	3 4 6 3 3	2.5 3.5 6 3.5 3	**1.6 1.6 0.3 1.7 1,8**
Program Structure	34. Schedule 35. Free play 36. Group time 37. Provisions for children with disabilities	2 5 5 6	3 5 5 5	2. 5 5 5 5. 5	5 2 4 6	6 3 4 6	5.5 2.5 4 6	**0. 4 2 1. 3 0. 9**	2 6 6 4	2 6 5 5	2 6 5. 5 4. 5	6 3 3 2	6 3 4 1	6 3 3.5 1.5	**0.3 2 1.6 3**

Parents and Staff	38. Provisions for parents 39. Provisions for personal needs of staff 40. Provisions for professional needs of staff 41. Staff interaction and cooperation 42. Supervision and evaluation of staff 43. Opportunities for professional growth	5 5 6 6 6 5	5 5 7 7 5 4	5 5 6. 5 6. 5 5. 5 4. 5	5 4 4 4 6 6	5 5 4 4 6 6	5 4.5 4 4 6 6	**1 1. 1 1. 6 1. 6 1. 9 0. 7**	4 5 6 5 6 5	4 5 6 5 6 5	4 5 6 5 6 5	3 3 4 4 5 5	2 3 3 4 6 5	2.5 3 3.5 4 5.5 5	**1.6 0.6 0.6 0.8 0.9 5**

In the *Language-Reasoning section* the main advantage of alternative schools was unanimously expressed by encouraging children to communicate (1.6 and 2.2), and informal use of language (1.8 and 1.3), while the use of books and pictures was eliminated (0.6 and 0.7).

The *Activity Section* demonstrated that the activities prevailing at alternative schools of both groups of countries in comparison with conventional schools are more aimed at: Art (1.9 and 1.3), Music and movement (1.3 and 1.4), Blocks (1.8 and 1.6), Sand/water (2.3 and 3), Dramatic play (2.8 and 2.4), Nature/science (1.8 and 1.6). The conventional schools rated much higher at. Math/number (0.6 and 0.5), Use of TVvideo, and/or computers (only in traditional EU countries) (0.7),Promoting acceptance of diversity (0.7 and 1).

The *Interaction section* rating proved that the stronger things about alternative schools are: Supervision of gross motor activities (1.2 and 1.6), General supervision of children (other than gross motor) (1.2 and 1.6), Staff-child interactions (1.6 and 1.7), as well as Interactions amongchildren (1.5 and 1.8). But discipline is not the strong point of freedom based classrooms.

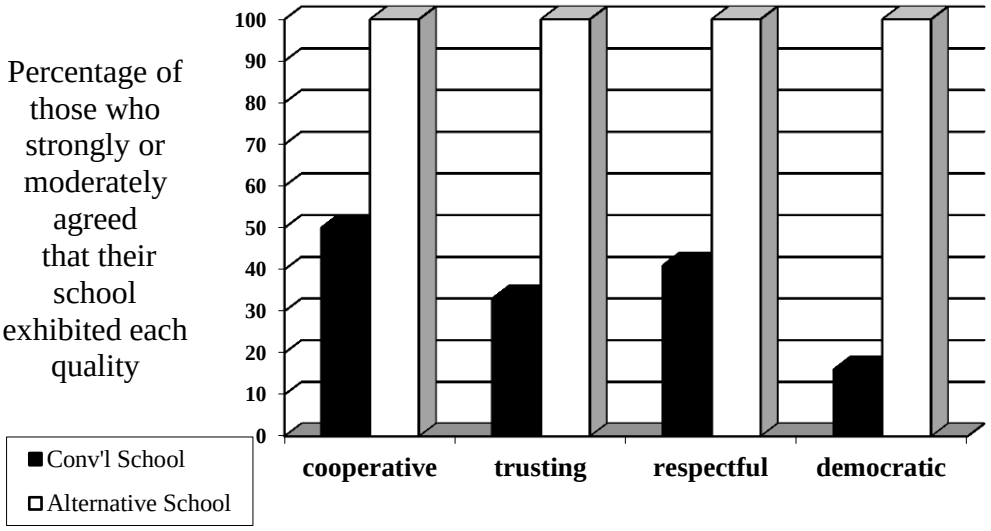
As the *Program Structure Section* shows, Free play (2 and 2), and Group time (1.3 and 1.6) are important components of alternative schooling. Schedule (0.4 and 0.3) is hidden in a way. Some interesting observations concerned Provisions for children with disabilities which were actually of the same level at both AS and CS at the traditional EU countries, but 3 times better at AS in the new ones.

Parents and Staff are better treated at AS of the traditional EU countries in terms of Provisions for personal needs of staff (1.1), Provisions for professional needs of staff (1.6), Staff interaction and cooperation (1.6), and Supervision and evaluation of staff (1.9), while alternative schools of the new EU countries are better than conventional in provisions for parents (1.6).

Students' characteristics of school atmosphere

The interviewed children characterised the atmosphere of their school in terms of being cooperative, constrained, tense, relaxed, pressured, trusting, demanding, respectful, anxious, and democratic (figure 1).

Figure 1: School Atmosphere



As shown in Figure 1 of the children surveyed from freedom-based schools strongly or moderately agreed that their school was cooperative, trusting, respectful, and democratic.

Pupils from the conventional school showed much lower numbers for those descriptors: 50% strongly or moderately agreed that the school was cooperative, 33% considered it trusting, 41% considered it respectful, and only 16% strongly or moderately agreed that their school was democratic.The conventional school rated much higher than the freedom-based schools for negative environmental indicators including constrained, pressured, and anxious.

The conclusions. While the sample size of this study is too small to lead to generalizations about alternative or conventional education, this study suggests that freedom-based environments are of extraordinary value to pupils. The study showed that the conditions created for pupils at alternative schools of both traditional and new EU countries are better than at conventional schools in: room arrangement for play, meals/snacks, nap/rest, toileting/diapering, health practices, informal use of language, art, music/movement, nature/science, supervision of gross motor activities, general supervision of children (other than gross motor), group time, intraction between children.

The emphasis is laid on: furnishings for relaxation and comfort, encouraging children to communicate, blocks, sand/water, dramatic play, staff-child interactions, free play.

That can be explained by the mission of those alternative schools. Though different they all saw their task in supporting anti-autoritarian idea, deinstitutionalizing, de-formalizing the education process. The location is also of great importance: 2 of them were located near lakes, 1 was a boarding school pleasantly placed in a park, another one was in a small people friendly town. All of them were independent, that is they were financed by parents (Poland and Bulgaria), and got an additional state funding (Germany and France).

The situation at conventional schools is important for understanding the alternative ones. The conventional schools in the traditional EU countries provided more freedom, more use of TV, video, and computers and stressed diversity than in the new ones. We were surprised to see that provision for pupils with disabilities at conventional schools of the new EU contries were poor. The conventional schools rated much higher at math/number, schedule and discipline.

We've only demonstrated the application of *Process* criteria referring to school environment. Since the procedure covers the basic aspects of all childhood facilities, it can be used in a number of ways by child care facilities, primary schools, parent cooperative preschools, private schools, playgroups, Church related schools, author's schools and school improving projects. For instance, if used as a self-study/self improvement guide, inadequate or minimal scores on the scale indicate areas for emphasis in training and learning. The ECERS can also be used as a pre and post test measure to assess the impact of training and continuing education. The data collected can also be used for comparing schools of different types.

We realize that *Structural* and *Outcome*criteria are also of great importance and our further research is focused at their application.

Among other indicators of quality are: the school board and the community; school management of finances; reporting pupils' progress; learning support; leadership; planning for improvement; expectations and promoting achievement; equality and fairness; accommodation and facilities; staffing; provision of resources; structure of the curriculum; courses and programmes; teachers' planning; the teaching process; pupils' learning experiences; meeting pupils' needs; assessment as a part of teaching; self-evaluation; staff review and development.

Additional studies that include a larger sample of schools, pupils and teachers and a randomized method for gathering responses can lead to greater understanding of the differences between conventional and alternative education. Such studies can also provide the hard data that can help skeptics, politicians, educators, and parents understand the powerful significance of a freedom-based approach to education.

REFERENCES

1. Clarke A. Paradigms and methods : Quantity and quality in evaluative research : Paper given at the UK Evaluation Society National Conference / A. Klarke / London, 1995. – P. 67–81.

2. Early Childhood Environmental Rating Scale [Electronic resource]. – URL : http://ers.fpg.unc.edu/node/82

3. Figiel M. Szkoly Autorskie w Polsce : Realizacje Edukacyjnych Utopii / M. Figiel. – Krakow : Impuls, 2001.

4. Lundgren U. Educational policy making decentralisation and evaluation U. Lundgren // Evaluation as Policymaking : Introducing Evaluation into a National Decentralised System. – London : Jessica Kingsley,1990. – P. 12–32.

5. Moss P. Beyond Quality in Early Childhood & Care : Postmodern Perspectives / P. Moss. – Florence, KY, USA : Taylor & Francis, Incorporated, 1999.

6. Punch M. Some Problems of Research and Evaluation in Alternative Education / M. Punch // Paedagogica Europaea. – 1974. – Vol. 9. – No. 2.

7. Weiler H. Decentralisation in educational governance : An exercise in contradiction / H. Weiler // Evaluation as Policymaking : Introducing Evaluation into a National Decentralised System. – London : Jessica Kingsley, 1990.

8. Williams P. Making Sense of Quality : A Review of Approaches to Quality in Early Childhood Services / P. Williams. – London : National Children's Bureau, 1994.

АНОТАЦІЯ

Заболотна О. А. Ефективність освіти і забезпечення якості в альтернативній освіті.

У статті привернуто увагу до питань, пов'язаних із забезпеченням якості альтернативної освіти у країнах Європейського Союзу. Загальною метою дослідження є порівняння систем альтернативної освіти у традиційних країнах ЄС і країнах, які приєдналися до ЄС упродовж двох останніх хвиль розширення. Порівняння шкільного середовища виконано на основі Рейтингової шкали оцінювання шкільного середовища. Дослідження проведено в два етапи: теоретичний і практичний. Упродовж кількох років автор вивчала теоретичні підходи до альтернативної освіти і особливості законодавства щодо неї в чотирьох країнах ЄС і в Україні. Автор відвідала 34 альтернативні школи різних типів у Польщі, Франції, Німеччині і Болгарії і зібрала матеріали для порівняльного аналізу, результати якого було представлено на Європейській конференції освітніх досліджень у Берліні (2011).

***Ключові слова**: освіта, ефективність освіти, забезпечення якості, альтернативна освіта, країни ЄС.*

РЕЗЮМЕ

Заболотная О. А. Эффективность образования и обеспечение качества в альтернативном образовании.

В статье рассмотрены вопросы, связанные с обеспечением качества альтернативного образования в странах Европейского Союза. Общей целью исследования является сравнение систем альтернативного образования в традиционных странах Европейского Союза и странах, которые присоединились к ЕС во время двух последних волн расширения. Сравнение школьной среды проведено на основании Рейтинговой шкалы оценивания школьной среды. Исследование проведено в два этапа: теоретический и практический. На протяжении нескольких лет автор изучала теоретические подходы к альтернативному образованию и особенности законодательной базы по отношению к нему в четырёх странах ЕС и в Украине.

Автор посетила 34 альтернативные школы различных типов в Польше, Франции, Германии и Болгарии и собрала материал для сравнительного анализа, результаты которого были представлены на Европейской конференции образовательных исследований в Берлине (2011).

***Ключевые слова**: образование, эффективность образования, обеспечение качества, альтернативное образование, станы ЕС.*

УДК 378.011.3-051

О. М. Іваній
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті на основі синтезу компетентнісного підходу та принципів контекстного навчання запропоновано технологію формування правової компетентності майбутнього вчителя в навчально-виховному процесі університету. Цілісний процес технологічного забезпечення формування правової компетентності майбутнього вчителя представлено підготовчо-пропедевтичним, змістово-діяльнісним та рефлексивно-діяльнісним взаємопов'язаними етапами. Визначено мету, завдання, методи та форми організації навчальної діяльності студентів на кожному етапі, виявлено основні підходи до структурування правової діяльності та роль поетапного формування правових знань студентів для успішної професійної діяльності в майбутньому.

Ключові слова: *компетентнісний підхід, контекстне навчання, правова підготовка, технологія, правова компетентність, майбутній учитель, правова діяльність.*

Постановка проблеми. В умовах масштабної розбудови правової держави в сучасній Україні правова освіта набуває особливого значення для формування правової культури і правосвідомості особистості, її вмінь легальними засобами правомірно діяти в різноманітних життєвих ситуаціях. Тому правова компетентність учителя стає обов'язковим складником його професійної компетентності, що дозволяє характеризувати педагога як успішного суб'єкта педагогічної діяльності, як менеджера освітніх послуг.

Аналіз практики викладання правових дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах показує, що дидактично-виховний потенціал для формування правової компетентності студентів, закладений у навчально-виховному процесі використовується недостатньо. Ця проблема багато в чому зумовлена тим, що в системі правової підготовки майбутніх учителів недостатньо розробленим є технологічне забезпечення освітнього процесу, пов'язане з переходом від домінуючих сьогодні методів трансляції та репродукції знань до інноваційних педагогічних технологій.

Аналіз актуальних досліджень. У вітчизняній і зарубіжній науці розроблено теоретичне підґрунтя для розв'язання зазначеної проблеми.

Так, формуванню правової компетентності особистості фахівця присвячено праці Дж. Вейлланта, М. Маркової, О. Панової. Проблема формування правової культури й правосвідомості майбутніх учителів досліджувалась у працях Г. Васяновича, М. Подберезського, І. Романової та інших учених. Форми, методи та технології формування правової компетентності у майбутніх учителів представлено у роботах М. Введенського, Д. Грубіча, Д. Клочкової та інших. Розглядаючи процес формування правової культури майбутнього вчителя, автор [6] пропонує його поетапність, яка спирається на структурно-змістові характеристики самого процесу. У роботі [4] схарактеризовано інтегративну технологію формування правової компетентності в майбутніх учителів як сукупність сучасних форм, методів, засобів навчання.

Вивчення наукової літератури дає підстави для висновку, що, незважаючи на велику кількість досліджень із правової підготовки майбутнього вчителя, вимагає спеціального дослідження проблема технологічного забезпечення процесу формування правової компетентності майбутнього вчителя на основі методології компетентнісного підходу як одного із головних шляхів підвищення якості професійної освіти.

Мета статті: з позицій компетентнісного підходу обґрунтувати технологічне забезпечення формування правової компетентності майбутнього вчителя в навчально-виховному процесі університету.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи праці, присвячені компетентнісному підходу до професійної підготовки фахівців (Н. Бібік, А. Вербицький, Е. Зеер, В. Лозова, О. Овчарук, А. Хуторський, Т. Шамова та ін.) ми визначили дві групи дидактичних умов відбору й конструювання змісту правової освіти, а також ефективної роботи з ним.

До першої групи умов, яка детермінує характеристики змісту правової освіти, відносяться:

- опора на суб’єктивний досвід студентів при відборі правових завдань;
- використання практико-орієнтованих правових ситуацій – як для постановки проблеми (вступ у завдання), так і для його безпосереднього вирішення;
- використання надмірної правової інформації (у граничному випадку освітнього середовища) для напрацювання навичок роботи в умовах невизначеності;
- використання відкритих (із невизначеним заздалегідь результатом) та закритих (із заздалегідь запланованими відповідями) навчальних завдань.

Друга група умов пов’язана з процесуальною (технологічною) характеристикою освіти. При цьому технології навчання повинні відповідати діяльнісній частині правових компетенцій, тобто дозволяти набуття майбутнім учителем досвіду поводження зі знаннями, їх

доцільного застосування [1; 3; 7]. Ми погоджуємося з думками А. Вербицького [2] та Н. Ничкало [5], що професійне становлення особистості фахівця можливе при виборі адекватних цілям і змісту педагогічних технологій, які повинні застосовуватися згідно з принципами контекстного навчання, а саме:

– принцип психолого-педагогічного забезпечення особистісного включення студента в навчальну діяльність;

– послідовного моделювання в навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності фахівців;

– провідній ролі спільної діяльності, міжособистісній взаємодії та діалогічному спілкуванню суб'єктів освітнього процесу (викладача та студентів, студентів між собою);

– педагогічно обґрунтованого поєднання нових і традиційних педагогічних технологій;

– цілеспрямований розвиток пізнавальної, соціальної, психологічної рефлексії студентів;

– принцип урахування крос-культурних особливостей студентів;

– єдність навчання і виховання особистості фахівця.

Модернізація та уточнення структури правової підготовки майбутніх учителів, заснована на ідеях вищезазначених учених, дозволила запропонувати технологію формування правової компетентності майбутнього вчителя, яка включає три взаємопов'язаних етапи: підготовчо-пропедевтичний, змістово-діяльнісний та рефлексивно-діяльнісний.

Метою *підготовчо-пропедевтичного етапу* технології була підготовка науково-методичного підґрунтя для реалізації навчання, що вимагало вирішення таких завдань, як: актуалізація для студентів мети правової підготовки; розвиток позитивної мотивації студентів щодо набуття правової компетентності як професійної та особистісної якості; розробка навчально- методичного інструментарію забезпечення процесу формування правової компетентності студентів.

Для розвитку мотивації майбутніх учителів щодо набуття правової компетентності, підвищення їхнього інтересу до майбутньої професійно-педагогічної діяльності, посилення уваги студентів до правових питань уже на І курсі під час лекції «Педагогічна професія і сучасність» студенти отримали цільову установку на оволодіння вчительською професією в цілому та необхідності й значущості набуття правової компетентності зокрема, на усвідомлення соціальної ролі вчителя у правовій освіті й правовому вихованні молодого покоління на сучасному складному етапі розвитку країни. На практичні заняття, кураторські години запрошували досвідчених педагогів, працівників дитячих кімнат міліції та інших правоохоронних органів, які пояснювали майбутнім учителям їхню роль у процесі соціалізації

й захисту учнів, доводили необхідність оволодіння майбутнім учителем правовою компетентністю для ефективної організації власної діяльності.

Вирішення завдань цього етапу передбачало коригування планів проведення громадської та культурно-виховної роботи, координацію діяльності деканатів, кафедр, інституту кураторів щодо запровадження заходів професійно-правового спрямування.

Головною метою *змістово-діяльнісного етапу* реалізації розробленої технології було формування в майбутнього вчителя професійно-правових знань, умінь та досвіду професійно-правової діяльності. Розвиток професійних і особистісних якостей, необхідних для успішного здійснення професійно-правової діяльності.

Вирішення цих завдань передбачало:

– доповнення змісту навчальних дисциплін психолого-педагогічного та соціально-правового циклів питаннями професійно-правового характеру (результати такої роботи відбито в табл. 1).

– запровадження розробленого відповідно до запропонованої технології спецкурсу «Правова компетентність майбутнього вчителя» як узагальнюючої ланки системи теоретичної та практичної правової підготовки майбутнього вчителя;

– залучення студентів у різні види діяльності (навчально-пізнавальну, позааудиторну, виховну, науково-дослідну, волонтерську тощо) професійно- правового спрямування.

Для реалізації змісту занять, спрямованих на формування правової компетентності майбутніх учителів, запроваджували різноманітні методи та форми організації навчальної діяльності студентів: інтегровані лекції; заочні екскурсії; написання рефератів, перегляд фрагментів документальних і науково-популярних фільмів на правову тематику; написання творів, есе; ситуативні тренінги; написання термінологічних диктантів; обговорення, розв'язання та прогнозування соціально-педагогічних ситуацій; інтерактивні методи (дидактичні ігри «Педагогічна нарада», «Педагогічний консиліум», «Я – вихователь» тощо; «круглі столи»; «мозкова атака» тощо). Це сприяло поглибленню правових знань, відпрацюванню правових умінь, формуванню критичності, логічності, аналітико-прогностичного стилю мислення, підвищенню інтересу студентів до наукової діяльності та виступів на конференціях із доповідями правової тематики.

Таблиця 1

Змістове забезпечення формування правової компетентності майбутнього вчителя у процесі вивчення загальногуманітарних дисциплін та педагогічної практики

Курс навчання	Дисципліни, педагогічні практики	Доповнення змісту питаннями правового характеру
I	1. Історія України 2. Історія української культури	1. Конституції в історії України 2. Феномен української правової культури
II	1. Педагогіка 2. Філософія	1. Кваліфікація, педагогічна культура, педагогічна правосвідомість 2. Мораль, етика, естетика і право
III	1. Історія педагогіки 2. Основи педагогічної творчості 3. Методика виховної роботи 4. Економіка	1. Ідеї права, свободи, демократизації, гуманізму в педагогічній думці 2. Професійна компетентність учителя, управління розвитком особистості 3. Зміст морального і правового виховання особистості 4. Держава, право і бізнес
IV	1. Порівняльна педагогіка 2. Культурологія 3. Політологія 4. Соціологія	1. Право на освіту, ідеї Болонського процесу 2. Правова культура, культурні цінності 3. Політичне життя та правовідносини 4. Громадянські права та механізми їх захисту
III	Педагогічна практика	
	Навчальна (безвідривна) практика в школі	Вивчення нормативно-правових документів, що регламентують діяльність школи, їх контент-аналіз
IV	Виробнича (педагогічна) практика в школі	Те саме, що на III курсі навчання та розробка й проведення заходів правового характеру
V	Виробнича (переддипломна) практика в школі	Те саме, що на III і IV курсах навчання та розробка й реалізація правових проектів

Правову компетентність студентів посилювали запровадженням авторського спецкурсу «Правова компетентність майбутнього вчителя» (54 год), що включає такі модулі:

Модуль І. Педагогічна деонтологія (Поняття і основні елементи. Дискретність професійної поведінки вчителя: моральні і правові виміри. Основи теорії правової культури. Правова компетентність учителя).

Модуль ІІ. Правові основи професійно-педагогічної діяльності (Основи теорії права. Міжнародне гуманітарне право та освітнє право України. Освітнє право України: система, структура, елементи. Загальний розподіл компетенцій і повноважень у сфері освіти).

Модуль ІІІ. Правовідносини в загальноосвітніх закладах. (Теорія правових відносин: структура, система законних інтересів в освітній сфері. Суб'єкти освітніх правових відносин. Учитель як суб'єкт шкільних правових відносин, особливості правового статусу вчителя).

Модуль ІV. Організаційні основи (механізми) реалізації правових компетенцій учителя (Основи теорії управління: сутність, концепція реалізації на шкільному рівні. Співуправління і самоврядування в школі, локальна нормотворчість. Технології правової освіти і правового виховання учнів у процесі професійної діяльності (проективні, мікровикладання, інтерактивні тощо). Правові колізії, конфлікти і способи їх вирішення).

Модуль V. Методичні основи правової самоосвіти вчителя (Методика прогнозування, планування, контролю та діагностики правової освіти учнів у процесі професійної діяльності вчителя. Інформаційне забезпечення правової самоосвіти вчителя (офіційні видання, комп'ютерні пошукові довідково- правові системи).

У процесі вивчення спецкурсу було використано такі організаційні форми й методи навчання, як: лекції, семінари, екскурсії, домашня самостійна робота, індивідуальні завдання, залік, консультація. Під час проведення занять викладач створював ситуації творчого пошуку з опорою на знання, отримані студентами на попередніх етапах професійної підготовки; студенти розробляли авторські проекти з правового виховання учнів.

Під час проходження педагогічної практики студентам пропонувалося (у доповнення існуючих вимог) розробити та провести захід (виховну годину, батьківську зустріч тощо), спрямований на поповнення правових знань суб'єктів освітнього процесу, разом з учнями розробити рекламу правового спрямування.

