

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

ПОШУКИ І ЗНАХІДКИ

Матеріали наукової конференції
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
(22–24 квітня 2014 р.)

Випуск 14

ТОМ II

*Присвячується 75-річчю
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» та
55-річчю факультету підготовки вчителів початкових класів*



Слов'янськ – 2014

УДК 51
ББК 74.00

Пошуки і знахідки: матеріали наукової конференції ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (квітень 2014) / [За заг. ред. Т. А. Євтухової]. – Слов'янськ, 2014. – Вип. 14. – Т. I. – 187 с.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- Євтухова Т. А.** – завідувач кафедри природничо-математичних дисциплін і педагогічних технологій початкової освіти ДВНЗ «ДДПУ», кандидат педагогічних наук, доцент (головний редактор)
- Сарієнко В. К.** – кандидат педагогічних наук, доцент (заступник головного редактора) (ДВНЗ «ДДПУ»)
- Коротяєв Б. І.** – доктор педагогічних наук, професор (ДВНЗ «ДДПУ»)
- Дичко В. В.** – доктор біологічних наук, професор (ДВНЗ «ДДПУ»)
- Солодухова О. Г.** – доктор психологічних наук, професор (ДВНЗ «ДДПУ»)
- Липа В. О.** – кандидат педагогічних наук, доцент (ДВНЗ «ДДПУ»)
- Цибулько Г. Я.** – кандидат педагогічних наук, доцент (ДВНЗ «ДДПУ»)
- Курінна С. М.** – кандидат педагогічних наук, доцент (ДВНЗ «ДДПУ»)

РЕЦЕНЗЕНТИ:

- Чиж О. Н.** – доктор педагогічних наук, професор (ДВНЗ «Луганський національний університет ім. Т. Г. Шевченка»);
- Цветкова Г. Г.** – кандидат педагогічних наук, доцент (ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»).

У збірнику матеріалів щорічної науково-практичної конференції ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» представлено результати досліджень студентів, магістрантів, аспірантів, викладачів ВНЗ і педагогів навчальних закладів, що висвітлюють актуальну проблематику сучасної педагогічної науки.

Призначено для науковців, викладачів, студентів педагогічних навчальних закладів, практичних працівників системи освіти.

Друкується за ухвалою вченої ради Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»
(протокол № 8 від «27» березня 2014 р.)

© Кафедра природничо-математичних дисциплін
і педагогічних технологій початкової освіти ДВНЗ «ДДПУ», 2014.

45 РОКІВ НА СЛУЖБІ ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТИ

*Євтухова Т. А., завідувач кафедри природничо-математичних дисциплін і педагогічних технологій початкової освіти,
Кошелєв О. Л., доцент кафедри природничо-математичних дисциплін і педагогічних технологій початкової освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Кафедра природничо-математичних дисциплін і педагогічних технологій початкової освіти (до 2010 р. – педагогіки і методики початкового навчання) була створена в 1969 р. у відповідь на потребу суспільства у професійних педагогах, які змогли б виховати дітей не тільки добрими і чуйними, але й розумними, старанними та талановитими.

За ці роки кафедра зробила дійсно дуже багато не лише в розробці, але і в реалізації інноваційних технологій початкової освіти. Науковці кафедри розробляють нові технології і знаходять інтерактивні методи, які допомагають сучасним педагогам працювати з дітьми.

У різні роки кафедру очолювали кандидати педагогічних наук, доценти Н. В. Огаркова, В. К. Сарієнко, доктор педагогічних наук, професор В. В. Борисов. Нині завідувачем кафедри є кандидат педагогічних наук, доцент Тетяна Анатоліївна Євтухова.

Сьогодні вчені кафедри – це професійні педагоги, які знають і застосовують на практиці новітні розробки в області освіти. Перспективною лінією розвитку кафедри є розробка і впровадження інноваційних педагогічних технологій, підготовка електронних підручників, відкриття нових спеціалізацій, залучення до педагогічного пошуку студентів і вчителів-практиків.

Колектив кафедри спрямовує роботу на забезпечення підготовки бакалаврів, спеціалістів і магістрів із дисциплін: математика з методикою викладання, інформатика з методикою викладання, трудове навчання і образотворче мистецтво з практикумом та методикою викладання, основи педагогіки і наукових досліджень, педагогічні технології та ін.

Кафедра ПМДіПТПО здійснює фахову підготовку студентів за спеціалізацією «Інформатика», яка відкрита на факультеті підготовки вчителів початкових класів у відповідності з сучасними процесами інформатизації суспільства та модернізації освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій, оскільки від потенціалу нових засобів важко відмовитися і в початковій школі.

Сучасні діти із задоволенням освоюють нові технології, швидко включаються у всі нововведення інформаційного світу. На цю спеціалізацію ідуть навчатися ті, кого приваблює світ інформаційних технологій і хто відчуває бажання виховувати функціонально грамотну особистість, здатну жити, вчитися і працювати в сучасному інформаційному суспільстві. Викладачі кафедри надають студентам ґрунтовних знань із дисциплін, що забезпечують підготовку майбутніх учителів зі спеціалізації «Учитель інформатики у початкових класах»:

- інформатика з методикою викладання і елементами програмування;
- апаратне та програмне обслуговування комп'ютера;
- мережеві технології;
- елементи алгоритмізації;
- основи комп'ютерної графіки та ін.

За час навчання зі спеціалізації «Учитель інформатики у початкових класах» студенти оволодівають:

- знаннями у сфері сучасних інформаційних та педагогічних технологій;
- знаннями норм і засад використання інформаційних технологій у викладанні в початкових класах і техніки безпеки при роботі з ними;
- навичками пошуку та обробки інформації та її застосування у сфері професійної діяльності;
- методичними знаннями з питань навчання інформатики в початкових класах;
- навичками роботи з текстовими, графічними та табличними редакторами, створення презентацій і тестових матеріалів і т.д.;
- пошуку в Інтернеті необхідної інформації для вирішення конкретної педагогічної задачі, використання інформації у професійній діяльності;
- навичками професійного користування комп'ютером і периферійними пристроями, зокрема установки, налаштування комп'ютерних програм;
- уміннями створювати і використовувати власні інтерактивні навчальні матеріали.

І головне – випускник цієї спеціалізації покликаний виховати дитину, яка зможе функціонально адаптуватися до швидкоплинного інформаційного середовища як одного з важливих елементів інформаційної культури людини. Отримавши диплом вчителя інформатики у початкових класах, він навчатиме дитину, як не потонути у безкрайньому інформаційному морі, а, точно орієнтуючись, розв'язувати практичні завдання за допомогою комп'ютера, адже майбутнє сучасних дітей – це інформаційне суспільство.

Кваліфіковані педагоги знайомлять студентство з різноманітним світом сучасних педагогічних технологій, формують у них навички самостійної наукової діяльності, потяг до самовдосконалення, орієнтують студентську молодь на виховання якостей особистості, здатної до професійної мобільності.

Науково-практичні здобутки фахівців кафедри становлять той базис, який уможливив створення на базі кафедри творчого об'єднання вчителів «Університет розвитку», яке функціонує уже 15 років і членами якого стали креативні вчителі Слов'янська та регіону.

Керівник творчого об'єднання – доцент Т. М. Бондаренко – є експертом-консультантом обласного конкурсу «Учитель року-2014» у номінації «Початкові класи», член ради Всеукраїнської асоціації «Розвивальне навчання». Учителі – члени «Університету розвитку» – активні учасники кафедральних заходів, зокрема інтегрованого заняття з дисциплін «Сучасні інформаційні технології» і «Методика навчання інформатики», яке проводили доценти Т. М. Бондаренко, В. О. Гринько і С. Д. Фатальчук у рамках проекту «Кафедра – школі».

Творче об'єднання «Університет розвитку» функціонує у напрямку інноваційних підходів до організації освітнього процесу в початковій школі. У 2013-2014 навчальному році традиційно відбувалися засідання постійно діючого семінару на базі кафедри, що має на меті допомогу педагогам у виокремленні пріоритетних напрямів розвитку сучасної освіти, оволодінні теоретичними основами інноваційної діяльності, технологією упровадження ІКТ у навчально-виховний процес, підвищенні кваліфікаційного рівня. У рамках семінару відбулися: майстер-клас «Технологія формування культури мислення молодшого школяра» з учителями, які працюють за програмами з логіки О. Я. Митника (координатори – І. М. Литвинова, директор Прелеснянської ЗОШ І-Шст., доц. В. К. Сарієнко); авторський семінар

Маргарити Камінської «Проектування уроку-діалогу на компетентнісній основі» (доц. Т. М. Бондаренко, директор Прелеснянської ЗОШ І. М. Литвинова).

Викладачі кафедри ініціювали конкурс, який уже набув статус регіонального, на кращий конспект уроку в початковій школі з використанням ІКТ, спрямований на опанування вчителями початкових класів та студентами сучасних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій, підтримку педагогів у розробці та впровадженні комп'ютерних і мультимедійних програмних засобів навчання.

Підвищенню якості навчання учнів сприяє проведення науково-практичного семінару «Методичні рекомендації до організації навчально-виховного процесу під час вивчення курсу «Сходинки до інформатики» в початковій школі» (доценти Т. М. Бондаренко та В. О. Гринько).

Доценти кафедри надають наукову допомогу вчителям початкових класів міста щодо впровадження нових програм з математики, зокрема, на базі ЗОШ № 12 було проведено методичний семінар на тему: «Логіко-дидактичні проблеми побудови підручника математики початкової школи. 1-й клас» (доценти Н. М. Ляшова і В. К. Сарієнко).

Кафедра підтримує активні зв'язки зі спорідненими кафедрами Київського НУ ім. Драгоманова, Харківського НПУ ім. Г. Сковороди, Дрогобицького ДПУ імені І. Франка, Таганрозького педагогічного інституту ім. А. П. Чехова (Росія) та ін. 2014 року наші студенти знову відвідали 57 Міжнародну студентську наукову конференцію у Таганрозькому державному педінституті, де виступили з доповідями і були відзначені грамотами. Доповіді студентів опубліковані у збірнику студентських наукових робіт ТДПІ ім. А. П. Чехова.

Специфіка викладання навчальних дисциплін, їхня цільова орієнтація та змістовне наповнення вимагають широкого запровадження сучасних технологій вузівського навчання, на що постійно спрямовується увага викладачів кафедри, і що органічно входить до кола їхніх наукових інтересів і знаходить своє відображення у значній кількості виданих наукових публікацій, серед яких навчальний посібник з грифом МОН «Педагогічна практика у початковій школі», навчальний посібник з математики, методичні матеріали з організації й проведення педагогічної практики, методичні вказівки до складання державного комплексного кваліфікаційного екзамену з напрямку підготовки 6.010102 – початкова освіта та ін.

Щорічно виходить із друку збірник статей «Пошуки і знахідки». Збірник матеріалів щорічної науково-практичної конференції Донбаського державного педагогічного університету «Пошуки і знахідки» видається з 2000 року. Підсумкова наукова конференція студентів і викладачів відбувається зазвичай у квітні для підбиття результатів досягнень насамперед студентських наукових досліджень за минулий рік. Це невід'ємна частина наукового процесу у виші. Такі конференції служать популяризації науки серед студентства. Отже, у збірнику насамперед друкуються студенти і магістранти нашого університету. Натомість «Пошуки і знахідки» давно розширили свою наукову географію. У збірнику публікуються наукові роботи не тільки викладачів та студентів ДДПУ, але й навчальних закладів Києва, Луганська, Одеси, Харкова, Макіївки, Таганрогу. Друкуються також наукові розвідки вчителів загальноосвітніх шкіл міста та регіону, що відображає ще один аспект наукової діяльності кафедри – залучення до наукової роботи практичних працівників.

2013 року кафедра ініціювала науково-практичний захід «Педагогічні Коротяєвські читання», спрямований на висвітлення актуальних питань організації пе-

дагогічних процесів у школі та виші, виявлення кращого досвіду впровадження ідей професора Б. І. Коротяєва у вишівську та шкільну практику.

Борис Іванович Коротяєв – відомий в Україні та за її межами вчений, автор більш ніж 110 науково-педагогічних і науково-публіцистичних робіт, в тому числі – 16 монографій. Він є творцем і лідером наукової школи, представники якої складають більшість серед членів кафедри. Науково-педагогічні інтереси професора Б.І. Коротяєва спрямовані на захист прав особистості на творчість, причому, як особистості учня (студента), так і особистості вчителя (викладача ВНЗ).

Особливий інтерес становлять книги, які вийшли з друку за останні роки, серед яких монографії «Восхождение», «Диалектика «недостающего» и «избыточного» в образовательном пространстве», «Освітній простір: очікування та виклики часу й життя», «Педагогічна філософія» та ін., а також чотири томник обраних творів, виданих Луганським національним педагогічним університетом ім. Тараса Шевченка.

Кафедра має інтернет-сторінки – кафедральну: <http://pmdiptpo.tioo.ru/> і персональну – ст. викладача О. В. Плахотського: АРТ-ПЛАНЕТА <http://artaplaneta.narod.ru/>, які дозволяють впроваджувати елементи дистанційного навчання за допомогою різного рівня комп'ютерних технологій.

Окрім навчальної роботи кафедра ініціює проведення студентами наукових досліджень, організовує їхні виступи на наукових конференціях в Україні і за її межами та підготовку сумісних друкованих праць, а також участь у Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт. Щороку проводяться студентські навчальні наукові конференції, які при вивченні курсу «Основи педагогічних досліджень» організовують доценти О. Л. Кошелєв та В. О. Гринько. Започатковано дитячу наукову конференцію, на якій певним чином відбувається залучення учнів початкової ланки до наукової діяльності.

Викладачі кафедри ПМДіПТПО не тільки професіонали своєї справи, високоосвічені, з багаторічним досвідом викладацької, наукової та методичної діяльності, а також дуже чуйні й турботливі люди. Майже всі вони є кураторами на денному і заочному відділенні факультету.

Традиційним стало проведення тижня кафедри, під час якого відбуваються різноманітні навчальні, наукові та виховні заходи: брейн-ринг з інформатики (старші викладачі І. Р. Пучков та В. В. Сарієнко), літературна вітальня (доцент В. К. Сарієнко), дитяча наукова конференція, майстер-класи для дітей і вчителів (доценти Т. М. Бондаренко, В. О. Гринько, О. Л. Кошелєв, І. Є. Крикун, В. К. Сарієнко, старший викладач О. В. Плахотський) тощо.

У рамках роботи творчих майстерень традиційно організовуються виставки студентських робіт (доц. І. Є. Крикун, ст. викл. О. В. Плахотський). Багато яскравих талантів виявив Фестиваль студентської пісні, започаткований доцентами О. Л. Кошелєвим і Т. А. Євтуховою.

У центрі уваги колективу кафедри ті, заради кого пишуться підручники, ведеться науковий пошук, відпрацьовуються методики і розробляються новітні технології. Звичайно, це наші студенти. Науковці кафедри активно працюють на випередження, аби встигнути за тими змінами, які відбуваються в сучасному суспільстві.

ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ ЕМОЦІЙ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Цілісний освітній процес є системою педагогічних умов, які спрямовані на організацію різних видів діяльності. Залучення дитини до світу дорослих людей, до їх діяльності, до світу почуттів та хвилювань, тобто до всього того чим живе суспільство, – завдання, яке людство вирішує з того часу, коли почала усвідомлюватися необхідність у передаванні кожному наступному поколінню досвіду попереднього.

У сучасній педагогіці та психології загальноновизнаним є положення про те, що центром цієї системи є гра (Л. Артемова, Л. Венгер, Л. Виготський, Н. Гавриш, А. Леонтєв, Г. Люблинська, Д. Менджерицька, Л. Парамонова, Є. Фльоріна та ін.). У Базовій програмі «Я у світі» гра має назву «академія дитячого життя» [1].

У культурно-історичній теорії Л. Виготського процес соціального розвитку дитини визначається єдністю двох культур: світу дорослих та світу дітей. Дитина з перших днів свого життя розвивається як соціальна істота. Вона залежить від дорослого, у неї з'являється потреба в емоційному спілкуванні, спільній діяльності. Розвиток дитини – культурний процес, який означає, що поведінка, спілкування, психологічні процеси формуються в дітей згідно з певною культурою. Ми згодні з думкою Виготського, що дитина «вросується» в культуру, завдяки спільній життєдіяльності з дорослим [2]. У грі дошкільник не віддаляється від світу дорослих, як вважали З. Фрейд та Ж. Піаже, а, навпаки, наближує цей світ до себе.

Культурний та соціальний розвиток краще відбувається завдяки провідній ігровій діяльності дошкільника, де здебільшого будується вікове, індивідуальне та особисте становлення дошкільника. Розвиток дитини як суб'єкту ігрової діяльності передбачає формування таких якостей особистості, які притаманні предмету і засобам ігрової діяльності, а також тих компонентів, з яких складається мотиваційна та операційно-технічна сторони діяльності. У грі відбувається відбиття індивідуальних соціально-психологічних якостей. Оригінальні сюжети, ролі, зміст дитячих ігор, соціальна роль у дитячому суспільстві дозволяє виявляти «портрет» дитини, своєрідність її ігрової поведінки.

Разом з тим, «гра – арифметика соціальних відношень», бо дійсно в ній дитина засвоює та здобуває соціальні навички і форми спілкування [2]. Бажання, нахили дитини переплітаються з думками та припущеннями інших дітей. У дитини розвивається емоційно-вольова сфера, виникає соціальна потреба і здібність задавити в собі егоїстичні наміри, визнавати думку та заслуги інших, рахуватися з інтересами дітей у спільній грі. Не випадково «гра – це школа не за словами, а на ділі» [6, с. 135].

У грі можливо дослідити вибір дитини, її напрямок на ті чи інші ролі, які є стрижнем гри. Д. Ельконін вважав, що дитина, коли бере на себе роль, проживає соціальні позиції дорослих (діє як шофер, як мама, як кухар). Роль наближує дитину до світу дорослих, наповнює її своїм поданням та переживанням [6].

Ми згодні з думкою Д. Ельконіна, що гра соціальна за своїм змістом, за своєю природою, своїм походженням, тобто виникає із умов життя дитини в суспільстві. Соціальна обумовленість самотійних сюжетно-рольових ігор, як провідної форми дитячої гри, існує у двох планах: соціальність мотивів і соціальність структури [6].

Соціальність мотивів (причин, які визначають доцільність гри) вивчалась у роботах Р. Жуковської, Д. Менджерицької, С. Новосьолової, Л. Артемової.

Більшість учених дотримуються точки зору Д. Ельконіна, що мотив гри лежить у соціальному житті дорослих. Сюжетно-рольова гра виникла як бажання дитини наблизитись до дорослого життя, емоційно переживати цей світ, активно в ньому діяти. Соціальна мотивація визначає вибір дитиною ролі, бажання бути вище самого себе, ідентифікувати себе з дорослим [5].

Соціальна значущість події, його емоційна забарвленість збуджує не тільки зацікавленість але і уяву дитини, його моральний світ переживань.

За думкою В. Зеньковського, у грі дитина здобуває соціальний зір, чуття. Уява збуджує не тільки інтелектуальну, але й духовну і моральну сторони дитини, його емпатію, світовідчуття. Малюк учиться орієнтуватися у побутових, трудових ситуаціях світу дорослих. Світ дитячих книжок, телевізійних передач також викликає бажання змінити свою позицію, стати суспільно значущою людиною, здійснювати героїчні вчинки, виконувати цікаві справи. У роботах С. Якобсон підкреслюється, що засвоєння моральних норм і правил поведінки оказує суттєвий вплив на становлення особистості дошкільника, набувають розвитку ті особистісні якості, як взаємодопомога, комунікабельність. Прийняття ігрової ролі розглядається як модель ототожнення себе з етичними еталонами.

Найціннішим, з точки зору педагогіки є те, що для граючої дитини гра – це й моделювання майбутнього і водночас переживання сучасності. Ігрову діяльність неможливо замінити на яку-небудь діяльність. Бо тільки у грі з'являються психічні новоутворення: образне мислення, уява, орієнтація в завданнях і мотивах людської діяльності, здібність до спільної діяльності. Відсутність гри у дітей утворює відсутність соціальної позиції, мотивації, соціально-значущої потреби в спілкуванні. Недостатній соціальний розвиток відбивається насамперед в ігровій діяльності. Зважаючи на це, гра є ефективним діагностичним засобом соціального розвитку дитини.

За даними багатьох дослідників (В. Холмовська, В. Щур, С. Якобсон), спільна практична діяльність дітей розглядається як необхідна умова виникнення соціальних емоцій в процесі спілкування однолітків.

Важливу функцію у розвитку соціальної поведінки дошкільника, збагаченні його соціального досвіду здійснює гра. Соціальне спілкування дітей 2-5 років у процесі гри дає їм змогу краще засвоїти соціальні норми поведінки. Із часом гра видозмінюється: спочатку малюк спостерігає за іграми інших, може щось порадити їм, запитати в них але не включатися у гру (гра-спостереження); згодом настає час, коли дитина віддає перевагу іграм на самоті: іноді звертається до інших дітей, але зайнята власною грою поруч з ними (паралельна гра); дитина спілкується з однолітками, зайнятими схожою грою, проте кожен чинить так, як йому хочеться (спільна гра, гра поруч з обміном іграшками, атрибутами). Уже в середньому дошкільному віці діти починають об'єднуватись у групи для досягнення спільної мети (спільна гра) [3].

Гра-спостереження, гра на самоті (наодинці), гра поруч (паралельна) належать до категорії так званих ізольованих ігор. Вони характерні для дітей раннього і молодшого дошкільного віку. До категорії соціальних ігор належать спільні ігри, у які граються діти середнього і старшого дошкільного віку.

У віці 3-5 років трапляється, що діти не грають з однолітками, а вигадують собі уявних партнерів. Це не можна вважати розповсюдженим явищем, проте воно не таке вже поодиноким. Вигадування партнерів для ігор відбувається з декількох причин: унаслідок розвитку дитячої уяви, фантазування; незадоволення потреби у спілкуванні (коли дитина зростає у сім'ї без братів і сестер, перебуває в оточенні

дорослих); наявності у неї прагнення почувати себе керівником, творцем бажаної, але нереальної ситуації, своєрідним чарівником, для якого немає нічого неможливого. Діти, в яких є «уявні друзі», як правило, добре усвідомлюють їхню химерність, проте відстоюють право на недоторканість своєї мрії. Досить часто такі прояви свідчать про творчий підхід, художню обдарованість, високий інтелектуальний розвиток малюків. Уявні партнери для ігор суттєво послаблюють або знімають у дітей почуття самотності, допомагають упоратись зі страхом, подолати відчуженість між ними та оточуючими людьми, дають вихід почуттю ворожості щодо тих, з ким вони не хочуть спілкуватись. Як правило, наприкінці дошкільного дитинства вигадкування партнерів для ігор припиняється. В окремих випадках воно може затягнутись до молодшого шкільного віку. Це слід сприймати як особливість розвитку окремих дітей, а не відхилення від норми [5].

Аналізуючи Базову Програму дошкільної освіти «Я у світі», ми виявили, що саме гра стає рівнем дитячих взаємовідношень, рівнем прояву ініціативи і творчості.

Отже, основним шляхом соціального розвитку дітей у грі є рух від загальної егоцентричності завдяки децентрації до більш об'єктивної позиції пізнання речей, інших людей та самого себе. В умовах децентрації у дітей трапляється формування рефлексивності, терпіння, уміння зайняти позицію іншого, зрозуміти його точку зору, бажання, запити.

Сюжетно-рольова гра призводить до змін позиції дитини – від своєї індивідуальної та специфічно дитячої – на нову позицію дорослого. Важливим моментом у педагогічній підтримці гри з боку дорослого є створення умов для задіяння мотиваційних, емоційних та особистих джерел соціального розвитку. Використання партнерської, різновікової діяльності відбудовує різні позиції дорослого і дітей.

Педагогічна підтримка забезпечує послідовне «входження» дитини в ігрову ситуацію, засвоює правила та норми поведінки, його соціалізацію.

У дослідженнях Л. Лисюк розглядається засвоєння моральних норм у дошкільників у різних ситуаціях: на вербальному рівні; у реальних життєвих ситуаціях; у ставленні з приводу гри; у сюжетно-рольових взаємовідносинах. Особливо останні справляють суттєвий вплив на становлення особистості дитини, сприяють розвитку таких особистісних якостей, як взаємодопомога, комунікабельність [5].

Для гри характерна висока емоційна насиченість, амбівалентність почуттів: плаче як «хворий», та радіє, як «граючий» [2]. У грі проявляється вибірковість дитини, її спрямованість на ті чи інші ролі, допомагаючи розкрити в дитині те, що в ній емоційно гальмується.

Гра є фактором соціалізації дітей, яка реалізує психолого-педагогічні можливості розвитку дитини.

Індивідуальний соціальний розвиток тісно пов'язаний із соціальним навчанням як процесом цілеспрямованого впливу на дошкільника з метою передати йому певні знання, уміння і навички, а також з вихованням як керованим розвитком особистості у її інтересах та інтересах суспільства, членом якого вона є.

Гра в «соціальні відносини» – типове явище для дошкільного віку. Дитина «приміряє» ролі, засвоює соціальні форми поведінки, апробує дії і засоби, схвалені суспільством і групою. У такий спосіб здійснюється соціальне навчання малюка на основі власного досвіду. На цьому віковому етапі у дитини виникає особлива потреба – в індивідуальному соціальному досвіді. Вона шукає у ході своєї

діяльності відповіді на безліч запитань, що постають перед нею. Це може виглядати як: стихійний пошук нею «меж» припустимих відхилень; відокремлення в особистому досвіді санкціонованих відхилень від шаблонів поведінки; неорганізовані і некеровані вчинки і дії. Так здійснюється цілеспрямований тренінг у вмінні поводити себе добре [4].

Результатами оптимального поєднання цілеспрямованого виховання і навчання дошкільників з практикою самостійного засвоєння ними закономірностей соціального буття будуть: повноцінна соціальна розвиненість особистості (дитина адекватна у своїй соціальній поведінці, виявляє моральну активність), соціальна компетентність (наявність соціальних знань, умінь, навичок, звичок), соціальна зрілість (збалансованість взаємин з групою).

Література:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» / Наук. кер. О. Л. Кононко. – 3-е вид., випр. – К.: Світич, 2009. – 430 с.
2. Выготский Л. С. Эмоции и их развитие в детском возрасте. / Л. С. Выготский. – Собр. соч.: В 6-ти томах. – М.: Педагогика, 1984. – Т 2. – С. 416 – 436.
3. Данилина Т. А. В мире детских эмоций: пособие для практ. работ. ДОУ / Т. А. Данилина, В. Я. Зедгенидзе, Н. М. Степина. – 4-е изд. – М.: Айрис пресс, 2008. – 160 с.
4. Князева О. Л. Я, ты, мы: социал.-эмоцион. развитие детей от 3 до 6 лет: учебн. метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений / О. Л. Князева, Р. Б. Стеркина. – М.: Просвещение, 2005. – 93 с.
5. Організація ігрової діяльності дітей дошкільного віку / автор-упор. А. П. Бурова. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 256 с.
6. Эльконин Д. Б. Опосредование социальных эмоций оценочными эталонами / Особенности развития детей 6-7 летнего возраста. / Д. Б. Эльконин, Л. А. Венгер. – М.: Педагогика, 1988. – 205 с.