Реалізація мети *рефлексивно-діяльнісного етапу* розробленої технології вимагала формування готовності і здатності майбутнього вчителя до застосування правових знань у професійній діяльності, умінь здійснювати самоорганізацію, самоконтроль і саморегуляцію у професійній сфері. Для цього після виконання завдань на заняттях або під час самостійного опрацювання навчального матеріалу, наприкінці роботи або вивчення певної теми було широко запроваджено оцінювання відповідей товаришів і самооцінювання, що дозволило залучати студентів до конструктивного аналізу індивідуальної і колективної діяльності, виявлення помилок, знаходження способів їх усунення в подальшій діяльності та шляхів коригування своїх дій.

Цей етап також має результативно-координаційну функцію. На ньому оцінюються кінцеві результати – рівні сформованості правової компетентності студентів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підсумовуючи вищезазначене зауважимо, що інтеграція методології

компетентнісного підходу та пояснювальних можливостей теорії контекстного навчання дозволяє виділити змістову та процесуальну складові правової освіти майбутніх учителів, які націлені на досягнення нового, цілісного освітнього результату. Такий підхід за своєю сутністю є технологією формування правової компетентності майбутнього вчителя, яка, в першу чергу, передбачається як варіативно-особистісна та відбиває результат одночасного засвоєння змісту правової освіти й розвитку особистості, яка володіє значущим для неї змістом. Цілісний процес технологічного забезпечення формування правової компетентності майбутнього вчителя представлено взаємопов'язаними підготовчо-пропедевтичним, змістово-діяльнісним та рефлексивно-діяльнісним етапами. Виявлено основні підходи до структурування правової діяльності та роль поетапного формування правових знань студентів для успішної професійної діяльності в майбутньому.

Перспективи подальших досліджень ми пов'язуємо з питаннями навчання студентів використовувати сучасні методи отримання нової правової інформації через комп'ютерну мережу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байталюк О. М. Основи освітнього права та правове регулювання діяльності навчальних закладів України : навч. посіб. для учасників проекту «Правова компетентність освітян – запорука верховенства права в освіті» / О. М. Байталюк, О. Б. Німко. – К. : Видавничий дім «Плеяда», 2010. – 69 с.

2. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицький // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32–37.

3. Іваній О. М. Правова підготовка як умова високого професіоналізму вчителів / О. М. Іваній // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – № 1 (35). – С. 326–333.

4. Клочкова Д. М. Формування правової компетентності у майбутніх учителів в процесі професійної підготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Д. М. Клочкова. – Київ, 2011. –20 с.

5. Ничкало Н. Г. Перспективні напрямки досліджень з проблем професійного становлення фахівця / Н. Г. Ничкало // Дидактика професійної школи : зб.наук.пр. – Хмельницький : ХНУ, 2005. – Вип. 3. – С. 12–19.

6. Потамахин В. В. Формирование правовой культуры студентов неюридического профиля подготовки : автореф. дис. … канд. пед. Наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В. В. Потамахин. – Курск, 2009. – 28 с.

7. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти / М. М. Фіцула. – К. : Видавничий центр «Академія», 2000. – 543 с.

РЕЗЮМЕ

Иваний Е. Н. Технологическое обеспечение формирования правовой компетентности будущего учителя.

В статье на основе синтеза компетентностного подхода и принципов контекстного обучения предложено технологию формирования правовой компетентности будущего учителя в учебно-воспитательном процессе университета. Целостный процесс технологического обеспечения формирования

правовой компетентности будущего учителя представлен взаимосвязанными подготовительно-пропедевтическим, содержательно-деятельностным и рефлексивно-деятельностным этапами. Определены цель, задание, методы и формы организации учебной деятельности студентов на каждом этапе, выявлены основные подходы к структурированию правовой деятельности и роль поэтапного формирования правовых знаний у студентов для успешной профессиональной деятельности в будущем.

Ключевые слова: *компетентностный подход, контекстное обучение, правовая подготовка, технология, правовая компетентность, будущий учитель, правовая деятельность.*

SUMMARY

Ivanii O. Technology of providing of formation of future teacher's legal competence.

On the basis of the synthesis of contextual learning principles and competence approach the whole set of technological operations was proposed which provides formation of future teacher's legal competence in the university educational process. The integral process of the technology of formation of future teacher's legal competence is represented as a succession of preparatory- propaedeutic, content-activity and reflexive-activity stages.

The aim of the preparatory-propaedeutic stage was to prepare the scientific-methodical ground for realization of legal education. On this stage it was solved the task of actualization for students of the aim of legal preparation, development of positive motivation of students as to gaining legal competence as professional and personal quality, development of educational-methodological tools of providing of process of legal competence formation.

The main aim of the content-activity stage was formation of professional-legal knowledge, skills and professional-legal activity. The development of professional and personal qualities which are necessary for successful realization of the professional-legal activity was provided by means of complement of psychological-pedagogical content and legal discipline with questions of professional-pedagogical character, by attraction of students to different forms of educational and civil of professional-legal direction, by introduction of developed special course, as generalized element of a system of theoretical and practical legal training of a future teacher.

Realization of the aim of the reflexive-activity stage required formation of readiness and capacity of future teacher to the application of legal knowledge in the professional activity, skills to accomplish self-organization, self-control and self-regulation in the professional-legal sphere. This stage also has effective-coordinational function where levels of formation of student's legal competence are estimated.

***Key words*:** *context education, competitive approach, legal preparation, technology, legal competence, future teacher, professional-legal activity.*

УДК 355.231.1(477)"18"

С. В. Кормілець
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ КАДЕТІВ У XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

У статті розглянуто питання, що стосуються проблеми організації процесу морального виховання в кадетських корпусах Російської Імперії, які діяли на територіях українських губерній у XIX – на початку XX сторіччя. Показано основні етапи становлення й розвитку системи морального виховання кадетів, наведено

основні зв'язки морального виховання з духовним, естетичним тощо й вимоги, які висувалися до організації виховного процесу. Показано основні форми виховної діяльності, спрямовані на розвиток моральних почуттів вихованців кадетських корпусів, майбутніх офіцерів.

***Ключові слова*:** кадетські корпуси, кадети, військово-навчальні заклади, моральне виховання, духовне виховання, військова честь.

Постановка проблеми. Система військової освіти в XIX – на початку XX століття на території Українських губерній являє собою унікальне соціальне явище глобального масштабу. Історично склалося, що в XIX – на початку XX століття саме військова освіта стала праматір'ю професійної освіти країни. Протягом своєї історії військово-навчальні заклади інтернатного типу були основним джерелом комплектування армії й флоту професійними офіцерськими кадрами.

Формування морально розвиненої особистості є одним із центральних напрямів виховання військовослужбовців. Люди, перебуваючи в необмеженій кількості суспільних і особистих зв'язків між собою, повинні так чи інакше погоджувати з іншими членами колективу свої дії, дотримуватися певних норм, правил і вимог. У кожному соціумі для регуляції поведінки людини виробляється безліч різноманітних засобів. Таку регулювальну функцію виконують правові норми, постанови військових і державних органів, статути, інструкції, вказівки й накази службових осіб і, нарешті, моральність і духовність.

Аналіз актуальних досліджень. Система морального виховання в кадетських корпусах, розміщених на території Українських губерній виступає предметом переважно історіографічних розвідок, тому її дослідження носить загальний характер. Незважаючи на те, що сьогодні існує низка вичерпних досліджень з історії розвитку та діяльності системи кадетських корпусів, де окремим питанням постають проблеми виховання, зокрема у працях М. І. Алпатова, А. Ю. Воробйової, М. І. Нещадима, А. П. Ткачука, О. А. Хазіна та інших дослідників, однак аналіз джерел і наукової літератури засвідчив, що проблема морального виховання в кадетських корпусах не була об'єктом самостійного дослідження і не отримала системного відображення в історіографії.

Мета статті – дослідити шляхи становлення та розвитку системи морального виховання кадетських корпусів XIX – початку XX століття створених на території Українських губерній шляхом аналізу й узагальнення історіографічної бази.

Виклад основного матеріалу. Загальна мета морального виховання полягає в можливості забезпечувати повний розвиток духовних сил вихованців, у правильному формуванні його поглядів і понять, у пробудженні й закріпленні в ньому почуттів честі, добра та правди в належному виробленні його характеру і в узгодженні всіх його прагнень і дій із моральною нормою [2, 240].

Вважалося також, що найважливіше завдання виховання – це моральне й для успіху його необхідно, щоб оточуюче кадетів середовище благотворно впливало на моральний склад кожного, сприяючи взагалі розвитку в ньому вищих і обмеженню нижчих схильностей [2, 25].

Як видно з Інструкції з виховної частини для кадетських корпусів, почуття становлять основу психічного життя й у їхньому правильному формуванні вбачалося головне завдання виховання. У такий спосіб моральне виховання повинне було сприяти світлому й бадьорому щиросердечному настрою, привчати до терпіння, самовладання та твердому перенесенню негараздів, стримувати себелюбні прагнення й обмежувати схильності до порівнянь, розвивати щире співчуття суму, потребам радості й блага близького, саме в цьому формується власна внутрішня гідність людини [2, с.26].

Разом із тим необхідно було розвинути у вихованців почуття вдячності за дбайливість про їхні блага за допомогу й послуги з боку оточуючих. Не менш важливо було сформувати в кожного здатність вірної самооцінки для того, щоб вихованець не перебільшував своїх можливостей і не падав духом від усвідомлення своїх недоліків. Нарешті, кожному вихованцеві необхідно забезпечити досить сильну підтримку доброї моральності, виявляти й зовнішні гідності: чіткість виконання дій, звичку до порядку, ощадливість і охайність, увагу до пристойностей, привітності, ввічливості тощо [2, 27].

Головною складовою морального виховання була релігія, тому що вона закладала основу для вирішення всіх завдань морального розвитку, сприяючи зростанню людини.

Це, передусім, вирішувалося під час вивчення Закону Божого. На всіх уроках учитель навчав вихованців молитві, знайомив із подіями священної історії, заповідями Господніми й церковним Богослужінням. Повчання відносно вихованців безпосередньо пов’язані з навколишнім їхнім життям, сполучаючи зміст бесід як із загальним розвитком кадетів, так і з релігійними почуттями [10, 27].

У всіх класах частина часу, відведеного на уроки Закону Божого, присвячувалася читанню й роз’ясненню недільних і святкових Євангелій і послань апостольських. Зі свого боку офіцери-вихователі й інші посадові особи всіма заходами підтримували в кадетах закладені їм духівниками вірування, почуття й переконання, були постійним прикладом щирої, розумної, живої релігійності, стежили за неухильним виконанням самими вихованцями вимог релігії й церкви, а також благочестивих звичаїв [11, 12].

Значну роль відігравала церковна служба. Кадети були присутні на церковній службі: у неділю та у святкові дні – на літургії, і напередодні цих днів – на всеношній, щодня відводився час для читання в ротах ранкової й вечірньої молитви. Керівний склад корпусів затверджував усі заходи до

того, щоб християнські обов'язки виконувалися вихованцями завжди з належною увагою, для цього вихователі були присутні на богослужінні разом із кадетами. Зверталася увага на те, щоб щоденні молитви перед прийманням їжі й після не набули характер співочого уроку або репетиції, а відбувалися б із дотриманням правил, яких вимагала суспільна молитва. Крім того, цього дотримувалися й при читанні ранкових і вечірніх молитов, а також перед початком і кінцем занять.

Разом із тим, заклад постійно опікувався тим, щоб корпусний храм був у належному стані, при витонченій простоті його обстановки й нерушимому порядку, під час служби сприяли підтримці у вихованців належного настрою.

Така постановка виховного процесу в корпусі дозволяла настільки затвердити в правилах християнської моральності кожного кадета, що він слідував їм і надалі, при виході з корпуса.

Крім релігійних, до шляхів і засобів морального виховання відносяться: підтримка встановленого порядку в житті кадетів, раціональна й корисна організація позакласного часу, постійний контроль над вихованцями й сувора підтримка ними дисципліни.

Один із перших обов'язків кадетських корпусів полягав у приученні довірених йому вихованців до суворого порядку в їхньому житті й заняттях. Це досягалося постійним спостереженням усіма посадовими особами за неухильним дотриманням вихованцями певних норм і правил.

Дані правила загалом зазначені в Інструкції з виховної частини для кадетських корпусів. Крім цього, зазначалося в Інструкції, кожний корпус відповідно до місцевих умов розробляв власні правила. Правила досить докладно регламентували поведінку кадетів у всіх життєвих випадках. Крім цього, окремо й досить докладно зазначалися правила поведінки у відпустці.

Вважалося, що дитяча душа цілком відкрита як гарному, так і негативному впливу, саме тому головна мета цих правил, як морального керівництва, полягала в направленні дій дитини на шлях справедливості й виробленні в ній гарних звичок і характеру. Нарешті, необхідно було охороняти дитину від шкідливих наслідків її неуцтва [1, 549].

Особливе місце в нормах і правилах приділялося статевій моральності. Широке поширення онанізму серед кадетів 13–14 років і падіння моральності в старших у вигляді впливу ззовні змушувало командування корпусів вживати різноманітних заходів. До них можна віднести контроль над відпустками, перепискою й постіллю кадетів, а також знайомство вихователя із сімейною обстановкою своїх вихованців, серйозна постановка питання як у загальних, так і в індивідуальних бесідах відповідно до віку кадетів, обережність під час роз'яснення питань статевої моральності, починаючи з перехідного віку у кадетів намагалися створити «чистий» погляд на жінку [7, 339–340].

На з'їзді офіцерів-вихователів у 1908 році дана проблема розглядалася окремою темою. Була заслухана доповідь полковника Михайлівського: «Боротьба зі статевою розбещеністю в середній школі» і обговорені тези доповідей присутніх на з'їзді.

Значна увага приділялася питанням продуктивного заповнення вільного від занять часу, оскільки таким чином необхідно було прищеплювати кадетам працьовитість, звичку до корисних занять і скромних розваг, що облагороджують вдачі, усуваючи тим самим дозвільне проводження вільного часу.

У вільний від планових занять час включалися наступні заходи: підготовка уроків на наступний день, позакласне читання літератури, прогулянки, заняття музикою та співом, ремісничі й садові роботи, вечори відпочинку, виготовлення й ремонт наочного приладдя та інших казенних речей, відпочинок, ігри й інші розваги, відповідно до віку й розвитку вихованців.

Звернемо увагу на деякі з них, що мають безсумнівний інтерес. Самостійна підготовка організовувалася так, щоб кадети одержували необхідну допомогу від свого вихователя, як особисту, так і загальну для всього класу. Для цього вихователь був присутній у своєму відділенні при повторенні уроків. Крім того, він організовував і направляв діяльність кадетів, прищеплював їм навички самостійної роботи, творчості, виховував наполегливість.

Нестаранних учнів змушував учитись і брав їх під особистий контроль. Устигаючих заохочував, дозволяючи їм після готування уроків раніше відведеного часу займатися читанням, малюванням, перепискою.

Позакласне читання книг кадетами як самостійно, так і з вихователями, на думку Головного управління військово-навчальними закладами, мало також важливе значення, після навчальної роботи, серед освітніх засобів, і взагалі впливало на розвиток вихованців у моральному відношенні.

Крім цього, читання заповнювало прогалини в знаннях учнів, розширювало кругозір й допомагало набути нові переконання; від читання залежали перші, найглибші й міцні погляди на життя, природу й людей; від читання залежав напрям думок і відчуттів.

Виходячи з таких поглядів і вимог був суворий, відповідний до виховних цілей, вибір книг для читання й, узагалі, на правильне ведення цього роду занять усі вихователі звертали найбільшу увагу [4, 43–44].

Для правильного поповнення бібліотек був виданий «Каталог книг для читання вихованцями кадетських корпусів», що складався із семи розділів, у кожному з яких усі книги були розділені на три групи. Перша – для кадетів двох старших класів, друга – для середніх класів, і остання – для молодших класів. Читання книг кадетами, отриманих з інших джерел, допускалося тільки з особистого дозволу офіцера-вихователя, після перевірки їх змісту.

Відповідно, визначальна роль відводилася бібліотекам. Наприклад, в Одеському кадетському корпусі фонд фундаментальної бібліотеки складався з 3675 книг, а в ротних бібліотеках було ще понад 2000 книг.

Робота викладачів і вихователів не вичерпувалася рекомендацією тих або інших книг. Вони брали активну участь у засвоєнні учнями тих істин, які давали книги, тобто роз'яснювали незрозуміле, звертали увагу на головне й, нарешті, організовували бесіди поза класом, узагальнювали й закріплювали набуті знання [5, 211].

Незважаючи на контроль над рекомендованою літературою для читання, все-таки були випадки знайомства з небажаною й навіть шкідливою літературою, під час відпусток удома, або у випадку таємного принесення літератури. Крім цього, при вивченні розпорядку дня, можна відзначити, що часу для читання було небагато. Кадет постійно мав своє спеціальне призначення, а читання рекомендували тільки для 1-го й 2-го класів (година на тиждень). Тому для читання доводилося використовувати особистий час, вільний урок (за відсутності викладачів з об'єктивних причин) [5, 214].

Зазначені недоліки та шляхи їх усунення знайшли своє відображення на сторінках Педагогічного збірника та в роботі з'їздів. На з'їзді 1903 року викладачів російської мови військово-навчальних закладів питання про позакласне читання обговорювався разом із питанням про обов'язкове читання. На з'їзді викладачів російської мови середніх навчальних закладів 1904 року питання про позакласне читання також активно обговорювалося, як результат був складений своєрідний план (схема) організації читання літератури. Спроба вирішити дані питання була зроблено в 1907/08 навчальному році особливою комісією при Одеському кадетському корпусі. Під час роботи першого з'їзду офіцерів-вихователів кадетських корпусів дане питання набуло широкого висвітлення, зокрема в доповіді одного з офіцерів «Позакласне читання й основи його організації» говорилося про вибір книг для читання, про правильну організацію читання, прищеплення кадетам звички «читати й вичитувати», про час, необхідний для цього, і перевірку прочитаного.

Доповнюючи виступ, І. І. Долгов надав схему організації позакласного читання, яка з часом себе виправдала.

Отже, позакласне читання мало важливе значення для розумового й морального розвитку та служило одним зі стимулів визначення основного напряму в житті.

Важливе значення для морального виховання мав і постійний нагляд за вихованцями. Офіцери-вихователі не завжди успішно справлялися зі своїми обов'язками, і це іноді приводило до порушень дисципліни кадетами. Часом старші за віком диктували свою волю молодшим, у тому числі із застосуванням фізичної сили [3, 2].

Для усунення проблем зверхнього ставлення серед кадетів офіцери-вихователі за можливістю, якомога частіше повинні були знаходитися в ввірених їм відділеннях, загальне спостереження над цілою ротою було покладено на її командира й чергового вихователя, у розпорядженні якого перебувала достатня кількість днювальних [2, 37].

Контроль над вихованцями не припинявся і в нічний час, для цього розташування роти в продовженні всієї ночі обходив один із чергових по роті. У разі необхідності він зобов'язаний був будити чергового офіцера-вихователя.

У моральному вихованні кадетів визначальна роль покладалася на безпосередніх начальників і викладачів. Уважалося, що вони повинні бути людьми не тільки високоосвіченими, але й високоморальними, натхненими, щиро любити дітей, про яких вони піклувалися, і готових покласти за них свою душу. Без цього вся справа школи буде мертвою, з неї будуть виходити люди освічені, але позбавлені моральних ідеалів. Саме тому і здійснювався настільки суворий контроль під час добору посадових осіб і викладачів.

Одне з основних завдань полягало в підтримці в закладі суворої дисципліни. Здоровий дух дисципліни проявлявся в доброзичливих відносинах вихованців між собою, з наставниками і повазі до закладу, у чесному виконанні вимог навчального закладу й загальній дбайливості про його репутацію.

У відношеннях між вихователями й вихованцями дуже важливі були наступні якості, на які спеціально зверталася увага: доброзичливість, щирість, серйозність, довіра, обережність.

Викладачі та вихователі повинні відноситися до вихованців як до рівних, як до майбутніх своїх колег-офіцерів, між якими не може бути обману й неправди. І якщо траплялося, що якийсь кадет у молодшому класі починав брехати, намагаючись уникнути покарання, то в такому випадку вихователь говорив йому: «Ти так боїшся покарання, що прагнеш вивернутися неправдою. Я не буду тебе карати – тільки не принижуй себе боягузтвом і брехнею, краще не розповідай мені нічого» [6, 47].

Крім особистого впливу, дисципліна підтримувалася сукупністю всі прийнятих закладом виховних заходів, у число яких як основа включалися заохочення й покарання.

Заохочення, як правило, застосовувалися з великою обачністю й з єдиною метою – зміцнювати в кадетів любов до добра заради самого добра та прагнення до праці й успіху, в жодному разі не пробуджувати в них жадібність і самохвальство перед товаришами.

Інструкцією були передбачені такі заохочення: більш довірливе й співчутливе ставлення вихователя до вихованця; визнання його успіху взагалі або гідності окремого вчинку; висловлена йому вихователем або

начальством при інших вихованцях подяка; похвальний відгук (аркуш) про вихованця його батькам, ротному командирові й директору корпуса; особлива довіра вихователя й керівного складу закладу; відзначення кращих кадетів спеціальними званнями віце-унтер-офіцерів і віце-фельдфебеля [2, 41].

Однак, до початку ХХ століття в педагогічній практиці кадетських корпусів практично не застосовувалися заохочення. В деяких корпусах залишалася порівняно безневинна форма заохочення – похвальний аркуш. Тому що на практиці підтвердилося, що нагороди, заохочення як засіб педагогічного впливу, позбавлені всякого виховного значення. Якщо покарання стримує порушників, то заохочення встигаючих пробуджує негатив у морально обмежених. Зважаючи на зазначені обставини вважалося, що єдиним заохоченням вихованця за його успіхи й моральну поведінку може служити лише похвала вихователя.

Покарання накладалися з дотриманням належної поступовості, послідовності, помірності й суворої внутрішньої справедливості [2, 43]. Однак, на початку ХХ століття питання про покарання перебувало в перехідному стані, ніде не накопичилося стільки суперечливих суджень й так по суті віджилих понять і підходів, як у системі покарань.

Розглянемо, у відповідності з Інструкцією, існуючу тоді систему покарань.

Догана, зроблена вихованцеві наодинці або в присутності його товаришів. Вона могла служити корисним заходом тільки в тому випадку, якщо робилася у формі, що не ображає особистої гідності вихованця.

Несхвальний відгук про вихованця його батькам. Захід цей вимагав великої обережності та для його застосування необхідно було точно знати характер відносин між вихованцями і їх батьками. Вважалося, що спілкування вихователя з батьками й родичами з метою впливу на вихованця – захід досить доречний у вихованні.

Позбавлення права участі в загальних іграх і розвагах і взагалі тих прав, якими кадет зловживає або ж не вміє користуватися. Це покарання застосовувалося тільки за таку поведінку, з якою воно могло бути пов’язане, тобто за образи й насильство над товаришем.

Постановка на штраф. У багатьох кадетських корпусах уважали, що дане покарання з педагогічної точки зору та й у фізичному відношенні не має ніякого виправдання. Тому його мало застосовували та взагалі вимагали вилучення із практики.

Видалення із класу під час уроків могло бути застосоване тільки в крайніх випадках, коли поведінка вихованця заважала проведенню уроку.

Позбавлення одного блюда за обідом (не більше двох разів на тиждень) або ж заміна пирога чи пшеничної булки житнім хлібом. На

думку більшості, захід був грубий і шкідливий у фізичному відношенні, також пропонувалося його заборонити.

Позбавлення права на добову відпустку. Цей засіб також був визнаний шкідливим у багатьох відношеннях. Вихованці, перебуваючи в умовах закритих навчальних закладів дичавіють і грубіють, одноманітні порядки якого, за відсутності свіжих вражень життя, стомлюють душу вихованця, сприяють його огрубінню й ведуть до утворення однобічних понять. Крім того, практика показала, що найбільше число провин припадало на вихованців, які не користуються відпустками.

Арешт (що не перевищує 12 годин), тільки вдень, з обмеженням у їжі й неодмінно в одиночному приміщенні та під наглядом. У тому вигляді, у якому це покарання існувало, воно не тільки не досягало бажаної мети, але й приносило значну шкоду виховній справі. Вихованці, які часто потрапляли в карцер (як правило, це були одні й ті самі) настільки до нього звикали, що він не здійснював на них жодного позитивного впливу. Нерідко цим вихвалялися перед товаришами. Що стосується арешту вихованців молодших рот, то в більшості воно викликало пригніченість настрою й відчуття злості. У київському корпусі, наприклад, карцери були знищені, і ніякого погіршення в поведінці кадетів не було [5, 211].

Більш суворі заходи покарання допускалися тільки з дозволу командира роти або директора, а в більш серйозних випадках розглядалися комітетом у повному складі [2, 45]. Вони полягали в більшому обмеженні права на відпустку, в більш тривалому й суворому арешті тощо.

Зниження бала за поведінку. Існування даного заходу було пов’язане із загальною системою оцінки знань і поведінки не суперечила здоровому глузду. Досить ефективно впливала на кадетів. Противників цієї системи практично не було.

Позбавлення погонів, захід, що ганьбить вихованця перед усім корпусом, було покаранням украй небезпечним і призводило до випадків озлоблення й втрати моральної чутливості.

Тілесне покарання – це ганебне насильство взагалі викликало шквал протесту й вимоги виключення його з практики. До того ж у школах Російської Імперії воно давно було вже виключене.

Виключення з числа кадетів, захід вимушений, і застосовувався в крайніх випадках, тобто тоді, коли всі інші заходи не давали бажаного результату. Однак, у низці корпусів практикували тимчасове видалення вихованців із закладу, оскільки вважалося, що перш, ніж зовсім видаляти вихованця з корпусу, необхідно використовувати й цей останній захід.

На проблему покарань звертали увагу і високопосадовці. Так, у щоденнику Великого князя Костянтина Костянтиновича зустрічаються цікаві думки про методи й засоби виховання у військово-навчальних закладах. Зокрема, проблема диференційованого підходу у вихованні [8, арк. 136].

Взагалі про зміст диференційованого підходу при виборі виховних засобів до різних за віком вихованців неодноразово говорилося начальником головного управління військово-навчальних закладів. Наприклад, військовий міністр, генерал Олексій Миколайович Куропаткін писав: «Я завзято маю на меті поступово змінити виховні прийоми стосовно різного віку кадетів. Що необхідно й корисно маленьким, те зайве й навіть шкідливо більш дорослим» Вихованцям старших класів дозволено було курити, мати кишенькові годинники, носити вуса [9, арк. 12], відповідними були й засоби впливу.

Запроваджувалися й нові заходи впливу. Так, Головний начальник військово-навчальних закладів вважав, що перехід з одного корпуса в інший може мати певне значення для поліпшення виховної роботи з вихованцями. Рекомендуючи цей захід, Великий князь в одному з наказів писав: «На хлопчиків, що не встигають або погано себе ведуть, іноді благотворно діє переведення до іншого кадетського корпусу. Нова обстановка, нове середовище дає вихованцеві моральний поштовх, змушуючи його одуматися й зібратися із силами» [8, арк. 137].

Система заохочень і покарань до початку ХХ століття застаріла й не відповідала вимогам часу. Однак, щодо цього приймалися заходи, особливо на місцях. Крім того, після роботи з'їзду намітилися певні зрушення й були вироблені єдині підходи.

Найвищим ступенем моральності офіцера Російської Імперії вважалася честь. У полках і корпусах були свої офіцерські кодекси честі. Приміром, у морському кадетському корпусі – «Правила чемності офіцера», у деяких кадетських корпусах – «Настанова молодому офіцерові» тощо. Особливе місце в них приділялося честі офіцера, її пропаганді й захисту. Порушення норм суворо засуджувалося в офіцерському середовищі. Своєрідний кодекс честі викладений у «Замітках про розвиток військових пізнань і загальних військових принципів». Аналізуючи слова: «Почуття честі вимагає, щоб офіцер у всіх випадках умів підтримувати гідність свого звання на тій висоті, на якій повинна перебувати гідність цього класу суспільства, що несе на собі священний обов'язок захищати престол і Батьківщину. Офіцер повинен знаходитися в суспільстві, в якому панують добрі вдачі; він ніколи не повинен забувати, що він не тільки освічена людина, але й те, що на ньому лежить обов'язок підтримувати гідність свого звання... Слово офіцера завжди повинно бути запорукою правди, і тому неправда, хвастощі невиконання зобов'язання – недоліки, які підривають віру в правдивість офіцера, взагалі безчестять офіцерське звання й не можуть бути терпимі... Малодушність і боягузтво повинні бути невідомі офіцерові, у всіх випадках життя він повинен мужньо долати перешкоди, твердо триматися обраних переконань, щоб кожен бачив у ньому людину, на яку можна покластися, якій можна довіритися й на захист якої можна розраховувати...».

Головним керівним документом у справі виховання честі безсумнівно була «Інструкція з виховної частини для кадетських корпусів». На її основі, як вже зазначалося, в кожному корпусі були розроблені правила й кодекси честі.

Вихованню почуття честі сприяв устрій життя корпусу й чітко організований виховний процес. Однак характерними напрямками були наступні: дотримання офіційних етичних поглядів, правил, понять і суворий контроль над ними. Формування почуття честі за допомогою засвоєння поглядів прогресивних мислителів, письменників і видатних полководців (флотоводців) Російської Імперії.

Висновки. Таким чином, моральне виховання було головною складовою частиною виховання. В основі його лежала релігія з її поняттями добра та зла, на базі якої формувалися основні моральні риси за допомогою підтримки твердого статутного порядку, продуктивного заповнення вільного часу, постійного контролю й підтримки дисципліни. Особливе місце в моральному вихованні кадетів приділялося розвитку почуття честі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зотов Н. А. Записки офицера-воспитателя (За восемь лет службы в кадетском корпусе) / Н. А. Зотов // Педагогический сборник. – 1908 – № 6, 1909. – № 3, 1910. – № 4, 1911. – № 6, 1912. – № 9, 1914. – № 3, 1916. – № 6.

2. Инструкция по воспитательной части для кадетских корпусов. – СПб.,1908. – 114 с.

3. Кадетские корпуса в России [Красный воин]. 27.11.1992 г.

4. Кадетский досуг / Издание кадет Симбирского кадетского корпуса. – Симбирск, 1905–1906. – 54 с.

5. Календарь для кадет. – Варшава, 1908. – 123 с.

6. Сливицкий А. Г. Дядька Квасов (Воспоминания кадета) / А. Г. Сливицкий. – Спб, 1889. – 63 с.

7. Труды первого съезда преподавателей русского языка в военно-учебных заведениях(22–23 декабря 1903). – Спб, 1904. – 540 с.

8. ЦГАОР, фонд Вел.кн. Конст. Конст., д. 47, л. 136–167.

9. ЦГВИА, фонд Куропаткина, д. 3564, л. 12.

10. ЦИРКУЛЯР 1870 г. - № 8.

11. ЦИРКУЛЯР 1873 г. - № 22, 62.

РЕЗЮМЕ

Кормилец С. В. Нравственное воспитание кадетов в XIX – начале XX столетия.

В статье рассмотрены вопросы, которые касаются проблем, связанных с организацией процесса нравственного воспитания в кадетских корпусах Российской Империи, которые действовали на территориях украинских губерний в XIX – начале XX века. Показаны основные этапы становления и развития системы нравственного воспитания кадетов, приведены основные связи нравственного воспитания с духовным, эстетичным и др. и требования, которые выдвигались к организации воспитательного процесса. Наведены основные формы воспитательной деятельности, направленные на развитие нравственных чувств воспитанников кадетских корпусов, будущих офицеров.

Ключевые слова: *кадетские корпусы, кадеты, военно-учебные заведения, нравственное воспитание, духовное воспитание, воинская честь.*

SUMMARY

Kormilets S. Moral education of the cadets in the XIX – early XX century.

The questions concerning the problem of moral education in the cadet corps of the Russian Empire, which operated in Ukrainian provinces in the nineteenth – early twentieth century are discussed. The following main stages of formation and development of the moral education of cadets which are the main links of moral education with spiritual, aesthetic and others, which are presented in the organization of the educational process, are revealed. The following basic forms of educational activities which are aimed at the development of moral qualities of students of cadet corps, future officers, are characterized.

Moral education has always played a special role in the life of the corps, that were essential qualities of high intelligence, aesthetic culture, and unshakable adherence of the Code of honor. Officers usually had an excellent education, intellect, possessed leisure skills, clearly expressed their thoughts, could dance well. These qualities are naturally laid in the family, but they were fixed and developed in military schools and cadet corps in the process of purposeful moral education.

In the moral education of cadets leading role was accounted for by immediate superiors and teachers. It is thought that they must be not only highly educated, but also highly moral, encouraged, sincerely love children they care for, be willing to put their own soul for their students.

Students of cadet corps were the pride of the nation and the embodiment of national identity and national soul. Staying continuously in the walls of the buildings imposes an indelible imprint on the students, creates a cultural and educational environment from the early days of military service, forms a system of values, character and personality as future officers, brings them the ability to moral reflection, the supreme goal of education.

The author concludes that moral education was an integral part of education. At the heart of it was religion, with its concepts of good and evil, on the basis of which were formed the basic moral traits with maintaining a firm authorized order, productive spending of free time, constant control and discipline. A special place in the moral education of the cadets was paid to the development of a sense of honor.

Key words: *cadet corps, cadets, military education, moral education, spiritual education, military honor.*

УДК:376.1

А. І. Кравченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

З ІСТОРІЇ ПИТАННЯ КЛІНІКО-ФІЗІОЛОГІЧНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЗАЇКАННЯ

У статті розглядаються наукові погляди на проблему заїкання дітей середнього шкільного віку, форми, причини його виникнення та шляхи подолання. Зазначено, що різне розуміння сутності заїкання зумовлене рівнем розвитку науки і позиціями, з яких дослідники підходили і підходять до вивчення цієї мовленнєвої вади. Найефективнішим визнано комплексний підхід до корекції заїкання, який ураховує всі складові мовленнєвої вади та індивідуальні й вікові особливості підлітків і забезпечує оптимальне поєднання різних методів та засобів медико-психолого-педагогічного впливу.

Ключові слова*: заїкання, мовленнєвий розлад, механізм заїкання, клінічні форми заїкання, підлітки, комплексний підхід.*

Постановка проблеми. Заїкання інтенсивно вивчається й висвітлюється в наукових працях протягом усього ХХ століття. Досить

багато років питання вивчення та виховання дітей із заїканням інтегрувалися на рівні дефектології. Заїкання в дефектологічних дослідженнях розглядалося з клінічних, психологічних і педагогічних позицій. Цей напрям обрали Т. Непфнер та Е. Фрешельс, а також А. Лібман, Г. Неткачев, Ю. Флоренська.

Для розуміння структури мовленнєвої вади при заїканні дослідники в різний час і різними методами вивчали механізм заїкання, причину його виникнення, особливості прояву. Для того, щоб підійти до сучасного розуміння структури цієї мовленнєвої вади, необхідно мати уявлення про різні підходи до цього явища.

Аналіз актуальних досліджень. Заїкання є одним із найскладніших мовленнєвих розладів, що приховує ще багато нерозв'язаних проблем. Проблему заїкання можна вважати однією з найбільш давніх в історії розвитку вчення про розлади мовлення. Різне розуміння його сутності зумовлене рівнем розвитку науки й позиціями, з яких дослідники підходили і підходять до вивчення цієї мовленнєвої вади. Це захворювання інтенсивно вивчається і висвітлюється в науковій літературі протягом багатьох років такими видатними вченими, як Н. Асатіані, Л. Бєлякова, С. Дьякова, Р. Левіна, С. Ляпідєвський, Г. Неткачев, В. Гіляровський, І. Сікорський, Н. Тяпугін та ін.

Наукова розробка проблеми заїкання у вітчизняній логопедії пов'язана з іменами відомих психіатрів В. Гіляровського, Н. Неткачева, І. Сікорського. Тривалий час заїкання підлітків досліджували такі висококваліфіковані фахівці, як Л. Андронова (Л. Арутюнян), Г. Волкова, Б. Драпкін, Ю. Некрасова, Є. Оганесян, І. Поварова, Є. Рау, В. Селіверстов, В. Шкловський; унікальний творчий колектив ЦПРіН: Л. Бондарева, В. Ісагулієв, П. Ісагулієв і багато інших. З кінця ХХ століття регулярно проводяться міжнародні симпозіуми, присвячені виключно проблемі заїкання.

Проблемою заїкання займалися багато вітчизняних і закордонних фахівців: Р. Лєвіна, Ф. Рау, І. Сікорський, М. Хватцев та ін. У сучасних умовах це питання досліджують Л. Бєлякова, Є. Дьякова, Є. Рау, В. Селіверстов, В. Шкловський. А. Кравченко, В. Кондратенко, З. Ленів і багато інших. Вони досліджували різні вікові групи респондентів із зазначеною мовленнєвою вадою, але недостатньо висвітленим залишилося питання щодо дітей підліткового віку.

Існують значні труднощі під час проведення психолого-педагогічної й диференціальної діагностики серед цієї групи дітей, від цього залежить своєчасний початок лікування та правильна орієнтація фахівців, відповідальних за здоров'я дитини.

З кінця XIX століття формується більш усталена думка щодо заїкання – це, по суті, складний психофізичний розлад. Основою цього розладу, на думку низки вчених, є насамперед порушення фізіологічного характеру, а

психологічні недоліки мають вторинний характер; багато дослідників, навпаки, первинними вважали психологічні особливості фізіологічних проявів, при цьому заїкання – це лише наслідок цих недоліків.

Таким чином, поступово складалося уявлення про заїкання як про функціональне захворювання на зразок неврозу.

У цей час заїкання є однією з гострих проблем логопедії й корекційної педагогіки. У всьому світі науковці вважають заїкання складною проблемою як у теоретичному, так і у практичному аспектах.

Проблема заїкання інтенсивно продовжувала висвітлюватися в науковій літературі протягом усього ХХ століття.

Мета статті полягає в розгляді різних поглядів на проблему заїкання в дітей і підлітків у психолого-педагогічній літературі.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз наукової зарубіжної та вітчизняної літератури з теми дослідження, порівняння, синтез.

Виклад основного матеріалу. Ще на початку ХХ ст. Т. Гепфнер і Е. Фрешельс наголошували на тому, що специфічною основою заїкання є той психічний стан, на основі якого виникає усвідомлення розладу мовлення. Пізніше Н. Власова, А. Смірнова, Ю. Флоренська, М. Хватцев, Ф. Штоккерт та інші відзначали роль зафіксованої уваги особи, що заїкається на своїй мовленнєвій ваді.

З ХХ ст. розмаїття поглядів на механізми заїкання презентують три теоретичні напрями: заїкання як спастичний невроз координації, що виникає через подразнення апарату складової координації (І. Сікорський); заїкання як асоціативний розлад психологічного характеру (А. Лібман Т. Непфнер, Г. Неткачев, Ю. Флоренська, Е. Фрешельс); заїкання як підсвідомий прояв, що є наслідком психічних травм, різноманітних конфліктів із навколишнім середовищем (А. Адлер).

До середини ХХ ст. механізм заїкання почали розглядати, спираючись на вчення І. Павлова про вищу нервову діяльність людини, зокрема про механізм неврозу. В. Кочергіна відзначає: «Заїкання, як і інші неврози, виникає внаслідок різних причин, що викликають перенапруження процесів збудження й гальмування та виникнення патологічного умовного рефлексу». При цьому одні дослідники розглядали заїкання як симптом неврозу (Ю. Флоренська), інші – як особливу його форму (В. Гіляровський, М. Хватцев).

Учений Р. Левіна, розглядаючи заїкання як мовленнєве недорозвинення, убачає його сутність у переважному розладі комунікативної функції мовлення. Мовленнєві проблеми, на її думку, залежать від різних умов: з одного боку, від типу нервової системи, з іншого − від мовного середовища, від загального й мовленнєвого режимів.

На думку Р. Левіної, комунікація належить до особливих видів психічної діяльності, які відрізняються «блискавичністю процесів, що

відбуваються одночасно: відбір слів і побудова фраз, оцінка реакції співбесідника, розуміння чужого мовлення та його підтексту, осмислення засобів уточнення своїх слів і багато інших процесів, що відбуваються миттєво під час спілкування» [4, 118–124].

Дослідник Н. Жинкін, виходячи з фізіологічних позицій, зауважує, що феномен заїкання може бути визначений як порушення безперервності добору звукових елементів при складанні різнометричного алгоритму слів, як порушення авторегулювання в керуванні мовленнєвими рухами на рівні складу [2, 5–25].

Науковець С. Давиденков, визначаючи заїкання як невроз, зумовлений зривом вищої нервової діяльності, констатує: «Вчення І. Павлова про неврози дало можливість зрозуміти механізм походження заїкання». Провідне місце в етіології заїкання він відводить психотравмі (переляку), загальносоматичним захворюванням, ендокринопатії, розладу харчування, інфекції, особливо кашлюку тощо. Комбінація цих шкідливих чинників може викликати первинні прояви заїкання – судомні мовленнєві розлади.

Учений Ю. Поворинський вважає, що заїкання може мати як функціональний, так і органічний характер, і не зовсім правильно називати його логоневрозом: «Це так само неправильно, як говорити серцевий, шлунковий невроз. Невроз є загальний розлад, а заїкання є один із можливих синдромів неврозу».

Дослідник К. Поварнін також уважає, що заїкання – це хвороба з функціональним розладом мовленнєвого моторного стереотипу. За переліком симптомів і патогенезом заїкання в різних випадках буває різним, тому його лікування, на думку науковця, не може обмежуватися якимось одним лікувальним прийомом, наприклад, логопедією, а має бути комплексним, обґрунтованим етіологічно й патогенетично [5, 179–182].

Учений Л. Первов визначає заїкання як невротичний стан, пов’язаний із психогенним чинником, що нерідко розвивається на тлі соматично ослабленого організму і дрібних органічних змін центральної нервової системи; воно частіше виникає в дитячому віці, у період становлення мовлення або в разі висування до цієї функції підвищених вимог.

Як стверджує дослідник Г. Волкова, одним із головних явищ, з якого розвивається невротичний розлад, є почуття власної неповноцінності. І чим більше хворий фіксує увагу на своїй хворобі, тим більш тяжким стає заїкання. Так утворюється коло, з якого хворий ніяк не може вирватися: хворобливі симптоми змушують його фіксувати на ньому свою увагу, а внаслідок цього симптом підсилюється і ще більше концентрує на собі увагу хворого. Н. Жинкін, розглядаючи заїкання як розлад мовленнєвого саморегулювання, зауважує: чим більше занепокоєння і чим більше вимова оцінюється як дефектна, тим сильніше порушується мовленнєве саморегулювання. Цей стан через декілька повторень перетворюється на патологічний умовний рефлекс і

виникає все частіше на початку мовлення. Процес стає циркулярним, оскільки дефект на прийомі підсилює дефект на виході [1, 7–12].

Науковець Н. Тяпугін, розглядаючи механізм розвитку заїкання, наголошує, що при психічній травмі сильний страх спричиняє перенапруження нервових процесів у корі головного мозку і в подальшому нервовий зрив. Ці патофізіологічні явища, насамперед, позначаються на особливо вразливій сфері вищої нервової діяльності дитини − на її мовлення, що призводить до функціональних розладів у діяльності мовленнєворухової системи. Якщо дитина схильна до судомного реагування, у неї виникають розлади координації мовленнєвих рухів з явищами аритмічного та судомного мовлення [8].

Дослідник Б. Шостак, аналізуючи механізми заїкання на основі даних вітчизняних науковців, також наголошує на первинному розладі нервових процесів на рівні кори головного мозку за рахунок зриву вищої нервової діяльності. Унаслідок цього відбувається перекручення індукційних відносин між корою і підкіркою, виникає слабкість кортикальної регуляції підкірковими утвореннями, що призводить до порушення темпу, плавності та модуляції мовлення, появи судом у м’язах органів, що беруть участь у мовленні [9].

Найбільш детально аналізує можливий розлад у глибинних структурах мозку при заїканні учений М. Зеєман. Коли в невропатично схильних дітей, на думку дослідника, з’являються постійні симптоми заїкання, у них формується замкнене коло психічних і вегетативних патологічних змін. Страх перед мовленням як сильна емоція негативно впливає на процеси в субкортикальних ділянках і вегетативних центрах, які потім зворотною дією поглиблюють розлади коркових процесів. Через страх перед мовленням (заїкання) порушується нормальна діяльність стріопалідума, і внаслідок цього виникає гіперкінез і гіпертонія м’язів голосового апарату. За умови частого повторення цей патологічний процес закріплюється як умовний зв’язок [3].

Із 70-х років ХХ століття з’являється чимало публікацій, що свідчать про нові трактування клінічної картини заїкання. На основі клінічних спостережень і експериментальних досліджень формується уявлення про об’єктивну диференціацію клінічних форм захворювання.

Науковці виділяють дві клінічні форми заїкання – невротичну й неврозоподібну, які зумовлені різними патогенетичними механізмами (Н. Асатіані зі співавторами, Л. Бєлякова, Б. Драпкін, В. Ковальов та ін.).

На думку вченого А. Ястребової, причинами заїкання є афекти, сором, переляк, гнів, страх, травми голови, тяжкі хвороби, наслідування неправильного мовлення батька і матері.

Дослідник І. Сікорський першим наголосив на тому, що заїкання притаманне дитячому віку, коли розвиток мовлення ще незавершений.

Вирішальну роль він відводив спадковості, вважаючи інші психологічні та біологічні причини (переляк, травми, інфекційні захворювання, наслідування) лише поштовхами, які порушують рівновагу нестійких у дітей мовленнєвих механізмів. Інші дослідники причини заїкання шукали в неправильних методах виховання дитини в сім'ї та вважали шкідливим як суворе, так і занадто поблажливе виховання.

Проблемою заїкання займалися багато вчених, вони розглядали це порушення з різних точок зору. Існує медичний аспект заїкання, який розглядали такі вчені, як М. Жинкін, К. Поварнін. Вони вважали, що феномен заїкання може бути визначений як порушення безперервності у відборі звукових елементів при становленні різнометричного алгоритму слів, як порушення авторегуляції в управлінні мовленнєворуховою діяльністю на рівні слова.

Інші дослідження вказують, що первинними є психологічні особливості (Х. Лагузен, Р. Кот, М. Пайкі), а фізіологічні прояви при заїканні – лише наслідки цих психічних недоліків.