ХАРАКТЕРИСТИКА КАРТИНИ СВІТУ В ДОШКІЛЬНОМУ ДИТИНСТВІ

*Курінна С., Божко В.,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Картина світу, якою володіє людина, відіграє велику роль у її житті. Саме вона визначає, як відзеркалюється світ у свідомості людини, дає змогу орієнтуватись у швидкозмінному житті, визначати своє «Я», усвідомлюючи своє місце у всесвіті.

Знання про виникнення, розвиток та побудову (організацію, принципи функціонування, змістовні частини) реально існуючого світу далеко не повні. У той же час, незалежно, а іноді і всупереч його раціональному осягненню, людина з найдревніших часів володіла цілісною системою уявлень про себе та про навколишню дійсність, про свою роль та місце в ньому, про просторові та часові послідовності подій, їх причинах, значеннях, меті [1, с. 9 – 10].

Подібною цілісною системою уявлень про світ володіє як кожна культура, так і кожен індивід.

У педагогіці та психології картина світу традиційно розглядається в контексті зустрічі конкретної людини та світу.

Для нашого дослідження важливим є визначення такого поняття, як «Образ світу». У вітчизняній психології образ світу визначається як цілісна багаторівнева система уявлень людини про світ, інших людей, про себе і свою діяльність,

систему, «яка опосередковує, приломляє через себе будь, який зовнішній вплив» [1, с. 142]. Але поняття образу світу охоплює настільки велике коло психологічного життя людини, що з часу його виникнення багато питань, які стосуються різноманітних аспектів природи та функціонування цього, в певному сенсі, усеоб'ємного феномену доки це не вирішені, а інші навіть не поставлені. Автором самої концепції образу світу О. Леонтьєвим та його послідовником А. Поддьяковим розроблені структурні та функціональні аспекти образу світу.

Отже, ми можемо зробити висновок, що *картина світу – це зміст образу світу, сукупність складових його образів, уявлень, значень*.

Для психології картина світу традиційно представлена акцентом на «Я», її основу складають події особистого життя, «Індивідуальна історія діяльності» [2]. Поміж того, в індивідуальній картині світу існує декілька систем координат, декілька «вимірів». У всякому випадку, їх наявність можливо припустити у зв'язку з існуванням такого психічного феномену як здатність до децентрації. Одна й та ж подія посідатиме різне місце в суб'єкт орієнтованій картині світу – системі, яка виділяє суттєве та не суттєве, «важливе» та «другорядне» для конкретної людини в навколишньому світі; У діалогічній картині світу, яка представляє образ світу іншої людини в розумі індивіда на підставі принципу відображеної суб'єктивності; у світо-орієнтованій картині світу [2].

Різноманітні виміри картини світу перебувають у складній системі взаємообумовлення і тому опиняються відносно незалежними один від одного. Яскраві враження дитинства, деталі оточуючої дійсності беруть безпосередню участь у побудові системи уявлень про світ.

Дослідження виокремлюють у картині світу на основі різних ознак декілька пластів уявлень. Розрізняють не тільки чуттєво оформлені та амодальні компоненти уявлень про світ, але також компоненти картини світу, які відпрацьовані свідомо та несвідомо. Окрім того, виокремлюється зміст, який відзначено прискіпливим ставленням до презентованої ними реальності.

Розглянемо місце уявлень про світ в описаній структурі. Світо-орієнтований вимір може сформуватися лише після виникнення у дитини здатності до довільної децентрації [3, с. 6]. Але картина світу не є результатом лише процесу довільної та цілеспрямованої побудови уявлень про світ. Більш можливо, що вона об'ємна та базується на загальних з іншими вимірами компонентах. Так, на думку С. Смирнова, мати, яка скеровує та орієнтує дії дитини на початковому етапі їх розвитку, в процесі сумісно-роздільної діяльності фактично виконує функцію її вихідного образу світу. Потім вихідні орієнтири матері починають використовуватись у якостей орієнтирів і дитиною, коли її діяльність стає самостійною. Зрозуміло, що ці орієнтири, виходячи з первинної (Слободчиков В.) єдності з матір'ю, мають сильні артефактні компоненти. Вони стають ядром картини світу. Частина цих орієнтирів є досягненням людства в цілому, наприклад, «вгору та вниз», «ліворуч та праворуч», «великий та маленький», «наприкінці», «добре та погано». Вони ніяк не характеризують «реальний» Усесвіт, але впорядковують у розумі людини світ, установлюють його відносини з навколишнім середовищем та самим собою. Здавалося б, ці осі координат обумовлюють розташування у їх центрі певного суб'єкта, натомість, розглядаючи традиційну картину світу, дослідники відзначають на їх місці узагальненого суб'єкта. Отже, до періоду довільної децентрації формується зона неподільності вимірів, тобто сукупність уявлень, які відносяться до картини світу в цілому та складають основу будь-якого виміру.

Утворення індивідуальної картини світу, в силу багатовекторності її змісту, скоріш за все, складається в результаті не одного, а цілого ряду процесів.

Формування – засвоєння – ставлення до картини світу можливо описати як єдність процесів засвоєння інформації про світ, яка отримується зовні, та проявляється у вигляді власних конструктів.

Під засвоєнням, у даному випадку, розуміється процес, який заснований як на власній пізнавальній активності суб'єкта, так і на посередництві інших людей. Уявлення про світ утворюються, з одного боку в ході власної діяльності – орієнтованої на пізнання, а також будь-якої іншої. Із іншого боку, інформація про світ поступає опосередковано – у вигляді вже існуючих уявлень – та засвоюється в ході навчання, спілкування (тоді відбувається стихійне навчання), використання продуктів масової культури [3, с. 28].

Менш очевидна, але не менш важлива дія процесів «Ставлення». Термін «Ставлення» зобов'язує своїм виникненням філософії М. Хайдгера. У контексті цього дослідження він використовується як указівка на процеси надбання суб'єктом знань, приховано представлених у ньому самому та які мають необхідність у культурних засобах, щоб бути обізнаними. Акт надбання цих засобів може розглядатися як творчість самого суб'єкта та, разом з тим, асиміляція існуючих у культурі (зовні суб'єкта) знакових форм. Ставлення, на відзнаку від засвоєння, відображує рух внутрішнього переходу – від «прихованого» в самому суб'єкті до припущеного ним у зовнішньому та внутрішньому. Це збагачення понять та уявлень відбувається як у процесі пізнання світу, так і в єдиному творчому акті утворення авторської моделі світобудови.

Культурні засоби для свого формування в процесі засвоєння світу шукають певний зміст. Перш за все, це базові, афективно відзначені компоненти образу світу, які формуються на етапі єдності з матір'ю. Будь-який несвідомий зміст (окрім влученого зі свідомості, бо він не є культурно опрацьованим), у тому числі тілесні переживання також варто мати на увазі.

Учені також згадують про деякі інші компоненти картини світу, які підлягають процесу виявлення внутрішніх знань. Так, К. Юнг вважав, що еволюційна історія розуму, тобто «біологічний, доісторичний та несвідомий розвиток розуму, архаїчної людини», не міг не залишити сліду в психіці сучасної людини [2, с. 64]. Звісно, згадане про виявлення внутрішніх знань у процесі побудови картини світу, яка вміщує зміст і носить поза-особистісний характер, носить характер припущення.

Ми вважаємо, що егоцентрична позиція дитини укріплюється (і надовго фіксується в житті) тим, що вся діяльність рідних, увесь світ дому перебудовується і центрується на маленькій людині. У подальшому, завдяки розвитку довільної децентрації дитина набуває здатність довільно опановувати образи світу інших людей, осмислюючи їх відзнаки від власного.

Коли ж формується вимір, фокусом якого виступає світ, як такий, виникають не тільки протиріччя між двома рівноправними системами координат (це протиріччя має пряме відношення до фундаментального протиставлення: людина – світ, до проблеми роз'єднання зі світом та пошуків шляхів нової інтеграції). Унаслідок цього дитина опиняється перед необхідністю обирати картину світу із широкого спектру варіантів. По-перше, фольклор (казки, легенди, ігри, дитячі народні пісні), які засвоюються дитиною у великій кількості [2], вони несуть інформацію про архаїчну модель світу. По-друге, дорослі цілеспрямовано та

стихийно надають дитині різноманітні уявлення життєвого рівня, які вміщують традиційні загальнонаукові компоненти.

На основі вивчених текстів, можливо стверджувати те, що на всіх етапах розвитку картина світу суб'єкта залишається цілісною, хоча з часом вона стає настільки складною та багаторівневою, що в ній можливо виділити різноманітні «виміри», «системи координат». Ця система координат, у центрі якої перебуває сам суб'єкт – носій картини світу – отримує більш швидкий розвиток в онтогенезі, ніж система орієнтування, у якій він намагається досягти «об'єктивного» та «широкого» погляду на світ.

Отже, уявлення сучасної людини формується під впливом спектру різноманітних міжособистих картин світу, полюсами якого можливо вважати архаїчну, міфо-поетичну та наукову картини світу у єдності процесів засвоєння та виявлення внутрішніх знань. Відображенням цих уявлень про світ є його ставлення до нього.

Література:

1. Венгер Л. А. Формирование познавательных способностей в дошкольном детстве / Л. А. Венгер. // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка / ред.-сост. Г. В. Бурменская. – М.: Моск. психол.-социал. Институт, 2005. – С. 365 – 382.
2. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого віку: Монографія / А. Богуш, Л. Варяниця, Н. Гавриш, С. Курінна, І. Печенко; наук. Ред.. А. Богуш; За аг ред.. Н. Гавриш. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 368 с.
3. Леонтьев А. Н. Образ мира. / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. У 2-х томах. – Т. 2. – М., 1983. – С. 251 – 261.

СУТНІСТЬ ЕСТЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ОТОЧУЮЧОГО СВІТУ

*Курінна С. М., Бойчук О. В.,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Цілеспрямованість роботи з формування естетичного ставлення дітей дошкільного віку до світу передбачає чітке уявлення про змістовну сутність поняття «естетичне ставлення», його основні складові частини; осмислення особливостей психічних процесів, які складають основу естетичного смаку; визначення впливу естетичних факторів на розвиток особистості тощо. Н. Вітковська, Д. Джола, А. Щербо зазначають, що естетична культура містить два взаємопов'язані компоненти: здібність засвоєння естетичних цінностей, які існують у суспільстві, і здібність створювати ці цінності та виявляти своє ставлення до них. Про рівень естетичної культури свідчать рівні розвитку здібностей до сприймання, оцінки і здібності до естетичної діяльності. Саме вони беруть участь у процесі взаємодії людини з естетичними цінностями, забезпечують естетичне ставлення до оточуючого [4, с. 12]. Формування цих здібностей є завданням естетичного виховання і визначає естетичну культуру особистості.

В. Сухомлинський, Г. Шевченко, А. Щербо та ін. вважають, що знайомство дитини з естетичними цінностями починається із сприйняття предмету, тобто з відбитком у свідомості його властивостей, із виникненням цілісного образу.

Носії цих неоднакових смаків по-різному сприймають і естетично оцінюють твори мистецтва та інші результати людської праці. Люди, які мають відносний чи умовно-естетичний смак порівнюють один твір мистецтва з іншим: вони бачать

досконалості. Чим більше у людини естетичних знань і вражень, тим більше багатий досвід оцінювання, тим більше точною і вірною буде оцінка.

А. Щербо підкреслює, що якщо предмет не залишить дитину байдужою, її емоційне сприйняття переходить в активно-діяльнісне ставлення, у прагнення зберегти те, що подобається, примножувати красу, передати її іншим (намалювати, скласти вірш, казку і т. ін.). Це – естетична діяльність. У її результатах естетичне ставлення до навколишнього знаходить своє предметне втілення, свою матеріалізацію. Створені за законами краси предмети є важливим показником рівня естетичного розвитку, естетичної культури людини і суспільства [3].

В. Сухомлинський вважав, що переживання дитиною почуття прекрасного прокладає дорогу до її серця. Насолодження прекрасним у процесі споглядання або творчості може перейти у стійке прагнення до естетичної діяльності, яка активізує інші види діяльності – практичну, пізнавальну, моральну, соціальну стимулює вдосконалення необхідних для цього знань, здібностей, навичок, умінь [4].

Аналізуючи сутність поняття «естетичне ставлення» та його структурні компоненти важливо визначити, яке значення і роль у ньому відіграють окремі властивості особистості. Деякі з них виступають як провідні, інші – як допоміжні або опорні властивості, треті мають значення фонових якостей, які сприяють розвитку інших. Якщо розглядати у психолого-педагогічному плані ті внутрішні умови або можливості особистості, які забезпечують формування естетичного ставлення до світу, то мова повинна йти про такі важливі складові як естетичне сприйняття, оцінку і естетичну діяльність. Кожен із визначених елементів відіграє особливу роль у структурі естетичного ставлення до світу. Бо естетичне сприйняття «постачає матеріал» для естетичної оцінки; оцінювальна здібність забезпечує порівняння сприйнятого з естетичною потребою; завдяки естетичній діяльності відбувається матеріалізація, предметне втілення естетичного ставлення, естетичного вдосконалення світу [1].

Розглянемо детально кожен структурний компонент естетичного ставлення до оточуючого.

І. Естетичне сприйняття.

Як психічний процес, сприйняття базується на живому спогляданні і є відображенням предметів і явищ у сукупності їх властивостей при безпосередньому впливі на органи чуття людини. Для звичного, побутового сприйняття головне це практична значущість того чи іншого предмету. А в естетичному сприйнятті, підкреслює А. Щербо, потреба у вдосконаленні диктує необхідність брати предмет в усій його цілісності і неповторності, в усій багатогранності властивостей, потребує дуже диференційованих уявлень. Особливе значення має чуттєвість до кольору, звуку, форми, які забезпечують багатство бачення та ступінь досконалості предмету.

Для естетичного сприйняття важлива здібність диференціювати відтінки, зміни однієї і тієї ж властивості. На зоровій, слуховій та інших видах чуттєвості базується здібність сприймати цілісні характеристики предмету – гармонію і дисгармонію частин і властивостей, міру і конкретні їх прояви (симетрію, пропорції, ритм, гармонію кольору тощо). Без цієї здібності неможливо визначити ступінь досконалості предмету і створити еталонні зразки досконалості, які необхідні для оцінки сприйнятого [2, с. 17–18].

Дослідження О. Бодальова свідчить, що сприйняття є відбитком зовнішнього впливу і, разом з тим, пов'язано із життєвим досвідом сприймаючого суб'єкта. У естетичному сприйнятті елементи форми завжди щось виражають. Так, колір

сприймається як колір конкретного предмету; якщо людині не відомий цей предмет, то вона проводить аналогію з існуючим досвідом. Таких асоціацій багато, ці елементи форми виступають як узагальнені знаки. Ця образність сприйняття людьми окремих формальних еталонів характерна для технічної естетики і мистецтва, архітектури, музики.

Отже, на якість естетичного сприйняття впливають пам'ять і здібність до асоціацій, зіставлення сприйнятого із образами, які збереглися у пам'яті, а також уявлення та знання. На думку А. Щербо, Д. Джоли та ін. саме це забезпечує пізнання людиною предмету уже за окремими властивостям і створення предметного образу, багатого за змістом.

У образі здійснюється перебудова змісту предмету під впливом особистого досвіду, «наповнення» предмету новим життям через уяву сприймаючого. Завдяки цій інтерпретації предмету зміст образу у деякій мірі є суб'єктивним. Здібність уявлення і асоціативна здібність мають особливе значення при сприйнятті творів мистецтва [3, с. 19].

Багато дечого у змісті образу більш-менш однаково у різних людей, бо його основу складає загальний для всіх комплекс безпосередньо відчутних властивостей предмету. Конкретна різниця у предметному змісті сприйняття обумовлена різницею людей – у життєвому досвіді і досвіді естетичного сприйняття, у ступені осмислення процесу сприйняття, у рівні та характері знань щодо предмету, в умінні творчо використовувати їх у процесі сприйняття, у ступені розвитку здібності до асоціативного бачення світу тощо. Це пов'язано з інтересами, індивідуальними особливостями, із емоційним станом, настроєм особистості. Формуванню вміння бачити, слухати, спостерігати сприяють також допитливість, витримка та інші важливі якості особистості.

Н. Ветлугіна вважає, що зустріч з прекрасним у житті та у мистецтві викликає у дитини естетичні почуття. Ці почуття не можуть бути безпредметними і беззмістовними. Діючи на почуття, визиваючи їх, прекрасне народжує думки, формує інтереси. У процесі естетичного сприйняття дитина робить свої перші загальні висновки. У неї з'являються порівняння і асоціації. Бажання пізнати, про що говорить картина, музика, рух примушують дітей придивлятися до фарб, ліній, до виконання різних вправ, прислухатися до звуків музики [5].

Постійно сприймаючи звуки у різних мелодійних сукупностях, риму у віршах, лінії, фарби і форму в картинах, красу руху в різних вправах, дитина привчається відчувати залежність засобів художньої виразності від змісту твору.

Дитячі судження ще примітивні. Вони пов'язані з безпосередньо почутою піснею, віршем, казкою, побаченою картиною, фізичною вправою і спираються на маленький життєвий досвід. Натомість не можна недооцінювати дитячих суджень. Вони достатньо розкривають почуття дітей, їх відношення, особливо, якщо дитина, висловлює їх безпосередньо при зустрічі з яким-небудь проявом прекрасного. Судження ці стосуються багатьох сторін естетичного змісту і засобів виразності творів мистецтва, поведінки інших дітей, виконання ними різних завдань.

Отже, провідною властивістю оцінювальної діяльності є образне мислення, оперування образами сприйняття і естетичними уміннями, еталонами [2].

Завдяки асоціаціям виникає емоційний відгук на предмет, його емоційна оцінка. Можливість емоційно переживати пов'язана зі здібністю формування еталонів та збереження їх у пам'яті. Здібність естетично переживати, на думку вчених, є важливою стороною оцінювальної діяльності.

Процесу оцінювання сприяє розвиток таких якостей особистості: рухливості, гнучкості, сміливості, критичності і самокритичності, здібності відійти від звичних схем та шаблонів.

За своїм характером оцінки дітей дуже розрізнені, поверхові, але дуже емоційні, безпосередні, імпульсивні.

Естетична емоційна оцінка стимулює виникнення активної діяльності. Сутність естетичної діяльності визначається науковцями як прояви естетичного ставлення до оточуючого, на новому рівні та в іншій, ніж оцінка форми.

Естетична діяльність не існує окремо від інших видів діяльності. Мета і зміст різних видів діяльності органічно поєднуються з естетичною метою. Тому естетичне ставлення, художній смак можуть проявитися у будь-якій діяльності.

Отже, у процесі розглядання питання щодо структури естетичної культури дослідники дійшли висновку, що її основними компонентами виступають естетичне сприйняття, естетична оцінка, естетична діяльність. При цьому фахівці підкреслюють, що головною умовою її розвитку у дошкільному дитинстві є розвиток пам'яті, мислення, емоційно-вольової сфери, сенсорно-моторний розвиток.

Література:

1. Кряжева Н. Л. Развитие эмоционального мира детей. / Н. Л. Кряжева. – Ярославль.: Академия развития, 1997. – 125 с.
2. Кудрявцев В. Г. Психология развития человека. / В. Г. Кудрявцев. – Рига: Пед. центр «Эксперимент», – 1999. – 370 с.
3. Леонтьев А. Н. Образ мира. / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. В 2-х томах. – Т. 2. – М., 1983. – С. 251 – 261.
4. Хрестоматия по эстетическому воспитанию / сост. С. П. Максимюк. – К: Вища школа, 1986. – 680 с.
5. Художественное творчество и ребенок / под ред. Н. А. Ветлугиной. – М.: Педагогика, 1972. – 268 с.

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Курінна С. М., Голощапова С. О.,

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Розвиток сучасної Української держави, її багатонаціональної спільноти, входження цієї спільноти в систему цивілізованої співдружності визначним чином залежить від того, наскільки кожен підростаючий громадянин буде готовий до здійснення зазначених процесів. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема формування громадянських якостей особистості в майбутніх покоління. Про це йдеться і в низці програмних документів (Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті, Концепція громадянської освіти в Україні, Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності та ін.).

Проблема формування громадянських якостей у дітей завжди була в колі зору видатних учених-мислителів усіх часів і народів (Аристотель, Гегель, Ян Гус, Я. Коменський, Платон, Ж.-Ж. Руссо, Сократ та ін.). Вона звужувалася відповідно до закономірної логіки тих культурно-історичних процесів, що детермінували процеси громадянського становлення особистості. Особливості розвитку українського національного етносу, української державності мають специфічні

характеристики, які і визначають сьогодні парадигму громадянського виховання в Україні. Ці особливості тією чи іншою мірою знайшли своє відображення в дослідженнях українських вчених та громадських діячів (С. Васильченко, О. Вишня, А. Макаренко, Ф. Прокопович, С. Русова, М. Стельмах).

На сучасному етапі розвитку педагогічних ідей формування громадянських якостей, різні аспекти процесу їх формування опрацьовують Д. Дорошенко, О. Ковальчук, В. Кузь, Ю. Руденко, М. Стельмахович та ін. Проблему українського громадянського становлення розглянуто в роботах В. Верховинця, Н. Гаврилюка, В. Скуратівського, Є. Сявако; виховання громадянина в його психолого-педагогічному і народознавчому аспектах вивчають П. Ігнатенко, В. Поплужний, Н. Косарева, Л. Крицько; патріотичне виховання дитини – В. Костюк, В. Коваль.

Також сучасні українські дослідники у своїх роботах відзначають ряд першочергових завдань української педагогічної науки, розв'язання яких дозволить забезпечити процес формування громадянських якостей дошкільників з урахуванням висунутих положень про формування громадянських якостей особистості в концепції про громадянське виховання в Україні [3]:

1) розробка змісту громадянського виховання у зв'язку з перетвореннями в соціально-економічній, ідеологічній і духовній сферах життя полікультурного суспільства;

2) орієнтованість на розвиток цілісної особистості в інтелектуальному, емоційно насиченому житті у соціумі;

3) інтеграція ряду занять в системі громадянського виховання; виховання єдиної системи знань про націю. Елементами цієї системи можуть стати: знання про полікультурне суспільство й культуру міжнародного спілкування; питання національних релігій і атеїзму; підготовка до служби в армії, до сімейного життя, вибору професії; профілактика пияцтва, наркоманії, СНІДу, інші питання, що стосуються пропаганди здорового способу життя; проблеми сучасної національної молодіжної культури й інше;

4) розробка принципів організації діяльності дитячого колективу – пізнавальної, ігрової, трудової, художньої, дозвільної, фізкультурно-спортивної;

5) визнання особистості вихованця самоцінністю, повага до унікальності й своєрідності кожної дитини;

6) створення соціальних умов для розвитку особистості й нових поколінь як суб'єктів громадянської культури й власної життєтворчості – громадянського самовизначення, самоствердження, самореалізації;

7) залучення вихованців і вихователів до цінностей загальнонародної, національної й національно-регіональної культури, створення в суспільстві атмосфери духовності й моральності;

8) гуманізацію міжособистісних стосунків вихователів і вихованців – батьків і дітей, учителів і учнів, викладачів і студентів і таке інше. Ці стосунки, сповнені поваги, співчуття, толерантності, милосердя, уваги й доброти, сприяють створенню психологічної атмосфери, що дозволяє домагатися найбільшого ефекту в громадянському вихованні.

Феномен громадянськості є базовим для розуміння й визначення «громадянських якостей» [4]. Відбувається це тому, що громадянські якості у своїй єдності являють собою цілісне особистісне утворення, яке прийнято позначати терміном і поняттям громадянськість. Кожна громадянська якість – це єдність пізнавального, емоційного й поведінкового компонентів. Співвідношення

зазначених компонентів у різних якостей неоднакове: може переважати той або інший компонент. Цей факт впливає й на назву (номінацію) цих якостей [4].

Виходячи з такого розуміння, процес формування громадянських якостей особистості – це вид громадянського розвитку особистості (поряд із громадянським дозріванням, громадянською соціалізацією), провідним ієрархічним компонентом якого є громадянське виховання. У процесі громадянського виховання формується громадянськість – інтегральна якість особистості, структурними компонентами якої виступає система громадянських якостей, якостей громадянина. У свою чергу, кожна громадянська якість – складна динамічна система, що містить сукупність правових, патріотичних, національних, морально-етичних та інших якостей і проявів особистості. З урахуванням цього, процес формування громадянських якостей особистості – процес комплексного громадянського виховання, який об'єднує в собі відповідні однойменні види виховання. Результатом цього процесу є сформованість таких основних громадянських якостей, як: громадянська самосвідомість; почуття громадянської гідності, громадянського обов'язку й відповідальності; тут же присутні й громадянська совість, громадянська мужність [2].

Громадянське виховання найбільш дієве, якщо воно включене в систему громадянського становлення особистості, що припускає оволодіння особистістю громадянською культурою. Єдність громадянського виховання й громадянського становлення – необхідна й достатня, на наш погляд, соціально-психолого-педагогічна умова формування їхніх громадянських якостей. Найбільш значущими провідними чинниками формування громадянських якостей особистості виступають: соціальне середовище, особливості полікультурного регіону (історичні, економічні, мовні й інші).

У сучасному світі вся атмосфера суспільного й особистого життя людей насичена інформацією, суперечливими установками, оцінками, ціннісними орієнтаціями. Діти будь-якого віку, живучи й діючи в цій атмосфері, потрапляють під її вплив. Отже, основні риси громадянина закладаються в дошкільному віці на основі досвіду, здобутого в сім'ї, у дошкільному закладі, соціальному середовищі й у подальшому формуються протягом усього життя людини. Особливо чутливим у цьому плані є старший дошкільний вік.

Старший дошкільний вік – психологи визначають як «один із найскладніших, найважливіших і найвідповідальніших у плані формування особистості періодів» [3, с. 107]. Саме в цей період відбувається перехід від залежного (від дорослого) до самостійного життя, коли хлопці й дівчата вже готові психологічно до самовизначення, самоусвідомлення своїх інтересів. У цьому віці відбувається розширення інтелектуального й морального кругозору, поглиблення світу внутрішніх переживань. Дошкільники намагаються обрати свій життєвий шлях, відбувається формування моральних, громадянських якостей. У цьому віці підвищується інтерес до проблем світоглядного й морального плану, особливо гостро ставляться питання про сенс життя, про справжні й помилкові цінності, про своє місце серед людей, про ставлення до свого народу, країни.