Закордонні дослідники серед причин виникнення заїкання виділяли неправильне виховання дітей (А. Шервен); астенізацію організму внаслідок інфекційних захворювань (А. Гутцман); наслідування, інфекції, травми голови, переляк, переучування при ліворукості (Т. Гепфнер, Є. Фрешельс).

Таким чином, в етіології заїкання відзначається сукупність екзогенних і ендогенних факторів (Н. Власова, В. Гіляровський. М. Зеєман, Н. Красногорський, Н. Тяпугін, М. Хватцев та ін.).

Сучасне вчення про заїкання є міждисциплінарною галуззю, у розвитку якої беруть участь лікарі, психологи, фізіологи, педагоги (логопеди), фахівці з нейролінгвістики та інші. Тому численні підходи до цієї проблеми за звичайної відсутності ретельного опису клінічних проявів заїкання перешкоджають обговоренню результатів дослідження та їх зіставленню.

Заїкання визначається як розлад темпу, ритму і плавності усного мовлення, зумовлений судомним станом м'язів мовленнєвого апарату.

Сучасні дослідники одностайні щодо того, що заїкання – це тяжка мовленнєва вада, при якій плавність мовлення порушують судоми м'язів мовленнєвого апарату. Виникнення заїкання пов'язують зі слабкістю нервової системи, спричиненою інфекційними захворюваннями, несприятливим перебігом вагітності й вадами виховання. Цей дефект має стійкий характер і без медико-педагогічного втручання та батьківської допомоги, як правило, не зникає [7, 3].

Корекція заїкання – це досить складний і тривалий процес, який вимагає комплексного підходу (В. Гіляровський, М. Лебединський Н. Тяпугін).

Становленню сучасного комплексного підходу до корекції заїкання передувала розробка різних традиційних і сучасних методів подолання цього захворювання. Фахівці розробляли методики подолання заїкання,

виходячи з власного розуміння цієї мовленнєвої вади. Численність методичних підходів до подолання патології пояснюється складністю її структурних проявів і недостатнім рівнем знань про її природу.

Прийоми, засоби та методи подолання заїкання доцільно розглядати залежно від характеру рекомендованих засобів впливу на особу, що заїкається, тобто медичного або педагогічного. У першому випадку – це лікувальні заходи (терапевтичні, хірургічні, ортопедичні, психотерапевтичні), у другому – педагогічні (дидактичні), у третьому − різні комбінації лікувального й педагогічного впливу на тих, хто заїкається.

Першими спробами розробити систему лікувально-педагогічного впливу на осіб, що заїкаються можна вважати рекомендації І. Сікорського і його учня І. Хмелевського.

Учений І. Сікорський у процес лікування заїкання включав: мовленнєву гімнастику (систему вправ для дихання, голосу, артикуляції, різних форм мовлення); психотерапевтичне лікування (створення для хворого відповідних умов, що впливатимуть на настрій хворого й самого оточення, послідовне ускладнення мовленнєвих занять тощо); фармацевтичне й динамічне лікування (медикаменти, фізіотерапія, рухові вправи) [6].

Спираючись на здобутки вітчизняних фізіологів І. Павлова, І. Сєченова та їх послідовників, учені й фахівці-практики подолали тенденційність розроблених раніше прийомів усунення заїкання, відібрали усе найкраще, раціональне та сформували сучасний комплексний підхід до подолання заїкання.

На сучасному етапі розвитку логопедії найефективнішим загальновизнано комплексний метод усунення заїкання. Особливої актуальності набуває врахування під час надання комплексної корекційної допомоги всіх особливостей особистості дитини, особливо тих, що спричинені мовленнєвими порушеннями.

На сьогодні під комплексним підходом до корекції заїкання розуміють медико-педагогічний вплив на всі сторони психофізичного стану того, хто заїкається, різноманітними методами, засобами та зусиллями різних спеціалістів. У сучасній літературі існує багато методик корекції заїкання та, на жаль, більшість із них недостатньо ефективні. Це зумовлено складністю структурних проявів та недосконалим знанням самої природи заїкання.

Комплексний метод подолання заїкання вимагає здійснення педагогічного впливу на різні сторони психофізичного стану дитини, яка заїкається. Цим зумовлена необхідність дослідження особливостей особистості дитини із заїканням.

До комплексу лікувально-педагогічних заходів входять лікувальні препарати та процедури, лікувальна фізкультура, психотерапія, логопедичні заняття, логопедична ритміка, виховні заходи. Вони мають на меті оздоровлення та зміцнення нервової системи й організму в цілому;

подолання неправильного ставлення дитини до своєї мовленнєвої вади, ослаблення мовленнєвих судом, усунення супутніх розладів голосу, дихання, моторики та язика; соціальну адаптацію осіб із заїканням.

Увесь лікувально-педагогічний комплекс за характером впливу на тих, хто заїкається можна умовно поділити на дві складові: лікувально-оздоровчу й корекційно-педагогічну.

Висновки. Отже, механізм заїкання повністю не розгаданий. Дотепер цю проблему дослідники намагаються розглядати з різних позицій: клінічних, психологічних, фізіологічних, нейрофізіологічних, психолінгвістичних тощо.

Заїкання є одним із найбільш складних і тривалих мовленнєвих порушень. На сьогодні не існує єдиного погляду на природу заїкання через широкий спектр причин та умов його виникнення, різноспрямованості клінічних особливостей, варіантів протікання, форм особистого реагування на дефект. Тому необхідно враховувати всі особливості прояву захворювання.

На сучасному етапі розвитку наукових досліджень під комплексним підходом до подолання заїкання розуміють лікувально-психолого-педагогічний вплив на різні аспекти психофізичного стану особи, яка заїкається, завдяки різним прийомам, засобам, методам і зусиллям різних фахівців.

Перспективи подальших наукових розвідок. Ураховуючи сучасні тенденції поєднання загальновизнаних підходів подолання заїкання з нетрадиційними в подальшій науковій роботі планується використання пілотних проектів та застосування комплексної рефлексо-гірудо-йоготерапії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Г. А. Заикание и дизонтогенез / Г. А. Волкова // Методы изучения и преодоления речевых расстройств : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Г. А. Волковой. – Спб., 1994. – С. 7–12.

2. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи / Н. И. Жинкин // В защиту живого слова. – М., 1966. – С. 5–25.

3. Зееман М. Расстройства речи в детском возрасте / под ред. и с перед. В. К. Трутнева и С. С. Ляпидевского, пер. с чешск. Е. О. Соколовой. – М. : Медгиз, 1962. – 300 с.

4. Левина Р. Е. Пути изучения и преодоления заикания у детей / Р. Е. Левина // Специальная школа (школы для глухих и слепых детей, вспомогательные школы и логопедические учреждения) / под ред. А. И. Дьячкова. – 1966. – Вып. 4 (120). – С. 118–124.

5. Поварнин К. И. О логоневрозах и их лечении в свете последних достижений патофизиологии и медицины / К. И. Поварнин // Вопросы патологии речи. – Харьков, 1959. – С. 179–182.

6. Сикорский И. А. Библиотека логопеда. Заикание / И. А. Сикорский. – М. : Астрель, 2005. – 192 с.

7. Смирнова Л. Н. Логопедия при заикании. Занятия с детьми 5–7 лет в детском саду : пособие для логопедов, воспитателей и родителей / Л. Н. Смирнова. – М. : Мозаика – Синтез, 2006. – 64 с.

8. Тяпугин Н. П. Заикание / Н. П. Тяпугин. – М. : Медицина, 1966. – 156 с.

9. Шостак Б. И. Особенности состояния моторики у детей, страдающих заиканием : дисс канд. пед. наук. / Б. И. Шостак. – М., 1965. – 173 с.

РЕЗЮМЕ

Кравченко А. И. Из истории вопроса клинико-физиологической характеристики заикания.

В статье рассматриваются научные взгляды на проблему заикания детей среднего школьного возраста, формы, причины его возникновения и пути преодоления. Обращено внимание на то, что разное понимание самой сущности заикания обусловлено уровнем развития науки и позициями, относительно которых ученые подходили и подходят к изучению этого речевого нарушения. Самым эффективным признан комплексный подход к коррекции заикания, который позволяет учесть все составляющие речевого нарушения, а также индивидуальные, возрастные особенности подростков и обеспечивает оптимальное соединение разнообразных методов и способов медико-психолого-педагогического влияния.

Ключевые слова: *заикание, речевое нарушение, механизм заикания, клинические формы заикания, подростки, комплексный подход.*

SUMMARY

Kravchenko A. From the history of clinical and physiological characteristics of stuttering.

This article discusses the views of researchers on the problem of stuttering of children, forms, its causes and ways to overcome it. The problem of stuttering can be considered one of the most ancient in the history of the development of the doctrine of speech disorders.

Until the mid-twentieth century, the mechanism of stuttering was considered based on the theory of I. Pavlov on higher nervous activity of a person, in particular, on the mechanism of neurosis.

The most detailed analyses of possible disorder in the deep structures of the brain at stuttering made scientist M. Zeeman. Fear of speech as a strong emotion affects processes in subcortical areas and vegetative centers, which then by reverse action aggravate disorders of cortical processes. Through the fear of speech (stuttering) the normal functioning of the speech areas of the brain is disrupted, and in consequence occurs hyperkinesis and hypertension of the muscles of the vocal apparatus. In conditions of frequent repetition of this pathological process it is assigned as a conditional relationship.

With the 70-ies of XX century, there appear a lot of publications, that give evidence of new interpretations of the clinical picture of stuttering.

The researcher I. Sikorskyi first noted that stuttering is peculiar to childhood, when the speech development is not yet completed.

The modern doctrine of stuttering is an interdisciplinary field in the development of which participate physicians, psychologists, development of the participation of physicians, psychologists, physiologists, teachers (speech therapists), specialists in neurolinguistics.

Stuttering is defined as a disorder of tempo, rhythm and smoothness of oral speech, due to a spasmodic condition of the muscles of the vocal apparatus.

Correction of stuttering is quite a long and complicated process that requires a comprehensive approach.

The establishment of modern integrated approach to the correction of stuttering was preceded by the development of various traditional and modern methods of overcoming this disease. This defect has a stable character and without medico-pedagogical intervention and parental care, as a rule, does not disappear.

***Key words**: stuttering, speech disorder, mechanism of stuttering, clinical forms of stuttering, adolescents, complex approach*

УДК *373.018.32:316.614-057.874*

О. В. Кузьміна
Донбаський державний педагогічний університету

АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ Й ПОБУТУ ДІТЕЙ В УМОВАХ ІНТЕРНАТНОЇ УСТАНОВИ

У статті доведено, що в процесі формування життєвої компетентності у вихованців інтернатних установ необхідно враховувати специфіку їх розвитку, стан здоров'я, причини потрапляння дитини в інтернатну установу, особливості її доінтернатного життя, а також особливості життя в інтернатній установі. Визначено умови попередження розвитку депривації вихованців інтернатних закладів. Встановлено основні недоліки виховної роботи з учнями загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

***Ключові слова:** особистість, життєва компетентність, соціальна компетентність, школа-інтернат, ціннісні орієнтири, педагогічна діяльність.*

Постановка проблеми. Молода людина, якою опікувалися в інтернаті, виявляється неготовою до самостійного життя із настанням повноліття, внаслідок економічних, соціальних, психологічних проблем. Проблема формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів базується на основі розуміння трьох груп вихідних факторів, які її породжують: причин, що зумовили надходження дітей в інтернатну установу; особливостей їх доінтернатного життя й виховання; особливостей життєдіяльності й побуту дітей в умовах інтернатної установи.

Аналіз актуальних. Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему формування життєвої компетентності та вказують на специфічність у формуванні життєвої компетентності вихованців інтернатних закладів (Г. М. Бевз, І. Г. Єрмаков, І. В. Дубровіна, Н. К. Максимова, К. Л. Мілютіна, В. М. Піскун, І. В. Пєша, А. Г. Рузська та ін.).

Мета статті – висвітлити особливості життєдіяльності й побуту дітей в умовах інтернатної установи.

Виклад основного матеріалу. «Замкнений» спосіб життя вихованців інтернатних закладів сприяє тому, що середовище поза інтернатом може бути незрозумілим, чужим для вихованців, або вони можуть мати неадекватне уявлення про нього, а також призводити до того, що в них не формуються навички виживання, адаптації до нових життєвих умов, відсутні навички інтеграції в нові соціальні групи, практика взаємодії та поведінки в різних ситуаціях на початку самостійного життя.

В інтернатних закладах існують також проблеми в реалізації змісту освіти, удосконаленні форм і методів навчання й виховання, методичного забезпечення навчально-виховного процесу. Багато вихованців інтернатних закладів у результаті певної деформації розвитку є соціально-

психологічно дезадаптованими, мають відхилення в поведінці, підвищену агресивність тощо. Потребує вдосконалення система виховної роботи, яка спрямована на формування в дітей життєво необхідних навичок для самостійного життя. Окрім того, у переважній більшості інтернатних закладів спостерігаються негативні тенденції до надмірної опіки дітей, яка призводить до незнання ними своїх обов'язків, на відміну від прав, відсторонення від посильної і необхідної побутової праці.

Постає питання, якими якостями має володіти випускник загальноосвітньої школи-інтернату, щоб ми могли говорити про сформованість його життєвої компетентності.

Життєво компетентна особистість учня загальноосвітньої школи-інтернату має проявлятися як сукупність таких поведінкових здатностей:

- здатність визнавати й поважати цінності іншої людини;
- здатність спілкування й співробітництва з іншими членами групи, співтовариства;
- взаєморозуміння й взаємоповага до кожної особистості;
- толерантність, співчуття, доброзичливість, турбота, почуття солідарності й рівності;
- визнання загальнолюдських цінностей і загальноприйнятих норм поведінки;
- уміння об'єднуватися з іншими членами суспільства заради вирішення загальної проблеми;
- уміння робити вільний і незалежний вибір на базі власних суджень і аналізу дійсності;
- розуміння норм і правил поведінки в суспільстві, повага до них, знання законів, основних прав людини;
- здатність цінувати волю й уміння користуватися нею;
- усвідомлення свого громадянського обов'язку;
- усвідомлення особистої відповідальності за власну поведінку .

Проблема формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів складна, багатогранна й багаторівнева. Вона базується на основі розуміння трьох груп вихідних факторів, що породжують зазначену проблему:

1) стану фізичного та психічного здоров'я вихованців, причин, що зумовили потрапляння дітей до інтернатної установи;

2) особливостей їх доінтернатного життя й виховання;

3) особливостей життєдіяльності й побуту дітей в умовах інтернатної установи, рішення завдань їхнього навчання, виховання й розвитку.

Вплив сукупності цих причин спричиняє специфічні фізіологічні та психологічні особливості вихованців, що визначають характер їхньої взаємодії із соціумом у самостійному житті.

У першій групі факторів можна визначити найчастіше «п'яне зачаття», патологію вагітності й пологів, післяпологові інфекції, штучне вигодовування, сенсорну депривацію в дитинстві, недоїдання, дитячі захворювання, відсутність адекватної медичної допомоги, уходу, особистої гігієни, психосоматичні захворювання, які приводять до низького рівня фізичного та психічного здоров'я вихованців.

Доінтернатне життя вихованців в асоціальній сім'ї або на вулиці найчастіше пов'язане з негативним і травматичним життєвим досвідом: убогість, недоїдання, фізичне, психічне й сексуальне насильство, перебування в кримінальному середовищі, асоціальна або антисоціальна спрямованість виховання, недостатній, вузький соціальний досвід, дитячий алкоголізм, наркоманія, проституція, іноді з 10–13 років.

Діти, які виховуються під впливом постійного жорстокого ставлення з боку батьків та осіб, які їх замінюють, не можуть аналізувати, наскільки аморальні та неприйнятні відносини в їхній сім'ї. Змалку вони сприймають ставлення до себе з боку дорослих як нормальні стосунки. Грубість і сварка в таких сім'ях проходить як норма спілкування, яку діти переймають у взаємовідносинах із дорослими, з однолітками і не лише вдома, а й на вулиці, у дитячому садку, в школі.

Недолік турботи про дітей може бути також наслідком низького матеріального стану родини, психологічного стресу, педагогічної занедбаності, соціальних потрясінь і стихійних лих. Проте основним фактором, що характеризує доінтернатне життя вихованців є зневага та байдужість із боку батьків. Наслідками зневаги з боку батьків стають такі типові прояви: погане здоров'я, маленький ріст, мала вага, погана успішність у школі, труднощі в навчанні, незрілість, гіперактивність, агресивність, схильність до самоти, погані взаємини з однолітками й дорослими людьми, деструктивна поведінка, енурез. У дітей підліткового віку ці показники можуть обтяжитися затримкою статевого розвитку, пропусками шкільних занять, уживанням алкоголю, токсичних засобів, наркотиків, палінням, злодійством, облудністю, деструктивністю стосовно себе й інших людей.

За даними наукових досліджень основними причинами різноманітних відхилень особистісного розвитку дітей-сиріт можна назвати:

- дефіцит спілкування на рівні дитина–дорослий;
- специфічність системи спілкування з дорослими й однолітками;
- емоційно-дистанційний стиль взаємодії дитини та дорослого;
- відсутність можливості створення власної моделі родинно-побутових стосунків;
- обмеженість спілкування з ровесниками із повних сімей;
- синдром «великого колективу», що усуває й ускладнює диференційований підхід до дітей;

- недостатність умов для задоволення особистісних потреб дітей, їх саморозвитку й самореалізації;
- низький рівень загальних знань та пізнавально-інформативного розвитку [6, 47].

Причинами відставання в розвитку вихованців інтернатів є недостача заохочення, недостатнє харчування, фізичне й сексуальне насильство, у тому числі, заподіяне їм опікунами й вихователями. Це насильство нерідко повторюється, коли сироти самі стають батьками та вихователями.

Для вихованців інтернатних закладів притаманне однозначне ставлення до себе, що в основному характеризується негативною чи заниженою самооцінкою. Вони часто перебувають у стані тривоги, напруження, невпевненості, зневірені в людях і обставинах, які їх оточують. За таких умов формування особистості дитини, яка лишилася сім'ї, внаслідок деформації внутрішньосімейних відносин, відчуження із її сфери, відбувається за невротичним типом, коли на перший план виступають захисні механізми. Діти пристосовуються до нових умов, часто мовби забуваючи своїх рідних, а іноді навіть демонструють негативне ставлення до них.

Так, наприклад, у результаті аналізу ситуації розлуки із сім'єю, у дитини з'являються відчуття зради, непотрібності й самотності, вони провокують захисні реакції протесту, розвиток депресивного стану. У дитини з'являється недовіра до всіх дорослих взагалі, вона замикається в собі, не хоче згадувати про сім'ю, розповідати про неї. Це свідчить, що спогади про сім'ю пов'язані з негативними переживаннями, і дитина уникає цих травмуючих переживань [1, 70].

В умовах позбавлення батьківського піклування в дітей виникає хронічна фрустрація – психічний стан, що зумовлений неуспіхом у задоволенні потреб, бажань. Звичайно, важливо не лише виявити та проаналізувати ситуацію відчуження дитини з рідної сім'ї, але й знати можливі шляхи виходу дитини з такої ситуації. При цьому слід зазначити, що простежуються дві основні лінії поведінки дитини:

- вона розцінює втрату сім'ї як покарання за те, що вона погана, і постійне почуття провини стає домінуючим у характеристиці її особистості;
- вона в ситуації «відчуженості» звинувачує сім'ю, батьків, її внутрішній стан відображає боротьбу почуттів – поєднання озлоблення й образи з любов'ю до батьків [8, 21].

Отже діти-сироти справді відрізняються особливостями поведінки та, на відміну від дітей, які виховуються в сім'ї, доля не залишила їм вибору. Вони не мали змоги виховуватися в інших умовах, крім тих, що їм «дістались у спадок» від біологічних батьків. Тому важливим є розуміння обставин і причин, що призвели до таких психологічних характеристик, та працювати з дитиною по мірі можливості, щоб вивести її на потрібний рівень розвитку [12, 435].

Дітей, які знаходяться в інтернаті умовно можна розподілити на дві категорії; ті, які потрапили до закладу після проживання хоча б деякий час у сім'ї, і ті, які ніколи не жили в сім'ї.

Сирітство залишає незагойний слід у житті дитини, веде до деформації психічних процесів, викликаних стресовими ситуаціями, позначається на психології особистості. Втрата батьків або залишення ними дітей напризволяще з різних причин спричиняє трагедію дітей, призводить до психічних травм, ліквідацію або пом'якшення яких має взяти на себе суспільство.

Можна сказати, що інтернатні діти відрізняються своєю поведінкою вже залежно від того, чи проживали вони в сім'ї чи ні, а потім і від того, якою була ця сім'я – благополучна чи кризова. Тобто вихідна точка розвитку дітей в інтернатних закладах може бути різною, і від цього теж залежить інтелект дитини, її психічна рівновага, подальше зростання [2, 23–25].

Сучасні вихованці інтернатних закладів у переважній більшості є соціальними сиротами. Їх батьки на час народження дитини були цілком здоровими психічно і фізічно, але згодом вони стали соціально дезадаптованими.

Передусім діти з будинку дитини та дитячого будинку відрізняються своїм емоційним розвитком. Домашня дитина більш активна, життєрадісна, відкрита для спілкування. Вона бурхливо реагує на радісні події і голосно плаче, коли стикається з неприємностями, активно вивчає предмети, що потрапляють їй на очі, постійно знаходить собі заняття. Маленькі діти, позбавлені батьківського піклування й домашнього тепла, менше усміхаються, майже не радіють, менше сміються, частіше перебувають у монотонному настрої. Якщо і плачуть, то неголосно й монотонно. Вони нерішучі й лякливі, нездатні до відвертого прояву почуттів. Такими дітьми легко управляти, вони пасивно слухняні [12, 154].

Діти, які виросли поза сім'єю, неспроможні до багатих емоційних переживань, здатність дитини любити оточуючих тісно пов'язана з тим, скільки любові та в якій формі цього почуття отримала вона сама. Внаслідок загостреного бажання домогтися уваги з боку дорослого та через невміння встановлювати контакти діти бувають нещирими, вигадують різні причини для того, щоб їх помітили та відзначили. Часто в них відсутня реакція на зауваження, критику тощо [7, 57].

У зв'язку з тим, що ці діти живуть у замкненому світі, вони мають обмежений кругозір, обмежений об'єм знань про навколишнє середовище, обмеженість та одноманітність вражень, недостатньо розвинене сприйняття й наочно-образне мислення. На заняттях вони дисципліновані та слухняні, намагаються запам'ятати все, що від них вимагають дорослі, але самі малоініціативні, їм бракує зосередженості, вони легко відволікаються. Якщо щось не виходить, діти або швидко

відмовляються від справи, або шукають виправдання собі певними обставинами, стають агресивними, часто рвуть, ламають початий ними виріб. Якщо дитина влаштовується в сім'ю, то батькам слід бути готовим до того, що навіть із великими зусиллями, витраченими на підготовку до школи, ці діти будуть відчувати труднощі в навчанні. Адже в таких дітей спостерігається недорозвиненість мови: словниковий запас невеликий, судження досить примітивні та перекручені. Іноді вони не мають уявлення навіть про повсякденні речі. Наприклад, як готується їжа, звідки потрапляють у дім продукти, скільки вони коштують [8, 34].

Специфіка умов утримання та проживання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки є причиною неуспішної соціалізації вихованців інтернатних закладів у майбутньому, неприйняття соціального оточення поза інтернатом. Унаслідок цього, ці діти не володіють засобами, що допомагають перебороти страх, не отримують стимулу до активної пізнавальної діяльності, не вміють поділитися своїми переживаннями з дорослими.