Безсумнівно, що науковий розгляд і детальне вивчення життєвого плану дошкільника як компонента громадянського самовизначення, які дозволяють простежити всі вибори, впливи, засоби добору особистісно і соціально значимих цінностей, у сучасній теорії й практиці громадянського виховання – це гостро актуальне завдання. Розв'язати його – означає зрозуміти, як мінімум, засіб формування життєвих пріоритетів сучасних дошкільників, які, становлять

найбільший інтерес і значущість для прогнозування майбутнього нашого суспільства [6].

Результати теоретичного дослідження проблеми дали змогу визначити основні педагогічні умови, що сприяють активній діяльності, спрямованій на підвищення рівня громадянської вихованості дошкільників, а саме: використання народної творчості, традицій українського народу; наповнення змісту навчального матеріалу громадянським компонентом; підвищення громадянської позиції батьків; компетентність батьків з питань громадянського виховання малюків; гуманізація і демократизація педагогічної взаємодії; індивідуальний підхід, який передбачає вміння батьків і педагогів бачити у кожній дитині особистість, визнавати за ним право на власні погляди, захоплення, інтереси.

Аналіз опрацьованих джерел з громадянського виховання дошкільників, визначення закономірностей, змісту, форм, методів і педагогічних умов його реалізації дає підстави для висновку, що цей багатогранний процес вимагає від педагога постійного творчого пошуку ефективних форм та методів підвищення власного професійного рівня, удосконалення технології практичної реалізації поставлених завдань громадянського виховання дошкільників.

Література:

1. Бойко Н. Л. Взаємовідносини «громадянин – держава» як соціологічна проблема: досвід аналізу взаємозалежності та перспективи створення громадянського суспільства / Н. Л. Бойко // Соціологічна наука і освіта України. – Вип. 1. – К., 2000. – С. 234 – 238.
2. Боришевський М. Й. Формування громадянина-творця. Соціально-психологічний портрет особистості громадянина / М. Й. Боришевський // Світло. – 1998. – № 3. – С. 8 – 9.
3. Вербицька П. В. Організаційно-педагогічні засади громадянської освіти старшокласників: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / П. В. Вербицька. – Луцьк, 2000. – 224 с.
4. Карабаєва І. Виховання має бути народним / І. Карабаєва // Дошкільне виховання. – 2011. – № 8. – С. 14 – 26.
5. Коваленко А., Сікало Ю. Ми – українці. / А. Коваленко, Ю. Сікало. // Дошкільне виховання. – 2013. – № 8. – С. 31 – 34.
6. Лисенко Н. Етнопедагогіка у сучасному дитсадку: формальність чи реальність / Н. Лисенко // Дошкільне виховання. – 2013. – № 2. – С. 23 – 26.

ВПЛИВ БАТЬКІВСЬКИХ НАСТАНОВ І СТИЛЮ ВИХОВАННЯ В СІМ'Ї НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

*Курінна С. М., Дорошенко Н. Л.,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Психологія розвитку дитини доводить, що фактори, які впливають на становлення дитячої психіки, в одному випадку сприяють, а в іншому – перешкоджають оптимальному розвитку особистості дитини. Так, взаємини в батьківській родині, ставлення до дитини з боку батьків можуть формувати ефективну споживчо-мотиваційну систему дитини, позитивний погляд на світ і на самого себе, і ті ж самі фактори, але з іншим психологічним змістом можуть приводити до збиткового розвитку потреб і мотивів, низькій самоповазі, недовірі до навколишнього.

Батьківські установки, або позиції, – один з найбільш вивчених аспектів батьківсько-дитячих відносин. Під батьківськими установками розуміється система, або сукупність, батьківського емоційного відношення до дитини, сприйняття дитини батьками і способів поводження з ним. Поняття «батьківський стиль» або «стиль виховання», часто вживається синонімічно поняттю «позиції», хоча і доцільніше зберегти термін «стиль» для позначення установок і відповідного поводження, що не зв'язані саме з даною дитиною, а характеризують відношення до дітей узагалі [1].

У клінічно орієнтованій літературі описана велика феноменологія батьківських відносин (позицій), стилів виховання, а також їхніх наслідків – формування індивідуальних характерологічних особливостей дитини в рамках нормального або поводження, що відхиляється. Переконливі і демонстративні спостереження і дослідження, присвячені впливові неправильних або порушених батьківських відносин. Крайнім варіантом порушеного батьківського поводження є материнська депривація.

Відсутність материнської турботи виникає як природний результат при роздільному проживанні з дитиною, але, окрім того, воно часто існує у виді схованої депривації, коли дитина живе в родині, але мати не доглядає за нею, грубо звертається, емоційно відкидає, відноситься байдуже. Усе це позначається на дитині у виді загальних порушень психічного розвитку. Нерідко ці порушення незворотні.

Так, діти, виховані в дитячих установах без материнської турботи і ласки, відрізняються більш низьким інтелектуальним рівнем, емоційною незрілістю. Їм властиві також підвищена агресивність у відносинах з однолітками, відсутність вибірковості і сталості в емоційній прихильності до дорослого. Віддалені наслідки материнської депривації виявляються на рівні особистісних перекичувань. У цьому зв'язку привертає увагу описаний уперше Д. Боулби варіант психопатичного розвитку ведучим радикалом у вигляді емоційної нечутливості – нездатність до емоційної прихильності і любові, відсутність почуття спільності з іншими людьми глобальне відкидання себе і світу соціальних відносин.

Інший варіант перекиченого розвитку по своїй феноменології відповідає класичному типові «невротичної-особистості» – з низькою самоповагою, підвищеною тривожністю, залежністю, нав'язливим страхом втрати об'єкта прихильності.

Але не тільки грубі порушення батьківської поведінки позначаються на ході психічного розвитку дитини. Різні стилі догляду за дитиною починаючи з перших днів його життя формують ті або інші особливості його психіки і поводження.

Можна виділити і більш складні типи батьківського відношення, адресовані дитині більш старшого віку (3-6 років), де важливим моментом соціалізації дитини, починає виступати параметр виховного контролю.

А. Болдуин виокремив два стилі практики батьківського виховання – демократичний і контролюючий [2].

Демократичний стиль визначається наступними параметрами: високим рівнем вербального спілкування між дітьми та батьками, уключеністю дітей в обговорення сімейних проблем, урахування їхньої думки, готовністю батьків прийти на допомогу, якщо це буде потрібно, одночасно вірою в успіх самостійної діяльності дитини; обмеженням власної суб'єктивності в баченні дитини.

Контролюючий стиль містить значні обмеження поведінки дитини: чітке і ясне роз'яснення дитині змісту обмежень, відсутність розбіжностей між батьками та дітьми з приводу дисциплінарних заходів.

Виявляється, що в родинях з демократичним стилем виховання, діти характеризуються помірковано вираженою здатністю до лідерства, агресивністю, прагненням контролювати інших дітей, але самі діти важко піддаються зовнішньому контролю. Діти відрізняються також гарним фізичним розвитком, соціальною активністю,

легкістю вступу в контакти з однолітками, натомість їм не властиві альтруїзм, сензитивність та емпатія.

Діти батьків з контролюючим типом виховання слухняні, боязкі, не занадто наполегливі в досягненні власних цілей, неагресивні. При змішаному стилі виховання дітям властиві слухняність, емоційна чутливість, неагресивність, відсутність допитливості й оригінальності мислення, бідна фантазія. Д. Боумрін у циклі досліджень спробував вичленили сукупність дитячих рис, зв'язаних з фактором батьківського контролю. Були виділені три групи дітей: компетентні, які уникають батьківського контролю і незрілі.

Компетентні – діти з гарним настроєм, упевнені в собі, з добре розвинутим самоконтролем власної поведінки, умінням установлювати дружні стосунки з однолітками.

Діти, які уникають батьківського контролю, – діти з сумним настроєм, що важко встановлюють контакти з однолітками, та уникають нових ситуацій.

Незрілі – невпевнені в собі, з поганим самоконтролем, реакціями відмовлення у фрустраційних ситуаціях.

Автор виокремив також чотири параметри зміни батьківського поведіння, відповідальних за перераховані вище дитячі риси:

1. Батьківський контроль: при високому балі за цим параметром батьки воліють робити великий вплив на дітей, здатні наполягати на виконанні своїх вимог, послідовні в них.

2. Батьківські вимоги, що спонукають до розвитку в дітей зрілості, батьки намагаються, щоб діти реалізовували свій потенціал.

3. Способи спілкування з дітьми в ході виховних впливів: батьки з високим балом з цього показника прагнуть використовувати переконання для того, щоб домогтися слухняності, обґрунтовують свою точку зору, одночасно готові обговорювати її з дітьми.

4. Емоційна підтримка: батьки здатні висловлювати співчуття, любов і тепле відношення до дитини.

Виявилося, що комплекс рис компетентних дітей відповідає наявності в батьківському відношенні всіх чотирьох вимірів – контролю, вимогливості до соціальної зрілості, спілкування й емоційної підтримки, тобто оптимальною умовою виховання є сполучення високої вимогливості і контролю з демократичністю і прийняттям. Батьки дітей, що уникають контролю та незрілих дітей мають більш низький рівень усіх параметрів, ніж батьки компетентних. Окрім того, для батьків дітей, що уникають, характерно більш контролююче і вимогливе відношення, але менш тепле, ніж для батьків незрілих дітей. Батьки останніх виявилися абсолютно нездатні до контролю дитячої поведінки в силу власної емоційної незрілості.

З аналізу літератури випливає, що найбільш розповсюдженим механізмом формування характерологічних рис дитини, що відповідають за самоконтроль, соціальну компетентність, виступає інтеріоризація засобів і навичок контролю, які використовують батьки. При цьому адекватний контроль припускає сполучення емоційного прийняття з високим обсягом вимог, їхньою ясністю, несуперечністю і послідовністю у пред'явленні дитині. Діти з адекватною практикою батьківського відношення характеризуються гарною адаптованістю до шкільного середовища і спілкування з однолітками, активні, незалежні, ініціативні, доброзичливі, емпатичні [3].

Підсумуємо зазначене вище. Сім'я існує у системі історичних, соціально-економічних, політичних, правових, моральних, національних, культурних взаємовідносин, є специфічною комунікативною спільнотою і особливим життєвим світом, має своєю універсальною характеристикою культурну визначеність. Сім'я опосередковує вплив конкретного соціуму, виступаючи головною ланкою, що з'єднує людину із суспільством. Існуючі в суспільстві моральні норми та зразки

задають визначені еталони уявлень про культуру взаємодії з соціумом через сімейне виховання в системі культури міжособистісних взаємин.

Вивчення стану виховання педагогічної культури батьків засвідчило недостатність розвитку її компонентів, що негативно впливає на внутрішньосімейну атмосферу, знижує виховні можливості сім'ї.

Література:

1. Алексеева Е. Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. Как помочь ребенку? Уч.-метод. Пособие. 2-е изд. – СПб.: Речь; – М.: Сфера, 2009. – 283 с.
2. Бондаровська В. Школа для батьків. / В. Бондаровська, О. Возіянова та ін. – К.: ПП «Заценок», 2006. – 338 с.
3. Кошелева А. Д. Взаимодействие «взрослый – ребенок» и функциональная роль эмоциональных процессов в онтогенезе / А. Д. Кошелева // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка.: уч. пособие / ред.сост. Г. В. Бурменская. – М.: Моск. психолого-соц. институт, 2005. – С. 546 – 556.

ВИХОВАННЯ ГУМАННОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Курінна С. М., Клубук О. В.,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Проблеми виховання гуманності, гуманної поведінки, любові до людей завжди були центральними у вихованні дітей дошкільного віку.

Зазвичай завдання ознайомлення дітей зі світом людей реалізувалося в педагогічному процесі дошкільного закладу як важливе завдання морального виховання. Зокрема, традиційними сторонам виховання виступали питання формування в дітей уявлень про норми моралі, що регулюють ставлення до людей, до самого себе, а також перетворення цих норм у засоби самостійної регуляції поведінки та взаємин з навколишніми. До актуальних завдань морального виховання нині належать формування гуманного ставлення до навколишнього, виховання гуманної поведінки, взаємоповаги та відповідальності. Зауважимо, що питома вага нормативного регулювання поведінки знижується, перш за все, у зв'язку з послабленням соціального контролю, що є наслідком демократизації соціального життя, та зниженням авторитету старшого покоління. Зростає значення самостійного регулювання поведінки людини на основі гуманістичних цінностей. Звички гуманної поведінки формуються з дитинства, перш за все, у взаєминах із дорослими та однолітками.

В обставинах, які постійно змінюються, людина повинна мати певні орієнтири для визначення лінії своєї поведінки, а відсутність чіткої детермінації висуває вимоги до власної визначеності, самостійності людини. Саме це визначає уміння діяти не лише на основі розуміння іншого і володіння комунікативними навичками рівень вихованості: доброзичливість, щирість, гуманність не з примусу чи задля відзначення, а з доброї волі, тому що інакше людина вчинити не може.

Керування своєю поведінкою і способами спілкування, здатність вибору адекватної альтернативи поведінки, орієнтації у нових обставинах, відчуття свого місця в товаристві інших людей і є сферою гуманного становлення у соціумі.

Моральною характеристикою цих складових є *гуманність*, яка у дошкільному віці виступає як емоційний чинник, тобто почуття співпереживання, співчуття, що визначають уміння діяти не лише на основі розуміння іншого і володіння комунікативними навичками й уміннями, а і на основі гуманного

ставлення до людей. Звертаючи увагу педагогів на факти порушення дітьми правил поведінки, психолог О. Запорожець зауважував, що у дошкільному віці це викликано не їхнім незнанням чи небажанням виконувати, а тим що діти ще не орієнтуються на іншу людину, не звертають уваги на її стан, не враховують інтереси та потреби іншого [1].

Формування соціального досвіду дитини в процесі морального виховання набуває гуманного спрямовування, збагачує його, сприяє вихованню культури гуманної поведінки.

Відзначимо, що для формування гуманістичної позиції необхідне позитивне ставлення до себе та інших людей, оптимістичне світосприйняття. Упродовж дошкільного віку формується здатність правильно орієнтуватися на можливе ставлення дорослого до дитини, виявляється прагнення відповідати вимогам дорослих людей. Бути визнаними ними.

Гуманність є базовою особистісною якістю, ознакою морального виховання.

Метою виховання гуманної поведінки є формування у дітей здатності виділення себе як носія гуманного ставлення до світу. Центральним моментом у вихованні гуманної поведінки є ціннісний підхід. У його основі лежить позитивна спрямованість на людину, усвідомлення її цінності проявів людини, поцінування індивідуальності кожного [1].

Діти у старшому дошкільному віці вже мають сформовані уявлення про доброту, гуманіст, людяність, щирість як важливі якості людини і людських взаємин; про справедливість як здатність правильно оцінювати вчинки людей, про чесність як вимогу до власної поведінки відповідати тим критеріям, які застосовує в оцінці в оцінці вчинків інших людей. Виявляє самоповагу, засновану на усвідомленні своєї індивідуальності, права на самовираження, власні почуття і самостійну поведінку, яка не створює проблем для інших.

Розуміє стан і почуття інших людей з їхнього вигляду, інтонації, дій, виявляє повагу до почуттів людини, розуміння її права бути такою, як вона є. Чуйно ставиться до інших людей у залежності від віку і статі. Уміє попереджати конфлікти та вирішувати їх.

Безперечно, велике значення у вихованні в дітей гуманної поведінки з раннього віку має приклад дорослих. Тому поведінка вихователя, його ставлення до соціальних явищ, інтерес до дітей, доброзичливість у взаєминах з людьми відіграють важливу роль у формуванні у дошкільників гуманності в почуттях, відносинах, ставленні до оточуючого. Особливе значення має емоційний елемент спілкування педагога з дітьми. Адже сам дорослий подає приклад здатності розуміти стан партнера зі спілкування у будь-якій ситуації морального змісту, підтримати його. Зауважимо, що вихователі нерідко, більше уваги приділяють саме негативним наслідкам неправильної поведінки, щоб викликати співчуття і бажання допомогти, розрадити, і менше замислюються над емоційним станом своїх підопічних у ситуаціях повсякденного життя. Це призводить до того, що діти бувають не уважні до інших, коли останні явної допомоги не потребують. Відтак, формується хибне уявлення про гуманну поведінку як таку, що пов'язана лише з реакцією на негативні явища (конфлікти, поганий настрій, хвороба, тощо).

Старшим дошкільнятам цілком доступні уявлення про гуманізм не як про окрему моральну якість, а як про певну моральну орієнтацію людини на свідоме, доброзичливе ставлення до себе та до інших людей. Вони здатні на таку поведінку, у якій це ставлення може реалізуватися, ладні відповідати за свої учинки. Саме найближчі дорослі: батьки, члени родини, педагоги – відіграють вирішальну роль в

усвідомленні й переживанні дитиною таких моральних категорій, як доброта, любов, щастя, гідність людини, честь роду, відданість батькам, вірність, а не абстрактні образи вождів і героїв. Ці моральні категорії є загальнолюдськими і вічними. А цінності, що відповідають їхньому змісту, формують здатність за умов змінного соціуму, конкуренції і соціальних негараздів завжди лишатися Людиною [2].

До головних принципів організації освітньо-виховної роботи, спрямованої на освоєння дитиною даної сфери життя, варто віднести:

- єдність формування в дітей уявлень про соціальну дійсність як частину довкілля, що відображає діяльність і взаємини людей, та виховання усвідомленого бажання брати участь у житті людей, що їх оточують;
- емоціогенність як необхідну умову засвоєння дітьми соціального досвіду;
- достовірність та педагогічну доцільність у відборі знань про людину, суспільство, мораль;
- комплексність застосування різних видів діяльності дітей у формуванні гуманного ставлення до людей та гуманної поведінки;
- використання прикладу дорослого як носія знань, норм, цінностей; показ особистісних якостей через ставлення до себе і ставлення дорослих до інших людей і до самої дитини.

Тому основним завданням вихователя є: виховувати в дітей співпереживання, співрадість, співчуття, бажання пізнавати людей, робити добрі вчинки, діяти за принципами гуманізму, справедливості [2].

Гуманними проявами поведінки можна вважати такі, що приносять благо іншій людині, у яких виявляється здатність до альтруїзму. Щодо механізмів формування в дітей такої поведінки, то дослідники відзначають роль емоцій у виконанні моральних норм. Водночас не менше значення має гуманне ставлення до інших, засноване на емпатії. Як засвідчує наше дослідження, саме емоційний стан дітей є однією з найважливіших причин їх гуманної або негуманної поведінки.

Виконання дошкільниками правил поведінки і моральних норм не є достатнім доказом сформованості в них гуманізму. Їхні дії і вчинки нерідко позбавлені тієї емоційної основи, яка необхідна для співпереживання і співчуття, зокрема у стосунках з однолітками. Отже, прилучення дитини до моральних норм гуманної поведінки може дати лише формальний результат, якщо в дошкільника виникає звичка чинити правильно лише задля виконання норми, без емоційного переживання необхідності саме морального вчинку.

Література:

1. Виховання гуманних почуттів у дітей / С. Ладивір, О. Долинна, В. Котирло, С. Кулачківська, О. Вовчик-Блакитна, Ю. Приходько / Серія «Дитина замовляє розвиток» за наук. Ред. Т. Піроженко, С. Ладивір, Ю. Манилюк. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 168 с.
2. Поніманська Т. І. Виховання людяності (До Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі»: метод. посібн. / Т. І. Поніманська, О. А. Козлюк, І. В. Марчук. – К.: Міленіум, 2008. – 138 с.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ ДИТИНИ-СИРОТИ В ДИТЯЧОМУ БУДИНКУ

*Курінна С., Котовська С.,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Для дітей, що залишились без батьківського піклування, провідні труднощі розвитку пов'язані саме із засвоєнням соціальних навичок, необхідних для

успішної соціалізації. Такі труднощі зумовлені особливостями соціальної ситуації розвитку дітей-сиріт. Саме тому, педагогічна підтримка соціалізації є найбільш ефективним засобом соціально-педагогічної допомоги означеній категорії дітей.

Визнаючи дитину-сироту апріорі суб'єктом власного розвитку, ми дотримуємось *суб'єкт-суб'єктного* підходу до процесу соціалізації (Г. Андреева, О. Безпалько, Н. Голованова, Т. Кравченко, Н. Лавриченко, М. Лукашевич, А. Мудрик, С. Савченко, С. Харченко та ін.), згідно якого особистість є активним творцем власної долі, тобто не лише зазнає соціальних впливів з боку середовища, а й здатна взаємодіяти з соціумом, перетворювати його, впливати на своє оточення й на себе, реалізовувати власний потенціал. Суб'єктність дитини-сироти, її активність, *виявляється в процесі взаємодії з соціальними середовищем*, адже, важливою характеристикою особистості як системи соціальної є відкритість, тобто безперервна взаємодія з навколишнім світом: «...розвиток людини всередині соціальної групи створює таке переплетіння відносин, що формує її як особистість», – підкреслював А. Петровський [4, с. 97]. Отже, поза групою та людськими товариствами соціальної сутності особистості не існує.

Для характеристики процесу соціалізації дітей-сиріт у контексті педагогічної підтримки необхідним виступає аналіз особливостей соціального середовища дитячого будинку, як провідного фактору соціалізації вихованців.

Згідно з чинними нормативно-правовими документами в галузі регулювання прав дітей-сиріт та визначення повноважень державних установ опіки, провідними завданнями дитячого будинку виступають: забезпечення утримання та виховання дітей-сиріт; забезпечення всебічного розвитку, фізичного, соціального та психічного здоров'я вихованців; створення умов, сприятливих для проживання дітей, їх навчання та виховання; забезпечення соціального захисту, медико-психолого-педагогічної реабілітації та соціальної адаптації [2].

Виходячи з окреслених вище завдань, дитячий будинок є тим середовищем для дитини-сироти, що не лише дбає про задоволення її фізіологічних потреб, а й сприяє її успішній соціалізації на кожному віковому етапі, заміщує сім'ю та нівелює наслідки втрати родинних зв'язків. Як бачимо, дитячий будинок, по суті, той соціальний інститут, що покликаний у певній мірі замінити дитині повноцінну родину, отже має виконувати найважливішу функцію залучення дитини до соціального життя – соціально-адаптивну функцію та сприяти успішній соціалізації вихованців.

Проте, сучасні дитячі будинки є *закритими закладами*, які майже *ізолювані від зовнішніх соціальних впливів*, що унеможливує засвоєння дітьми-сиротами сімейних, культурних цінностей, моральних норм, історичного досвіду суспільства, тобто, мезо- та макрофактори соціалізації виступають як другорядні, у той час, як мікрофактори (дитячий будинок та умови виховання в ньому) є домінуючими. Для дітей, що мають нормальні родинні зв'язки визначальна роль мікрофакторів у процесі соціалізації є природною, проте, їхній спектр та коло агентів соціалізації доволі широкий. Умови інтернатних закладів, відрив від родини звужують коло агентів соціалізації для вихованців дитячих будинків, серед яких провідними та єдиними є:

- педагогічний колектив (та інші дорослі, що працюють у дитячому будинку) й стосунки в системі «педагог – вихованець»;
- дитячий колектив (однолітки та діти з інших груп).

Частіше за все діти виявляються ізолюваними на певній території, що тягне за собою відрив від суспільства та його моральних цінностей [4, с. 20]. М. Коренєв,

І. Лебець, Р. Моїсеєнко характеризують такі умови виховання як «довільне позбавлення волі» [5, с. 34]. Вузьке коло агентів та факторів соціалізації негативно позначаються на формуванні адекватного розуміння соціальних стосунків, зумовлюють відсутність навичок вирішення елементарних життєвих труднощів, подолання негативних емоційних станів. Життя дитини в умовах обмежених соціальних впливів провокує виникнення особливого психічного стану – психічної депривації (Й. Лангмейер, З. Матейчик, Л. Ярроу), що виявляється через порушення низки психічних процесів, зокрема когнітивної, емоційно-вольової, комунікативної, особистісної сфер тощо [1]. У разі наявності негативного досвіду проживання в асоціальній родині, ситуація ускладнюється відсутністю вмінь та навичок ставити та визначати шляхи рішення певних завдань, що диктує життя [1, с. 11].

Ізольованість дитячих будинків провокує значні труднощі у засвоєнні соціально-моральних цінностей, відтворенні їх у реальному житті. Вихованці державних закладів опіки, як правило, не здатні до прийняття моральних норм, правил, соціальних обмежень через відсутність їх реального підтвердження у повсякденному житті [4, с. 51].

Окрім того, вихованці державних закладів опіки доволі часто стикаються з проблемою відсутності почуття «постійного будинку». Деякі діти змушені змінювати декілька населених пунктів, включаючи місце народження та виховання, дві-три дитячі установи [6]. Отже, домашні зв'язки у сиріт руйнуються кілька разів:

- власне домашні зв'язки та розлучення з біологічними родичами;
- домашні зв'язки, коли дитина починає вважати дитячий заклад – будинком, а вихователів і дітей – родичами. Подібні переїзди залишають психологічну травму на все життя.

Говорячи про умови дитячого будинку, дослідники (Л. Божович, А. Прихожан, Н. Толстих, Р. Шпиц) наголошують на *домінуванні соціально-контрольованого механізму* соціалізації, що блокує вольові прояви та власну ініціативу в процесі діяльності дітей-сиріт. В умовах дитячого будинку постійний контроль з боку дорослих стає фатальним для соціального розвитку дітей-сиріт, що провокує неможливість орієнтуватися в соціальній дійсності самостійно [3].

Згідно теорії виученої безпорадності М. Селігмана, який довів взаємозв'язок між умовами мікросередовища та розвитком активності дітей, збіднене довкілля та позбавлення можливості приймати рішення чи обирати впливають на формування пасивності з боку людей, так званої безпорадності. Наслідком появи такого утворення є неможливість виявляти активність, ініціативу у подальшому житті [4, с. 37]. Схожий феномен спостерігається в державних закладах опіки, адже діти звикають до пасивної моделі життєдіяльності, що зумовлює відсутність вольових проявів з боку дитини під час прийняття елементарних життєвих рішень. Значні викривлення виявляються у вигляді підвищеної чуттєвості до різних перешкод, неспроможності долати труднощі, зниження потреби у досягненні успіху. Це зумовлено тим, що дитина звикає жити «за регламентом», згідно вказівок дорослих та вихователя, а не діяти на основі отриманого соціального досвіду.

Вищезазначені явища формують у дітей-сиріт психологію «утриманців», що у майбутньому призводить до неможливості діяти самостійно без певних інструкцій з боку оточуючих. Відбувається формування пристосовницької моделі поведінки – діти звикають до існуючих стандартів, розуміють що треба робити, щоб бути «гарними» для вихователя [5, с. 5]. Безумовно, це унеможлиблює

подальші самостійні дії дитини через відсутність необхідного досвіду поведінки в різних життєвих ситуаціях.

Отже, домінування соціально-контрольованого механізму соціалізації в умовах дитячого будинку провокує порушення *вольової сфери* дитини-сироти. За таких умов, уже наприкінці дошкільного віку (5-6 років) у сиріт формується стійка позиція «пасивного спостерігача» за перебігом власного життя. Дитина абсолютно не здатна до самостійного вирішення проблем на елементарному рівні, до прояву самостійності, активності в процесі певного виду діяльності, що, в свою чергу, блокує самопізнання дитиною власного «Я», реалізацію свого потенціалу, а, отже, унеможлиблює ефективну соціалізацію через нерозвиненість найважливіших новоутворень особистості, зокрема: автономії, ініціативності, соціальної компетентності, умілості в праці. Без означених новоутворень дитина не може стати суб'єктом міжособистісних стосунків та сформуватись як повноцінна особистість.

Труднощі соціалізації породжують гіпертрофовану адаптованість до соціальних процесів, тобто неприйняття норм та відносин, які складаються в соціумі, унаслідок чого з'являється таке явище як соціальний (хибний) аутизм, що характеризується як відсторонення від навколишнього світу [6, с. 207].

Важливим новоутворенням особистості на етапі дошкільного віку є так званий соціальний інтелект, тобто здатність до емоційного та інтелектуального передбачення, що починає активно формуватись на етапі молодшого дошкільного віку та розвивається впродовж усього дошкільного дитинства. Проте, дитина-сирота, що виховується в дитячому будинку майже не здатна спрогнозувати подальший розвиток подій чи поведінку оточуючих на основі існуючих фактів, стає суттєвою перепорою на шляху міжособистісної комунікації та взаємодії [6, с. 10].

Отже, обмеженість соціальних впливів зумовлює абсолютне нерозуміння дитиною-сиротою подій навколишнього всесвіту, небажання виявляти ініціативу для його всебічного пізнання. За умови відсутності цілеспрямованої соціально-педагогічної діяльності, діти-сироти не цікавляться подіями суспільного життя, не намагаються пізнати світ за межами дитячого будинку, що утруднює соціалізаційні процеси на наступних вікових етапах розвитку.

Ігнорування педагогами пізнавальних потреб та необхідності прищеплювання навичок самостійності призводить до дисгармонії у процесі соціального розвитку дітей-сиріт. Цілком очевидним стає той факт, що процес педагогічної підтримки соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку має включати вольовий компонент та орієнтуватися на розвиток самостійності вихованців у процесі вирішення елементарних життєвих труднощів.

Література:

1. Лангмейер Й. Психическая депривация в детском возрасте [Текст] / Й. Лангмейер, З. Матейчик. – Прага, 1984. – С. 9 – 258.
2. Про освіту дітей-сиріт і дітей позбавлених батьківського піклування : рішення колегії Міністерства освіти і науки України // Інформаційний зб. – Міністерство освіти і науки України. – 2006. – № 2 – 3. – С. 56 – 59.
3. Пушкар В. А. Особливості розвитку образу «Я» дітей-сиріт у навчальних закладах інтернатного типу: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Пушкар Вікторія Анатоліївна; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2007. – 191 с.
4. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. / А. А. Реан – СПб.: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2004.

5. Рогальська І. П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.05 / Інна Петрівна Рогальська / Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2009. – 43 с.
6. Шипицына Л. М. Психология детей-сирот: учеб. пособие / Л. М. Шипицына. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. – 628 с.

ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ХЛОПЧИКІВ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Курінна С. М., Осьмуха В. С.,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Статеворольове виховання ставить за мету формування у хлопчиків дошкільного віку основ мужності, уявлень про психічні характеристики майбутнього чоловіка. Сформовані в дошкільному віці початкові якості мужності допоможуть дітям у майбутньому виконувати відповідно до вимог суспільства свої соціальні обов'язки або так звані соціальні ролі – суспільні і сімейні, до яких відносяться ролі подружжя, батька, брата.

Діапазон завдань статевого виховання, як ми його розуміємо по відношенню до дітей-дошкільників, досить широкий:

- 1) формування перших ідеалів сімейних відносин і початкових уявлень про мужність, а також соціально схвалюваних статевих ролях, відповідних віку;
- 2) навчання реалізації цих уявлень як в уявних ситуаціях, так і в реальній взаємодії дошкільників із навколишніми людьми різної статі, у тому числі з однолітками протилежної статі;
- 3) виховання у дитини відчуття гордості за свою стать;
- 4) подолання роз'єднаності між хлопчиками і дівчатками в групі дошкільного закладу, що виникає головним чином через відмінність їх ігрових інтересів [4].

Іноді цю роз'єднаність намагаються пояснити недостатньою виховною роботою педагогів дошкільного закладу. Насамперед процес формування психічної статі і статевих переваг, який веде до диференціації відносин між дошкільниками, неминучий і необхідний для гармонійного розвитку особистості дитини і його не можна розцінювати однозначно як негативний [2].

Досліджуючи означену проблему, ми звертали увагу на поставлені завдання:

- 1) виявлення рівня уявлень дошкільників про якість мужності, а також сімейних ролях у вербальному плані і реалізації їх в уявному плані (сюжетно-рольові та режисерські ігри);
- 2) констатація проявів передумов мужності у взаємодії з іншими дітьми і в поведінці;
- 3) розробка шляхів і засобів статевого виховання дошкільників, спрямованих на формування початку мужності.

При цьому здійснювалася опора на виявлені соціально-психологічних особливостей групи дошкільників і стан хлопчиків серед однолітків, а також урахувалися умови їхнього виховання в сім'ї [3].

Вважаємо, що у вирішенні всіх цих завдань необхідно враховувати їх зв'язок із загальними завданнями етичного виховання і використовувати ті види діяльності, які були б доступні й цікаві дітям, були б для них емоційно значущими.

Мета і завдання статевого виховання, як указують науковці (Д. В. Колесов, А. З. Макаренко, В. О. Сухомлинський), визначаються інтересами суспільства,

зокрема необхідністю зміцнення сім'ї і оволодіння підростаючого покоління культурою стосунків.

При реалізації усіх перелічених завдань використовувалися два принципи:

1) принцип активності особистості дитини у привласненні ідеалів мужності, а також при реалізації їх у поведінці, при формуванні етичних якостей і відчуттів, які виявляються в різних видах дитячої діяльності (у процесі сприйняття художніх творів, в іграх, праці). Цей принцип припускає усіляку підтримку активності дитини і задоволення його потреб і інтересів;

2) облік соціальної ситуації розвитку дошкільника. Іншими словами, перш ніж починати статеве виховання дитини, важливо познайомитися з його так званою «цілісною соціальною ситуацією розвитку», тобто знати специфіку його стану в сім'ї і групі дошкільного закладу. Необхідно добре вивчити сімейні умови виховання: хто з членів сім'ї особливо близький дитині, з ким він розділяє свої враження, кого більше слухається, кому адресує частіше свої капризи, які іграшки купують дитині батьки, чи є у нього брати і сестри і який їх вік тощо [1].

Не менше важливо знати стан хлопчиків у групі дошкільного закладу, з'ясувати їх авторитетність або непопулярність у групі однолітків, характер його спілкування і відносин з дітьми своєї і протилежної статі, що дівчата в хлопцях знаходять позитивного і негативного. У дослідженні для цього використовувалися розроблені російськими вченими методики: «Секрет», «Одноразові зрізи структури групи у вільному спілкуванні», оцінний коментар, спілкуванні і взаємооцінюванні дітей у групі.

Соціальна ситуація розвитку кожної дитини визначає його емоційне благополуччя або неблагополуччя, яке часто робить негативний вплив на розвиток особистості дошкільника і на його статево-рольову соціалізацію [4].

В етичному вихованні дошкільника виділяють ряд етапів, які доцільно враховувати в статево-рольовому вихованні. *Перший етап* – формування уявлень через сприйняття і запам'ятовування; *другий етап* – усвідомлення і переживання сприйнятого, вироблення позитивної або негативної його оцінки; *третій етап* – виникнення відчуття власної причетності, особистої значущості і цінності; *четвертий етап* – формування потреби діяти відповідно до власної значущості і неможливість поступати інакше [5].

Аналізуючи роботи педагогів, потрібно визначити вікові етапи формування у хлопчиків мужності:

а) 4-5 років – період первинного формування образу «Я» як представника певної статі (у цей період дитина відрізняє хлопчика від дівчинки за зовнішніми ознаками, одержує перші уявлення про зміст статевої ролі у сучасному соціумі);

б) у наступний період 5-6 років діти засвоюють відмінності своєї статі і виникає ідентичність;

в) 7 років і старші – статева ідентичність поглиблюється, збагатившись розвивається статева поведінка [3].

Періоди статево-рольового виховання, як вважають науковці, за часом і своїми особливостями різні у хлопчиків і дівчаток і залежать не тільки від віку дитини.

Нагадаємо, що основним напрямом в організованому нами статево-рольовому вихованні ми вважали дії в емоційній сфері особистості хлопчика. Тобто ми намагалися не стільки формувати і збагатити їх уявлення про бажані якості мужності, скільки виховувати в них позитивне емоційне ставлення до майбутньої

жіночою ролі, бажання і вміння ефективно актуалізувати уявлення про статеві еталони в реальній взаємодії і взаємостосунках з людьми різної статі.

Отже, ефективність статево-рольового виховання в процесі формування мужності у хлопчиків дошкільного віку забезпечується:

а) при обліку особливостей дошкільників різної статі, їх інтересів і всієї ситуації соціального розвитку дитини (місце його в сім'ї і групі дошкільного закладу);

б) максимальної активізації самих хлопців у привласненні ідеалів мужності;

в) варіюванні різних форм виховних дій;

г) спільній участі хлопчиків і дівчаток у виховній роботі [6].

Ми враховували, що представники протилежної статі є своєрідними каталізаторами у процесі формуванні основ мужності («спільність» також сприяє подоланню роз'єднаності представників різної статі в групі дитячого садку).

Підсумуємо зазначене вище. Зроблений нами науковий аналіз процесу формування мужності у хлопчиків дошкільного віку засвідчує, що формування мужності у хлопчиків є невід'ємною частиною загального процесу статево-рольового виховання у дошкільному віці, що містить три компоненти: розвиток уявлень про себе, як представника певної статі; виникнення статево-рольових переваг та ціннісних орієнтацій, а також відповідних статі форм поведінки.

У зазначеному дослідженні для реалізації поставлених завдань ми використовували сюжетно-рольову гру, яка допомогла цілеспрямовано виховувати й навчати молодь на кращих зразках та ідеалах народу, а також сформувати у хлопчиків статево-рольову поведінку.

Література:

1. Бурцева Ю. А. Статеве виховання молодших школярів засобами українського фольклору: Дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Східно-український національний університет імені Володимира Даля / Ю. А. Бурцева. – Луганск, 2006. – С. 50 – 70.
2. Главацька О. Л. Проблема підготовки майбутніх учителів до статевого виховання учнів: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка / О. Л. Главацька. – Т., 2000. – 209 с.
3. Гончаренко А. М. Хлопчики й дівчатка: між особистісні взаємини / А. М. Гончаренко // Дошкільне виховання. – 2007. – № 4. – С. 8 – 10.
4. Каган В. Е. Стереотипы мужественности и женственности, образ «Я» у подростков / В. Е. Каган // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 6 – 7.
5. Кочерга О. Хлопчики: які вони ? / О. Кочерга // Дошкільне виховання. – 2007. – № 2. – С. 5 – 7.
6. Палій А. А. Особливості статево-рольових уявлень у дошкільному дитинстві: Дис... канд. пед. наук. / А. А. Палій. – К., 2003. – 186 с.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ 3-ГО РОКУ ЖИТТЯ ДО УМОВ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

*Курінна С. М., Рубакова О. Ю.,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Соціальна адаптація відбувається практично протягом усього життя людини. Ранній вік – перший етап початкової ланки соціалізації особистості на рівні дошкільного навчального закладу. Згідно з експериментальними дослідженнями, прихід у дитячий садок потребує від дитини оволодіння системою таких складових соціальної адаптації, як: усвідомлення соціальної ролі «Я – дошкільник», розуміння

нового періоду свого життя, уміння прилаштовуватися до життя в дошкільному закладі, особистісна активність у встановленні гармонійних зв'язків із соціальним оточенням, дотримання норм, правил групи, що потребує уміння унормовано поводитися, відстоювати власні думки, позицію (К. Ватутіна, О. Кононко, С. Курінна, І. Рогальська та ін.).

Уходження в нове соціальне середовище, яким для дитини є дитячий садок, ускладнюється необхідністю зорієнтуватися в незнайомій ситуації та активізувати адаптаційні ресурси. У непідготовленої дитини дотримання нового режиму і ритму життя, виконання нових вимог, обов'язків та функцій викликають певні труднощі, провокують виникнення таких явищ як «адаптаційний синдром», «адаптаційна хвороба» (Т. Богуцька, О. Боделан та ін.) [3]. Несприятливі умови оточуючого середовища, пов'язані з погіршенням соціально-економічних та екологічних умов, зумовлюють послаблення здоров'я, появу небажаних тенденцій у міжособистісній взаємодії дошкільників, гальмують процес пристосування до дошкільного навчального закладу (С. Нечай, Т. Науменко, З. Плохій, О. Проскурняк).

Незадовільні соціально-економічні умови життя значної частини нашого суспільства вплинули на визначення родиною початку відвідування дітьми дошкільного навчального закладу. Прихід дитини у ранньому віці до дитячого садка – характерна ситуація для невеликих міст та сільської місцевості. В обласних центрах та в столиці у заможних родинах вихованням дітей раннього віку займаються гувернантки або домашні вихователі.

Експериментальні дослідження (Н. Ватутша, І. Дубровіна, О. Кононко, С. Нечай) свідчать про те, що пристосування до дошкільного навчального закладу відбувається значно легше за умови включення дитини в різні види діяльності: спілкування, музично-театралізовану, предметно-практичну, ігрову [4]. З огляду на це, ми намагалися сповна використовувати адаптаційно-розвивальні можливості ігрової діяльності.

Вивчення даної проблеми дало змогу уточнити поняття соціальної адаптації малят і розглянути його як процес активного пристосування за допомогою різноманітних засобів з пріоритетною позицією задоволення потреби в ігровій діяльності, як інтегральний показник здатності дитини виконувати соціальні функції та ролі в групі. Адаптація дітей раннього віку нами розглядається не тільки як здатність пристосовуватися до конкретних соціальних умов – відвідування дитячого садка, а й у ширшому форматі: як здатність адаптуватися до різних соціальних умов та ситуацій [2].

У ході теоретичного дослідження встановлено, що адаптація дітей раннього віку має свої специфічні особливості: усвідомлення нової соціальної ролі «Я – дошкільник», потреба в соціальних контактах, орієнтація в нових умовах, адекватна поведінка. Проте гальмують процес пристосування незадоволеність відвідуванням дошкільного закладу, обмеженість ігрового та соціального досвіду; сформованість предметно-практичної діяльності; корекція або ламання стереотипу поведінки.

Нами виявлено, що забезпечення унормованого процесу соціальної адаптації дошкільників пов'язано з осучасненням змісту, пошуком інтерактивних засобів підвищення адаптаційно-розвивальної ефективності освітньо-виховного процесу, оптимізації процесу керування пристосуванням дитини до дошкільного навчального закладу.

Установлено, що дошкільні навчальні заклади не забезпечені спеціальними програмами, методичними рекомендаціями, в яких би враховувалася специфіка

роботи зі дошкільниками в адаптаційний період, що призводить до епізодичної, недостатньо ефективної педагогічної роботи. Практично мінімізовано роботу з батьками та методичну роботу з підвищення професійної кваліфікації педагогічного колективу з даної проблематики.

Аналіз зазначеної проблеми показав, що соціальна адаптація дітей досягається за умови комплексного підходу до забезпечення зазначеного процесу, який містить освітньо-виховну діяльність з оптимізації адаптаційного процесу дітей, організаційно-методичну роботу з педагогічним колективом, ефективно організоване співробітництво дошкільного навчального закладу з родиною.

Для експерименту ми обрали ігрову діяльність, яку вважаємо ефективним засобом соціальної адаптації з адаптаційно-розвивальним потенціалом різних її видів: сюжетно-рольових, ігор-забав, рухливих ігор, ігрових вправ та етюдів. Особливості впливу гри на процес адаптації пов'язані як із сензитивними можливостями дітей даного віку для засвоєння суспільних норм, форм поведінки, розвитку адаптаційних механізмів, уміння адекватно сприймати навколишню дійсність, так і з соціальною сутністю гри, визнанням її «школою соціального становлення особистості» [1]. Результати формульованого експерименту показали, що гра є оптимальною формою організації адаптаційно-розвивальної роботи в умовах короткотривалого процесу пристосування до дитячого садка.

Особливо результативною виявилася педагогічна технологія соціальної адаптації до дошкільного навчального закладу засобами ігрової діяльності. Дана технологія є розгорнутим функціональним процесом, який дає можливість ефективно задіяти провідні сфери розвитку дитини: емоційну, мотиваційну, пізнавальну, поведінкову; отримати позитивний адаптаційний ефект.

Задля реалізації поставленої мети ми мали розв'язати такі завдання:

- сформувати в дітей соціальні мотиви як джерело активності;
- викликати соціально-емоційну потребу у відвідуванні дошкільного закладу та спілкуванні з дітьми й дорослими;

- розвивати ігрові навички, ігрові відносини дошкільників;

- збагачувати емоційно-почуттєву сферу вихованців.

Для досягнення поставлених завдань дітей навчали:

- виявляти почуття належності до дітей дошкільного закладу;
- активізувати наявний комунікативний потенціал, вступаючи у різнопланове спілкування;

- володіти особливостями поведінки в різних соціальних групах: дітей, дорослих;

- розуміти зміст ігрових дій, ігрові відносини;

- усвідомлювати нову соціальну роль «Я – дошкільник»;

- оволодівати нормами і правилами поведінки в дитячому садку;

- розуміти необхідність дотримання загально прийнятних норм та правил у власній поведінці;

- відчувати задоволення від відвідування дошкільного закладу.

У процесі дослідницько-експериментальної роботи у дошкільників формували вміння:

- входити до ігрового об'єднання, відтворювати рольові дії та відносини;

- позитивно ставитися до себе, інших дітей, до власного перебування в дошкільному закладі;

- безконфліктно спілкуватися з ровесниками;

- будувати гармонійні та конструктивні відносини з різними людьми.

Упроваджені в систему роботи з адаптаційними групами ігри укріпили бажання дітей відвідувати дитячий садок, позитивно ставитися до його відвідування, підвищили особистісну активність вихованців, стабілізували якісні зміни в ігровій діяльності. Навички ігрової та соціальної комунікації, активного ставлення до засвоєння нових норм, вимог та умов життя, позитивне емоційне реагування на соціальні зміни, збагачення ігрового та соціального досвіду забезпечили утвердження дитини в соціальній ролі «Я – дошкільник», адаптацію до дошкільного навчального закладу.

Результатом упровадження педагогічної технології є: позитивне емоційне ставлення до відвідування дошкільного закладу, стійкий інтерес до перебування в дитячому садку та активізація ігрової діяльності, поліпшення психологічного клімату в групах, фізичного самопочуття та гармонізація відносин між дітьми, а також зменшення тривожності, негативних емоцій, агресивно-захисних реакцій, усамітнення вихованців.

Література:

1. Быструшкин С. К. Формирование адаптивных возможностей ребенка. [монография] / С. К. Быструшкин. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2001. – 172 с.
2. Захарова Н. М. Адаптація дітей до дитячого садка / Н. М. Захарова // Дошкільне виховання. – 2006. – № 4. – С. 8 – 11.
3. Захарова Н. М. Соціальна адаптація старших дошкільників засобами ігрової діяльності: Автореф. дис. на здобуття вченого звання канд. пед. наук: 13.00.08 / Н. М. Захарова. – К., 2007. – 20 с.
4. Нечай С. П. Адаптація дітей-сиріт молодшого дошкільного віку до умов дитячого будинку засобами музично-театралізованої діяльності: Автореф. дис. на здобуття наукового звання канд. пед. наук: 13.00.08. / С. П. Нечай / Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2001. – 21 с.

ВИКОРИСТАННЯ НАРОДНИХ СМІХОВИХ ТРАДИЦІЙ У МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ

*Курінна С. М., Серікова В. В.,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Сміхова культура, по-перше, – складний, полікомпонентний багатоаспектний витвір, який можна визначити передусім як інтелектуальну якість, оскільки для розуміння зрушень від норми, що складає основу смішного, потрібні інтелектуальні здібності до аналітичної діяльності.

По-друге моральна якість, тому що через сміх людина краще усвідомлює відхилення від моральних норм, чим закріплює свої позитивні нормативні позиції.

По-третє емоційна особливість світосприймання кожної конкретної людини відбувається у здібності до розуміння, відчуття смішного, уміння використовувати сміхові традиції “закони смішного” в особистому житті, у спілкуванні з іншими людьми [1].

Тому використання в моральному вихованні сміхових традицій як інтелектуальну, моральну та емоційну якість в контексті особистого підходу до проблем освіти є гостро актуальним питанням.

Це знайшло відображення і в державних документах – Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законі про дошкільну освіту, Базовому компоненті дошкільної освіти (нова редакція), в яких підтверджується

головне завдання – виховувати молоде покоління бадьорим, життєрадісним, з оптимістичним поглядом на життя.

Аналіз стану роботи з використання сміхової культури у моральному вихованні в дошкільних закладах довів, що розв'язання цього складного і актуального завдання тільки на початковому етапі.

Разом з цим багата історична народна культура сміху, сміхові традиції надають величезні можливості щодо морально-етичного виховання як найсуттєвішої особистісної якості вже починаючи з перших років життя.

У статті представлено аналітичний огляд проблеми, що ґрунтується на сміхових традиціях української культури.

Народна дидактика здавна використовувала рідну мову як провідний засіб виховання дітей. Немає народу, байдужого до материнської мови, до рідного слова, рідної домівки, рідної землі. Рідна мова та національна культура взаємопов'язані.

До мистецтва слова науковці перед усім відносять усну народну творчість – проматір літературної творчості. Науку про народну творчість прийнято називати фольклористикою. Фольклор – це народна творчість, у якій художнє відображення дійсності відбувається в словесно-музично-хореографічних формах колективної народної творчості, що виражають світогляд народних мас, і нерозривно пов'язані з їхнім життям та побутом.

Багатий і різноманітний фольклор нашого народу: чарують нас мелодійні пісні та думи, барвисті полемшики та ліричні хороводи; з вікових глибин спинає перед нами фантастичний світ казок; відгомін далеких подій вчувається у легендах та переказах; веселять, а часом і гостро дошкуляють народні усмішки та анекдоти.

До неоціненних коштовностей усної народної сміхової творчості належать: прислів'я та приказки, загадки, анекдоти, каламбури, вітання, забавлянки, усмішки, заклички, віршики-смішинки, колискові пісні [3].

За образом висловом відомих фольклористів подібно до того, як в краплині роси віддзеркалюється сонце, так у багатьох цих творах зафарбовані не тільки світорозуміння і психологія дітей, а й різні грані нашої історії. Шляхи виникнення і розвитку дитячого фольклору різноманітні [4].

Коліскові пісні, пестушки і утішки були створені, наприклад, з метою приспати або потішити дитину, десь порівняно в пізній час осідлого землеробства, можливо, і самими матерями, а, можливо, і нянями, серед яких були також і діти. Жартівливі пісні з цікавим сюжетом, заклички, промовки, загадки, казки, ігри, які свого часу мали і обрядовий характер, перейшли з фольклору дорослих до дитячого репертуару. Окремі скоромовки, лічилки та дражнили, хоч і створювалися самими дітьми, натомість часто за допомогою дорослих. Чітко визначити межі дитячого фольклору дуже важко, оскільки процес засвоювання дітьми народнопоетичних творів з репертуару дорослих відбувається безперервно. Уже колискові пісні відрізняє легка іронія, теплий гумор, з якими дитина знайомиться пізніше.

Розглянемо детальніше види народної сміхової творчості.

Одним із жанрів фольклору є прислів'я та приказки – короткі влучні вислови, що в художній формі типізують різні явища життя. Вони є узагальненою пам'яттю народу, висновками з життєвого досвіду, який дає право формувати погляди на етику, мораль, історію і політику. У сумі прислів'я та приказки становлять начебто звід правил, якими людина має керуватися у повсякденному житті. Вони рідко тільки констатують якийсь факт, скоріше рекомендують чи застерігають, схвалюють або засуджують, – словом, навчають.

Художня сила прислів'їв та приказок закладена у їх змістовній, композиційній, інтонаційно-синтетичній, звуковій та ритмічній організації. Поетична мова прислів'їв та приказок проста, виразна, лаконічна, містить порівняння, гіперболу, синоніми, антоніми. В основі багатьох прислів'їв лежить метафора як засіб досягнення найбільшої експресії та мальовничості. Прислів'я та приказки – одночасно і явища мови, і явища мистецтва. Містке судження прислів'я тільки у мові розкриває свій сенс. Дуже різноманітні випадки, коли можна використовувати те й саме прислів'я у різних ситуаціях. Варто поміркувати над тим, чому ми не прямо називаємо речі своїм ім'ям, а використовуємо інші шляхи, натяки, аналогії. Справа в тому, що прислів'я, крім узагальненої думки, вміщує в себе оцінку-насмішку, жаль, захоплення, подив – висловлює почуття людини. Приказка – загальноприйнятий образний вираз і теж існує у мові для емоційної оцінки. Приказка відрізняється від прислів'я тим, що вона завжди частина судження. Інша річ прислів'я – воно підкріплює мову розмовника окремим самостійним судженням.

Найбільшою популярністю у дітей дошкільного віку користуються ті прислів'я, в яких є дотеп, іронія, сарказм. Відомо, що почуття гумору здавна вважалося однією з прикметних рис національного характеру. У народному гуморі виявляється та величезна і свіжа, невичерпна сила, яка дає право дивитись і на дрібне і на велике певною мірою згори вниз, пом'якшувати ненависть презирством, захоплення і схилення – іронією, горе-надією.

Уміння поставитися з гумором та іронією до своїх труднощів і злигоднів є ознакою оптимізму і морального здоров'я народу. Народний гумор прийнято вважати м'яким, добродушним. Це справді так, коли йдеться про окремі види характеру, учинків чи зовнішності людей свого ж середовища. Тоді жартома, з усмішкою, говорять: «Розуміється, як ведмідь на зорях»; «Розбалакалась, як свиня з гускою»; «Чорнобриве, як руде теля»; «Дурні, як сто пудів диму». Навіть кинувши уципливе або грубувате слівце, прислів'я уміє делікатно пом'якшати його чи змінити натягом: «Не будь тим, що ворота підкидає», «...тим, що лізе у тин», «...тим, що моркву рие», «...тією людиною, що догори щетиною» [7].