Перебуваючи багато років в інтернатних закладах, діти набувають комплексу негативних властивостей та якостей, і це можна визначити як соціальну депривацію. Така дитина не засвоює всієї гамми необхідних соціальних ролей, у неї не формуються властивості та якості, потрібні для того, щоб адекватно сприймати соціальну реальність, оцінювати її та приймати свідомі рішення в конкретних ситуаціях [5, 347].

Енциклопедична література пропонує визначення депривації (лат. deprevatio – втрата) як відсутності можливості чи її недостатності для задоволення людиною якої-небудь життєво важливої психічної потреби. Депривація виникає в умовах спеціальної деприваційної ситуації, коли обставини не сприяють задоволенню потреб. Розрізняють три види психічної депривації: сенсорну, емоційну, соціальну. Для вихованців інтернатних закладів саме соціальна депривація є найбільш суттєвою проблемою.

Соціальна депривація виявляється в обмеженому колі спілкування дитини, стихійному характері зв'язків і ставлень, уникненні об'єктивних соціальних ролей, які дитина повинна виконувати відповідно до віку в різних видах діяльності. Формування даного виду депривації частіше за все спостерігають у дітей, які позбавлені батьківського піклування, знаходяться в закритих виховних закладах. Появі такої депривації досить часто сприяють дорослі: батьки відмовляються від дитини чи проявляють до неї байдужість, вихователі невиправдано дистанціюються від неї, демонструють жорстку виховну модель. Депривація нерідко супроводжується ізоляцією дитини від батьків, від середовища ровесників, від сприятливих умов соціального розвитку. Діти, схильні до депривації, позбавлені спілкування з іншими людьми, не відчувають доброзичливого ставлення до себе як із боку близьких, так і з боку інших людей. У зв'язку з цим у них менше реалізуються

фізичні потреби. Такі діти отримують набагато менше необхідної їм стимуляції для розвитку почуттів. Недостатність адекватних соціальних і емоційних стимулів у дітей, які виховуються в подібних умовах, сприяє відставанню в фізичному та розумовому розвитку, у формуванні їхнього ставлення до інших.

Визначено, що для попередження розвитку депривації вихованців інтернатних закладів варто враховувати такі умови:

- з раннього дитинства надавати дитині необхідну кількість і якість різноманітних стимулів із зовнішнього середовища (звукових, слухових, тактильних) для того, щоб у дитини розширювалося коло сенсорних відчуттів та уявлень;
- диференціювати коло об'єктів – носіїв цих відчуттів, допомагати дітям самостійно оволодівати цими об'єктами (вчити дітей співати, танцювати, слухати музику, спілкуватися з тваринами тощо);
- спілкуючись із дитиною, намагатися знайомити її з різноманітними почуттями, пояснюючи їх природу та прояви;
- у процесі навчання, в інших видах діяльності створювати більше ситуацій, які вимагають від дитини вияву позитивних почуттів і переживань;
- створювати для кожної дитини ситуації входження, адаптації в суспільство;
- заохочувати прагнення дитини оволодівати новими соціальними ролями, стимулюючи не тільки оволодіння тими ролями, якими необхідно, але й у набутті відповідних соціальних умінь і досягнення позитивного результату [9].

У ході вивчення даної проблеми виявлена ще одна особливість, що характеризує портрет дітей, які залишилися без опіки батьків – феномен «ми», який є своєрідною ідентифікацією дітей одне з одним.

Відомо, що в сім'ї феномен «ми» відбиває причетність дитини саме до своєї сім'ї, є важливою емоційною і моральною силою і створює умови для внутрішнього захисту. А у дітей, які залишилися без сім'ї, створюється стихійне «ми» як своєрідне психологічне утворення. Це пояснюється тим, що для таких дітей увесь світ ділиться на «своїх» і «чужих». Водночас у них формуються особливі ієрархічні стосунки, включаючи досить жорсткі стосунки всередині «ми» й у ставленні до молодших. На жаль, сьогодні ще недостатньо враховується цей феномен у практиці виховання таких дітей. Дитину часто просто переводять в іншу групу, позбавляючи дітей зв'язків одного з одним, з дорослими, з якими вони мали нормальні стосунки. Цей момент, безперечно, є глибокою травмою для психіки вихованців [11, 159].

До типових особливостей дітей, які залишилися без батьківської опіки, належать особливості спілкування і зверхність, нервовість і бажання як найшвидше встановити комунікативні зв'язки. Відсутність уміння

спілкуватися викликає в соціальних сиріт домінування захисних форм поведінки, зокрема таких, як неадекватна лояльність або агресивність.

Однак дослідження психологів виявляють причини емоційної «холодності», агресивності й водночас підвищеної вразливості дітей, пов'язуючи їх з відсутністю батьківської любові й ласки, ранньої депривації нормального спілкування з дорослими [10, 30].

Звичайно, особливості психічного розвитку дітей, які залишилися без батьківської опіки, проявляються в різних вікових групах по-різному. Але незаперечним є одне: всі вони мають серйозні наслідки для формування особистості дитини, її міжособистісних відносин, самосвідомості, діяльності.

Діти, які виховуються в соціально незрілих сім'ях і які є соціальними сиротами, часто повторюють долю своїх батьків і, таким чином, виникає порочне коло соціального сирітства. Тому підготовка до самостійної життєдіяльності старшокласників інтернатних установ повинна бути звернена до їх майбутнього батьківського потенціалу, щоб життєва компетентність їхніх дітей формувалася в сімейних умовах, які випускники інтернатних установ зможуть їм забезпечити.

Висновки. Аналіз особливостей життєдіяльності й побуту дітей в умовах інтернатної установи (третьої групи факторів) дозволив встановити, що основними недоліками виховної роботи з учнями загальноосвітніх шкіл-інтернатів є:

- закритий характер середовища установи, відсутність постійних і глибоких контактів із широким соціумом, без чого неможлива успішна соціалізація вихованців;
- «бідність», недостатня розмаїтість і надзвичайна звуженість розвиваючого середовища, що породжує бідність конкретно-чуттєвого досвіду дітей, мале число й одноманітність об'єктів, із якими вони діють, починаючи з побутових предметів і закінчуючи спеціальними іграшками;
- масовий, знеособлений характер виховання, недиференційований підхід до дітей у процесі їхнього виховання й навчання в будинках дитини, дитячих будинках і інтернатах;
- високий ступінь регламентації побуту вихованців, монотонність життя, недостатній ступінь волі вибору й «вільних зон розвитку» дитини;
- недостатня загальна та спеціальна психолого-педагогічна підготовленість вихователів дитячих будинків, будинків дитини й інтернатів, а також часта змінюваність, висока плинність персоналу інтернатних установ;
- неправильна організація спілкування дорослих із дітьми: неспроможність і непродуктивність форм спілкування, що домінують у дитячих установах; авторитарний стиль спілкування на рівні «дорослий–дитина» і, як наслідок, на рівні «дитина–дитина»;

- недоліки програм виховання й навчання, що не враховують проблем розвитку дітей, не створюють компенсаторних ефектів розвитку, викликаних відсутністю сім'ї;

- недостатня робота з формування й розвитку ігрових навичок, особливо в дошкільних дитячих будинках;

- відсутність психологічного комфорту, нехтування тим, що психологічний дискомфорт призводить до різних психосоматичних захворювань, якими в дитячих будинках і школах-інтернатах страждає більшість дітей. Психологічний дискомфорт виникає в результаті незадоволеності життєво важливих потреб дитини – у безпеці, любові, спілкуванні, у пізнанні навколишнього світу через дорослих;

- низький рівень (або повна відсутність) дитячого самоврядування в установах для дітей-сиріт.

Виходячи з цього, можна сказати, що завдання формування життєвої компетентності вихованців інтернатних закладів обумовлює необхідність організації цілеспрямованої соціально-виховної роботи, спрямованої на набуття вихованцями соціального досвіду з метою їхньої підготовки до самостійного життя та формування показників життєвої компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бевз Г. М. Психологічні особливості дітей, позбавлених батьківського піклування / Г. М. Бевз // Надання допомоги «дітям вулиці» та соціально незахищеним дітям і підліткам : інформ.-метод. збірник. – К. : Акстанман. – Вип. 5. – С. 44–49.

2. Державна доповідь «Про становище дітей в Україні» (за підсумками 1999 року): Соціальний захист дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. – Український інститут соціологічних досліджень, 2000. – 110 с.

3. Єрмаков І. Г. Феномен компетентнісно спрямованої освіти / І. Г. Єрмаков // Школа : інформаційно методичний журнал. – 2006. – № 12.

4. Максимова Н. К. Основи дитячої патопсихології : нав. Посібник / Н. К. Максимова, К. Л. Мілютіна, В. М. Піскун. – К. : Перун, 1996. – 246 с.

5. Олифиренко Л. Я. Социально-педагогическая піддержка детей группы риска / Л. Я. Олифиренко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева. – М., 2002. – 412 с.

6. Пєша І. В. Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (проблеми реформування) / І. В. Пєша. – К. : Логос, 2000. – 86 с.

7. Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. – М. : Педагогика, 1990. – 264 с.

8. Соціальні та психологічні потреби дітей, які виховуються в інтернатних закладах: знання, ставлення, поведінка. Практика діяльності. Результати дослідження серед фахівців соціальної сфери та дітей-вихованців інтернатних закладів. – К. : Компнія Лік, 2006. – 63 с.

9. Словарь социального педагога и социального работника / под ред. И. И. Калачевой, Я. Л. Коломинского, А. И. Левко. – Мн. : Белен, 203. – 256 с.

10. Соціальна та психологічна адаптація дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, до умов інтернатного закладу : науково-методичний посібник / за ред. Н. І. Клокар, Л. А. Пєтушкової. – Біла Церква : Коіпопк, 2007. – 96 с.

11. Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : збірник наукових праць. – Київ–Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – Кн. ІІ. – 356 с.

12. Щипицина Л. М. Психология детей-сирот : учебное пособие. – СПб. : Изд-во СПУ., 2005. – 628 с.

РЕЗЮМЕ

Кузьмина Е. В. Анализ особенностей жизнедеятельности и быта детей в условиях інтернатного учреждения.

Содержание статьи доказывает, что в процессе формирования жизненной компетентности у воспитанников интернатных учреждений, необходимо учитывать специфику их развития, состояние здоровья, причины поступления ребенка в интернатное учреждение, особенности его доинтернатной жизни, а также особенности их жизни в интернате. Определены условия предупреждения развития депривации воспитанников интернатных учреждений. Выделены основные недостатки воспитательной работы с учениками общеобразовательных школ-интернатов.

Ключевые слова: *личность, жизненная компетентность, социальная компетентность, школа-интернат,ценносные ориентиры, педагогическая деятельность.*

SUMMARY

Kuz'mina Ye. Analysis of the peculiarities of vital activity and way of life of children in conditions of a boarding school.

In the article it is stated that the boarding school pupils are remarkably different from the children who attend secondary school. Economic, social and psychological problems faced by a child influence the formation of his/her life guidelines, distort social attitudes, make it difficult to adapt to life in society, because he has no independent living skills, the abilities of domestic self-stereotypes, positive family relationships. As a result, a young man, who was taken care of in the boarding school, appears unprepared for independent life of becoming of the age of discretion.

The process of socialization of the child, who was in a boarding institution, is fundamentally different from that the most home kids have. The so-called "closed" life ensures that the environment outside the boarding school may not be apparent and foreign to the pupils of the boarding school, or they may have inadequate representation about it, and leads to the fact that they do not form the survival skills, adapt to new living conditions, the skills of integration in new social groups, practice of interaction and behaviour in different situations in early adult life are absent.

In boarding schools there are also problems as to the realisation of educational content, improvement of the forms and methods of training and education, methodological support of the educational process. Many pupils of boarding schools as a result of the definite deformation of the development are socially and psychologically maladjusted, with deviations in behaviour, increased aggression and so on.

It is necessary to improve the system of educational work, aimed at the formation of children's vital skills for independent living. In addition, at most boarding schools there are observed the negative trends to excessive care of children, which leads to ignorance of their duties, as opposed to the rights, the removal from feasible and necessary household labour.

To form vital competence of graduates of boarding schools, to prepare for a smooth entry into the community, into adulthood is the main task of boarding schools.

Key words: *personality, life competence, social competence, boarding school, values, pedagogical activity.*

УДК 378:371:78

М. П. Лещенко
Інститут інформаційних технологій і
засобів навчання НАПН України,

КОНЦЕПЦІЇ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В НАУКОВІЙ ДУМЦІ ПОЛЬЩІ

У статті розглядаються теоретичні основи естетичного виховання в науковій думці Польщі. Інтегративною складовою цих теорій є орієнтація на виховання особистості з розвиненим естетичним світоглядом, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях і пріоритетах. Наголошено, що відродження української національної школи забезпечує естетизація всіх ланок навчально-виховного процесу, створення теоретичних засад естетичного виховання особистості. Зазначено, що концептуальні основи естетичного виховання були розроблені в Польщі на рубежі XIX і XX століть філософами аксіологічного напряму. У теорії естетичного виховання його важливим засобом є художня освіта. У дослідженнях польських учених-педагогів у частині виявлення відповідних форм і методів естетизації освітнього процесу, спрямованих на засвоєння науково-естетичної думки англомовних дослідників, увагу зосереджено на проблемах формування людської особистості в її різноманітних естетичних проявах.

Ключові слова: концепція, естетичне виховання, естетичний світогляд, естетизація освітнього процесу, наукова думка Польщі.

Постановка проблеми. Відродження української національної школи передбачає естетизацію всіх ланок навчально-виховного процесу, створення теоретичного базису естетичного виховання особистості. Академік Іван Зязюн вважав, що соціально-ціннісні якості людини й норми поведінки набувають особистісного смислу та значущості лише за умови розуміння їх сутності й після завершення етапу естетизації. Сукупність норм усвідомлюється як зовнішній фактор, а цінність є внутрішнім, естетичним, засвоєним суб'єктом орієнтиром на все життя та сприймається як власна духовна інтенція [1, 15]. У цьому аспекті заслуговують на детальне вивчення концепції естетичного виховання в зарубіжних країнах, зокрема, в Польщі. Інтегрувальним компонентом цих концепцій стає орієнтація на виховання особистості з усталеним естетичним світоглядом, в основі якого лежать загальнолюдські цінності та пріоритети.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми естетики займають провідне місце в науковій спадщині видатного українського філософа й педагога Івана Зязюна. Теоретичні та методичні аспекти естетичного виховання в Польщі вивчають Анастасія Вільчковська та Галина Ніколаї. Серед польських дослідників означеної проблеми, передусім, слід назвати Романа Інгардена, Богдана Суходольського та Ірену Войнар. Питання естетичного виховання засобами музичного мистецтва знаходяться в центрі уваги знаних польських дослідників Катажини Дадак-Козицької, Марії Пшиходзіньської, Барбари Смоленьської-Зеліньської та ін. У той же

час у сучасному науковому просторі Польщі все частіше адаптується естетична думка британських та американських дослідників.

Концептуальні погляди відомих у Польщі англомовних дослідників щодо естетичного виховання стосуються багатьох його аспектів: значення естетичного виховання для розвитку людського індивіда (Д. Брунер, П. Еббс, Л. Рейд, Р. Скратон), роль різних видів мистецтв у естетичному вихованні (Г. Бенток, Дж. Веллей, М. Грін, П. Еббс, М. Тіппет), взаємозв'язок естетичного виховання та творчого розвитку особистості (П. Еббс, Е. Сторр), виховання естетичних почуттів (Д. Бест, Р. Гібсон, Л. Кнайт); естетичне виховання на заняттях із мистецтвознавчих, гуманітарних, природничо-математичних дисциплін (П. Брінсон, Е. Вебб, Ч. Гейтскелл, Т. Пейтмен, Ч. Пламмерідж, К. Свонвік, Т. Г'юджес); розвиток естетичного сприймання сучасних засобів масової інформації та культури (С. Вард, Р. Ватсон, Б. Шапіро); естетичне виховання обдарованих дітей (Ч. Гейтскелл, П. Еббс, Е. Сторр, Т. Г'юджес); естетичне виховання дітей із деякими відхиленнями в розвитку (Н. Кукук, А. Ріордан, Дж. Сілк, Б. Френдліч, В. Шварц).

Різноманітність і багатство концептуальних підходів до естетичного виховання, що співіснують у науковому просторі Польщі, потребують теоретичного узагальнення й осмислення, що й стало **метою** нашої статті

Виклад основного матеріалу. Теорія естетичного виховання зародилась у Польщі в надрах філософії на межі XIX та XX століть. Підвалини означеної теорії було закладено в численних авторських концепціях. Так, Флоріан Знанецький (1882–1958) побудував свою концепцію на ідеях «естетичної реальності» Фрідріха Шиллера та здобув своє визнання як автор тритомної «Історії естетики». Владислав Татаркевич (1886–1980) створював власну естетичну концепцію, спираючись на глибокі знання теорії та історії мистецтва. Естетичність він розумів як здатність предметів викликати почуття.

Квінтесенцією досліджень В. Татаркевича стала *теорія естетичних переживань*. Автор підкреслював неможливість визначення їх сутності, що зумовлюється складністю самого психічного акту: «Свідомість є постійним струменем, з якого нелегко ізолювати естетичне переживання; воно існує в ансамблі з іншими, переходить в інше, важко його виділити, препарувати до окремої дії: рідко буваємо впевнені, що ось воно чисте естетичне переживання, не змішане з іншими, готове до аналізу» [16, 23].

Для розв'язання аксіологічних та естетичних проблем Роман Інгарден (1893–1970), талановитий учень і послідовник Едмунда Гусерля, використав феноменологічний апарат. У своїх роботах «Переживання – твір – цінність» (1966) та «Музичний твір і справа його тотожності» (1976) Інгарден стверджує, що твір мистецтва є для свідомості інтерсуб'єктивним багаторівневим інтенціональним предметом. Цінності в мистецтві існують на реальному фундаменті художньої форми, але тільки як «можливість

доокреслення твору», що реалізується за участі актів естетичної перцепції, переживання та уяви в процесі конституювання особистого «естетичного предмета».

Роман Інгарден визначає структуру естетичного переживання як багатофазову й багатовимірну. Першою фазою його народження під впливом художнього твору стає «вступна емоція». У результаті її виникнення гамується буденний плин життя, слабнуть інші інтереси й думки, що закінчується заміною практичної орієнтації суб'єкта на естетичну. У наступних фазах перцепції переживання скупчується на якостях твору й відповідає на них новими емоціями. За участі різноманітних психічних функцій кожний суб'єкт компонує свою, індивідуальну структуру твору, надаючи їй певного емоційного значення. Саме це – індивідуальну побудову структури твору й надання певних смислів – Роман Інгарден називає його «доокресленням» [10, 127-128]. Стає зрозуміло, що Р. Інгарден скеровує свої дослідження на емоційно-споглядальну функцію мистецтва.

Поміж двома світовими війнами польська теорія естетичного виховання активно розвивалася на пограниччі філософії, психології та педагогіки, передусім, у концепціях таких науковців, як Стефан Шуман (психолог), Богдан Суходольський (філософ і культуролог) та Станіслав Оссовський (соціолог). Б. Суходольський (1903–1992) розпочав створювати свою концепцію естетичного виховання ще в 30-ті роки XX століття у праці «Велич мистецтва та відродження культури». Поняттю *популяризація мистецтва* Б. Суходольський протиставив термін *естетичне виховання,* одну з головних ролей у якому повинна була відігравати школа. У своїх численних роботах науковець полемізував також із тими, хто дивився на мистецтво як на засіб відпочинку або ототожнював його з містичним «баченням вищого порядку», і знаходив переконливі аргументи, доводячи, що мистецтво повинно бути пов'язане зі щоденним життям людини, але життям не буденним, а творчим і змістовним, аксіологічно спрямованим і наповненим смислом [15].

Б. Суходольський домагався також функціонування мистецтва «новим, загальним способом». Концепціям розвитку особистості засобами мистецтва, що виникали з різноманітних естетичних концепцій, які відокремлювали, сепарували переживання мистецтва від щоденного досвіду, науковець протиставив *виховання через переживання.* У «Сучасних проблемах естетичного виховання» філософ розглядає два аспекти. Перший із них він називає естетичним вихованням*,* під яким розуміє формування культури особистості, її відношення до мистецьких цінностей, використовуючи поняття «естетична вразливість», а також аматорську діяльність у сфері мистецтва. Другий аспект, що стосується інтерпретації багатих можливостей і функцій

мистецтва у вихованні, Б. Суходольський, слідом за С. Шуманом, називає *вихованням через мистецтво*» [15].

У сфері естетичного виховання Б. Суходольський розглядає низку важливих проблем: обґрунтовує необхідність вчасної та систематичної естетичної освіти, у якій істотну й незамінну роль повинна відігравати школа; з'ясовує причини занедбання цієї сфери, основні з яких – приписування мистецтву функцій йому не властивих і трактування його як елітарного. Автор також порушує істотну проблему вибору змісту естетичного виховання в обсязі, необхідному для дилетантів, а не для спеціалістів, які той відбір здійснюють [15, 21-23]. У своїх працях Богдан Суходольський наголошує: естетичне виховання й виховання через мистецтво є двома сторонами одного й того самого процесу, а мистецька діяльність в її різних функціях неможлива без наявності сформованої естетичної вразливості. У свою чергу, естетична позиція часто є результатом потреби в мистецтві, але ця потреба народжується тільки тоді, коли мистецтво відповідає життєвим потребам особистості.

Своєрідно вирішував проблеми естетичного виховання Станіслав Оссовський. У своїх працях «Виховна роль мистецтва» (1937 р.) та «Біля основ естетики» (1958 р.), аналізуючи такі поняття естетики, як *цінності, експресія, естетичне переживання, катарсис,* науковець створив переконливу концепцію щодо виховного потенціалу мистецтва, вільно використовуючи аргументи й точки зору естетиків і психологів різної орієнтації.

У своїй концепції художньо-естетичного виховання видатний психолог, професор Ягеллонського університету Стефан Шуман окреслює його цілі, зміст і форми. У монографії «Про мистецтво й естетичне виховання» науковець визначає останнє як підготовку до участі в художній діяльності. Саме в цій праці Стефан Шуман уперше вводить у польський науковий обіг поняття *виховання через мистецтво.* Науковець відрізняв «розповсюджування» *(upowczechnianie)* і «удоступлювання» *(udostępnianie)* мистецтва (їх він трактував як процеси, що мають зв'язок із культурною політикою та діяльністю закладів культури) від «залучення» *(uprzystępniania),* яке ідентифікував із вихованням у широкому розумінні слова. За С. Шуманом змістом такого виховання повинно бути формування автентичної (такої, що ґрунтується на першоджерелі) потреби й автентичної вразливості щодо творів мистецтва, *пізнання* яких відрізняється від інтелектуального пізнання та є актом особистого переживання, тобто актом естетичним.

Подальше становлення теорії естетичного виховання в Польщі пов'язане з ім'ям Ірени Войнар. Саме її дефініція естетичного переживання як «нав'язування людиною внутрішнього контакту з певним естетичним явищем, контакту, що одночасно інтенсифікує дії емоцій, уяви та інтелекту» [17, 151] найчастіше використовується польськими науковцями.

Саме І. Войнар уже півстоліття скеровує польську теорію естетичного виховання в інтердисциплінарне річище.