«Убивча українська народна сатира і дотепний гумор відтворюють цікавий світ відчуттів, настроїв, думок і сподівань найширших мас трудящих», – писав Максим Рильський. Сміх найкраще досягає мети там, де безсилі інші засоби. Особливо вагома його функція у прислів'ях, завданням яких є як найвлучніше й яскравіше висловити думку змісту [5].

Для забав дітей використовують каламбури :

Танцювала риба з раком,

А петрушка з пастернаком,

А цибулька дивувала,

Як петрушка танцювала.

Спірним є питання про те, як ставитись до кепкувань, зазивалок, дотепів пасток, бо вони несуть негативне емоційне забарвлення, забороняти. Учені радять не заперечувати, адже їх створюють самі діти, вони їх і промовляють. Це прояв дитячої творчості. З приводу цього академік М. Стельмахович пише, що заборона нічого не дасть, «...хіба що відіб'є бажання від щирого волевиявлення настрою, від захоплення римування слів, критичного ставлення до вчинків, придушить мовну ініціативу, почуття гумору, позбавить можливості пізнати полеміку, відчутти суть міжособистих взаємин, набувати вміння відстоювати свою гідність, усувати непорозуміння, бути стриманим, статечним, вміти попросити пробачення,

помиритися, якщо допустив необачний учинок чи посварився, не бути злопам'ятним» [5].

Винятковим багатством тематики і художньої форми відзначається й ще один вид народної творчості. Який має тисячолітню історію – це загадки. Століттями загадки поширювалися усно, і тепер уже не можна встановити, хто ту чи іншу загадку склав першим. Вивчаючи матеріали дослідників цього виду народної творчості (А. Онищука, П. Попова, Д. Садовникова та ін.), ми приходимо до висновку, що в давнину їм надавали магічного значення бо первіснообщинна людина не розуміла явища природи, боялася, обожнювала їх. Віра людей у магічну силу спонукала приписати цю силу загадкам.

Деякі дослідники загадок (П. Мазур, М. Шестопад, Н. Шумада) намагались кожний фольклорний витвір розглядати, наскільки це можливо, у конкретних історичних умовах і, як похідне, оцінити це з позицій сьогодення і можливість творчого запозичення. Недарма Н. Шумада називає загадки «золотими зернятками народної мудрості – маленькими, але дорогоцінними» [6].

Фольклористи приходять до висновку, що педагогічна роль запозичених загадок – безсумнівна, і в них у ненав'язливій формі підкреслюється перевага освіти, науки і виховання.

Особливий вид загадок становлять загадки-шаради, загадки-задачі, загадки-жарти; вони мають великий успіх у дітей.

Усім відгадування загадок у давнину вважалося ознакою розуму і щасливої вдачі. І зараз дослідники загадок вважають, що вони вчать зіставляти предмети і явища, виділяти в них найістотніші ознаки, коротко та й образно висловлюватися, розвивати кмітливість, уважність, спостережливість. Це прекрасний засіб збагачення художньої уяви, формування почуття гумору здорових естетичних смаків.

Дехто з дослідників звернулися і до вивчення таких малих форм дитячого фольклору, як скоромовки. П. Мазур, С. Бабигін, В. Бойко відносять скоромовки до дидактичного матеріалу [6].

Першим етапом народного виправлення звуковимови малят було навчання їх наслідувати звукам птахів і тварин. На другому етапі вправами для правильної вимови звуків служили коротенькі римовані скоромовки. Частина з них була художньою творчістю дітей, деякі-ж створенні дорослими. Методика і педагогічна наука в наші дні високо оцінила ці жанри дитячого фольклору. Вони широко використовуються у формі «словесних ігор» (В. Бойко), за допомогою яких розвивається кмітливість, відчуття слова, звукового складу.

Скоромовки – це жартівливі вислови, побудовані на навмисно трудній вимові римованого чи ритмізованого тексту, скомпонованого з важких звуків та звукосполучень, які вимовляються у швидкому темпі. Наприклад, такі: «Їхали крамарі, стали на горі та й забалакались про Прокопа, про Прокопиху і про маленькі Прокопенята» [7].

Швидкий темп вимови важких слів у незвичному нетиповому їх поєднанні призводять до перекручення слів, спотворення тексту, що викликає сміх у дітей.

Скоромовки невеликі за розміром (можуть бути однорядкові), у кожному слові, яких повторюється лише один звук, чергується тільки тверда та м'яка його вимова.

Несподівані відповіді, несподівані повороти мови в казках, анекдотах, своєрідне рішення питань – найбільш характерна риса сатиричних і гумористичних творів. Ця риса потім уміло була використана багатьма письменниками. Таке

подвійне розуміння змісту, гра слів, значне навантаження на підтекст, здогадку, але здогадку таку ясну, що іншої думку не допускається, окрім тієї, що закладена в творі, – риса, що постійно виступає з багатьох творів. Багато вправного тонкого гумору в анекдотах.

Анекдоти виникли ще за пори Запорізьких козаків. Ходили по селах та містах сатирично-гумористичні, жартівливо-дотепні, в'їдливі анекдоти, усмішки, оповідки, жарти, побрехеньки. Цих дотепних мініатюр кочувало Україною тисячі, тисячі й тисячі! Нове життя породжує і нові анекдоти, а тому вони – невичерпні. А ще тільки в Україні виник і такий жанр, як народні усмішки. Одне або кілька слів демонструє свою веселість заражаючи нею інших. Діти дуже люблять сміятися і змусити їх сміятися – найблагодійніше «насильство» [6].

Чи не найбільше творчої фантазії дітей виявляється у лічилках, що виконуються перед грою та у самих дитячих іграх. Дослідник дитячого фольклору В. Бойко вказує на надзвичайну різноманітність народних ігор. Окремі з них за своїм походженням сягають в глибину віків, наприклад «А ми просо сіяли», інші набагато пізнішого походження. Перші фольклорні твори були переважно пов'язані з різними трудовими процесами, зокрема мисливством, рибальством і землеробством.

Роботи сучасних дослідників народних ігор також свідчать про багатство і художню виразність цього жанру. Дія, пластика органічно доповнюються в цих іграх поезією, музикою, драматичними елементами. Г. Довженюк, В. Довжик зазначають, що значна частина ігрового матеріалу, що має цілком спортивний характер, сприяє розвитку не лише кмітливості та спритності, але й навичок спілкування в колективі: «Народна гра проти самотності. Народна гра – це коли гуртом та щонайменше по двоє. І ті двоє змагаються, пізнаючи один одного. От вам і вірний товариш, от вам і щира любов» – зазначає В. Довжик [2].

У народних іграх багато гумору, жартів, змагання завзяття; рухи докладні і образні, часто супроводжуються веселими моментами привабленими і улюбленими дітьми-лічилками, утішками, жереб'ювками. Вони зберігають свою художню чарівність, естетичне значення і складають цінний неповторний ігровий фольклор. Так, наприклад, зачини, які за визначенням російського фольклориста В. Виноградова, є начебто «ігровою прелюдією», дають можливість швидко організувати гравців, настроїти їх на об'єктивний вибір водячого, точне виконання правил. Цьому сприяють ритмічність або характерне скандування лічилок, передуючих грі:

Котився горох по блюду,
Пий води, а я не буду.

До поетичного фольклору належать і небилиці, нісенітниця-жартівливі, смішні тексти, які містять гумор, описують неіснуючі вигадані події. У дітей вони викликають сміх, бажання запам'ятати і переказати текст іншим, насмішити їх.

Ой гоп, чики, чики,
Та червоні черевики,
Підкивками цьок, цьок, цьок!
А ніжками скок, скок!
Ой гоп та й по хаті,
Сватавсь рогач на лопаті,
Горщик сватавсь на мисці,
Ополоник на кописці,
Мисник сватавсь на полиці,

Житній хліб на паляниці.

Нісенітницям, небилицям, перевертням відводиться особливе місце у дитячій творчості – в них міститься незвичайно притяжна для дитини сила.

«Ці твори побудовані на перевершені норм, на нав'язуванні предметам невластивих їм функцій і ознак, що і приваблює дітей як цікава забава», - відзначав К. Чуковський [8, с. 10]. Діти справді люблять не тільки слухати, але й самі вигадувати небилиці, перевертні.

Улюблений письменник дітей К. Чуковський в аналізі творів усної народної творчості виділив і систематизував прийоми складання небилиць, нісенітниць і перевертнів.

Автор вважає, що вони можуть бути побудовані на основі використання прийомів, як гіперболізація, здвиг властивостей, та порушення звичайних норм буття.

К. Чуковський указував на значущість віршів-перевертнів, адже незалежно від жодних якостей того чи іншого народу, діти всіх країн на відомому стані свого духовного зростання однакового усолоджуються ними – причому не тільки запозичують їх із книжних і фольклорних джерел, а й самі складають їх у неабиякій кількості.

У книзі «Від двох до п'яти» К. Чуковський писав, що вірші повинні бути ігровими, тому що, по суті, вся діяльність молодших і середніх дошкільників, за дуже невеликими винятками, виливається у форму гри [8].

Звичайно є вірші для дітей, які не мають відношення до гри; усе ж це не можна забувати, що дитячі народні віршики, починаючи від бабусиних “Ладушок” і закінчуючи «Каравасм», частіше над усе буває продовженням гри.

Але ж діти не обмежуються іграми. Вони грають не тільки словами, але й вимовленими звуками. Ці звукові і словесні ігри дуже корисні, бо у фольклорі дітей усього світу вони посідають значне місце. Навіть коли дитина стає дорослішою, у неї частіше з'являється потреба позабавитись і пограти словами, тому що вона не одразу звикає до того, що для більшості оточуючих слова виконують тільки ділову, комунікативну функцію.

Дошкільнику такі словесні іграшки ще більше потрібні, бо користування ними завжди знаменує, що дитина вже цілком оволоділа правильними нормами слів.

Діти саме тому і сміються, що правильні форми цих слів вже встигли закріпитись в їх свідомості.

«Мою пісеньку дуже сварили у пресі за «коверкання рідної мови». Критики не хотіли знати що таке «коверкання» з давніх часів практикується російським фольклором і узаконено народною педагогікою», – писав К. Чуковський [8, с. 12].

Весело захоплюються такою словесною грою поети Даніл Харлес, Григорій Бойко.

Учені переконливо доводять, що небивальщина потрібна дитині лише тоді, коли вона добре ствердилася у «бувальщині».

Усі подібні нісенітниці відчуються дитиною саме як нісенітниці. Вона ані на хвилину не вірить у її справжність. Нав'язування предметом функцій і ознак, що їм не притаманні приваблює дитину як забава.

Усі ці твори дитячого фольклору К. Чуковський виділив в особливу групу і дав всьому їх циклу назву «Віршики-перевертні».

Існує багато дитячих віршиків які є продуктами гри, але ці вірші-перевертні і самі по собі є гра.

До всіх категорій гри, про яких ми знаємо із робіт Д. Ельконіна, А. Усової, Д. Менджерницької та інших, можна ще приєднати цю категорію: ігри розумові, ігри розуму, тому що дитина грає не тільки кубиками, ляльками а й думкою. Гумор до цього ж робить цю гру дуже привабливою для дітей.

Жадання грати в перевертні притаманне майже кожній дитині на повному стані її розумового життя.

Саме тяжіння до зворотної координації речей народжено в дитині прагненням до гумору.

Суттєва особливість перевертнів – це народження гри. Вона міститься в тому, що вони за самої своєї природи комічні: ніякі інші не підводять дитину так близько до першооснов гумору. А це завдання велике: виховати в дитині гумор – дорогоцінну якість, яка, коли дитина підросте, збільшить його опору всякому неприємному середовищу і поставить його високо над дріб'язками.

У дитини взагалі є велика потреба сміятись. Дати їй добротний матеріал для задоволення цієї потреби – одна з не останніх задач виховання.

Узагальнюючи все сказане, можна стверджувати, що твори народної сміхової творчості є невичерпним джерелом морально-етичного виховання будь-якого віку.

Література:

1. Гавриш Н. В. Курінна С. М. Формування почуття гумору дошкільників під час сприймання художньої літератури / Н. В. Гавриш, С. М. Курінна // Дошкільне виховання. – 1998. – № 11. – С. 9 – 10.
2. Довженюк Г. В. Дитячий фольклор. Народна творчість. / Г. В. Довженюк. – К.: Наукова думка. – 1986. – 147 с.
3. Кімакович І. І. Традиційний анекдот у контексті сміхових явищ української культури. Автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук. / І. І. Кімакович. – К., 1996. – 24 с.
4. Старовойтенко Н. В. Виховання почуття гумору у старших дошкільників та молодших школярів. Автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук.: 13.00.07. / Н. В. Старовойтенко. – Черкаси, 2000. – 20 с.
5. Стельмахович М. Г. Народна педагогіка. / М. Г. Стельмахович. – К., 1985. – 271 с.
6. Українська народна сатира і гумор. – Львів, 1957. – 360 с.
7. Українська дитяча література. Хрестоматія // упор. І. А. Луценко, А. М. Подолинний. – В 2-х т. – Т. 1. – К.: Вища школа, 1992. – 382 с.
8. Чуковский К. И. От двух до пяти: книга для родителей / К. И. Чуковский. – М.: Педагогика, 1990. – 384 с.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Курінна С. М., Тарасова Л. А.,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Дитяча психологія визначає дошкільне дитинство, як період становлення фундаменту особистості людини, якій властива свідомість, оволодіння мовою, здатність працювати, активно пізнавати і перетворювати світ.

Розвиток дитини – складний і тривалий процес, зумовлений багатьма факторами, де природні особливості несуть в собі лише можливості розвитку дитини людських фізичних і психічних можливостей та не вирішують наперед увесь хід розвитку особистості. Здійснюється він в умовах навчання і виховання

під керівництвом дорослих, які передають дитині свій досвід і створюють необхідні умови для оволодіння ним (Л. Виготський, Г. Костюк, П. Гальперін, Н. Менчинська, Д. Ельконін).

Але виховання і навчання опосередковується взаємодією дитини з оточуючим світом, де основна роль належить активності маленької людини (С. Рубінштейн, О. Запорожець).

Дитяча психологія стверджує, що процес впливу середовища на дитину, завдяки активності, перетворюється на складну двосторонню взаємодію – цей складний процес і є причиною її розвитку.

Тому, на нашу думку, доцільно розглянути особливості процесу творчого мислення дітей дошкільного віку.

Нова епоха висуває підвищені вимоги до вміння людини свідомо ставитися до життя. Розвиток у дітей узагальнених способів розумової діяльності, засобів побудови з їх допомогою своєї пізнавальної діяльності – важлива засада розвитку творчого мислення. З огляду на це, вважаємо за необхідне висвітити логічний, понятійний аспект зазначеного процесу.

Творче мислення у дітей старшого дошкільного віку будується на рівні загального психічного розвитку дитини. Мислення, і як результат творче мислення, є одним із найважливіших аспектів цього розвитку, який тісно пов'язаний з розвитком мовлення. Психолого-педагогічні дослідження (П. Гальперін, Л. Венгер, С. Новосолова, Д. Ельконін, Д. Фельдштейн) виявили, що в процесі розумового розвитку дитини тісно взаємодіють три основні форми мислення: наочно-дійове, наочно-образне, логічне. Подані форми утворюють єдиний процес пізнання реального світу. Різноманітні форми мислення не функціонують ізольовано одна від одної. Так, у понятійному мисленні завжди є образні компоненти, а в процесі образного мислення важливу роль відіграють символи, поняття або близькі до них утворення. Тому необхідно розглядати форми мислення у їхньому зв'язку [2].

Науковцями (Л. Виготський, А. Запорожець, А. Леонт'єв, Б. Максименко, Т. Піроженко) встановлено, що розумовий розвиток дітей у дошкільному віці відбувається набагато інтенсивніше ніж у пізніші вікові етапи, тому педагогічні помилки, які були допущені на дошкільному етапі дитинства важко виправити у дорослому віці. Вони негативно впливають на подальший розвиток дитини. Якщо не забезпечити умов для розвитку розумових здібностей, то мислення людини опиниться обмеженим вузькими рамками, не сформується інтелектуальна гнучкість, бажання та вміння розмірковувати самостійно, виходити за межі конкретного практичного завдання. Також і не сформується позитивне ставлення до оточуючого середовища, до довкілля і світу загалом. У дошкільному дитинстві закладається фундамент уявлень і понять, який суттєво впливає на розумовий розвиток дитини. Установлено, що можливості розумового розвитку дітей дошкільного віку дуже високі: діти можуть успішно пізнавати не тільки зовнішні, наочні властивості предметів і явищ і їх внутрішні, суттєві зв'язки [3, с. 6].

Пізнання властивостей та зв'язків предметів та явищ відбувається завдяки розвитку пізнавальних процесів. Одним із таких процесів є мислення. Педагогічно-психологи визначають мислення, як один із найскладніших пізнавальних процесів, загальне визначення якого вимагає вчасних визначень. Його можливо визначити, як когнітивний процес, який уособлює власне найвищий рівень пізнавальної активності людини, пов'язаний з рішенням різноманітних завдань і творчою перебудовою дійсності. Мета мислення складається з того, щоб дізнатись про світ

щось таке, що недосяжно безпосередньому пізнанню за допомогою одного з відчуттів. Мислення – це також процес опосередкованого пізнання дійсності, результатом якого є ставлення до нього [2; 3].

Психолого-педагогічні дослідження визначили що, в процесі розумового розвитку дитини тісно взаємодіють три основні форми мислення: наочно-дійове, наочно-образне та словесне-логічне. Подані форми утворюють єдиний процес пізнання світу, в якому в різні моменти можуть превалювати то одна, то інша форми мислення.

Наочно-дійове мислення характеризується тим, що розв'язання завдання безпосередньо включається в саму діяльність. Воно (мислення) – генетично найбільш рання стадія його розвитку. Саме з наочно-дійового мислення розпочинається розвиток усіх інших форм мислення. Воно первинно в процесі зародження трудової діяльності, коли розумовий і практичний її бік виникають в органічній єдності. До речі, розумова діяльність ще не відокремилась від предметно-практичної як самостійна частина.

Перехід від наочно-дійового до словесно-логічного мислення вміщує в себе проміжну ланку – наочно-образне мислення. У процесі онтогенезу воно замінює наочно-дійове.

Наочно-образне мислення значно розширює пізнавальні можливості особистості, дозволяє їй більш змістовно й різноманітно віддзеркалювати реальність.

Це основний вид мислення дошкільника. Розвиток наочно-образного мислення відбувається в діяльності, характер якої вимагає оперування образами різного ступеню узагальнення, схематичного зображення предметів.

З віком дитини зміст мислення суттєво змінюється, адже ускладнюються її відносини з оточуючими людьми, розвивається ігрова діяльність, виникають різні форми продуктивної діяльності, здійснення яких потребує пізнання нових сторін та якостей об'єктів. У процесі наочно-дійового мислення утворюються передумови для більш складної форми наочно-образного мислення, при якому дитина може вирішувати певні завдання в плані уявлень, без застосування практичних дій. На основі цих більш елементарних видів формується понятійне мислення.

Особливу увагу у нашому дослідженні ми приділили словесно-логічному мисленню. Словесно-логічне (абстрактне, категоріальне, понятійне) мислення є вищою стадією мислення взагалі, які не мають безпосереднього чуттєвого підґрунтя, яке властиве сприйняттю та ставленню до довкілля, так як має творчий характер [1].

Основним засобом розвитку у дітей дошкільного віку творчого мислення виступає ігрова діяльність, яка, на думку вчених, сприяє розвитку в дітей зацікавленості до змін, які відбуваються навколо них. Необхідними умовами щодо цього є продуманий і цілеспрямований добір ігор, своєрідна методика роботи із різними видами ігор, визначена рівнем розвитку творчого мислення і створення емоційно-позитивної атмосфери у групі; використання радісного доброзичливого тону в розмові з дітьми, зацікавленість самого вихователя до даної діяльності, його вміння донести до дітей зміст та правила гри, поділитися почуттями разом з ними. У процесі виховання враховуються індивідуальні особливості дітей і, у зв'язку з цим, використовуються різні методи та прийоми, які забезпечують можливість розвивати творче мислення для активізації позитивного сприймання оточуючого світу.

Література:

1. Венгер Л. А. Формирование познавательных способностей в дошкольном детстве / Л. А. Венгер. // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка / ред.-сост. Г. В. Бурменская. – М.: Моск. психол.-социал. институт, 2005. – С. 365 – 382.
2. Гальперин П. Я. Экспериментальное формирование внимания. / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка / ред.-сост. Г. В. Бурменская. – М.: Моск. психол.-социал. институт, 2005. – С. 356 – 365.
3. Леонтьев А. Н. Умственное развитие ребенка как процесс усвоения человеческого опыта / А. Н. Леонтьев // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка / ред.-сост. Г. В. Бурменская. – М.: Моск. психол.-социал. институт, 2005. – С. 82 – 92.

ВЫЯВЛЕНИЕ ВЛИЯНИЯ ВЕЩЕСТВ, НАХОДЯЩИХСЯ В ОКУРКАХ СИГАРЕТ, НА РОСТ И РАЗВИТИЕ РАСТЕНИЙ

*Курильченко И.Ю., Левченко А.А.,
ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»*

Актуальность проблемы. Уже сегодня воздействие человека на литосферу приближается к пределам, превышение которых может вызвать необратимые процессы почти по всей поверхностной части земной коры. В отличие от загрязнения воды и воздуха, где наличие определенных веществ или химических соединений можно обнаружить в течение короткого времени, загрязнение почв может оставаться долгое время незаметным. Данное явление объясняется особенностью их физического и химического строения, а также процессами почвообразования. Загрязнение почвы вызвано внесением в нее новых, обычно нехарактерных физических, химических или биологических агентов или превышение их концентрации [1]. Развитие цивилизации, усиление производственной деятельности человека влекут за собой более интенсивное загрязнение почв.

Очень часто, говоря о загрязнении почв, люди имеют в виду глобальное загрязнение, которое связано с деятельностью промышленных предприятий, теплоэлектростанций и транспорта, сельского хозяйства. Мало кто задумывается, что даже незначительные загрязнения почв (брошенный окурки), при многократном повторении могут привести к ухудшению ее состояния.

Выделяется несколько типов загрязнения почв: физическое, биологическое, механическое и химическое [2]. Механическое загрязнение происходит при попадании в почву чужеродных твердых частиц, к ним можно отнести и сигаретные окурки. Химическое загрязнение проявляется в изменении химического состава почвы в результате антропогенной деятельности, способное вызвать ухудшение ее качества. При химическом загрязнении выделяют загрязнение почв металлами (алюминий, свинец, медь, цинк и др.), пестицидами, отдельными химическими веществами и элементами; к этому перечню можно так же добавить и сигаретные окурки [2].

Несмотря на то, что курение теряет популярность во многих странах мира, общее количество курящих растет. Население земного шара ежегодно выкуривает около 12 миллиардов папирос и сигарет. Общая масса выброшенных окурков достигает примерно 2 500 000 тонн. Курящие ежегодно выделяют в атмосферу 720

тонн синильной кислоты, 384 тысяч тонн аммиака, 108 тысяч тонн никотина, 600 тысяч тонн дегтя, более 550 тонн угарного газа и других составных частей табачного дыма [3]. Горящая сигарета является как бы маленькой химической фабрикой, производящей более 4000 различных соединений, в том числе более 40 канцерогенных веществ: никотина, оксида углерода, сероводорода, полония 210, аммиака, синильной кислоты, табачного дегтя, свинца, мышьяка, марганца, железа, цинка, меди и других вредных веществ [3]. При выкуривании сигарет остаются фильтры и часть табака, который не докуривается; а в состав табачных смол, оседающих на ацетатном волокне, из которого состоит фильтр, входит более трех с половиной тысяч химических веществ. Как пример, несколько названий: ртуть, мышьяк, кадмий, тетраэтилсвинец. Сигаретный фильтр задерживает и сохраняет в себе до 20% всех этих веществ; попадая в почву, все эти вещества накапливаются в ней [3].

Украина занимает второе место в Европе по количеству выкуренных сигарет на душу населения. За одни сутки украинцы выкуривают 163 760 000 сигарет, в почву попадает это же количество окурков. Зная средний вес одного окурка, можно вычислить массу окурков, выброшенных за одни сутки: она составит 65 500 кг., а за один год эта масса будет составлять 23 908 960 кг., т.е. приблизительно 24 000 тонн, а это 400 грузовых железнодорожных вагонов. Цифра впечатляет, и это на наши украинские черноземы... [5].

Данных по поводу вреда сигаретного пепла и окурков для почвы в литературе практически нет. Относительно растений ученые установили, что с табаком можно занести вредное грибковое заболевание – табачную мозаику. От нее страдают помидоры, перец, картофель, баклажаны, заметно снижается их урожайность. Источником заражения могут являться все табачные изделия [3].

Чтобы узнать, влияют ли вещества, находящиеся в сигаретных окурках на почву и, как следствие, на рост и развитие растений, для определения степени и масштабов загрязнения почвы можно применить метод биоиндикации.

Биоиндикация – это оценка состояния среды с помощью живых объектов. Биоиндикаторы – организмы, присутствие, количество или особенности развития которых служат показателями естественных процессов, условий или антропогенных изменений среды обитания [4].

В основу биоиндикации (биотестирования) положены законы экологической толерантности видов. Так как каждый вид приспособлен к определённым природным условиям, то изменения в окружающей среде могут приводить к изменениям в его физиологии, морфологии или поведении. Очевидно, что виды более требовательные, чувствительные или, можно сказать, «капризные» являются лучшими индикаторами, чем виды, приспособленные к широкому спектру колебаний факторов среды [1].

Применение организмов и растений, реагирующих на загрязнение среды обитания изменением визуальных признаков, имеет ряд преимуществ. Оно позволяет существенно сократить или даже исключить применение дорогостоящих и трудоемких физико-химических методов анализа. Биоиндикаторы интегрируют биологически значимые эффекты загрязнения. Они позволяют определять скорость происходящих изменений, пути и места скопления в экосистемах различных токсикантов, делать выводы о степени опасности для человека и полезной биоты конкретных веществ или их сочетаний.

Изложение основного материала исследования. Для определения степени влияния сигаретных окурков на химический состав почвы была создана научно –

исследовательская проблемная группа и проведен эксперимент на тему: «Влияние веществ, находящихся в окурках сигарет, на рост и развитие тест-растений на примере кресс-салата (*Lepidium sativum* L.), обладающего повышенной чувствительностью к химическому загрязнению почвы».

Целью работы стало выявление влияния веществ, содержащихся в окурках сигарет, на состояние городских почв по показателям тест-растения. Мы определили следующие задачи исследования:

- ознакомиться с основными видами загрязнения почв;
- выявить влияние веществ, находящихся в окурках сигарет, на рост и развитие растений;
- предложить конкретные мероприятия по снижению загрязнения почв сигаретными окурками.

В ходе исследования были использованы такие методы и приемы:

- изучение специальной литературы;
- лабораторный эксперимент.

Для определения качества почвы по показателям тест-растений отбор культур проводился с учетом ряда требований:

- накопление загрязняющих веществ в изучаемых почвах не приводит к гибели организмов;
- обеспечена легкость взятия проб;
- численность тест-растений должна быть достаточной для получения достоверного результата;
- относительная быстрота проведения тестирования;
- негативное влияние загрязняющих веществ на морфологическое состояние растения должно быть ярко выраженным.

Целью нашего эксперимента было выявить влияние веществ, находящихся в окурках сигарет, на прорастание семян кресс-салата, длину корешков и побегов растений, выращиваемых на почвах разной степени загрязненности сигаретными окурками. Признаки, по которым было произведено биотестирование почвы, – это всхожесть семян, прирост побегов, длина побегов и корня.

Кресс-салат – однолетнее овощное растение, обладающее повышенной чувствительностью к загрязнению. Этот биоиндикатор отличается быстрым прорастанием семян и почти 100% всхожестью, которая заметно уменьшается в присутствии загрязнителей (тяжелых металлов). Кроме того, побеги и корни этого растения под действием загрязнителей подвергаются заметным морфологическим изменениям (задержка роста и искривление побегов, уменьшение длины и массы корней, а также числа и массы семян).

Кресс-салат как биоиндикатор удобен еще и тем, что действие стрессоров можно изучать одновременно на большом числе растений при небольшой площади рабочего места (контейнера). Привлекательны также и весьма короткие сроки эксперимента. Семена кресс-салата прорастают уже на третий – четвертый день, и на большинство вопросов эксперимента можно получить ответ в течение 10-15 суток [4].

Для проведения эксперимента заложили 3 опыта по 10 семян кресс-салата в почвы разной степени загрязнения веществами, находящимися в окурках сигарет. И два опыта по проращиванию семян в чашках Петри в чистой воде и в водной вытяжке сигаретных окурков. Результаты наблюдений заносили в таблицу.

По результатам анализа полученных данных выявлены следующие закономерности:

1. Вещества, находящиеся в окурках сигарет, влияют на всхожесть семян незначительно, но сильно подавляют развитие проростков, вплоть до их гибели.

2. Негативные действия веществ, находящихся в окурках сигарет, в большей степени влияют на рост корня, чем на рост побега.

3. Концентрация веществ влияет на рост корней и побегов: чем больше концентрация веществ, находящихся в окурках сигарет в почве, тем сильнее замедляется рост корней и побегов, а также наблюдаем некроз листьев, их увядание и уменьшение количества боковых корней в корневой системе.

Общий вывод: вещества, находящиеся в окурках сигарет, негативно влияют на рост и развитие тест-растения (кресс-салата). Можно предположить, что данные вещества также оказывают негативное действие на рост и развитие растений, произрастающих в скверах, парках и на газонах города. По завершению исследования можно наметить следующие практические рекомендации: для снижения загрязнения почв сигаретными окурками необходимо:

- 1) усилить работу по информированию населения о вреде курения;
- 2) отвести специальные места для курения.

Всемирная организация здравоохранения считает, что можно спасти больше жизней, если правительство будет активнее внедрять политику высоких налогов на табак и жестких мер по освобождению «пространства свободного от табачного дыма». В Украине действует с 1.06.2006 года «Закон Украины о курении», в рамках этого закона курение запрещено в общественных местах, существует их перечень, а также рекомендовано отводить специально оборудованные места для курения.

Литература:

1. Білявський Г. О. Основи екології: теорія та практикум: навч. посібник / Г. О. Білявський, Л. І. Бутченко, В. М. Навроцький. – К.: Лібра, 2002. – 352 с.
2. Запольський А. К. Основи екології : підручник / А. К. Запольський, А. І. Салюк: За ред. К. М. Ситника. – К.: Вища школа, 2001. – 358 с.
3. Корытин С. А. Тигр под наркозом: (животные – наркотики – человек) / С. А. Корытин. – М.: Знание, 1991. – 240 с.
4. Кулеш В. Ф. Практикум по экологии: учеб. пособие / В. Ф. Кулеш, В. В. Марищев. – Минск: Вышш. школа, 2007. – 271 с.
5. <http://www.nosmoking18.ru/cifry-i-fakty-o-kurenii-na-ukraine-i-v-mire/>.

ПРИЧИННЫЕ МЕХАНИЗМЫ ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ

*Лафицкая Н. В., Семенова В. Г.,
Таганрогский государственный педагогический
институт имени А. П. Чехова*

Анализируя сообщения СМИ, материалы органов образования, органов опеки, изучая личные дела детей в детских домах и других детских учреждениях, приходится констатировать, что положение детей в семье далеко не всегда соответствует общечеловеческим нормам. Жестокое отношение родителей к детям во многих семьях давно уже стали нормой. Всё это накладывает негативный отпечаток не только на развитие личности, а и на развитие общества в целом. И с этих позиций тема исследования причинных механизмов жестокого обращения с детьми является довольно **актуальной**.

Цель исследования – выяснить причины и факторы, обуславливающие жестокое обращение с детьми в семьях и некоторых детских учреждениях и предложить методы исправления сложившейся ситуации.

При изучении эволюции человеческой семьи предполагалось, что различные образцы родительского вклада являются фундаментальным видовым приспособлением. Человеческое потомство очень чутко реагирует на дефицит родительского вклада и вследствие большой длительности процесса развития, и вследствие бурного постнатального роста головного мозга в течение первых четырех лет жизни. У обезьян (в том числе человекообразных) ответственность и забота о подрастающем поколении ложатся главным образом на плечи самок, тогда как у человека, благодаря эволюции в разделении труда, сложилась иная модель поведения, когда в заботах о потомстве принимают участие и женщины, и мужчины, что позволяет выращивать одновременно детей разного возраста.

С точки зрения эволюционной теории можно предположить, что длительные ограничения, которые накладываются на родителей и других родственников из-за необходимости растить детей вплоть до достижения ими взрослого состояния, должны вызвать негативные последствия для родителей. Так, взрослые должны выносить лишения не столько ради детей с небольшими возможностями, сколько ради потомства, имеющего больше шансов на выживание и продолжение рода.

Сравнение с другими видами, особенно с теми, которые близки человеку, также позволяет понять, почему родители могут выступать в такой необычной для них роли как причина детской смертности, почему в ряде случаев они плохо обращаются со своим потомством и не заботятся о нем.

Матерям в семье приходится заботиться о детях разного возраста. Выполнить эту задачу они могут только при наличии социальной поддержки со стороны мужчин и сородичей. Кроме того, в человеческом обществе у женщин резко сокращаются периоды лактации (с 4-5 лет у человекообразных обезьян и женщин первобытного общества до 2 и менее лет у современных женщин) и промежутки между нормальными родами, что резко усиливает зависимость матери от внешней поддержки при воспитании детей. Даже осознание своего родительского долга у матерей-обезьян сильно отличается от его осознания у женщин, особенно современных: хорошая мать-обезьяна кормит и воспитывает свое потомство, при этом она не испытывает к своему потомству никакого теплого чувства как к самостоятельным, индивидуально чувствующим существам. Критерии, на основании которых она судит о своем потомстве, – это его смертность и болезненность, а не социальное устройство или высокое когнитивное развитие.

В течение последних десяти-пятнадцати лет ученые-гуманитарии стремились перейти от описания явлений к изучению и анализу непосредственных причинных механизмов плохого обращения с детьми, учитывая социальный и экологический контекст. Было обнаружено сходство средового (социального и экологического) контекста жестокого обращения с потомством у человека и человекообразных обезьян. Это сходство позволило предположить, что существуют такие аспекты жестокого обращения с потомством, которые определяются «не факторами культуры или спецификой вида, а более глубокими причинами - биологической природой высших приматов» [1, с. 87].

Как у людей, так и у других приматов удалось идентифицировать две ситуации, связанные с жестоким обращением, но не с детской заброшенностью:

- частое воздействие факторов стресса;

- опыт, пережитый детьми, отклоняющийся от нормального, например, в случае их отделения от матери и невозможности восстановить психобиологическую синхронность, связанную с взаимной привязанностью матери и ребенка.

Были найдены механизмы мозга, ответственные за выражение привязанности и агрессивности. Установлено, что степень и частота проявлений агрессивности определяются как биохимическими реакциями в головном мозге, так и социальным контекстом. В этих исследованиях наглядно проявилось многоуровневое взаимодействие между биологическими, психологическими и социальными факторами, которое и формирует социальное поведение.

Были изучены также факторы риска, повышающие вероятность жестокого обращения с детьми вплоть до детоубийства. Нам представляется возможным говорить о многоуровневом анализе, включающем нейробиохимические субстраты головного мозга, социальные стрессы, структуру семьи, формирование когнитивных родительских функций (последние составляют психологический потенциал человеческого вида, однако их выражение зависит также от ценностно-культурной традиции в поведении). Наконец, заключительную часть теоретического анализа жестокого обращения с детьми составляет изучение его последствий - как краткосрочных, так и долгосрочных. К первым относится вред, который причиняется ребенку непосредственно во время нанесения травмы. К последним относится подростковая преступность, зависимости, наркомания, алкоголизм, суициды, нарушенные формы общения и коммуникации, искажения картины мира и так далее.

На сегодняшний день можно считать доказанным тот факт, что перенесенное в детстве насилие, как правило, способствует формированию агрессивного поведения, а самое главное – агрессивного мышления. Став взрослыми, такие люди легче вовлекаются во всевозможные пороки, у них чаще возникают психические расстройства. Как следствие подобного положения вещей, им сложно создавать собственные семьи и вырабатывать продуктивный стиль воспитания собственных детей. Жертвы жестокого обращения, как правило, отстают в развитии и испытывают больше социальных и эмоциональных проблем. Однако изучение последствий жестокого обращения с детьми позволяет преодолеть традиционную и слишком узкую, а, зачастую, и однозначную точку зрения, согласно которой насилие всегда порождает насилие и, следовательно, люди, испытавшие жестокое обращение в детстве, навсегда остаются уязвимыми и обречены во взрослом состоянии демонстрировать склонность к насилию. Вместо этой ограниченной «детерминистской» модели мы предлагаем более реалистичную стохастическую модель, которая охватывает не только индивидуальные отношения угнетателя и жертвы, но и характер семейных структур, факторы среды, особенности личностного развития.

Детей, у которых высок риск жестокого обращения со стороны родителей, можно разделить на несколько групп:

- по состоянию здоровья. Те дети, чье здоровье хуже, чем у сверстников, скорее всего, будут получать гораздо меньше заботы. В обществах, где высокая детская смертность, сильный ребенок получит большее предпочтение, чем слабый. Это прямо противоположно обращению с детьми в развитых странах: там родители очень заботятся о больных детях. У некоторых племен бразильских индейцев матери считают, что определенные категории детей не оправдают вложенный в них

родительский вклад. О таких детях родители заботятся плохо, и эти дети часто умирают.

- дети-инвалиды. Обращение с такими детьми в разных культурах различно. Их могут считать необыкновенным даром судьбы и предложить им соответствующий статус и заботу. Однако чаще всего их считают тяжким бременем. В развитых странах дети с небольшими функциональными расстройствами психики подвергаются риску дурного обращения гораздо в большей степени, чем калеки и инвалиды, потому что эти расстройства часто остаются незамеченными, неузнанными, что увеличивает раздражение родителей и, как следствие, риск жестокого обращения возрастает.

- с точки зрения пола. В некоторых обществах, где сыновей предпочитают дочерям, например, в Индии и Китае, затрудняется выживание и благосостояние женского потомства. В отличие от известного стихотворения, в котором сказано, что «девочки сделаны из сахара, духов и всего самого приятного», мальчики – «из змей, щенячьих хвостов» и тому подобное, в Индии маленьких мальчиков уподобляют цветам, которые требуют тщательного ухода, а девочек – камням, которые перенесут любое обращение. Однако в раннем детстве дочери здесь обычно любимы матерями больше, чем сыновья.

- по этапам развития. На разных этапах детства с детьми обращаются по-разному. В развитых странах риск жестокого обращения возрастает в подростковом возрасте.

- в зависимости от необычных или трудных родов. В некоторых областях Западной Африки считается, что девочки, родившиеся с улыбкой на лице или имеющие зубы, станут проститутками. От таких девочек стремятся избавиться.

- с позиции «лишних» детей. Дети, которые приводят семейные ресурсы в стрессовое состояние, особенно девочки, подвергаются высокому риску.

- по особенностям поведения личности. В разных культурах ценятся разные черты характера и стили поведения. В этом смысле родители находятся под сильным давлением общества.

- с точки зрения уменьшения социальной поддержки. Очень велико значение законодательства о семье и браке (пример - современный Китай). Кроме того, следует отметить, что часто жертвами жестокого обращения во многих странах становятся сироты.

Современные источники свидетельствуют о росте жестокого обращения с детьми, обусловленном грандиозными социальными изменениями: иммиграцией, распадом малых групп и отходом от сложившихся культурных традиций. Если дети принадлежат к одной из «категорий риска», то этот риск может быть уменьшен за счет мер социальной защиты, которые в разных странах представлены по-разному.

Таким образом, жестокое обращение с детьми не ограничивается каким-либо одним обществом или типом культуры, а представляет собой универсальное явление. Поэтому в настоящее время необходимо выявление масштабов этого явления, условий, его вызывающих. Создание общей панорамы, связанной с анализируемым феноменом, дает возможность бороться с обстоятельствами, которые делают детей жертвами жестокого обращения со стороны своих родителей.

Литература:

1. Геллес Р. Д. Жестокое обращение с детьми и детская заброшенность: Биосоциальные измерения / Р. Д. Геллес. – М.: Поиск, 2011. – 388 с.

ВИКОРИСТАННЯ ІКТ У ДОСЛІДНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Литвинова І. М.,

директор Прелеснянської загальноосвітньої школи

Постановка проблеми. Пріоритетом розвитку освіти є упровадження сучасних ІКТ, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

У дослідженнях багатьох педагогів та психологів підкреслюється, що оригінальність мислення, творчість школярів найбільш повно проявляються і успішно розвиваються в різноманітній навчальній діяльності, що має дослідницьку спрямованість. Це особливо актуально для учнів початкової школи, оскільки саме в цей час навчальна діяльність стає провідною і визначає розвиток основних пізнавальних особливостей дитини. Тут закладаються передумови самостійної орієнтації у навчанні та повсякденному житті.

Аналіз досліджень і публікацій. У низці досліджень науковці значну увагу приділяють проблемі вивчення й розвитку творчих здібностей учнів (П. Гальперін, В. Давидов, Г. Костюк, В. Моляко та ін.).

У молодших школярів за умов спеціально організованої діяльності можна формувати творче мислення, що характеризується самостійністю, гнучкістю, ініціативністю, комбінаторно-ігровими проявами, а також задовольняє їхні вищі потреби – у пізнанні, творчості, спілкуванні, самореалізації [13].

Для з'ясування особливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у дослідницькій діяльності молодших школярів необхідно розглянути основні переваги застосування проектного методу та зупинитися на ключових поняттях: «проект», «навчальний проект», «проектна діяльність», «проектування».

Аналіз наукових джерел дозволив представити метод проектів як гнучку модель організації навчально-виховного процесу, зорієнтованого на розвиток учнів та їхню самореалізацію у діяльності. Результати аналізу психолого-педагогічних досліджень засвідчують, що цей феномен розглядається науковцями по-різному, а саме: як педагогічна технологія, що передбачає цілепокладання, планування, досягнення цілей за допомогою адекватних засобів (В. Гузеєв, Н. Кисельова, О. Пехота, Г. Сазоненко, С. Сисоєва та ін.); як форма організації навчальної діяльності учнів (О. Коберник, В.Тименко, С.Шишов та ін.); як метод навчання, який реалізується у межах певного предмета за допомогою комплексу дидактичних прийомів (Н. Іванова, Є. Міщенко, Є. Полат та ін.).

О. Онопрієнко, спираючись на результати власного дослідження, визначає «проект» як форму організації діяльності, спрямованої на одержання практично або теоретично значущого результату. Вчена зазначає, що *навчальний проект* – це дидактичний засіб, за допомогою якого учні долучаються до перетворювальної діяльності, яка передбачає формулювання проблеми й мети, планування змісту, з'ясування засобів і способів, одержання продукту діяльності.

Поняття «проектування» вчена визначає як цілеспрямовану діяльність, що дозволяє шляхом розв'язання проблем вдосконалити освітнє середовище; а також як початкову фазу проекту, що передбачає визначення його концепції, побудову гіпотези й технологічну підготовку [4].

О. Пеньковських звертає увагу на те, що в багатьох наукових працях метод

проектів розглядається як особистісно орієнтована технологія, що «інтегрує в собі проблемний підхід, групові методи, рефлексивні, презентаційні, дослідницькі, пошукові та інші методи» [3, с. 144].

М. Нудьга, спираючись на результати низки досліджень зазначає, що робота учнів над виконанням навчальних проектів сприяє розвитку в них пізнавальних інтересів, критичного та творчого мислення, умінь самостійно знаходити необхідну інформацію й використовувати її на практиці. Авторка також звертає увагу на те, що застосування методу проектів вимагає, з одного боку застосування різноманітних методів, форм і засобів навчання, а з іншого – передбачає інтегрування учнями знань і умінь з різних галузей науки, техніки, мистецтва тощо [2].

О. Блохін, сприймаючи метод проекту як особистісно орієнтовану технологію, наголошує, що цей метод орієнтує учня не на механічне запам'ятовування необхідної інформації, а на індивідуальне виконання пізнавальної, дослідницької, конструкторської роботи в процесі виконання проекту на задану тему. Тому основним завданням для школяра стає не просто оволодіння новим знанням, а розв'язання певних проблем чи завдань (навчально-дослідницьких, технічних тощо) в межах реалізації проекту [1, с. 60].

Різнобічний аналіз стану проблеми дозволив виявити значний освітній і розвивальний потенціал методу проектів. Він полягає у формуванні проектних умінь (початкових логічних, специфічних, загальнодіяльнісних); впливі на розвиток спрямованості особистості, особливо на сферу інтересів, що забезпечується сприятливими умовами для осмислення учнями мотивів, цілей, прийомів навчання; розширення і поглиблення соціального досвіду [4].

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Аналіз стану зазначеної проблеми в практиці початкового навчання, показав епізодичність у застосуванні методу проектів, переважно інтуїтивний вплив на формування та розвиток особистості учня. Не знайшли достатнього висвітлення в педагогічних дослідженнях і ключові питання підготовки і організації дослідницько-проектної діяльності молодших школярів, а саме: відповідність таким провідним ознакам, як наявність значущої проблеми, забезпечення мотиваційного середовища, аналіз і оцінювання дослідницької діяльності учнів.

Аналіз змісту діючих навчальних програм і підручників з погляду наявності в них компонентів дослідницької проектної діяльності засвідчив, що метод проектів не знайшов належного висвітлення. Хоча навчальні програми й підручники орієнтують учителів на використання активних методів навчання, які б забезпечили особистісний розвиток молодшого школяра, сфера застосування проектної діяльності контекстно задається окремими предметами і, за незначним винятком, не має міжпредметного характеру

Вважаємо, необхідно розглянути особливості застосування методу проектів у процесі організації дослідницької діяльності молодших школярів на засадах використання ІКТ.

Метою статті є розгляд особливостей і визначення основних переваг застосування методу проектів у процесі організації дослідницької діяльності молодших школярів на засадах використання ІКТ.

Виклад основного матеріалу. У навчальний процес початкової школи входять новітні педагогічні та ІКТ, які дозволяють підвищити ефективність навчання за рахунок збільшення дослідницького компоненту діяльності.

Аналіз досвіду використання інформаційних технологій у початковій освіті показав, що практика впровадження дослідницько-проектної діяльності реалізується в двох аспектах: як процес розробки педагогами теоретичних моделей – освітніх програм і методик їх реалізації, цілей і конструктивних схем досягнення; як форма реалізації методу проектів, особливий вид навчально-дослідницької діяльності учнів, який має якісно відмінні особливості щодо мотивації, мети й результату.

На основі вивчення джерел із досліджуваної проблеми встановлено, що перебіг дослідницько-проектної діяльності залежить від мотивів і цілей – субстанцій, які обумовлюють зміст і майбутній результат. Її процесуальний компонент представлений етапами організації дослідницького проекту, планування, реалізації, підсумку, кожен з яких відбувається за допомогою адекватних методів і засобів, зокрема ІКТ.

У дослідницькій проектній діяльності молодшим школярам важливо уміти оформити результати досліджень, представити їх, презентувати. Сучасні інформаційні технології створюють можливості щодо надання результатам дослідження потрібного вигляду, їх візуалізації у вигляді схем, графіків, таблиць, діаграм, анімованих фрагментів тощо.

Використання методу проектів на засадах ІКТ у дослідницькій роботі сприяє: формуванню в школярів ціннісного ставлення до навчання, праці й спілкування; набуттю досвіду самостійності у вирішенні життєвих проблем; забезпеченню зв'язку між предметами інваріантної частини навчального плану.

Дидактичні можливості дослідницько-проектної діяльності молодших школярів на засадах ІКТ створюють додаткові умови для розвитку дослідницьких умінь учнів. Зокрема, серед цих умов можна виділити такі: можливість залучення кожного учня до активної дослідницької діяльності; можливість працювати сумісно з іншими суб'єктами дослідницької діяльності на засадах співробітництва, вступати в комунікативний контакт з ровесниками з інших шкіл, регіонів та навіть країн; можливість вільного доступу до потрібної інформації не тільки в межах своєї школи, але й у наукових, культурних, інформаційних центрах всього світу, що дає змогу всебічно дослідити порушену проблему та сформулювати на основі опрацьованої інформації власну аргументовану точку зору.

У подальшому пошуку передбачається проаналізувати специфіку роботи молодших школярів над виконанням проектів у процесі організації дослідницької діяльності молодших школярів на засадах використання ІКТ у галузі природничо-математичних дисциплін.

Література:

- 1.Блохин А. Л. Метод проектов как личностно-ориентированная педагогическая технология: дис. ... канд. пед. наук: 13.0. 01 / А. Л. Блохин. – М., 2006. – 154 с.
- 2.Нудьга М. О. Роль учителя в організації роботи учнів над виконанням навчальних проектів [Електронний ресурс] / М.О. Нудьга. – Режим доступу: http://info-library.com/content/2293_Nydga_M_O_Rol_uchitelya_v_organizacii_roboti_uchniv_nad_vikonannyam_navchalnih_proektiv.html
- 3.Пеньковских Е. А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике (на основе сравнительного анализа) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. А. Пеньковских. – Екатеринбург, 2007. – 217 с.
- 4.Онопрієнко О. В. Метод проектів як засіб розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / О. В. Онопрієнко. – Київ, 2009. – 21 с.

5. Смольська Л.М. Формування творчого мислення молодших школярів у процесі вивчення рідної мови: Автореф. канд. пед. наук. – К., 1999. – С. 2, 15 – 16.

ВЛИЯНИЕ ШКОЛЬНОЙ ФОРМЫ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ УЧЕНИКА

*Луцева И. Ю., Кобышева Л. И.,
Таганрогский государственный педагогический
институт имени А. П. Чехова*

Актуальность данной проблемы определяется тем, что в настоящее время широко обсуждается вопрос о необходимости введения единой школьной формы, при этом сторонниками и противниками идеи высказываются противоположные точки зрения по поводу значимости школьной формы как элемента воспитательного процесса образовательного учреждения.

Цель исследования – рассмотреть влияние школьной формы на решение воспитательных задач образовательного учреждения, касающихся становления личностных качеств ученика.

Для того чтобы рассмотреть влияние школьной формы на формирование личностных качеств, необходимо определить основные направления воспитательного процесса.

Прежде всего, воспитание на формирование сознания, которое называют еще осознанием воспитанниками требуемых норм и правил поведения. Одним из условий формирования сознания является способность в речевом общении, т.е. в коммуникации. Следует обратить внимание, что деловой костюм, каким является школьная форма способствует сплочению учащихся, что стимулирует развитие контактов между субъектами воспитательного процесса.

Строгие правила школьного костюма приучают будущих активных членов социума к деловому стилю, к опрятности, ответственности, организованности и внутренней культуре. Кроме всего эстетика формы призвана воспитывать вкусовые навыки школьников.

Важным элементом сознания является самосознание, т.е. способность познавать самого себя, свои типичные и индивидуальные особенности. Оно реализуется в зависимости от степени развитости таких личностных качеств, как самостоятельность, организованность, ответственность.

Одним из средств, влияющих на становление выделенных личностных качеств, является школьная форма. Поскольку с начала обучения в школе предусмотрено наличие единой школьной формы, то ученики должны соблюдать правила образовательного учреждения, следовательно, контролировать свои обязательства. Помимо этого, ученик должен следить за тем, чтобы форма всегда была в порядке, т.е. чистая, аккуратная.

Стержневым направлением воспитательного процесса школы выступает развитие убеждений учащихся. Убеждения – это твердые, основанные на определенных принципах и мировоззрениях взгляды, позиции, которые служат опорой и руководством в жизни [1]. Без убеждений нет целостной личности. Убеждения, на наш взгляд, целесообразно рассматривать в качестве нравственных суждений.

В основе нравственных убеждений подрастающего поколения лежат общечеловеческие ценности, моральные нормы – честность, справедливость, долг,

порядочность, ответственность, совесть, достоинство, гуманизм, бескорыстие, трудолюбие, уважение к старшим.

Школьная форма как атрибут школьной жизни формирует моральный облик, т.е. не позволяет ученикам одеваться вычурно, вызывающе, подчеркивать свой материальный статус. Следовательно, школьная форма способствует формированию таких личностных качеств как такт, порядочность, чувство меры, достоинство, уважение к другим.

Единая школьная форма позволяет избежать соревновательности между детьми в одежде, что является огромным фактором, предотвращающим расслоение детского коллектива на социальные группы, и дает возможность осознать свою принадлежность к определенному коллективу, что стимулирует процессы взаимодействия учеников.

Таким образом, школьная форма влияет на формирование социальной справедливости, коммуникабельности, общительности, активности.

Еще один неперенный и очень важный компонент воспитательного процесса – это формирование чувств.

Многие педагоги, психологи, социологи и философы (Л. Гумилева, В. Караковский, В. Коротов, Б. Лихачев, А. Мудрик, В. Сластенин и др.) считают, что современная воспитательная система должна быть ориентирована на воспитание чувства гордости за свою страну, патриотизма, формирование чувства национальной гордости. Данные установки формируются у школьников при наличии таких личностных качеств, как благожелательность, дружеские связи, чувство сопричастности коллективу, забота о ближнем, помощь окружающим. Единая школьная форма дает возможность осознания учащимися единства, желания поддерживать друг друга в трудную минуту.