На думку Г. Ніколаї в наукових дослідженнях І. Войнар можна вирізнити два основні напрями. Перший із них стосується введення в науковий простір Польщі зарубіжних концепцій естетичного виховання та адаптації європейського й північноамериканського практичного досвіду виховання дітей і молоді засобами мистецтва. Другим напрямом теоретичних пошуків І. Войнар стало створення власної теорії естетичного виховання [2, 143]

На початку XXI ст. у науковому просторі Польщі активізується розпочатий Іреною Войнар процес асиміляції англомовної наукової думки щодо естетичного виховання. Узагальнення концептуальних підходів до нього у Великій Британії, Канаді та США, здійснене у працях професора Сассекського університету Пітера Еббса, стає популярним серед польських дослідників. Найбільш фундаментальною властивістю людської особистості Еббс вважає естетичне почуття. Співвідносячи категорії естетичного й художнього виховання, П. Еббс справедливо твердить, що «естетичне» за своєю сутністю набагато ширше від «художнього»: «Мистецтво діє через естетичну модальність, оскільки включає її різноманітні символічні форми» [4, 4]. Справжній митець, на думку П. Еббса, – філософ, який шукає шлях до розкриття сутності досвіду в символічній манері. Естетичне сприймання світу трактується вченим як «здатність почуттів сприйняти істину» [4, 3]. Важливим є те, що П. Еббс оперує поняттям «естетичний розум», тобто властивістю збалансованої психіки, що сформована в гармонійному навчальному процесі. Британський естет вважає, що будь-яка художня діяльність ґрунтується на двох джерелах: біологічному й культурологічному.

Кожен окремий вид мистецтва (музика, живопис, театр, хореографія, поезія) має власне естетичне поле, яке базується на певній традиції [11, 63]. Художня діяльність, за П. Еббсом, це є активізація естетичного поля. Процес сприймання мистецтва вчений розглядає як своєрідний політ у мистецький космос, що об’єднує евристичне з гедоністичним, тобто пізнання з насолодою. Головним у добре збалансованому навчальному плані, програмі, педагогічній системі повинне бути естетичне поле, яке забезпечить гармонійне виховання творчої особистості. Суттєвим є те, що вчений досліджує зв’язок між підсвідомим і свідомим, визначає роль мистецтва, його можливості впливати на особистість. На його думку, естетично ідеальна педагогічна система може бути побудована лише за умови усвідомлення таємниць формування творчої індивідуальності. Резонансна єдність підсвідомого та свідомого в ході пізнання істини зумовлює створення особливої атмосфери, яка переживається як радість, щастя буття. Навчання, що продукує такі почуття, повинно бути віднесене до категорії прекрасного й має вважатись естетично ідеальним [3, 65–67].

Надзвичайно цікавими й актуальними для педагогічної науки та практики є погляди Ентоні Сторра на природу творчого процесу, єдність художньої й наукової діяльності, взаємозв'язок між естетизацією та індивідуалізацією виховання [14]. Зважаючи на те, що індивідуалізований педагогічний процес передбачає творчу самореалізацію особистості, учений обґрунтовує тотожність творчого й індивідуалізованого виховання. Уміле використання комплексного аналізу під час вивчення різних явищ дало можливість дослідникові виявити спільну природу творчого процесу в науковій і мистецькій галузях. Ця єдність простежується в особливому стані активної уяви, притаманної науковцю та митцю під час творчої діяльності. За А. Сторром, невід'ємною рисою будь-якого творчого процесу є його орієнтація на пошук краси й гармонії. Виховання, яке реалізує поставлені цілі, є естетичним.

Отже, британський учений встановлює такий функціональний взаємозв'язок: індивідуалізований виховний процес за своєю суттю є творчим і естетичним. Справедливою є і зворотна залежність: естетичне виховання є творче й індивідуалізоване. У світлі цієї теорії викладачі різних дисциплін основний критерій естетизації педагогічного процесу повинні вбачати у творчій реалізації обдарувань учнів.

Концептуальні питання естетичного виховання, взаємозв'язки між естетичним і екологічним розглядаються в роботах Роберта Скратона, («Естетика архітектури», «Мистецтво і уява», «Сучасна філософія як нехтування естетичного») [13, 21–36]. Саме естетика, за Скратоном, дає відповідь на вічну проблему доцільності людського буття. Оскільки світ створений за законами краси й гармонії, то людська діяльність повинна підпорядковуватися цим законам. Через естетичний досвід особистість усвідомлює доцільність навколишнього світу та своє місце в ньому, пізнає єдність форми та змісту, досвіду й думки. «Сприймаючи прекрасне, підкреслює учений, людина відчуває закони світотворення [13, 21–36]. До однієї з функціональних характеристик естетичного досвіду Скратон відносить уміння прогнозувати майбутнє. Якщо особистість може оцінювати власну діяльність стосовно прекрасного абсолюту (тобто здатна передбачати, чи буде продукт її зусиль сходинкою до ідеальної картини майбутнього або, навпаки, спотворить ідеал), то вона є естетично вихованою. Парадоксальним є те, що здебільшого діяльність прагматичних людей сучасного виробництва носить ірраціональний характер і призводить до екологічних катастроф. Як бачимо, в основі таких поглядів ученого лежать гуманістичні принципи виховання, а їх «серцевиною є естетика» [13, 21–36].

Теорія естетичного сприймання є предметом вивчення низки робіт Луїса Рейда, заслуженого професора філософії та виховання Лондонського університету [12, 12–20]. Учений стверджує, що існують загальні закономірності у сприйманні різноманітних видів мистецтв. Характерною

рисою довільного мистецького твору є його функціональна залежність від суб'єктивного характеру. Будучи суб'єктивним відображенням дійсності, він породжує специфічну реакцію, «своєрідне переплетіння емоцій, почуттів, фантазій, думок у того, хто його сприймає» [12, 20–36].

Загальну теорію виховання почуттів на всіх рівнях британської системи освіти (від ясельних шкіл до коледжів) розробив викладач Кембриджського університету Рекс Гібсон [7, 53–61].

На основі проведеного дослідження Гібсон виробив рекомендації для втілення педагогічної системи «активного естетичного виховання»:

1) для надання студентам можливості виявити власні почуття навчальні програми, плани різноманітних шкіл, коледжів повинні передбачати вивчення різних видів мистецтв;
2) виховання почуттів повинне бути в центрі уваги викладача будь-якої дисципліни, оскільки почуття не є прерогативою тільки мистецтв;
3) емпатія (мистецтво співпереживання) повинна стати невід'ємною частиною різних навчальних програм: учням треба вчитись емпатії, але і вчителі мусять уміти поставити себе на місце учня і відчути те, що він відчуває під час спілкування з педагогом;
4) обов'язком учителя має стати відповідальність за створення атмосфери співчуття, співпереживання, взаєморозуміння;
5) педагогічний процес повинен спрямовуватися на формування вміння контролювати власні почуття та емоції [7, 53–61]

Оригінальними щодо природи естетичних почуттів є погляди Девіда Беста [7, 53–61].

Поділяючи думку прихильників естетизації різноманітних навчальних програм шляхом надання в них різним видам мистецтва особливого статусу, дослідник виявляє яскраву, проте дещо завуальовану в процесі мистецької діяльності деталь. Якщо учень відчуває красу мистецтва, переживає її, то він реагує на нього не тільки чуттєво, а й інтелектуально. Учений приходить до висновку, що людська психіка – складне інтегроване явище, а тому трактування її структури як простої суми двох несумісних сфер (абстрактно-логічної та чуттєво-емоційної) є явна вульгаризація. «Ми повинні відкинути хибні стереотипи мислення, – резюмує Бест, – і наполягати на тому, що естетичним почуттям властиве раціональне, когнітивне так само, як і афективне, підсвідоме» [7, 53–61].

Дж. Бенток визначає такі функції мистецтва у виховному процесі: людинотворча («перетворення простої натури малятка на багатогранну особистість»); квазітерапевтична («можливість виявити свої почуття, емоції»); контрольно-регулююча («здійснення контролю над формою та способами самовираження») [5, 145–160].

На думку професора філософії та виховання Колумбійського університету (США) М. Грін, необхідною умовою реалізації активного

естетичного виховання виступає спеціальна підготовка вчителів, яка включає курс хореографії, образотворчого мистецтва, музики, драми [8] Аналогічні погляди щодо естетизації професійної підготовки педагогів належать Дж. Едді, консультантові Рокфеллерівського фонду «Мистецтво і виховання», який вважає необхідними естетичну підготовку фахівців для роботи з обдарованими вихованцями, а також залучення педагогів-дефектологів до мистецтвознавчих дисциплін [9]:

Зауважимо, що так звана «масова культура» в усіх її різновидах найчастіше вилучалась із польських концепцій естетичного виховання. Проте наприкінці минулого століття науковці зауважують значний вплив масової культури на формування особистості й відзначають, що ігнорування цього явища призвело до серйозних недоліків у підготовці педагогічних кадрів. У науковому просторі Польщі з'являються посилання на англомовних учених-педагогів (Д. Боулз, С. Воуд, Р. Ватсон, Ф. Рейнсберрі, Б. Смарт, Е. Флінн, Дж. Фоулас), які займалися визначенням структурних компонентів масової культури, її естетичної та педагогічної вартості. Значний інтерес становлять так звані навчальні програми «середовищної грамотності», головною метою яких є допомогти школярам критично оцінювати різноманітні форми впливу середовища на особистість, розвивати естетичне сприймання навколишнього світу та запобігати маніпуляціям над людиною. Вирішальним у застосуванні цих методик є сформоване ставлення педагога до засобів комунікації та масової культури.

Висновки. Концептуальні основи естетичного виховання розроблялися в Польщі ще на межі XIX–XX ст. філософами аксіологічного напряму. Важливим чинником у філософському обґрунтуванні мистецької освіти з позицій естетичної парадигми були роботи Ф. Знанецького, Р. Інгардена, В. Татаркевича. У концепціях ***естетичного виховання*** С. Шумана, Б. Суходольського, І. Войнар найважливішим його засобом визначається мистецька освіта.

Пошуки польських учених-педагогів щодо виявлення доцільних форм і методів естетизації навчально-виховного процесу спрямовані на асиміляцію науково-естетичної думки англомовних дослідників. У полі уваги перебувають проблеми становлення людської особистості в її найрізноманітніших естетичних проявах. Із новаторських позицій у сучасній зарубіжній педагогічній науці трактується взаємозв'язок між «естетичним», «емоційним», «творчим», «індивідуалізованим» вихованням, розкриваються естетико-виховні можливості всіх навчальних дисциплін, зовнішнього середовища. Найважливіші функції в реалізації цілей естетичного виховання відводяться особистості вчителя, його професійній майстерності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особисті / І. А. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості : монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. – Чернівнівці : Зелена Буковина, 2006. – С. 14–36.

2. Ніколаї Г. Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність : [монографія] / Галина Ніколаї. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. – 396 с.

3. Abbs P. Education. Phantasy and the Inner Life of Feeling / P. Abbs // A is for Aesthetic. – London, 1989. – P. 63–76.

4. Abbs P. Aesthetic Education: An Opening Manifesto / P. Abbs // The Symbolic Order. – London, 1989. – P. 3–11.

5. Bantock G. H. The Arts in Education / G. H. Bantock // The Symbolic Order ; ed. IV ABBS London, 1989. – P. 145–160.

6. Best D. Feeling and Reason in Arts / D. Best // The Symbolic Order ; ed. P. Abbs. – London, 1989. – P. 37–40.

7. Gibson R. The Education of Feeling / R. Gibson // The Symbolic Order. – London, 1988. – P. 53–61.

8. Greene M. Art Worlds in School / M. Greene / The Symbolic Order ; ed. P. Abbs. – London, 1989. – P. 89–103.

9. Ingarden R. Studia z estetyki / R. Ingarden. – Warszawa, 1957. – Tom I. – 439 s.

10. Houts P. A Conversation with Junius Eddy / P. A Houts // Principal. – 1986. – No 3. – P. 20–29.

11. Living Powers : The Arts in Education / ed. P. Abbs. – London, 1989. – 242 p.

12. Reid L. The Arts Within a Plural Concept of Knowledge / L. Reid // The Symbolic Order. – London, 1989. – P. 12–20.

13. Scrutton R. Modern Philosophy and the Neglect of Aesthetics / R. Scrutton / The Symbolic Order : ed .P. Abbs. – London, 1989. – P. 21–36.

14. Storr A. Individuation and Creative Process / A. Storr // The Symbolic Order. – London, 1989. – P. 183–197.

15. Suchodolski B. Współczesne problemy wychowania estetychnego / B. Suchodolski // Wychowanie przez sztukę / Wybór, wstęp i red. I. Wojnar. – Warszawa, 1965. – S. 14–39.

16. Tatarkiewicz W. Historia pojęcia «przeżycie estetyczne» / W. Tatarkiewicz // Studia filozoficzne. – 1973. – Nr 6. – S. 22–30.

17. Wojnar I. Teoria wychowania estetycznego: zarys problematyki / I. Wojnar. – Warszawa : Państ. Wydaw. Naukowe, 1980. – 297 [2] s.

РЕЗЮМЕ

Лещенко М. П. Концепции эстетического воспитания в научной мысли Польши.

В статье рассматриваются теоретические основы эстетического воспитания в научной мысли Польши. Интегративной составляющей этих теорий является ориентация на воспитание личности с развитым эстетическим мировоззрением, который основывается на общечеловеческих ценностях и приоритетах. Отмечено, что возрождение украинской национальной школы обеспечивает эстетизация всех звеньев учебно-воспитательного процесса, создание теоретических основ эстетического воспитания личности. Указано, что концептуальные основы эстетического воспитания были разработаны в Польше на рубеже XIX и XX веков философами аксиологического направления. В теории эстетического воспитания его важным средством является художественное образование. В исследованиях польских ученых-педагогов в части выявления соответствующих форм и методов эстетизации образовательного процесса,

направленных на усвоение научно-эстетической мысли англоязычных исследователей, внимание сосредоточено на проблемах формирования человеческой личности в ее многообразных эстетических проявлениях.

***Ключевые слова**: концепция, эстетическое воспитание, эстетическое мировоззрение, эстетизация образовательного процесса, научная мысль Польши.*

SUMMARY

Leshchenko M. Theories of aesthetic education in the scientific thought of Poland.

The article deals with theoretical foundations of aesthetic education in the scientific thought of Poland. The integrative component of these theories is orientation on the education of the person with established aesthetic worldview, which is based on universal values and priorities.

It is stressed that revival of Ukrainian national school provides aesthetization of all parts of the educational process, creation of the theoretical basis of aesthetic education of the individual. Academician Ivan Zyazyun believed that social-value qualities of a person and norms of conduct acquire personal meaning and significance only by understanding their essence and after the completion of their aesthetization. A set of rules is seen as an external factor, and the value is internal, aesthetic, mastered by the subject guide for life and is perceived as a spiritual intention. The author emphasizes that the so-called «mass culture» in all its varieties is often withdrawn from the Polish concepts of aesthetic education. However, at the end of the last century, researchers noted a significant impact of mass culture on the formation of personality and stressed that ignoring this phenomenon had led to serious shortcomings in the training of teachers.

Conceptual foundations of aesthetic education were developed in Poland at the turn of the XIX and XX centuries by the philosophers of axiological direction. Important factors in the philosophical rationale for art education from the standpoint of aesthetic paradigm were the works of Ph. Znanetsky, R. Ingarden, V. Tatarkevych. In the theories of aesthetic education its important means is art education.

The studies of Polish researchers-pedagogues concerning identification of the appropriate forms and methods of aesthetization of the educational process are aimed at assimilation of scientific-aesthetic thought of the English-speaking researchers. The attention is focused on the problems of formation of the human personality in its most diverse aesthetic manifestations. From the innovative positions in modern foreign pedagogical science the relationship between «aesthetic», «emotional», «creative», «individualized» education is interpreted, aesthetic and educational opportunities for all academic disciplines, the external environment are revealed. The most important function in achieving the goals of aesthetic education is assigned to the personality of the teacher, his professional skills.

***Key words**: concept, aesthetic education, aesthetic worldview, aesthetization of the educational process, the scientific thought of Poland.*

УДК 378:159.923.2

О. І. Скоробагатська
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ СУСПІЛЬСТВА РИЗИКУ

У статті розглянуто проблему психологічної стійкості майбутніх викладачів вищої школи в умовах суспільства ризику. Проаналізовано актуальні дослідження із соціології та психології щодо особливостей психологічної захищеності особистості в

умовах травматичних подій суспільства ризику. Обґрунтовано необхідність вивчення психологічних аспектів професійної підготовки науково-педагогічних кадрів у суспільстві ризику. Розглянуто сутність понять «психологічна стійкість», «життєстійкість», «залученість», «життєстійкі переконання». Сформульовано психологічні рекомендації щодо формування психологічної стійкості до ризиків у майбутніх викладачів у суспільстві ризику, їх уміння оцінювати ризики, бути здатними до актуалізації психологічної стійкості в собі та у студентському середовищі.

***Ключові слова**: психологічна стійкість, життєстійкість, життєстійкі переконання, суспільство ризику, особистість.*

Постановка проблеми. Актуальна ситуація в державі потребує пошуку оптимальних форм подолання ризиків, управління ними та прогнозування як на соціальному, так і на індивідуальному рівні. З одного боку, збільшуються зовнішні загрози, що проявляється у природних і техногенних надзвичайних ситуаціях, міжнаціональних і воєнних конфліктах, терактах, інформаційно-психологічних маніпуляціях. З іншого боку, зростають внутрішні загрози, обумовлені трансформацією цінностей сучасної людини, втратою колишніх орієнтирів життя і спробою пошуку нових.

Зміни в суспільстві ставлять нові завдання перед вищою освітою – основним інститутом виховання молоді, її підготовки до професійної та особистісної самореалізації. Особливої уваги заслуговують психологічні аспекти професійної підготовки науково-педагогічних кадрів у суспільстві ризику, адже, на нашу думку, викладачі вищої освіти повинні бути не тільки носіями національної та інтелектуальної культури, організаторами пізнавальної діяльності студентів, а й взірцем висоти духу, прикладом реалізації успішної стратегії подолання життєвих складностей з метою свідомої повноцінної реалізації професійної та соціальної місії.

Травматичний вплив ситуацій ризику неможливо виключити із процесів освіти, виховання, соціалізації, та й взагалі з життя. Тому одним із найактуальніших завдань підготовки викладача вищої школи має бути формування його психологічної стійкості до труднощів, які виникають у процесі життєдіяльності та професійної реалізації.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретико-методологічні основи теорії ризику розроблені в працях У. Бека, Н. Лумана, С. Лаша, Б. Тернера, Е. Гідденса, П. Штомпки, О. Яницького.

Проблему психологічної стійкості особистості у психологічній науці розглядають учені Л. Олександрова, Л. Анциферова, О. Дурманенко, С. Калашникова, Н. Калинина, Є. Крупник, Д. Леонтьев, О. Мороз, В. Юрченко.

Різні аспекти психологічної готовності особистості до самореалізації в складних умовах вивчаються у працях Д. Бьюдженталя, Ф. Василюка, Ю. Зубок, Й. Козєлєцкі, С. Мадді, Р. Мэй, К. Роджерса, В. Франкла, М. Шмідта.

Метою статті є аналіз проблеми психологічної стійкості майбутніх викладачів вищої школи в умовах суспільства ризику та формулювання рекомендацій щодо актуалізації життєстійких якостей.

Виклад основного матеріалу. Психологічна стійкість як цілісна характеристика особистості забезпечує стійкість до стресогенних ситуацій. Дана властивість не є вродженою, вона формується у процесі розвитку особистості й залежить від типу нервової системи людини, її досвіду, професійної підготовки, навичок і вмінь поведінки і діяльності, рівня розвитку пізнавальних структур особистості. Серед компонентів психологічної стійкості виділяють: емоційний, вольовий, інтелектуальний (пізнавальний), мотиваційний та психомоторний.

Психологічна стійкість до стресових ситуацій, життєвих проблем та ризиків – це інтегральний показник, у якому відображаються результати навчання і виховання особистості, а також досвід взаємодії з навколишнім середовищем. Під психологічної стійкістю розуміють, передусім, здатність протистояти труднощам, зберігати віру в ситуаціях фрустрації та постійний, досить високий рівень настрою. Дана особистісна якість об'єднує цілий комплекс здібностей: стійкість, стабільність; врівноваженість, співмірність; опірність, резистентність. Одна зі сторін стійкості – вірність особистості обраним ідеалам і цілям. Психологічна стійкість суттєво залежить від задоволеності особистістю її основних вищих потреб: у самореалізації, самовираженні, самоствердженні. Але ж для частини людей основні потреби обмежені вітальними потребами: у безпеці, у прийнятті іншими людьми, і тому саме їх реалізованість є підставою для психічної стабільності [5].

На стан психічної стійкості людини особливий вплив має надійність у професійній діяльності. Успішна професійна діяльність є базисом повноцінного переживання самореалізації, що обумовлює задоволеність життям у цілому. Психологічна стійкість проявляється як рівновага сталості та мінливості особистості. Передусім, це стосується сталості головних життєвих принципів, домінуючих мотивів, способів поведінки, реагування в типових ситуаціях. Складовою частиною стійкості є врівноваженість, що проявляється у здатності мінімізувати негативний вплив суб'єктивної складової у виникненні напруги, у здатності утримувати напругу [6].

Знижена стійкість і врівноваженість призводять до виникнення станів ризику, стресу, фрустрації, неврастенічних, депресивних станів. Існує комплексне поняття «опірність до стресу»: здатність дати опір тому, що обмежує свободу поведінки, вибору як в окремих рішеннях, так і у виборі способу життя в цілому. Найважливішою стороною опірності є індивідуальна і особистісна самодостатність в аспекті свободи від залежності, свідомої поведінкової активності [6].

Учені В. Чупров, Ю. Зубок, К. Уільямс аналізуючи специфіку ризиків у житті молодого покоління, визначили типологію, що відображає основні етапи процесу соціального становлення молоді як суб'єкта громадського відтворення. Якщо суспільство не створює умов для розвитку молодої людини, для охорони її здоров'я та безпеки життя, то з'являються реальні

підстави для ризику. Отже, перший тип ризику пов'язаний із конкуренцією між однолітками в особистісному розвитку, з проблемами здоров'я та захисту життя. Другий тип ситуації ризику обумовлений невизначеністю життєвого старту молоді: чим нижче статус, успадкований від батьків, тим більше невизначеність можливостей для вибору ними свого життєвого шляху. Виходячи з цих умов особливої актуальності набувають цілеспрямовані заходи соціальної політики, які б надавали гарантії щодо соціального захисту різних категорій молоді [9].

Третій тип ризику пов'язаний із невизначеністю можливостей самореалізації молоді. Адаптація в соціальному житті часто супроводжується нереалізованими амбіціями, зруйнованими планами, що обумовлено соціальними чинниками.

Четвертий тип ситуацій ризику пов'язаний із ціннісно-нормативною невизначеністю: у суспільстві ризику відбувається певна деформація аксіологічних пріоритетів, які є своєрідним стрижнем внутрішнього світу людини та відіграють вирішальну роль в інтеграції суспільства. Традиційні суспільні цінності девальвуються і витісняються груповими, руйнується система інституційних норм, нові цінності та норми або відкидаються, або не можуть бути реалізовані. У цих умовах виникає певний аксіологічний переворот, при якому молода людина втрачає звичні орієнтації, почуття опори, й тому посилюється ризик соціальної дезорієнтації, розриву з соціальними інститутами [9].