Подводя итог, можно сделать вывод: школьная форма является необходимым элементом в воспитательном процессе, т.к. способствует формированию нравственно-волевых качеств личности, стимулирует к обучению, развивает социальные функции (общение, коллективизм, корпоративность и др.), позволяет школьнику идентифицировать себя как члена классного и школьного коллектива, носителя его норм и ценностей.

Литература:

1. Подласый И. П. Педагогика: Учебник./ И. П. Подласый. – М.: Высшее образование, 2006. – 340 с.

ЗЛОЧИН І КАРА У ПОВІСТЯХ ІВАНА ФРАНКА

*Ляшова Ю. С., Лисенко Н. В.,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

У статті розглядаються категорії «злочин» і «кара» в контексті повістей Івана Франка.

Ключові слова: злочин, покарання, суспільство.

Актуальність проблеми. Значне місце серед форм людського буття, які досліджуються художньою прозою, посідає феномен злочину і кари. Ця тематика є однією з пріоритетних нарівні з темами кохання, честі, влади, інколи автономно, а частіше всього переплітаючись з ними. Категорія злочину і кари була тематикою повістей і романів багатьох як зарубіжних, так і українських письменників

(В. Винниченко, Ф. Достоєвський, О. Кобилянська, Стендаль, О. Стороженко, Дж. Фаулз та ін.).

Іван Франко як митець, який у своїй творчій манері виявляв виразне тяжіння до реалістичного моделювання дійсності та нищівної критики його негативних сторін, у своїх художніх пошуках та літературній діяльності не міг пройти повз трактування злочину та кари на українському матеріалі.

Аналіз досліджень. Проблематика дискурсу злочину та покарання ще у давньоукраїнській культурі була актуальною не лише з огляду на потребу структуризації точок зіткнення юридичних, філософських, філологічних та історичних дисциплін, а й у зв'язку з тим, що в сучасному соціально-політичному просторі з його проблемами культурологічно-правового характеру постала необхідність концептуалізації знань на основі традицій української духовної культури, з подальшим спрямуванням зусиль на практику формування національно-духовних пріоритетів у процесі розбудови правової держави.

Також це питання фігурувало в контексті актуальної для українських філософів проблематики свободи вибору. Так, Г. Сковорода наголошував на потребі правильного вибору між добром і злом, правдою і облудою. Людина має свободу вибору, натомість мудрість її свободи полягає у виборі саме добра, правди, а не зла, облуди [4].

У контексті проблематики людської свободи осмислював злочин та покарання український філософ Г. Кониський. Він апелював до вільних дій як таких, що відбуваються через вільну волю, котра являє собою активну вільну властивість раціональної душі, що стосується добра і зла. Зважаючи на це людські дії осмислювалися філософом як вільні, а відтак і як такі, що заслуговують на нагороду або кару [2].

Цікавими, на наш погляд, є дослідження Н. Мельничук. Специфіка її авторського підходу проявляється в тому, що категорії злочину та покарання вперше осмислюються як системи, які функціонують у середовищі та взаємодіють з ним на інформаційному рівні [3].

Оригінальність її власного судження полягає у тому, що вихідною точкою для виявлення інваріанту систем є результати аналізу філософських джерел. Зосереджуючись на трактуванні злочину та покарання, автор досліджує ці джерела в контексті об'єктивного процесу розвитку філософії в історії людства, з врахуванням етапів розгортання цього процесу на тлі історичного поступу різноманітних складових людської культури.

У франкознавчих студіях широко досліджено письменницьку, суспільно-політичну діяльність І. Франка (С. Єфремов, І. Денисюк, М. Лозинський та ін.), його філософські (А. Брагінець, М. Третяк), історичні (О. Білецький, М. Возняк, І. Гуржій, О. Дей, М. Кравець, М. Нечиталюк, А. Пашук, Ф. Шевченко), економічні (Д. Вірник, С. Злупко), естетичні і соціологічні погляди. У літературі останніх років проаналізовано діяльність І. Франка як видавця (Б. Якимович), концептуально осмислено філософський світогляд Каменяра (Н. Горбач), з новаторських позицій розглянуто його поезію і прозу (Р. Голод, Т. Гундорова, Б. Тихолоз), у тому числі й специфіку функціонування кримінальних сюжетів (А. Швець).

Мета статті. Обрана тема дає можливість докладніше висвітлити питання про характер художніх традицій у творчості І. Франка та відкрити нові аспекти взаємин між людьми, виявити інформацію, яку можна буде використати під час проникнення в змістове наповнення категорій «злочину» та «кари».

Звернемося до повісті І. Франка «Перехресні стежки», кульмінаційним моментом якої є вбивство Регіною свого чоловіка. У сучасній науковій літературі цей епізод трактувався в контексті Франкового варіанта натуралістичної доктрини, наголос також ставився на психології та мотивах злочину, засобах передачі психологічного стану вбивці тощо.

Сюжет «Перехресних стежок» має два плани – любов і боротьба. Обидві ці лінії безпосередню пов'язані з молодим адвокатом Євгенієм Рафаловичем, який прибуває у галицьке повітове місто, маючи цілком ясні життєві цілі: стати народним захисником, розворушити «темне царство», підштовхнути селян до політичної боротьби за соціальні й національні права. До жорстокої протидії з боку влади Євгеній готував себе заздалегідь, проте він ніяк не міг сподіватися, що «перехресні стежки» життя зведуть його з Регіною — його юнацькою любов'ю, тепер – заміжною жінкою, приреченою на приниження й безстрокову домашню тюрму.

Так, у Регіни бажання вбити чоловіка виникло внаслідок постійних принижень, останньою краплею з-посеред яких виявилось те, що її чоловік Стальський «з усього розмаху вдарив її в лице – раз, і другий, і третій...» і «нахилившись до неї, плюнув їй у лице» [6, с. 318].

Саме в цей момент відбувається метаморфоза, яка перетворює Регіну з лагідної, вразливої жінки на холоднокровного потенційного вбивцю. Свідченням цих змін виступає те, що обличчя Регіни уподібнюється до лица Медузи, котра, як відомо з античної міфології, уособлює жінку-вбивцю. «Те лице виглядало страшно – з слідами колишньої краси, оббрукане кров'ю, бліде і з несамовито блискучими очима, воно виглядало, як лице Медузи» [6, с. 319].

Отже, І. Франко вдається до трактування злочину як волевиявлення особи навіть за тієї умови, якщо злодіяння начебто відбувається зі спонуки потойбічних сил остільки, оскільки останні виступають не в ролі імперативу, а як чинник трансформації самостійно прийнятого рішення в конкретну дію.

Продемонструвавши, що злочин людини, яка, здавалось би, діє за наказом потойбічних сил, насправді є об'єктивацією її самостійного рішення, І. Франко, який був чудово обізнаний з юриспруденцією, переконливо показав, що злочин є формою особистого волевиявлення людини, а відтак, за допомогою літературних засобів, виформував філософський вектор, скерований в юридичний простір, тобто в площину осмислення «вини», під яким мається на увазі психічне ставлення особи до вчинюваної дії у формі умислу.

В іншому творі І. Франка – «Основах суспільності» – події відбуваються в маєтку поміщиці графині Олімпії Торської. Ніяких світлих спогадів у неї немає, ніяких моральних норм для неї, як і для її сина Адася, не існує. Вона, мов упир, чатує на старого попа Нестора, щоб заволодіти його грошима. Вони обкрадають Нестора, не спиняючись перед убивством, а всі свої злочини валять на випадкового свідка Цвяха. Скоївши злочин, Адась змушений тікати до Львова. Але його переслідують родові месниці фурії: «... До того далекого таємного города гонять його такі фурії, котрих один вид міг би не одного з них душу заморозити смертельним жахом» [5, с. 183]. В епізоді втечі Адася, переслідуваного фуріями, І. Франко, відобразив у тому числі й ті внутрішні страждання, що в будь-якому випадку наздоганяють злочинця.

У цьому творі І. Франко проблематику злочину та покарання моделює на тлі типових явищ повного політичного, побутового і морального розкладу основ польської суспільності, і доводить, що справжньою основою суспільності є простий народ, носій високих моральних якостей.

Висновки. Аналіз джерел дає підстави стверджувати, що проблема злочину та покарання у співвіднесенні з вільною волею вирішувалась у контексті класичної парадигми в такий спосіб, що злочин визнавався як акт волевиявлення особи. Своїми творами І. Франко підводить до думки стосовно злочину, як протиправного діяння, порушення як природного, так і законодавчого права. А злочин завжди веде до покарання.

Література:

1. Ільницький М. «Все, що мав у житті...» (Повість Івана Франка «Перехресні стежки» в світлі авторської особистості) // Ільницький М. У вимірах часу. – К., 1988. – С. 238 – 276.
2. Кониський Г. Загальна філософія. Моральна філософія або етика / Георгій Кониський; Філософські твори: у 2 т. / редкол.: М. М. Верников та ін. – К.: Наук. думка, 1990. – Т. 1. – С. 43 – 454. – (Інститут філософії, Інститут суспільних наук).
3. Мельничук Н. Ю. Категорії злочин та покарання в європейській філософській традиції / Наталія Юріївна Мельничук. – Львів: Край, 2009. – 360 с.
4. Сковорода Г. Твори: [у 2-х т.] / Г. Сковорода. – К.: Обереги, 2005. – Т. 2: Трактати. Діалоги. Притчі. Переклади. Листи. – 480 с.
5. Франко І. Основи суспільності. Повесть./ Іван Франко. – К.: Художня література, 1955. – 222 с.
6. Франко І. Перехресні стежки / Іван Франко / Упорядк. текстів та передм. І. М. Андрусика. – Харків: Ранок, 2003. – 336 с.

ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ ВПЕВНЕНОСТІ У СОБІ ТА КРЕАТИВНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Маковецька С. В., Білоконь В. О.,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Постановка проблеми. Для ефективної адаптації в сучасному суспільстві людина має бути впевненою у собі, власних можливостях та здібностях, адекватно оцінювати себе, бути активною та комунікабельною.

У сучасній психологічній науці розглядаються різні аспекти впевненості в собі, а саме: специфіка виникнення і розвитку впевненості в умовах різних видів діяльності (І. Вайнер, Б. Висоцький, Є. Серебрякова), досліджується вплив упевненості на досягнення успіху в діяльності (І. Зінов'єва, О. Нікітіна, М. Сміт та ін.); впевненість вивчається як соціально-психологічна характеристика особистості (І. Ромек, Є. Смаглій); розробляються психотерапевтичні методики, зміст і форми соціально-психологічного навчання, які підвищують рівень самооцінки людини та впевненості її у своїх силах (К. Роджерс, Т. Яценко). Упевненість у собі розглядається в контексті проблеми життєтворчості особистості, пояснюється як детермінанта творчого процесу, прагнення до самовираження, самореалізації (К. Абульханова-Славська, Б. Братусь, В. Зінченко, В. Моляко); як прояв ціннісного самоствавлення (Т. Титаренко, С. Тищенко).

Теоретичний аналіз проблеми встановив, що розвиток впевненості у собі та креативності особистості потрібно вивчати тому що, коли людина впевнена в собі, вона буде готова на все. І це не дивно, адже впевнені у собі люди найчастіше стають відомими і забезпеченими. Але мало хто знає, що впевненість формується на ранніх періодах розвитку особистості, тобто в дитинстві. Але не лише впевненість допомагає йти по життю, а й креативність, яка властива всім з народження.

Виділення невирішених частин загальної проблеми. Не зважаючи на те, що проблему впевненості в тому чи іншому вигляді можна знайти практично у кожній

теорії психології особистості, до теперішнього часу серед психологів немає одностайної думки щодо феномена впевненості. Сучасні вчителі відчувають потребу в науково обґрунтованих критеріях визначення впевненості в собі молодших школярів у новій соціальній ситуації розвитку; в уточненні шляхів та засобів накопичення та синтезування зростаючої особистості позитивних уявлень про себе, реалістичних самооцінних суджень, способів реалізації конструктивної поведінки.

Метою статті є дослідження взаємозв'язку між впевненості у собі та креативності у дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. За даними Е. Торренса, біля третини відрахованих учнів із шкіл як нездатних до засвоєння знань, складають діти творчі. У роботах Дж. Гілфорда показано, що до кінця шкільного навчання багато креативних дітей відчувають важкі стани депресії, змушені маскувати від ровесників та дорослих свій високий творчий потенціал [1].

На думку Г. Ліндслей, К. Халл, Р. Томсон, важливими перешкодами на шляху до креативності можуть стати наступні умови: схильність до конформізму (який виражається в переважаючому над творчістю прагненні бути схожим на інших); страх виявитися „білою вороною” (здаватися дурним або смішним); страх здаватися занадто екстравагантним (навіть агресивним у своєму неприйманні й критиці думок інших людей); страх помсти з боку людини, яку ми критикуємо; підвищена оцінка значущості власних ідей; високо розвинута тривожність (як страх відкрито демонструвати свої ідеї); занадто виражена тенденція до критики [3].

Для успішного розвитку креативності у дітей необхідно створити відповідне психологічно комфортне навчально-виховне середовище. Учень не повинен боятися оригінально мислити, висловлювати вголос і відстоювати свої думки, запитувати, сперечатися, бути несподіваним, не таким, як усі. Коли діти повірять в себе, тоді вони зможуть повністю включитися в процес креативного мислення. Критичні зауваження вчителя на адресу дітей щодо їхніх оригінальних думок і пропозицій є найкоротшим шляхом придушення творчих можливостей дитини.

Дослідження взаємозв'язку між впевненості у собі та креативності у дітей молодшого шкільного віку проводилося на базі Кремінської школи – гімназії. У дослідженні взяли участь 50 учні других класів. Середній вік 7-8 років. Експериментальне дослідження передбачало вирішення наступних завдань: виявлення емоційного стану дитини, прояву особистісних якостей (демонстративність, невпевненість у собі, скритність, обережність, оптимізм, прагнення до домашнього захисту); прояву рівня впевненості, творчих здібностей та креативності у дітей молодшого шкільного віку. Для виконання мети та завдань дослідження були використані наступні *методи та методика*: спостереження, бесіда, тестування за методикою М. Панфілова «Кактус», М. Друкаревич «Неіснуюча тварина», Е. Торренса «Завершити малюнок»); статистичні методи обробки даних.

При використанні методу спостереження нами встановлено, що майже 40% молодших школярів нашої вибірки впевнені у собі, оптимістично налаштовані, що свідчить про комфортність, життєрадісність, віру у свої сили, мають багато друзів, не відчувають самотності.

За допомогою проєктивних тестів виявлені такі учні, які невпевнені в собі (24%), у яких проявляється скритність (20%), демонстративність поведінки (40%), а також прагнення до домашнього захисту (36%). Виявлена наявність негативних

емоцій, таких як: агресивність, яка виражається у деструктивній формі у 16% молодших школярів, тривожність у 20% учнів.

Не дивлячись на те, що всі учні нашої вибірки крім навчання у школі займаються в різних позашкільних творчих закладах (музичних, танцювальних, художніх, спортивних), з них 56,5% учнів відвідують по два гуртки, однак більшість досліджуваних учнів має середній рівень розвитку творчих здібностей. За методикою Е.Торренса встановлено, що є і такі учні, у яких досить низький рівень розвитку творчості, які потребують подальшої роботи психологом.

Особливості взаємозв'язку між впевненості у собі та креативності у дітей молодшого шкільного віку нами вивчалися за допомогою коефіцієнта кореляції. Так, виявлено стійкий кореляційний зв'язок між впевненості у собі та: оптимізмом (0,50); творчими можливостями (0,85); креативністю (0,87), унікальністю (0,44) на рівні статичної значущості $p < 0,05$. Це свідчить про те, що чим більше молодші школяри відчувають впевненість у собі, тим більше в них проявляються творчі можливості, креативність, унікальність, яка свідчить про те, наскільки дійсно щось нове може створити учень. Цей факт підтверджується дослідженнями В.М. Дружиніна, що креативність значною мірою базується на відношенні до себе [2].

Було виявлено прямий значимий кореляційний зв'язок між показником невпевненості у собі та: скритістю (0,69), тривожністю (0,42). Цей зв'язок пояснюється тим, що чим більше молодший школяр відчуває невпевненість у собі, тим більше в нього проявляється скритість та тривожність. Люди, що почувають у собі творчу силу, діють креативно [2]. Діти в яких креативність переважає, успішніше виконують творчі завдання, приділяючи їм більше зусиль і часу. Якщо креативність у молодшого школяра не входить у пріоритети, то однаково можна розвивати в нього творчу активність. Необхідно дати зрозуміти дитині, що боятися помилок не треба. По суті, творча невдача не приводить ні до чого поганого. Просто здобувається досвід, розвиваються креативні здібності. Таким чином кореляційний аналіз дозволяє нам зробити висновок, що впевненість у собі сприяє генерації нових ідей і нестандартних рішень, тим самим збільшує креативність.

Висновок і перспективи подальших досліджень. Теоретичне узагальнення і експериментальне дослідження дають підставу стверджувати, що проблема є актуальною, особливо на сучасному етапі розвитку нашого суспільства. Непевність у собі, властива багатьом молодшим школярам, породжує серйозні труднощі в навчанні, приводить до зниження самооцінки, виникненню негативних емоційних станів, що у свою чергу тільки збільшує непевність у собі.

Психолого-педагогічні умови, спрямовані на гармонізацію особистості та підвищення рівня впевненості у собі дітей молодшого шкільного віку мають полягати: у залученні їх до тих форм та видів творчої активності, які дозволять ним підвищити самооцінку та прийняття себе, відчути власну навчальну та соціальну компетентність; а також у створенні дорослими емоційних ситуацій у процесі творчої діяльності, які забезпечують позитивне ставлення дитини до певної поведінки, підвищуючи віру у свої креативні здібності.

Перспективи дослідження полягають у вивченні особливостей розвитку впевненості у собі в молодших школярів засобами хореографічного мистецтва.

Література :

1. Гилфорд Дж. Три сторони інтелекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления / Пер. с англ. / Под ред. А.М. Матюшкина. М., 1966. – С. 433 – 456.

2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.
3. Линдсей Г. Творческое и критическое мышление / Г. Линдсей, К. С. Халл, Р. Ф. Томпсон // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. – М., 1981. – С. 149 – 152.
4. Туник Е. Е. Диагностика креативности Тест: Е. Торренса / Е. Е. Туник – СПб.: ИМАТОН, 1998. – 171 с.

СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В СІЛЬСЬКІЙ СІМ'Ї: СУЧАСНИЙ ВИМІР ПЕРСПЕКТИВ

*Мелешко Л. А.,
директор Билбасівської ЗОШ І- ІІІ ст.*

Актуальність статті зумовлена новими потенційними особливостями сім'ї, її життєдіяльністю, ціннісними орієнтаціями та соціальними пріоритетами. Її дослідження визначає коло проблем, що впливатимуть на суспільний розвиток та приватне життя людини, соціалізації молоді особистості. Нами здійснено соціологічні дослідження сімей учнів школи на основі бесід, спостережень, авторських анкет. Також особисті спостереження автора під час роботи з батьками покладені в основу аналітичних висновків.

Процес виховання дитини у сім'ї став все більше перебуває під впливом соціально-економічного статусу батьків та рівня культурних міжнародних стосунків. Залежно від цього кожна сім'я поступово індивідуалізувалася в системі цінностей та виховному потенціалі, посилюючи цим ймовірність відтворення підростаючим поколінням цінносних орієнтацій, стилю життя, обраного батьками. Як свідчать проведені опитування батьків селища, історичним моментом соціалізації поколінь стало погіршення умов виховання дітей більшості сімей (55% респондентів). Серед причин – зниження батьківської уваги, брак часу, висока конфліктність у сім'ях. Науковці дослідили, що постійний брак вільного часу у батьків викликає у дітей психологічне відчуття покинутості. Отже, тільки третина сімей забезпечує становлення поколінь у незмінних умовах. Деяко вищий рівень виховного потенціалу сформувався в нечисленній категорії сімей (4%).

Сільські родини почали втрачати і традиції з педагогічної системи виховання особистості. Так, зросла кількість дітей, що виховуються в розлучених сім'ях, або сім'ях родичів (35% у складі сімей учнів школи). Занадто поширилася «фемінізація» процесу виховання, знизилася роль авторитета чоловіка. Діти з неповних сімей більше зазнають негативного впливу «вулиці». Дитяча дозвіллева інфраструктура у селах практично відсутня. Усе більш виразно у сільській місцевості, де завжди панували стійкі моральні цінності. Наразі поширюється синдром сімейного неблагополуччя, що відобразився в утворенні «проблемних» сімей (3 – 5%). Частина ж батьків зауважують про те, що діти віддаляються. Спостерігається також тенденція до великої різниці у сприйнятті дитячих потреб батьками.

Вагомою і досить поширеною стала проблема жорстокості та насилля в сім'ях. Вибух такого повсякденного явища спричинювався загальною психологічною напруженістю, економічною, соціально-побутовою не облаштованістю, втратою морально-психологічних орієнтирів. Насиллю піддаються і діти у сім'ї. Таке сімейне неблагополуччя загострило конфлікти між


батьками і дітьми, і стало причиною того, що діти залишали домівку та ставали «дітьми вулиці». На вулиці часто такі діти відчували на собі вплив жорстоких асоціальних умов, привчалися до вільного від норм і законів життя.

Недоліком виховання дітей у родині цього часу стала розмитість суспільних цінностей та ідеалів. Цінності минулих років стали неприйнятні для повсякдення, що оточує. Отже, виховний потенціал сільської родини базується переважно на внутрішньо родинних традиціях та обмеженому домашніми умовами культурно-дозвіллевому арсеналі виховання. Останнім часом зросла роль релігійного чинника у сімейному вихованні після того, як кардинально змінилося ставлення держави до церкви. Суспільна думка знову почала розглядати релігійні цінності, як важливий елемент духовного світу людини.

Винятковий інтерес у створенні цілісного уявлення про родину представляє аналіз внутрішньо сімейних відносин, оскільки вони тісно пов'язані з суспільними. З цією метою нами використано тест-опитувальник батьківського ставлення А. Я. Варга, В. В. Столина. З психологічної точки зору, батьківські взаємини – це педагогічна соціальна установка стосовно дітей, що включає в себе раціональний, емоційний та поведінковий компонент. Серед опитуваних батьків – 70% виявляють відверту зацікавленість до того, що є інтересом дитини, підтримують самостійність та ініціативу, намагаються бути рівними, довіряють їй; 13% респондентів відповіли, що намагаються завжди бути близькими з дітьми, задовольняють потреби. Тривожність виявляють, коли дитина автономізується в силу обставин, адже батьки не дають їм самостійності; 17% батьків вимагають від дитини повного послуху та дисципліни. Анкетування «Чи достатньо Ви контактні з дитиною?» засвідчило, що більш ніж третина батьків мають непорозуміння з дітьми, або не розуміють вчинків та пріоритетів спілкування дітей зі своїми рідними. Поширює інформацію про внутрішньо сімейні відносини тест виміру ціннісних орієнтацій Е. О. Помиткіна «Духовний потенціал особистості», «Здійснення бажань», малюнкова проба «Кінетичний малюнок сім'ї» Р. Бернса та С. Кауфмана. Серед негативних ознак визначено, що в сільських родинах діти більше переживають ворожість, конфліктність у своїх родинах, ніж міські діти. Основні результати досліджень розміщено у статті «Особливості прояву духовного потенціалу випускників сільських та міських шкіл» [1].

Отже, очевидним явищем є послаблення у сільських родинах виховання під впливом зниження педагогічної культури батьків, зменшення можливостей у батьків щодо спілкування і контролю дітей, значна зміна стандартів поведінки, швидка зміна сімейних цінностей, послаблення міжродинних зв'язків, збільшення неповних сімей. Така дійсність визначила наявність процесу вихолощення традиційних рис сім'ї. Тобто, ситуація свідчить про те, що є тенденція зростання несприятливих соціально-культурних умов життя сімей та соціалізації особистості. Такий стан речей вимагає посиленого регуляторного впливу на процес соціалізації дитини в родині з боку держави, школи, суспільних організацій. Наші аналітичні висновки стануть у нагоді керівникам шкіл, педагогічними працівникам при визначенні аспектів взаємодії школа – родина, соціальним працівникам, державним службовцям для створення програм сприяння становищу сім'ї в суспільстві.

Література:

- ✉  Єгорова О., Мелешко Л., Ю. Собакар. Особливості прояву духовного потенціалу випускників сільських та міських шкіл. – Слов'янськ: СДПУ, 2011. – С. 269 – 276.

РОЗВИТОК ПОНЯТІЙНОЇ ЛОГОСФЕРИ ЯК ПРОБЛЕМА РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Міхєєва О. І., Гільдебрандт І. М.,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Одна з проблем розумового виховання дошкільників – це проблема формування понятійного мислення. У роботах психологів були розкриті основні закономірності формування розумових дій і понять у дошкільників. Значно менше розроблена проблема розвитку наочно-діючого і наочно-образного мислення дошкільників, а також проблема переходу від передпонятійних форм мислення до понятійного. Важливі матеріали цієї проблеми розкриті в роботах О. Запорожця, Л. Венгера, А. Люблинської, Г. Мінської, І. Якіманської та інших.

Особливості інтелектуального розвитку дошкільника висвітлюється в дослідженнях А. Венгера, П. Гальперіна, О. Леонтєва. Автори зазначають, що у період дошкільного дитинства відбувається інтенсивне формування розумових здібностей дітей: початкових форм абстракції, узагальнення, простих форм висновків. У дошкільному віці закладається фундамент важливих уявлень і понять, які забезпечують подальший успішний розумовий розвиток людини.

Тому проблема формування понять в дошкільному віці є перш за все проблемою інтелектуального розвитку. Поняття відображають основні властивості, відношення, закономірності реального світу, вони одночасно виконують функцію упорядкування, загальної організації пізнавального досвіду людини [2; 4].

Необхідно також зазначити, що поняття у дітей старшого дошкільного віку перебувають лише на стадії свого становлення і виступають як передпонятійні утворювання (Л. Виготський), хоча вони й носять наочний характер, але разом з тим в достатній мірі вербалізовані і мають логічну структуру думки. Саме ці особливості дозволяють дітям відображати в формі такого роду уявлення достатньо складні, приховані від безпосереднього спостереження властивості і зв'язки навколишніх предметів та явищ [2].

Разом із засвоєнням дошкільниками системи понять та логічних операцій необхідно формувати й логічне пізнання об'єктивного світу.

Л. Виготський, досліджуючи розвиток мовлення як одного з компонентів інтелектуального розвитку, зазначав, що воно йде шляхом поєднання мови з мисленням та її інтелектуалізацією. Це – формування понять, логіки суджень, змістове збагачення слова, диференціація і узагальнення словесних значень. Мовлення в дошкільному віці поступово перетворюється в основний інструмент мислення дитини [2].