П'ятий тип ситуацій ризику пов'язаний із невизначеністю ідентичності молоді: в умовах соціально-політичної нестабільності суспільства ризику відбувається руйнування традиційної ідентифікації, виникають нові ідентичності, іноді деструктивні. Усе це впливає на стан громадянської позиції, на рівень соціальної напруги в молодіжному середовищі.

До визначених ситуацій ризику в молодого покоління треба додати особливі умови освітнього простору. За ствердженням У. Бека, система освіти в суспільстві ризику нагадує «примарний вокзал»: поїзда не ходять за розкладом або йдуть в іншому напрямку, але квитки все одно треба брати. Отримання професійної кваліфікації не завжди дає гарантію бажаного соціального статусу, і цей ризик усвідомлюють як студенти, так і викладачі. Тому кожен учасник освітнього процесу бере на себе певну відповідальність за ризики інвестицій у людський капітал. Непередбачуваність освітньої кар'єри призводить до того, що молоді люди починають ставитися до отримання освіти досить формально: здобуваючи певну кваліфікацію вони психологічно готують себе до можливості зміни професійного напряму через деякий час. Така зовнішня мотивація до соціальної захищеності суттєво впливає на внутрішню мотивацію до продуктивного активного засвоєння змісту професійної освіти [2].

Проблема подолання особистістю життєвих та професійних труднощів у психологічній науці розглядається також через призму поняття життєстійкості (С. Кобейза, С. Мадді), що трактується як вміння конструктивно долати важкі життєві ситуації, залишатися активним та перешкоджати негативним наслідкам стресу. Отже, за С. Мадді, базовими цінностями життєстійкості є кооперація (cooperation), довіра (credibility) і креативність (creativity) [1].

С. Мадді підкреслює, що життєстійкість не є вродженою якістю, а формується протягом всього життя, і тому її потрібно розвивати на основі конкретної реальної ситуації. Життєстійкість формує мужність визнавати, а не заперечувати стрес і мужність намагатися перетворити його на перевагу. Складовими життєстійкості (hardiness), як системи переконань про себе, про світ та стосунки з ним, є залученість, контроль і прийняття ризику. Виразність цих компонентів перешкоджає виникненню внутрішньої напруги у стресових ситуаціях за рахунок стійкого подолання стресів і сприйняття їх як менш значущих [8].

Залученість (commitment) визначається як переконаність у тому, що включеність особистості в подію дає максимальний шанс знайти в ній корисне й цікаве. Людина з розвиненим компонентом залученості отримує задоволення від власної діяльності. Відсутність подібної переконаності породжує в людині почуття нікчемності, відчуття себе «поза» життям. Контроль (control) передбачає переконаність людини в тому, що вона може впливати на реальність, свідомо та мужньо обирати власний шлях. Противага контролю – відчуття власної безпорадності людини. Прийняття ризику (challenge) засновано на переконаності в тому, що все, що відбувається в житті – сприяє розвитку особистості. У даному контексті людина розглядає життя як спосіб набуття досвіду й готова діяти навіть без наявності надійних гарантій успіху, тобто ризикувати, вважаючи прагнення до комфорту і безпеки недостатніми в якості головних цінностей життя [7].

У будь-який ситуації ризику в особистості виникає стрес. Глибина та сила впливу стресу на психічний стан людини залежить від різних факторів. Деякі з них, а саме – природжену вразливість організму та зовнішні події – людина не може контролювати. Але основою вміння впоратися зі стресовою ситуацією є інший фактор – життєстійкі переконання, що можуть бути результатом свідомої внутрішньої роботи особистості над собою. Від наявності цих переконань залежить оцінка складної ризикової ситуації: якщо людина приймає її та є готовою до активного впливу на неї, то ситуація сприймається як менш травматична. Життєстійкі переконання стимулюють турботу людини про власне здоров'я та благополуччя, призводять до зростання активності її здатності долати труднощі.

Д. Леонтьєв підкреслює, що в ситуації особистісного вибору саме життєстійкі переконання визначають готовність людини обирати нову,

незвичну ситуацію на противагу байдужому вибору або вибору звичної, знайомої ситуації. Іншими словами, психологічна стійкість становить один із ключових параметрів індивідуальної здатності до зрілих і складних форм саморегуляції [7].

До загальних показників порушення психологічної стійкості особистості відносяться такі прояви, як втрата відчуття самоцінності життя, втрата сенсу життя, дезінтегрованість образу «Я» та картини світу, неадекватні способи задоволення потреб, зниження вольового потенціалу особистості, неадекватність автономності особистості, неоптимальний емоційний фон, соціальні зв'язки, що перешкоджають соціальній адаптації [4].

Головні причини дезорганізації поведінки психологічно нестійких особистостей полягають у відсутності ефективних засобів подолання труднощів і в тривожному переживанні загрози. У нестійких особистостей іноді спостерігається явище самоіндукції негативного емоційного напруження: дезорганізовану поведінку посилює стресовий стан, який ще більше дезорганізує поведінку, що призводить у результаті до того, що нестійка особистість відчуває повну безпорадність – як по відношенню до вирішення проблем, так і по відношенню до своєї поведінки у важкій ситуації.

Показником психологічної стійкості є варіативність поведінкової та емоційної реакції, яка розглядається як гнучкість, швидкість пристосування до мінливих умов життєдіяльності, висока мобільність психіки.

У зв'язку з тим, що сьогодні ризики пронизують усі сфери суспільного та індивідуального життя, кожна людина потребує допомоги у формуванні психологічної стійкості до негативного впливу ситуації загрози або невизначеності, у формуванні здібності адекватно оцінювати ситуацію, робити свідомий вибір та виробляти алгоритм необхідних дій з метою мінімізації негативного впливу на життєдіяльність суспільства ризику.

Феномен ризику підриває почуття онтологічної безпеки особистості, змінює сприйняття навколишнього середовища, порушує почуття захищеності та породжує різноманітні страхи. Вітчизняний дослідник О. Дурманенко стверджує, що сучасні соціальні страхи мають масовий і глобальний характер. До подібних страхів у сучасному світі автор відносить загрози технологічних катастроф, великомасштабних терактів, ядерної війни, екологічний страх. Виникнення соціальних страхів зумовлено впливом мікросоціальних факторів, що пов'язані з процесом соціалізації особистості, та макросоціальних факторів, що обумовлені станом суспільної системи. З психологічної сторони страх як реакція на загрозу викликає стрес і активізує механізми психологічного захисту, спрямовані на мінімізацію впливу та подолання наслідків страху. Переживання людини, пов'язані із незахищеністю, з проблемою безпеки життя призводять до трансформації особистісних властивостей, змінюють ціннісні пріоритети та потребують актуалізації ресурсів життєстійкості [3].

Розглянемо проблему психологічного подолання життєвих труднощів. С. Мадді розрізняє регресивне та трансформаційне подолання стресових, важких життєвих ситуацій. Трансформаційне подолання, на відміну від регресивного, має на увазі відкритість новому, готовність активно діяти у стресовій ситуації. Учений виокремлює п'ять основних механізмів, завдяки яким проявляється захисний вплив життєстійкості щодо розвитку захворювань та зниженню ефективності діяльності: оцінка життєвих змін як менш стресових; створення мотивації до трансформаційного подолання; посилення імунної реакції; посилення відповідальності по відношенню до здоров'я; пошук активної соціальної підтримки [8].

Згодом С. Мадді поєднав практики здорового способу життя і власний тренінг життєстійкості у програму підвищення життєстійкості, яка включає: навчання розслабленню (контроль дихання, зігрівання рук, розслаблення м'язів, застосування методів біологічного зворотного зв'язку з метою розслаблення); навчання правильному харчуванню; навчання подоланню (використовуються техніки вирішення проблем та емоційного інсайту); використання соціальної підтримки (навчання навичкам спілкування); фізичні вправи (відомості про використання вправ з метою поліпшення здоров'я та ефективності діяльності); контроль шкідливих звичок (куріння, переїдання тощо); попередження рецидиву (контроль протягом року) [8].

Висновки. На основі проаналізованих джерел ми дійшли висновку, що здатність особистості до психологічної стійкості є одним із найважливіших компонентів особистісного потенціалу, вона допомагає регулювати життєдіяльність у складних умовах суспільства ризику. Особистості з оптимальною психологічною стійкістю свідомо використовують стратегії подолання ризикових ситуацій, перетворюють перешкоди та стреси на джерело росту і розвитку, вони також є більш ефективними у професійній діяльності.

Аналіз власного викладацького досвіду при підготовці магістрантів зі спеціальності «Педагогіка вищої школи» свідчить про те, що існує певна проблема щодо формування психологічної стійкості до ризиків у майбутніх викладачів. На нашу думку, у суспільстві тотального ризику викладач вищої школи повинен вміти оцінювати ризики, прогнозувати їх наслідки, бути здатним до конструктивного подолання труднощів та культивувати психологічну стійкість у собі й у студентському середовищі.

Отже, стратегічним орієнтиром сучасної освіти повинно стати пробудження в людині життєстійких якостей, вміння адаптуватися до змін, орієнтуватися серед великого обсягу інформації, втілювати своє призначення навіть у складних умовах. Ці завдання можливо реалізувати завдяки розробленню та впровадженню спеціальних програм, які повинні включати: зв'язок із духовними традиціями; надання необхідної інформації щодо ризикогенності соціальних ситуацій; розвиток особистісних

установок, що укріплюють позитивне ставлення до світу та готовність до ризику; навчання певним навичкам подолання стресу та вміння приймати адекватні рішення в ситуації невизначеності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александрова Л. А. К концепции жизнестойкости в психологи / Л. А. Александрова // Сибирская психология сегодня : сб. научн. трудов. Вып. 2 / под ред. М. М. Горбатовой, А. В. Серого, М. С. Яницкого. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2004. – С. 82–90.

2. Бек У. Общество риска: На пути к другому модерну / У. Бек. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 383 с.

3. Дурманенко О. О. Ризики та безпека в житті сучасної людини: соціально-філософський аналіз / О. О. Дурманенко // Наук. вісник Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки: Філософські науки. – 2011. – № 24. – С. 88–93.

4. Кабаченко Т. С. Методы психологического воздействия / Т. С. Кабаченко. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 539 с.

5. Крупник Е. П. Психологическая устойчивость личности как методологическая категория / Е. П. Крупник // Научные МПГУ. – М., 2004. – 192 с.

6. Куликов Л. В. Психогигиена личности : учебное пособие / Л. В. Куликов. – С-Пб., 2004. – 467 с.

7. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М. : Смысл, 2006. – 63 с.

8. Мадди С. Смыслообразование в процессе принятия решений / С. Мадди // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 6. – С. 87–101.

9. Чупров В. И. Молодежь в обществе риска / В. И. Чупров, Ю. А. Зубок, К. Уильямс. – М. : Наука, 2003. – 161 с.

РЕЗЮМЕ

Скоробагатская О. И. К проблеме психологической устойчивости будущих преподавателей высшей школы в условиях общества риска.

В статье рассмотрена проблема психологической устойчивости будущих преподавателей высшей школы в условиях общества риска. Проанализированы актуальные исследования по психологии в контексте психологической защищенности личности в условиях травматических событий общества риска. Обоснована необходимость изучения психологических аспектов профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в обществе риска. Рассмотрена сущность понятий «психологическая устойчивость», «жизнестойкость», «вовлеченность», «жизнестойкие убеждения». Сформулированы психологические рекомендации по формированию психологической устойчивости к рискам будущих преподавателей в обществе риска, их умения оценивать риски, быть способными к актуализации психологической устойчивости в себе и в студенческой среде.

***Ключевые слова**: психологическая устойчивость, жизнестойкость, жизнестойкие убеждения, общество риска, личность.*

SUMMARY

Skorobagatskaya O. To the problem of psychological sustainability of future higher school teachers in conditions the risk society.

The article reveals the problem of psychological sustainability of future higher school teachers in conditions of the risk society. Current research in sociology and psychology on the peculiarities of psychological security of the personality in conditions of traumatic events of the risk society are analyzed. The necessity of studying the psychological aspects of training

research-pedagogical staff in the risk society is proved. The essence of the concept «psychological sustainability» is defined, which is interpreted as the ability of a person to face difficulty, keep the faith in situations of frustration and to maintain a high level of mood. The components of psychological sustainability are outlined, namely: emotional, volitional, intellectual (cognitive), motivational and psychomotor. It is proved that the psychological sustainability of the personality to social problems and risks is an integral index, which reflects the results of training and education of the personality, and the experience of interaction with the environment.

The article focuses on the study of specific risks in the life of young generation. The typology of situations of youth social risk, according to which the first type of risk is associated with competition between peers in personal development, problems of health and protection of life; the second type of risk is conditioned by the uncertainty of youth life start; the third type of risk is associated with uncertainty of youth self-realization opportunities; the fourth type of risk situations is connected with value-normative uncertainty; the fifth type of risk situations is associated with the uncertainty of youth identity.

The essence of the concept of «sustainability» is defined, which is understood as the ability to overcome difficult situations constructively, remain active and prevent negative effects of stress. The basic values of vital sustainability are clarified: cooperation, trust, and creativity. The components of vital sustainability as a system of beliefs about oneself, about the world and relationship with it: inclusion, control, and risk taking are considered. The emphasis is put on the fact that sustainable personality views life as a way to gain experience and is ready to take risks. Common indicators of destroying of personal psychological sustainability are outlined.

Psychological recommendations for forming psychological sustainability to the risks in future teachers in the risk society, their ability to assess risks, to be able to actualize psychological sustainability in them and in the students' environment are formulated.

***Key words**: psychological sustainability, sustainability to life, vital belief, risk society, personality.*

УДК: 371.13:373.3]:371.31(477)

К. В. Фомін
Педагогічний інститут
Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ДІАЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті, за результатами вивчення теоретичних джерел, розкрито стан дослідженості підготовки вчителя початкової школи до діалогічного навчання. З'ясовано основні теоретичні підходи щодо обґрунтування актуальності, різних аспектів підготовки вчителя до діалогічної діяльності, діалогу в освітньому процесі. Виявлено міждисциплінарні зв'язки дослідження підготовки фахівця до діалогічної взаємодії, сутнісні особливості різних видів діалогу та його значущість в особистісному розвитку й становленні учня. Незважаючи на те, що на теоретичному рівні науковці розглядають різні аспекти підготовки фахівця до діалогічного навчання, немає цілісного дослідження з проблеми підготовки вчителя початкової школи до діалогічного навчання учнів. Виокремлено пріоритетні напрями подальших досліджень з цієї актуальної проблеми.

***Ключові слова:** діалог, діалогічне навчання, діалогічна взаємодія, діалогічний підхід, підготовка вчителя початкової школи.*

Постановка проблеми. Утвердження особистісно орієнтованої парадигми освіти зумовлено викликами інтеграційних процесів у глобальних вимірах. Освіта молодих генерацій передбачає набуття функціональних знань. Актуалізована мета щодо навчання, виховання й розвитку особистості може бути інтерпретована як підготовка особистості до майбутнього самостійного життя.

Підготовку вчителя до професійної діяльності розглядаємо в контексті сучасних суспільних пріоритетів культурологічної сутності та функціональності освіти. Удосконалення фахової підготовки вчителя початкової школи зумовлено як суспільними потребами щодо освіти дітей, так і необхідністю наближення змісту, методів, форм навчання до потреб особистості, налагодження партнерської взаємодії.

У цьому контексті актуалізується проблема готовності вчителя до діалогічного навчання в початковій школі.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема професійної підготовки вчителя, зокрема й початкової школи не нова. Її досліджували вчені радянської доби (А. Алексюк, Ю. Бабанський, І. Лернер, В. Паламарчук, В. Онищук). Значний унесок у розроблення методологічних підходів, технологій професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи зроблено сучасними українськими вченими (В. Бондар, Н. Бібік, І. Бех, С. Мартиненко, О. Савченко, Л. Хоружа, та ін.).

Дослідження діалогу як способу засвоєння навколишньої дійсності належить М. Бахтіну [1], В. Біблеру [3], М. Буберу [4].

В. Сухомлинський у книзі «Серце віддаю дітям» узагальнив значення міжособистісного діалогічного навчання як засобу розвитку дитячої думки, виявлення «взаємозв’язків між речами та явищами навколишнього світу», формування уявлень про живе й неживе в природі, спостережливості, пошуку власних аргументів [17, 230–231].

Мета статті – здійснення теоретичного огляду дослідженості проблеми підготовки вчителя початкової школи до діалогічного навчання; виявлення перспективних шляхів подальших досліджень.

Виклад основного матеріалу. У довідковій літературі поняття «діалог», «діалог у навчанні», «діалогічне навчання» подано з різних позицій. В «Українському педагогічному енциклопедичному словнику» поняття діалог розглядається з позицій літератури й політики, педагогіки. «У педагогіці: форма ліквідації виховних конфліктів шляхом обміну думками сторін і знаходження спільної позиції» [6, 132]. З огляду на ідею нашої статті варто виокремити трактування в цьому словнику сутності поняття «діалог у навчанні», що подано як «форма педагогічної взаємодії учителя-учня (учня-учня) в умовах навчальної ситуації, у ході якої відбувається інформаційний обмін, взаємний вплив і регулюються

відносини. Специфіка навчального діалогу визначається цілями, умовами й обставинами взаємодії» [6, 133].

У «Психологічному словнику-довіднику» зазначено: «Діалог (*від* гр. dialogos – розмова, бесіда) – спілкування двох суб'єктів стосовно вирішення проблеми; обговорення спільної теми, коли зберігається думка кожного; намагання зрозуміти один одного, охопити цілісний зміст висловлювання партнера без оцінки його правильності» [16, 53].

У працях М. Бубера діалог розглянуто як форму суб'єкт-суб'єктної взаємодії, особливістю якої є рівність у висловлюванні, звернення та сприйняття, що є визначальним у взаєминах між учителем і учнем [4, 108].

Теоретичне осмислення сутності діалогічного навчання (учнів, студентів) відносимо до міждисциплінарних досліджень, а саме: філософії, психології, педагогіки.

На думку Б. Гершунського, у сучасних умовах розвитку сфер освіти важливо по-новому підходити до професійної підготовки педагога. Насамперед, вважає вчений, актуалізується «феномен функціональної грамотності» [5, 72–73].

Таке тлумачення є важливим щодо узагальнення основних показників готовності вчителя початкової школи до діалогічного навчання. Значний інтерес щодо з'ясування стану дослідженості проблеми підготовки майбутнього вчителя початкової школи до діалогічного навчання складають міждисциплінарні дослідження, насамперед, із психології: Дослідження діалогічного підходу до професійної діяльності майбутніх психологів вирізняється актуалізацією ключових понять: діалогічний підхід, діалогічна взаємодія, діалогічне спілкування.

Заслуговує на увагу розвиток О. Матюшкіним психологічних аспектів ідеї діалогічного принципу в навчанні в контексті уточнення умов проблемного навчання. Основні результати щодо впровадження діалогічного принципу в навчанні викладено в праці «Мислення, навчання, творчість» [11, 268–269]. Підтримуючи теоретичні виклади М. Бахтіна, В. Біблера, Б. Ломова, О. Матюшкін актуалізує значення взаємодії суб'єктів навчання у процесі пізнавальної активізації й вирішення освітніх завдань. Як він вважав, саме ця ланка є важлива щодо розуміння особистістю актуалізації проблем, питань, формулювання відповідей. Пошук шляхів вирішення навальних завдань у взаємодії з іншими учасниками (учитель – учень, учень – учень), може вирішуватися як питання, звернене до партнера, як завдання, що потребує спільних пошуків. Це зумовлює розвиток мислення, пошук оригінальних шляхів вирішення пізнавальних завдань. У контексті фахової підготовки вчителя важливою є думка про значущість усного викладу міркувань, демонстрації, приведення аргументів, пошуку власного рішення [11, 268–269].

З огляду на те, що підготовка вчителя до діалогічного навчання потребує обґрунтування особливостей змістово-методичного та організаційно-педагогічного забезпечення, важливими є наукові ідеї, узагальнені сучасним українським психологом С. Максименком. Учений актуалізує значущість діалогічного простору в процесі підготовки майбутніх психологів. На його думку, діалогічне середовище забезпечує умови не лише для суб'єкт-суб'єктної взаємодії, становлення та розвитку комунікації в системі: учитель – учень – учень – учитель, а й забезпечує можливості текстотворення, що важливо з огляду на проблему підготовки вчителя початкової школи [8, 39].

У статті «Діалогічний підхід до професійної підготовки майбутніх психологів: сутність, перспективи» І. Михайлюк розглядає діалогічний підхід як «методологічний принцип, який пронизує навчальний процес» [12, 120]. Автор цієї статті визначає базове поняття, діалог як: «безпосередня форма організації навчального процесу, яка передбачає різнорівневу взаємодію суб'єктів начального процесу як створення єдності смислів і цілей, як засіб засвоєння знань і вмінь» [12, 120].

З огляду на педагогічну значущість діалогу варто було б акцентувати увагу на актуалізації мовленнєво-пошукової діяльності, що сприяє розвиткові та саморозвитку особистості – суб'єкта діалогічної взаємодії. Натомість І. Михайлюк розкриває психологічну та дидактичну сутність діалогічних стосунків. Вони, на думку автора статті, «не лише виконують дидактичні функції в навчальному процесі, а й набувають розвивального ефекту умов використання перцептивно-рефлексивних здібностей учасників взаємодії» [12, 120].

Загальні аспекти з проблематики нашої статті є предметом досліджень сучасних українських педагогів. У статті «Проблема діалогічного навчання в американській педагогічній думці ХХ сторіччя» Н. Мілько узагальнює основні підходи до діалогічного навчання та їх витоки. Автор статті робить висновок про цивілізаційний характер діалогічного навчання та його значення для саморозвитку, самовдосконалення особистості [13].

Галина Коберник у статті «Формування професійної майстерності майбутнього вчителя в умовах діалогічного навчання» обґрунтовує думку про те, що в умовах особистісно орієнтованої системи навчання посилюється значущість спілкування. Тому, вважає авторка вищенаведеної статті, актуалізується діалог у навчально-виховному процесі. Окреслені міркування є важливими з огляду на предмет дослідження щодо підготовки вчителя початкової школи до діалогічного навчання, розкриває особливості підготовки студентів у процесі використання інтерактивних технологій співвідношення діалогу й інтеракції. Автор підтримує думку М. Бахтіна,

Ю. Біблера про діалог як «засіб збагачення суб'єктивного досвіду» [7, 7–8], а умовою цього є збереження рівності партнерської взаємодії.

Г. Коберник подала авторське тлумачення поняття діалог, що розглядається як «основа процесів навчання й виховання, а різноманітні його прояви та форми – як фундамент методики й технології активного навчання, колективної навчальної діяльності, навчально-пізнавальної співпраці тощо» [7, 9].

Загальні аспекти підготовки майбутнього вчителя до діалогічного навчання розкрито В. Морозовим. У руслі нашого дослідження варто зазначити такі: уточнення науковцем сутності готовності педагога до діалогічного навчання, що характеризується сформованою методичною та технологічною функціональністю [15, 4]. В. Морозов розкриває авторське тлумачення поняття «діалогічне навчання», а саме: «Діалогічне навчання розуміється як спільна діяльність викладача й учня у формі навчального діалогу, який стимулює появу гіпотез, запитань, моделей, що відбивають точки зору, індивідуальне бачення його учасників» [15, 10].

Результатом професійно-педагогічної підготовки майбутнього фахівця до діалогічного навчання є сформована готовність до такого виду взаємодії вчителя й учня, учня-учня. В. Морозов уважає, що основою формування цього складного утворення є «позитивне ставлення студента до вирішення навчальних завдань у діалогових формах, пізнавальна активність і самостійність, особистісно-прийнята дидактична мета, що виступає спонукальною силою практичних дій, емоцій учнів» [15, 11]. Автор характеризує структуру готовності вчителя до діалогічного навчання, виділяє чотири компоненти, а саме: мотиваційний, теоретичний, практичний і готовність до творчості [15, 11].

У контексті з'ясування сутності проблеми підготовки вчителя початкової школи до діалогічного навчання заслуговує на увагу розкриття особливостей технології діалогічного навчання через призму професійної підготовки вчителя [14]. Означений аспект підготовки вчителя, вважає В. Морозов, можна розглядати як технологічну складову, оскільки підготовка вчителя до діалогічного навчання в початковій школі може бути ефективною за умови сформованості технологічної компетентності [14].

Аналіз стану вивченості проблеми діалогічного навчання в теорії засвідчує, що впродовж останніх років інтерес до неї значно зріс. Окремі питання діалогічного навчання є предметом дослідження з дидактики. М. Чувасова в кандидатській дисертації «Формування пізнавальної активності старшокласників у процесі діалогічного навчання» обґрунтувала сутність поняття «діалогічне навчання» та його вплив на розвиток навичок спілкування й уміння слухати інших, вибір орієнтирів; розвиток взаємоповаги та взаємодовіри й гідності особистості; розвиток продуктивного мовлення; забезпечення педагогічних ситуацій для розвитку індивідуальних творчих

здібностей і їх застосування. На поняттєвому рівні авторкою розглядається діалогічне навчання як «система прийомів творчого співробітництва педагога й учня, спрямована на узгодження й об'єднання їхніх зусиль для розвитку кожної особистості» [19, 8].

Вивчення стану проблеми в практиці початкової школи різних областей України засвідчує інтерес педагогів-практикантів до технології діалогічного навчання. Заслуговує на увагу досвід шкіл Дніпропетровської області. І. Харченко, вчитель КЗО «Середня загальноосвітня школа № 37» Дніпропетровської міської ради, у статті «Інноваційні педагогічні технології на уроках в початкових класах» (на шпальтах журналу «Педагогіка в Україні та за кордоном») розкриває досвід використання спонукального та підвідного видів діалогу на уроках у початковій школі. На думку автора цього досвіду, у процесі діалогічного навчання, розкриваються творчі здібності учнів. Вони вчаться самостійно виокремлювати особливості тих чи інших явищ, фактів, текстів і шукати шляхи щодо вирішення проблемних ситуацій. Готовність учителя до проектування підвідного діалогу розглядається особистісна діяльність щодо організації діалогічного навчання, конструювання алгоритму запитань і відповідей, об'єднаних розвивальною метою [18].

Окремі аспекти готовності вчителя до діалогічного навчання розкрито у статті В. Масич «Розвиток діалогічного навчання в сучасній педагогіці», а саме: зростання активності розумової діяльності особистості у процесі використання діалогічних методів; рівноправність суб'єктів у процесі діалогу; діалог – підґрунтя діалогового навчання; зумовленість мовленнєвого розвитку, чуттєвого сприймання думок у процесі діалогічного навчання [9].

За результатами аналізу теоретичних джерел В. Масич узагальнює вимоги до діалогу в контексті професійної підготовки вчителя. На її думку, діалог зумовлює рівність викладача – студента, вчителя – учня у процесі взаємодії щодо формування й озвучення власних думок [10].

Стверджуючи актуальність діалогу в освітньому процесі вищого навчального закладу, В. Масич акцентує увагу на елементах проблемності, уточнює сутність діалогічно-проблемного навчання, навчального діалогу; особливостей навчального діалогу у процесі вивчення іноземних мов. Заслуговує на увагу авторське бачення специфіки організації навчального діалогу студентів, що може бути принагідним для викладання гуманітарних дисциплін [10]. Пріоритет належить інтерактивним технологіям.

Висновки. Теоретичний огляд дослідженості проблеми підготовки вчителя початкової школи до діалогічного навчання дає змогу зробити висновок про актуальність означеної проблеми в сенсі суспільних вимог до освіти учнів. Окремі аспекти цієї проблеми є предметом досліджень філософів, психологів, педагогів. Однак, недостатньо уваги приділено висвітленню особливостей змістово-методичного забезпечення підготовки вчителя до діалогічного навчання в умовах функціонування початкової школи.

Перспективи подальших наукових розвідок. Актуалізація компетентнісного підходу до освіти учнів початкової школи зумовлює нове бачення готовності вчителя до діалогічного навчання. В умовах діалогічного навчання розглядаємо різні рівні готовності вчителя до такого виду діяльності. Сформованість мотиваційно-аксіологічного рівня готовності вчителя може бути визначальним щодо організації та змістово-методичного забезпечення діалогу в початковій школі. Технологічний рівень, на нашу думку, буде сприяти забезпеченню функціональності знань, умінь, навичок і способів діяльності учнів; розвитку інтелектуальних і особистісних якостей. Рефлексивний рівень готовності вчителя до діалогічної взаємодії можна розглядати в сенсі особистісного професійного самовдосконалення вчителя. Означені ідеї складають перспективу подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Философия и социология гуманитарных наук / Михаил Михайлович Бахтин. – СПб. : Аста-пресс, 1995. – 388 с.

2. Бех І. Д. Особистість у просторы духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.

3. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век / Владимир Соломонович Библер. – М. : Политиздат, 1991. – 412 с.

4. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. – М. : Прогресс, 1995. – 408 с.

5. Гершунский Б. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Борис Гершунский. – М. : Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.

6. Гончаренко С. Український педагогічний енциклопедичний словник / Семен Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.

7. Коберник Г. Формування професійної майстерності майбутнього вчителя в умовах діалогічного навчання / Г. Коберник // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – Випуск 2. – С. 7–12.

8. Максименко С. Д. Психологічні проблеми особистісно-орієнтованого діалогічного навчання / С. Д. Максименко // Психолого-педагогічні проблеми гуманізації шкільної освіти : зб. матеріалів міжрегіонального науково-практичного семінару. – К. – Рівне, 1997. – С. 39.

9. Масич В. Розвиток діалогового навчання в сучасній педагогіці [Електронний ресурс] / В. Масич. – Режим доступу :
http://www.rusnauka.com/9._EISN_2007/Pedagogica/21408.doc.htm.

10. Масич В. В. Досвід використання діалогічного навчання в практиці сучасної вищої школи [Електронний ресурс] / В. В. Масич. – Режим доступу :
http://irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?

11. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество : монография / А. М. Матюшкин // Избранные психологические труды – М. : «МОЛДЭК», 2003. – 720 с.

12. Михайлюк І. В. Діалогічний підхід до професійної підготовки майбутніх психологів: сутність, перспективи [Електронний ресурс] / І. В. Михайлюк. – Режим доступу :
http://academy.ks.ua/wp-content/uploads/2014/05/77.pdf.

13. Мілько Н. Є. Проблема діалогічного навчання в американській педагогічній думці XX сторіччя [Електронний ресурс] / Н. Є. Мілько. – Режим доступу :
http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/articles/2009/09_03mnepdn.pdf.

14. Морозов В. В. Технологія діалогічного навчання як складник професійної освіти майбутніх учителів [Електронний ресурс] / В. В. Морозов. – Режим доступу : http: // journal.kdpu.edu.ua/pedag/article/view/52.

15. Морозов В. В. Формування готовності студентів вищих педагогічних закладів до діалогічного навчання : автореф. дис. … канд. педагог. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Володимир Віталійович Морозов ; Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг, 2000. – 20 с.

16. Приходько Ю. О. Психологічний словник-довідник : навч. посіб. / Ю. О. Приходько, В. І. Юрченко – К. : Каравела, 2014. – 344 с.

17. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям / Василь Сухомлинський. – Вид-во : «Аката», 2012. – 537 с.

18. Харченко І. В. Інноваційні педагогічні технології на уроках в початкових класах [Електронний ресурс] / І. В. Харченко // Педагогіка в Україні та за кордоном. – Режим доступу : http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/ped/06nov2014/08.pdf.

19. Чувасова Н. О. Формування пізнавальної активності старшокласників у процесі діалогічного навчання : автореф. дис. … канд. педагог. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Наталія Олександрівна Чувасова ; Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг, 2008. – 20 с.

РЕЗЮМЕ

Фомин Е. В. Подготовка учителя начальной школы к диалогическому обучению как педагогическая проблема.

В статье, по результатам изучения теоретических источников, раскрыто состояние исследованности подготовки учителя начальной школы к диалогическому обучению. Проанализированы основные теоретические подходы к обоснованию актуальности, различных аспектов подготовки учителя к диалогической деятельности, диалога в образовательном процессе. Выявлены междисциплинарные связи исследования подготовки специалиста к диалогическому взаимодействию, особенности различных видов диалога и его значимость в личностном развитии и становлении ученика. Несмотря на то, что теоретически, ученые рассматривают различные аспекты подготовки специалиста к диалогическому обучению, нет целостного исследования по проблеме подготовки учителя начальной школы к диалогическому обучению учащихся.

***Ключевые слова**: диалог, диалогическое обучение, диалогическое взаимодействие, диалогический подход, подготовка учителя начальной школы.*

SUMMARY

Fomin K. Primary school teacher training to dialogic teaching of pupils as a pedagogic problem.

As the result of theoretical research, the article investigates the problem of primary school teacher training to dialogic teaching of pupils. In the scientific survey the analysis of Ukrainian and foreign pedagogues' works on the investigated problem is given. The investigation of this problem is situated in the field of interdisciplinary study, espesially philosophy, psychology, pedagogy. Researchers, validating the principles, technology of dialogic teaching, use such key words as: dialogic approach, dialogic interaction, dialogic teaching, what means the multifunctioning of this problem and need to actualize its implementation into the primary school teacher training.

As the result of this problem the definitions of the notions «dialogic teaching», «dialogic interaction» are given. Dialogic teaching is based on the principle of child centrism: considering values and their importance to the child and society; knowledge productivity and

means of activity; meaning of education. The entity of dialogic interaction in the process of solving common educational tasks, reflection, what predetermines the child's realization of his or her personal increasing as for getting education is given. The considering of the problem from various methodological points of views will help future primary school teachers to realize the importance of communication in the system «teacher-pupil-pupil-teacher».

In the context of this article the peculiarities of using interactive technologies in the process of primary teacher training to the dialogic teaching are given, readiness of future primary school teachers to use received knowledge in practice. The article actualizes working experience of secondary school teachers of Ukraine as for realization of dialogic teaching technologies. The experience of primary school teacher I. Charchenko (Dnipropetrovsk school number 37) is of great value. At her lessons the teacher uses dialogue as a means of developing pupil's speaking abilities, creativity and individual work.

It is proved that social and individual predetermination of dialogic teaching in primary schools and often the teacher's unreadiness to the realization of this teaching type, actualizes the problem of improvement of forms and methods of teacher training.

It is necessary to give the precise definition of primary school teacher training to dialogic teaching, to define the level of the primary school teacher's readiness to such type of professional activity, definition of criteria and notions.

***Key words**: dialogue, dialogic teaching, dialogic interaction, dialogic approach, primary school teacher training.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. МИСТЕЦЬКІ НАПРЯМИ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ

Данько Н. П. Педагогічні умови інтегрованого навчання музики молодших школярів 3
Єременко О. В. Структурні ознаки підготовленості майбутніх фахівців до мистецько-педагогічної діяльності 13
Слик У., Кісель М. Розвиток музичної творчої активності дитини у процесі навчання 21
Костенкова А. М. Проблемні аспекти методики початкової музичної освіти в дитячих музичних школах 33
Малежик Ю. М. Роль художніх напрямів у формуванні образотворчого навчання в початковій школі (1949–1980 рр.) 40
Новобранна Л. В. Розуміння глибини педагогічного потенціалу художньої творчості в трудовому навчанні – крок до успішної фахової підготовки вчителів початкових класів 47
Соколик Ж. В. Розвиток художньо-естетичної освіти учнів у сучасній початковій школі 57

РОЗДІЛ ІІ. ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНА ОСВІТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Бутенко В. Г. Теоретичні аспекти проблеми здоров'язбереження дітей у системі дошкільної освіти 65
Васько О. О. Дослідницький метод: сутність, реалізація 72
Грітченко Т. Я. Концептуальні засади системи методичної підготовки майбутніх учителів до екологічної освіти молодших школярів 79
Заредінова Е. Р., Ісмаїлова С. І. Гра як метод навчання у формуванні математичних уявлень молодших школярів. 86
Колишкіна А. П. Теоретичні засади проблеми формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів 93
Кондратюк С. М., Праженик Г. Л. Педагогічні умови формування в молодших школярів здоров'язбережувальної компетентності 101
Непомняща Г. І. Формування математичних понять у молодших школярів на засадах компетентнісного підходу 108
Радченя І. В. Здоров'язбереження як аспект удосконалення уроку в початковій школі 117
Ткаченко О. М. Формування естетичної чуйності до природи в молодших школярів засобами народної гри 123

РОЗДІЛ ІІІ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Гаврило Л. М., Гаврило О. І. Підготовка вчителя початкової школи в Німеччині 133

Кириченко Л. М. Психолого-педагогічні аспекти
впровадження інновацій у початковій школі 140
Павлущенко Н. М., Король О. В. Педагогічні умови гендерного
виховання учнів початкових класів 147
Парфілова С. Л., Лисенко О. С. Психолого-педагогічні підходи
до проблеми навчальної мотивації молодших школярів 154
Стахова І. А. Творчий розвиток учителя початкових класів
засобами використання соціальних Інтернет-мереж 161

РОЗДІЛ IV. ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Зіядінова Р. І. Особливості формування лінгвістичних понять
у молодших школярів 168
Ільченко О. В. Педагогічна практика як джерело професійного
розвитку майбутнього дефектолога-логопеда 174
Рубан Л. І. Формування орфографічної грамотності молодших школярів 183
Тарасова В. В. Пізнавальна активність як засіб формування зв'язного
мовлення в дітей з інтелектуальним недорозвиненням 192
Харькова Є. Д. Теоретичні засади мовленнєвої підготовки
дітей до шкільного навчання 199
Шкуренко О. В. Готовність майбутнього вчителя початкової школи
до здійснення професійної педагогічної комунікації 207

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ, ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Гончаренко В. І. Оптимізація контролю фізичної підготовленості
спортсменок високого класу в хокеї на траві різних ігрових амплуа 215
Заболотна О. А. Ефективність освіти і забезпечення якості
в альтернативній освіті 223
Іваній О. М. Технологічне забезпечення формування
правової компетентності майбутнього вчителя 237
Кормілець С. В. Моральне виховання кадетів
у XIX – на початку XX століття 244
Кравченко А. І. З історії питання клініко-фізіологічної
характеристики заїкання 255
Кузьміна О. В. Аналіз особливостей життєдіяльності й побуту дітей
В умовах інтернатної установи 264
Лещенко М. П. Концепції естетичного виховання
в науковій думці Польщі 274
Скоробагатська О. І. До проблеми психологічної стійкості
майбутніх викладачів вищої школи в умовах суспільства ризику 283
Фомін К. В. Підготовка вчителя початкової школи
до діалогічного навчання учнів як педагогічна проблема 291

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНОГО ЗВЕНА

Данько Н. П. Педагогические условия интегрированного обучения музыке младших школьников 3
Еременко О. В. Структурные признаки подготовленности будущих специалистов к художественно-педагогической деятельности... 13
Слык У., Кисель М. Развитие музыкальной творческой активности ребенка в процессе обучения..... 21
Костенкова А. М. Проблемные аспекты методики начального музыкального образования в детской музыкальной школе. 33
Малежик Ю. Н. Роль художественных направлений в формировании обучения изобразительному искусству в начальной школе (1949–1980 гг.). 40
Новобранная Л. В. Понимание глубины педагогического потенциала хдожетсвенного творчества в трудовом обучении – шаг к успешной подготовке учителей начальных классов..... 47
Соколик Ж. В. Развитие художественно-эстетического образования учеников в современной начальной школе. 57

РАЗДЕЛ II. ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Бутенко В. Г. Теоретические аспекты проблемы здоровьесбережения детей в системе дошкольного образования..... 65
Васько О. А. Исследовательский метод: сущность, реализация 72
Гритченко Т. Я. Концептуальные основы системы методической подготовки будущих учителей к экологическому образованию младших школьников 79
Зарединова Э. Р., Исмаилова С. И. Игра как метод обучения при формировании математических представлений младших школьников 86
Колышкина А. П. Теоретические основы проблемы формирования экологически целесообразного поведения учеников начальной школы**.**..... 93
Кондратюк С. Н., Праженик А. Л. Педагогические условия формирования здоровьесберегающей компетентности младших школьников 101
Непомнящая Г. И. Формирование математических понятий у младших школьников на основе компетентностного подхода 108
Радченя И. В. Здоровьесохранение как аспект совершенствования урока в начальной школе 117
Ткаченко О. М. Формирование эстетической отзывчивости к природе у младших школьников средствами народной игры. 123

РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Гаврило Л. Н., Гаврило Е. И. Подготовка учителя начальной школы в Германии 133
Кириченко Л. М. Психолого-педагогические аспекты внедрения инноваций в начальной школе**.** 140
Павлущенко Н. Н., Король Е. В. Педагогические условия гендерного воспитания учащихся начальных классов 147
Парфилова Л. С. , Лысенко О. С. Психолого-педагогические подходы к проблеме учебной мотивации младших школьников..... 154
Стахова И. А. Творческое развитие учителей начальных классов средствами использования социальной Интернет-сети**.** 161

РАЗДЕЛ IV. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Зиядинова Р. И. Особенности формирования лингвистических понятий у младших школьников 168
Ильченко О. В. Педагогическая практика как источник профессионального развития будущего дефектолога-логопеда 174
Рубан Л. И. Формирование орфографической грамотности младших школьников 183
Тарасова В. В. Познавательная активность как средство формирования связной речи у детей с интеллектуальным недоразвитием 192
Харькова Е. Д. Теоретические принципы речевой подготовки детей к школьной учебе..... 199
Шкуренко А. В. Готовность будущего учителя начальной школы к осуществлению профессиональной педагогической коммуникации..... 207

РАЗДЕЛ V. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ, ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Гончаренко В. И. Оптимизация контроля физической подготовленности спортсменок высокого класса в хоккей на траве разных игровых амплуа 215
Заболотная О. А. Эффективность образования и обеспечение качества в альтернативном образовании**.** 223
Иваний Е. Н. Технологическое обеспечение формирования правовой компетентности будущего учителя..... 237
Кормилец С. В. Нравственное воспитание кадетов в XIX – начале XX столетия..... 244
Кравченко А. И. Из истории вопроса клинико-физиологической характеристики заикания..... 255

Кузьмина Е. В. Анализ особенностей жизнедеятельности и быта детей в условиях інтернатного учреждения. 264
Лещенко М. П. Концепции эстетического воспитания в научной мысли Польши 274
Скоробагатская О. И. К проблеме психологической устойчивости будущих преподавателей высшей школы в условиях общества риска..... 283
Фомин Е. В. Подготовка учителя начальной школы к диалогическому обучению как педагогическая проблема. 291

CONTENTS

SECTION I. ART DIRECTIONS OF EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

Danko N. Pedagogical conditions of integrated music teaching of junior schoolchildren. 3

Eremenko O. Structural features of preparedness of future specialists for artistic and pedagogical activity 13

Słyk U., Kisiel M. The development of the musical creative activity of the child in the learning process. 21

Kostenkova A. Problematic aspects of primary music education methodology in children's music school 33

Malezhik J. Role of artistic directions in the formation of fine arts training in elementary school (1949–1980). 40

Novobranna L. Understanding the depth of pedagogical potential of art creativity in labor – a step to successful professional training of primary school teachers. 47

Sokolyk Z. Development of artistic-and-aesthetic education of pupils in contemporary elementary school. 57

SECTION II. SCIENTIFIC AND MATHEMATICAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

Butenko V. Theoretical aspects of saving health in pre-school education. 65

Vasko O. The research method: essence and realization 72

Gritchenko T. Conceptual foundations of future teachers' methodological training system to environmental education of primary schoolchildren**.** 79

Zaredinova E., Ismailov S. Game as teaching method in the formation of understanding of the mathematics of junior schoolchildren**.** 86

Kolyshkina A. Theoretical foundations of the problem of formation of environmentally expedient behaviour of primary school pupils**.** 93

Kondratyuk S., Prazhenik H. Pedagogical conditions of junior pupils' health saving competence formation. 101

Nepomnyashcha H. Forming mathematical notions of primary schoolchildren on the basis of competence approach. 108

Radchenya I. Health care as an aspect of improving a lesson in primary school 117

Tkachenko O. Formation of aesthetic responsiveness to nature in primary school pupils by means of folk games. 123

SECTION III. PHYCOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF PRIMARY SCHOOL EDUCATION IMPROVEMENT

Havrylo L., Havrylo O. Training of primary school teachers in Germany**.** 133

Kyrychenko L. Psychological and pedagogical aspects of innovation implementation in primary school**.** 140

Pavlushchenko N., Korol O. Pedagogical conditions of gender-based upbringing of primary school pupils. 147

Parfilova L., Lysenko O. Psychological and pedagogical approaches to learning motivation of junior schoolchildren. 154
Stahova I. Creative development of a primary school teacher by means of social network internet use**.**..... 161

SECTION IV. FORMATION OF COMMUNICATIVE PERSONALITY OF A PRIMARY SCHOOL PUPIL

Ziyadinova R. Peculiarities of formation of linguistic concepts in primary school pupils. 168
Il'chenko O. Teaching practice as a source of professional development of a future pathologist-speech therapist**.** 174
Ruban L. The junior schoolchildren' spelling literacy forming. 183
Tarasova V. Cognitive activity as the means of formation of coherent speech in children with intellectual underdevelopment**.** 192
Kharkova E. Theoretical principles of speech preparation of children to the school studies. 199
Shkurenko A. The preparedness of elementary school's future teacher to realization of the professional pedagogical communication**.** 207

SECTION V. PROBLEMS OF GENERAL PEDAGOGICS, HISTORY OF EDUCATION AND COMPARATIVE EDUCATION

Goncharenko V. Optimization of control of physical preparedness of sportswomen of high class in field hockey in different playing roles..... 215
Zabolotna O. Educational effectiveness and quality assurance in alternative education 224
Ivanii O. Technology of providing of formation of future teacher's legal competence..... 237
Kormilets S. Moral education of the cadets in the XIX – early XX century..... 244
Kravchenko A. From the history of clinical and physiological characteristics of stuttering..... 255
Kuz'mina Ye. Analysis of the peculiarities of vital activity and way of life of children in conditions of a boarding school..... 264
Leshchenko M. Theories of aesthetic education in the scientific thought of Poland 274
Skorobagatskaya O. To the problem of psychological sustainability of future higher school teachers in conditions the risk society..... 283
Fomin K. Primary school teacher training to dialogic teaching of pupils as a pedagogic problem. 291

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології № 9 (43), 2014 : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 308 с.

Комп'ютерне складання та верстання: І. А. Чистякова

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Підписано до друку 24.11.2014.
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 17,9. Тираж 300 пр. Вид. № .

Журнал надруковано на обладнанні
СумДПУ імені А. С. Макаренка
Адреса редакції, видавця та виготовлювача:
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002,
СумДПУ імені А. С. Макаренка

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи
серія ДК № 231 від 02.11.2000.