Особливої ваги в контексті нашого дослідження набуває мова, мовна діяльність, вона відіграє важливу роль в процесі формування понять, утворенні логічних знань.

Проблема взаємозв'язку інтелектуального та мовленнєвого розвитку багатогранна, їй присвячено багато досліджень В. Давидової, І. Дубровіної, Г. Люблинської, Н. Менчинської, Г. Мінської, К. Павлової, М. Подьякова, А. Скрипченко.

Мовна діяльність, завдяки безперервному розвитку значень слів та динамічності, рухливості їх смислу, виступає як надзвичайно гнучка, пластична

система, яка створює унікальну можливість за допомогою обмеженого арсеналу мовних засобів відобразити безмежне різноманіття навколишнього світу [1; 3; 5].

Отже, завдяки розвитку мови, у процесі пізнання дитиною-дошкільником як чуттєвого сприйняття властивостей предметів, так і скритих зв'язків та відносин, інтенсивно функціонують, розвиваються розумові здібності, які визначають загальну стратегію пізнавальної діяльності. Мова як засіб засвоєння суспільно-історичного досвіду слугує зряддям інтелектуальної діяльності та виконує пізнавальну функцію [3; 5].

Розумове виховання – це спеціально організований педагогічний процес, спрямований на формування у дошкільників системи елементарних знань і умінь, способів розумової діяльності, а також на розвиток здібностей дітей і потреби в розумовій діяльності. Основна мета розумового виховання – це підвищення загального рівня розвитку дошкільників [4].

Принципово нові можливості розумового розвитку дітей подано у дослідженнях Д. Ельконіна, В. Давидова. Зміст навчання за тим чи іншим розділом шкільного виховання відбувався в цих дослідженнях на основі вихідного знання дітей, яке відбивало основні внутрішні відносини галузі дійсності, що вивчалися. Засвоєння дитиною такого змісту було ключовим моментом для розуміння конкретних явищ даної галузі, які виступали для неї як поодинокі випадки загальної закономірності. Навчання, побудоване за таким принципом, спонукало суттєві зрушення в розумовому розвитку дітей, формування узагальнених уявлень і понять [1; 4].

О. Запорожець зазначав, що виховання та навчання в дошкільному віці повинні полягати не стільки в навчанні дитини спеціальних знань і вмінь, скільки в загальному розвитку її розумових здібностей і пізнавальних інтересів, у формуванні вміння спостерігати, аналізувати, порівнювати і узагальнювати явища, що спостерігаються, і на основі цього доходити певних умовисновків. О. Запорожець застерігав, що при певній загальній стратегії розумового виховання дітей дошкільного віку і підготовці їх до школи, необхідно мати на увазі ту особливу роль, яку відіграє дошкільне дитинство в загальному процесі формування людського мислення і людської особистості в цілому [5].

Розумовий розвиток дитини відбувається як у процесі його повсякденного життя, спілкування з дорослими, ігор з однолітками, так і в процесі систематичного навчання на заняттях у дитячому садку.

У дошкільному віці закладається фундамент уявлень і понять дітей, що забезпечує успішний розумовий розвиток дитини. У ряді психологічних досліджень встановлено, що темп розумового розвитку дітей дошкільного віку дуже високий порівняно з більш пізніми віковими періодами (Л. Венгер, О. Запорожець, В. Мухіна). Будь-які помилки, що їх було припущено в період дошкільного дитинства, фактично дуже важко виправити в старшому віці і вони впливають на весь наступний розвиток дитини.

Результати психологічних і педагогічних досліджень останніх років показали, що можливості розумового розвитку дошкільників значно вищі, ніж це передбачалося раніше. Так, виявилось, що діти можуть успішно пізнавати не тільки зовнішні, наочні властивості предметів і явищ, але і їх внутрішні, зв'язки і відносини. У період дошкільного дитинства формуються здібності до початкових форм абстракції, узагальнення, умовиводів [1; 3; 5].

Виникає необхідність виявлення основних функцій більш елементарних форм мислення, визначення їхньої ролі в загальному процесі розумового розвитку

дитини. Є підстави припускати, що можливості цих форм мислення надзвичайно великі і використовуються далеко не повністю.

При розробці питань розумового виховання дошкільників учені виходять з основних положень психології, що розглядає процес психічного розвитку людини як результат присвоєння суспільного досвіду людства, втіленого в продуктах фізичної і духовної праці. При цьому розумовий розвиток дитини виступає як засвоєння найбільш простих форм цього досвіду, а саме як оволодіння предметними діями, елементарними знаннями й уміннями як найбільш універсальними засобами закріплення і передачі загальнолюдського досвіду, засвоєння яких відіграє ведучу роль у розвитку дитини. Цей процес відбувається під час практичної діяльності дитини [4].

Кожна форма практичної діяльності висуває визначені вимоги до мислення дітей і створює умови для його розвитку в тому або іншому випадку.

У свою чергу, розвиток мислення – основа формування все більш складних структур практичної діяльності.

Психічний і розумовий, розвиток дитини виступає як процес, що має конкретно-історичну і соціальну природу, усі основні етапи якого обумовлені особливостями передачі суспільного досвіду.

З раннього дитинства, дитину оточують створені руками людини предмети, у яких зафіксовані визначені суспільні функції. Розвиваючись, дитина за допомогою дорослого вчиться їх використовувати. З віком з'являються більш складні форми взаємин з оточуючими людьми, змінюється місце, що посідає дитина в системі людських відносин, формуються нові потреби. Визначені відносини дійсності, нові властивості речей, на які раніше дитина не звертала уваги, тепер виступають для неї на перший план. Натомість відбувається не просте збільшення кількості знань: новий смисл може бути засвоєно лише на основі нових форм інтелектуальної діяльності [5].

Отже, розвиток мислення йде в напрямку ускладнення як змісту, так і основних форм. Перехід від пізнання зовнішніх властивостей і зв'язків явищ до пізнання внутрішніх, схованих від безпосереднього сприйняття зв'язків і відносин, засвоєння «слів-понять» та «слів-образів» вимагає істотної перебудови розумової діяльності дітей, формування в них нових прийомів і способів оволодіння знаннями.

Література:

1. Богуш А. М., Шиліна Н. Є. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2003. – 335 с.
2. Виготський Л. С. Дослідження розвитку наукових понять у дитячому віці // Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія. Частина II / Упорядник А. М. Богуш. – К.: Вища школа, 1999. – с. 115 – 119.
3. Гавриш Н. В. Методика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. Навчально-методичний посібник для студентів, викладачів, науковців, вихователів і методистів дошкільних закладів. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 132 с.
4. Ельконін Д. Б. Розвиток словника // Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія. Частина II / Упорядник А. М. Богуш. – К.: Вища школа, 1999. – с. 119 – 122.
5. Крутій К. Розвиваємо у дитини мовлення, інтелект і здібності. – Запоріжжя: ТОВ: «ЛІПС. Лтд», 1999. – 60 с.

КОРЕКЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ ГРИ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Міхєєва О. І., Єрьоменко Л. П.,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Останнім часом у психолого-педагогічній літературі активно обговорюються можливості гри як методу педагогічної і психологічної корекції [1; 3].

М. Кляйн вважала, що за допомогою гри можна усунути або благотворно впливати на порушення психічного розвитку дитини [2].

На думку М. Кляйн, можливості використання гри пов'язані з двома її характеристиками:

Гра дитини являє собою символічну діяльність, у якій дістають свого вираження пригнічені та обмежені соціальним контролем підсвідомі імпульси та нахили. У ролях, які дитина приймає на себе, в ігрових діях з іграшками міститься певний символічний смисл [6].

Гра виступає єдиним видом діяльності, у якій дитина почувається вільною від примусу та тиску з боку ворожого до неї середовища. Отже, перед дитиною розкриваються широкі можливості для виявлення підсвідомих нахилів, почуттів та переживань, які не можуть бути прийнятими та зрозумілими у реальних стосунках дитини із світом.

Ігротерапію однією з перших стала використовувати Анна Фрейд у роботі з дітьми, які пережили бомбардування Лондону під час другої світової війни. Якщо дитина має можливість висловити у грі свої переживання, то вона звільняється від страху, і те, що вона пережила, не стає для неї психологічною проблемою. А. Фрейд виявила, що гра є важливим фактором встановлення емоційного контакту з дитиною, є тим засобом, що робить вільним самовиявлення дитини [5].

Дуже цікавими є ідеї К. Роджерса, який досліджував можливості гри як методу корекції психологічного стану особистості [4].

Основу ігрової терапії, що centruється на дитині, становить уявлення про спонтанність психічного розвитку дитини, що володіє внутрішніми джерелами саморозвитку і потенційними можливостями самостійного розв'язання проблем особистісного зростання. Разом з тим, процес особистісної реалізації, саморозвитку може бути порушеним унаслідок або несприятливих середовищних умов, або порушення взаємодії і спілкування із значущими іншими, і першу чергу, з батьками та близькими дорослими. Стосунки, зв'язок з іншою людиною є необхідною умовою особистісного розвитку [1; 6].

Основне завдання корекції – створення або відбудова значущих стосунків між дитиною та дорослим з метою оптимізації особистісного зростання і розвитку. Гра як діяльність, що є вільною від примусу, страху, залежності дитини від світу дорослих, являє собою, на думку прихильників не директивної терапії, єдине місце, де дитина отримує можливість вільного самовиявлення та вивчення власних почуттів та переживань. Гра дозволяє дитині звільнитися від емоційної напруги і фрустрацій, що споконвічно зумовлюються антагонізмом реальних життєвих стосунків між дитиною та дорослим [3].

Основними показниками для проведення цього виду ігротерапії, на думку К. Роджерса, є:

- порушення зростання «Я», що виявляються у порушеннях поведінки і дисгармонійності «Я-концепції»;
- низька ступінь самоприйняття, сумніви та невпевненість у можливостях власного особистісного зростання;
- висока соціальна тривожність і ворожість до навколишнього середовища;
- емоційна лабільність та нестійкість [4].

До використання гри безпосередньо із психокорекційною метою зверталось багато вітчизняних дослідників-практиків: Л. Абрамян, А. Варга, І. Вигодська, А. Захаров, А. Співаковська та ін.

Основним принципом ігрової корекції терапії, на думку А. Співаковської, є вплив на дитину з урахуванням специфічності обставин та контакту. Сутність цього принципу полягає у тому, що для включення механізму перебудови поведінки несміливих, боязких дітей, треба змінити умови, тобто вивести їх з того середовища, в якому у них з'явилися небажані форми поведінки [1].

Л. Абрамян, досліджуючи засоби подолання негативних емоційних настроїв дітей засобами гри, докладно розкриває процес перевтілювання як важливої умови перебудови емоційної особистісної сфери. У грі-драматизації дитина зазнає подвійних переживань: вона «ліпить образ», перетворюючи саму себе, і сприймаючи його ніби-то ззовні, радіє змінам у грі, разом з тим, виявляючи певне ставлення до свого персонажу [1].

Дослідники визначають наступні функції гри [6]:

1. Діагностична функція виявляється в уточненні психопатології, особливостей характеру дитини і взаємостосунків з оточенням. Спостереження за іграми дозволяє отримати додаткову інформацію. У грі дитина на сенсомоторному рівні демонструє те, що коли-небудь зазнала. Іноді такий зв'язок є очевидним, але іноді може бути і віддаленим.

Діти найбільш повно і безпосередньо виявляють себе у спонтанній грі, ніж у словах. А вимагати від дитини, щоб вона розповіла про себе, отже – автоматично створити бар'єр у терапевтичних стосунках, ніби-то кажучи дитині: «Ти повинен піднятися на мій рівень спілкування і використати для цього слова».

2. Терапевтична функція гри полягає у створенні умов для дитячого емоційного та моторного самовиявлення. Гра надає конкретної форми для виявлення внутрішнього світу дитини, дає можливість організувати свій досвід. Для дитини важливим є процес гри, а не її результат. Дитина розігрує минулі переживання, розчиняючи їх у новому сприйнятті і нових формах поведінки. Аналогічно вона намагається розв'язати свої проблеми і внутрішні конфлікти, попрогравати свої труднощі або збентеження. Результати обстежень доводять, що в процесі гри розвиваються психічні процеси, підвищується фрустрацій на толерантність і створюються адекватні форми психічного реагування.

3. Навчальна функція гри полягає у перебудові стосунків, поширенні діапазону спілкування і життєвого кругозору, реадaptaції і соціалізації. Франк підкреслював, що гра для дітей – засіб навчитися тому, чому їх ніхто не може навчити. Це засіб дослідження реального світу, простору, часу, тварин, людей тощо.

Осипова А. вважає, що ігротерапія використовується як в індивідуальній, так і у груповій формі. Головним критерієм групової ігротерапії є наявність у дитини соціальної потреби у спілкуванні, що виникає на ранніх стадіях дитячого розвитку. Висновок про наявність у дитини соціальної потреби, яка визначає успішність проведення групової психотерапії, робиться на основі аналізу історії кожного випадку [3].

У випадку, коли соціальна потреба у дитини відсутня, постає особливе завдання формування цієї потреби, яке може бути оптимально вирішеним у формі індивідуальної ігротерапії. Якщо соціальна потреба вже розвинена, то найкращою формою корекції особистісних порушень може бути групова ігротерапія.

Якщо для індивідуальної ігротерапії протипоказанням може виступати найглибша ступінь розумової відсталості дитини, то для групової ігротерапії коло протипоказань поширюється. Ними можуть бути: дитячі ревності, що можуть погрожувати безпеці партнерів по групі; прискорений сексуальний розвиток; крайня агресивність; актуальний стресовий стан. У всіх цих випадках проведенню групової ігротерапії повинна передувати її індивідуальна форма, що забезпечує знімання гострої симптоматики і підготовку дитини до занять у групі [3].

Групова ігротерапія – це психологічний та соціальний процес, у якому діти природно діють одне з одним, набувають нових знань не тільки про інших дітей, але й про себе. Цей метод використовує гру як терапевтичний процес, який є ефективним засобом корекції функціональних нервово-психічних порушень, психосоматичних захворювань та психопрофілактики [3].

Групова ігротерапія має допомогти дитині усвідомити своє реальне «Я», підвищити її самооцінку і розвинути потенційні можливості, відрегулювати внутрішні конфлікти, страхи, агресивні тенденції, зменшити відчуття неспокою та провини.

У процесі взаємодії діти допомагають одне одному взяти на себе відповідальність за відбудову міжособистісних стосунків, набути досвіду побудови стосунків з іншими людьми на взаємовигідній основі. Спостерігаючи за іншими дітьми, дитина набуває сміливості, необхідної для того, щоб спробувати самій зробити те, що хочеться [2].

Аналіз психологічної та соціально-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми дозволяє зробити певні висновки:

- у різних педагогічних системах гри надавалася різна роль, але немає жодної системи, де в тій чи іншій мірі не відводилося б місця гри;
- за даними вчених, особливе місце гри у різних системах виховання визначається її співзвуччям соціальної природі дитини;
- виникає необхідність більш точно визначити ті аспекти психічного розвитку особистості дитини, які переважно розвиваються у гри;
- норми, що покладені в основу людських стосунків, через дитячу гру становляться джерелом розвитку моралі самої дитини;
- у психолого-педагогічних дослідженнях останніх років активно обговорюються можливості використання гри як методу педагогічної та психологічної корекції;
- ігротерапія – це особливий засіб взаємодії з дитиною, коди дитині з одного боку надається можливість бути такою, якою вона є, а з іншого – прийняти на себе певну роль.

Література:

1. Абрамян Л. А. О возможностях игры для развития и коррекции социальных эмоций дошкольников // Игра и самостоятельная деятельность детей в системе воспитания. – Таллинн, 1984. – С. 48 – 50.
2. Кляйн М. Как подготовить ребенка к жизни. – М.: Прогресс, 2002. – С. 61 – 65.
3. Осипова А. А. Общая психокоррекция. – М.: Сфера, 2000. – 169 с.
4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс – Универс., 1994. – С. 98 – 103.
5. Фрейд А. Введение в технику детского психоанализа. – М.: Наука, 1991. – С. 94 – 97.
6. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 141 с.

КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД ОСВІТНЬО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ

*Міхєєва О. І., Костюкова О. С.,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Традиційна організація навчально-виховного процесу у дошкільних закладах зорієнтована переважно на розвиток інтелекту вихованців, неповною мірою враховує і формує почуття дітей, що зумовлює їх недостатній емоційно-почуттєвий розвиток, відсутність умінь правильно розуміти почуття інших людей і адекватно реагувати на них; у психолого-педагогічних дослідженнях недостатньо висвітлений взаємозв'язок емоцій і почуттів із інтелектуальним розвитком дитини.

Зважаючи на це, ми вибрали для нашої дослідження один із аспектів проблеми розвитку емоційної сфери.

Могутнім засобом формування потреб, апперцептивних і діяльнісних навичок особистості у дошкільному віці виступає казка – один з найдавніших фіксторів усіх видів людського досвіду. Казка завжди і в усіх народів найбільше апелювала до дитячого віку, бо, крім досвіду, несла і продовжує нести в собі потужні навантаження почуттєвості, здатної не лише облагородити особистість, а й сприяти її усебічному духовному розвитку [1].

У дослідженнях психологів і педагогів доведено, що використання казкотерапії виявляється досить ефективним у роботі з дітьми дошкільного віку. Це обумовлюється визначним розвивальним та психотерапевтичним потенціалом казок [2; 3].

Сучасним науковцям та практикам широко відома типологія казок, яку запропонувала Т. Зінкевич-Євстигнеєва, яка містить художні, психотерапевтичні, психокорекційні, дидактичні та медіативні казки. У розумінні автора, казкотерапія – це не просто напрямок психотерапії, а синтез багатьох досягнень психології, педагогіки, психотерапії та філософії різних культур. У зв'язку з цим вона виділяє чотири етапи у розвитку казкотерапії. Найбільш цікавим у руслі проблеми нашого дослідження є четвертий етап – інтегративний, пов'язаний «с духовним подходом к сказкам, с пониманием сказкотерапии как природосообразной, органичной человеческому восприятию воспитательной системы, проверенной многими поколениями наших предков» [2].

Тексти казок викликають інтенсивний емоційний резонанс як у дітей, так і в дорослих. Образи казок звертаються водночас до двох психічних рівнів: до рівня свідомості і підсвідомості, що надає особливі можливості для комунікації. Зокрема, це є важливим для корекційної роботи, коли необхідно у складних емоційних обставинах створювати ефективну ситуацію спілкування [1; 4].

Виокремлюють такі корекційні функції казки: психологічну підготовку до напружених емоційних ситуацій; символічне регулювання фізіологічних та емоційних стресів; прийняття у символічній формі своєї фізичної активності; психологічну підготовку до успішної взаємодії з іншими людьми [1].

Учені-дослідники визначили певні можливості роботи з казкою:

1. Використання казки як метафори. Текст і образи казок викликають вільні асоціації, що стосуються особистого життя дитини, а потім ці метафори та асоціації мають бути обговореними.

2. Малювання за мотивами казки. Вільні асоціації виявляються у малюнку, і у подальшому можливий аналіз графічного матеріалу.

3. Обговорення поведінки та мотивів дій персонажів, що слугує приводом для обговорення цінностей поведінки людини, виявляє систему оцінок людини в категоріях: добре – погано.

4. Програвання епізодів казки. Програвання епізодів дає можливість дитині або дорослому відчувати деякі емоційно значущі ситуації та зіграти емоції.

5. Використання казки як притчі-повчання. Підказка за допомогою метафори варіанту розв'язання ситуації.

6. Творча робота за мотивами казки (дописування, переписування, робота з казкою) [3].

Казки розділяють на традиційні (народні) та авторські. Народні казки також поділяються на декілька груп: побутові (наприклад, «Лисиця і журавель»); казки-загадки (історії на винахідливість, історії хитруна); казки-байки, що пояснюють будь-яку моральну норму; притчі (історії про мудрих людей або про цікаві ситуації); казки про тварин; міфологічні сюжети; чарівні казки; казки з перетвореннями («Гусі-лебеді», «Кришечка-хаврошечка» тощо) [4].

На думку дослідників, привабливість казок для психокорекції та розвитку особистості дитини можна пояснити таким чином:

1. Відсутність у казках прямих повчань, нотацій. Події казкової історії логічні, природні, впливають одне з одного, а дитина засвоює причинно-наслідкові зв'язки, що існують у світі.

2. Крізь образи казки дитина стикається із досвідом багатьох поколінь. У казкових сюжетах зустрічаються ситуації та проблеми, які переживає у своєму житті кожна людина: життєвий вибір, взаємодопомога, любов, боротьба між добром і злом. Перемога добра у казках забезпечує дитині психологічну захищеність: що б не відбувалося у казці, усе закінчується добре. Випробування, що випадають на долю героїв, допомагають їм стати сильнішими, розумнішими, добрішими, мудрішими. Отже, дитина засвоює все те, що відбувається у житті людини, сприяє її внутрішньому зростанню.

3. Відсутність заданості в імені головного героя та місці казкової події. Головний герой – це збірний образ, і дитині легше ідентифікувати себе з героєм казки і стати учасником казкових подій.

4. Ореол таємниці та чарівництва, інтригуючий сюжет, неочікуване перетворення героїв – усе це дозволяє слухачеві активно сприймати та засвоювати інформацію, яка міститься у казках.

Т. Зінкевич-Євстигнєєва запропонувала систему «казкотерапевтичної психокорекції», яка розглядається як процес знайомства із сильними сторонами особистості дитини, поширювання поля свідомості та поведінки дитини, пошук нестандартних оптимальних виходів із різних ситуацій, безумовне прийняття дитини і взаємодія з нею за допомогою роботи з казкою [2].

Розроблений автором курс казкотерапії включає до себе велику кількість прийомів і форм роботи, які дозволяють розвивати творче мислення, уяву, увагу та пам'ять, координацію рухів, позитивну комунікацію та адекватну самооцінку. Казки можна: аналізувати, придумувати, переписувати, розповідати, малювати, драматизувати [2].

У роботах Д. Соколова, І. Вачкова визначено основні прийоми роботи з казкою [3].

1. Аналіз казок. Мета – усвідомлення, інтерпретація того, що стоїть за кожною казковою ситуацією, конструкцією сюжету, поведінкою героїв.

Наприклад, для аналізу обирається відома казка. При цьому дитині пропонують відповісти на низку питань: «Як ви гадаєте, про що ця казка?», «Хто з героїв більше всього сподобався і чому?»; «Чому герой учинив так, а не інакше?»; «Що трапилося б з героями, якщо б вони не зробили того, про що написано у казці?»; «Що було б, якби у казці були тільки добрі або погані герої?», а також інші питання. Дана форма роботи використовується у роботі з дітьми від 5 років, підлітками та дорослими.

2. Розповідання казок. Прийом допомагає опрацювати такі моменти, як розвиток фантазії, уяви, здатності до децентрації. Процедура полягає у тому, що дитині або групі дітей пропонується розповісти казку від першої або третьої особи. Можна запропонувати дитині розповісти казку від імені іншої діючої особи. Наприклад, як казку про Колобка розповіла б лисиця, Баба Яга або Василиса Премудра. «Давайте спробуємо розповісти історію Колобка очима Василини Премудрої або пенька, на якому сидів Колобок».

3. Переписування казок. Переписування та дописування авторських або народних казок має сенс тоді, коли дитині щось не сподобається – сюжет, подія, ситуація, закінчення казки тощо. Це важливий діагностичний матеріал. Переписуючи або дописуючи казку, дитина сама обирає найбільш відповідний її внутрішньому стану поворот і знаходить той варіант розв'язання ситуації, який дозволяє звільнитися від внутрішнього напруження – у цьому заключається психокорекційний сенс переписування казки.

4. Постановка казок за допомогою ляльок. Працюючи з ляльками, дитина бачить, що кожна її дія одразу ж позначається на поведінці ляльки. Це допомагає їй самостійно коректувати свої рухи і робити поведінку ляльки максимально виразною. Робота з ляльками дозволяє удосконалювати і виявляти ті емоції, які у звичайних обставинах дитина за будь-якими причинами не може себе дозволити виявити.

5. Складання казок. У кожній чарівній казці є певні закономірності розвитку сюжету. Головний герой з'являється у сім'ї, зростає, у певних обставинах залишає дім, вирушає у мандрівку. Під час подорожі він знаходить або втрачає друзів, долає невдачі та перешкоди, бореться та перемагає зло, повертається додому, досягнувши мети. Отже, у казках в образній формі розповідається про основні етапи становлення і розвитку особистості.

Тексти психотерапевтичних казок описують глибинний людський досвід проходження емоційної кризи та подолання почуття страху. Вони надають людині опору в умовах невизначеного емоційного досвіду і готують її до кризових переживань. Кожна з чарівних казок містить інформацію про певний тип дезаптації та засіб проживання певної кризи.

Події казки викликають у людини емоції, герої та їх стосунки проєктуються на буденне життя, ситуація здається схожою та знайомою. Казка нагадує про важ-

ливі соціальні і моральні норми життя у стосунках між людьми, про те, що є поганим, а що є добрим. Вона надає можливість відреагувати значущі емоції, виявити внутрішні конфлікти та труднощі. Під час прослуховування казок дитина вчиться розряджати свої страхи, її емоційний світ стає гнучким та насиченим.

Література:

1. Запорожец А. В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения // Избр. психологические труды: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – С. 66 – 77.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Основы сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2006. – С. 67 – 69.
3. Соколов Д. Сказки и сказкотерапия. – М., 2010. 98 с.
4. Туров М. Про злого Колобка та добру Лисицю: Виховуємо творчу особистість // Дошкільне виховання. – 2001. – № 3.– С. 22 – 23.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» ДОШКІЛЬНИКА В ПЕДАГОГІЦІ ТА ВІКОВІЙ ПСИХОЛОГІЇ

*Міхєєва О. І., Линник Г. В.,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Перетворення людини в одну із центральних проблем усієї сучасної науки передбачає створення умов, які б максимально реалізовували потенціал кожної особистості, починаючи саме з дитинства. Цей час класична психологія розглядає як період первинного становлення особистості, що характеризується появою новоутворень, які виступають сутнісними вимірами особистісного зростання малюка. Одним з них є «Я-концепція», рівень сформованості якої і логіка функціонування є провідним і надійним виміром динаміки зростання дитини як особистості.

Дослідники, які займаються проблемою вивчення особистості, прийшли до думки, що експериментальне вивчення даного феномену ставить вченого у винятково важкі умови: з одного боку, необхідно викликати дуже сильні та очевидні переживання у об'єкта дослідження, тому що слабка експресивність та неявна співвіднесеність окремих поведінкових проявів можуть викликати та викликають вільну інтерпретацію, яка є підготовкою до гіпотези дослідження; з іншого боку, моделювання драматичних ситуацій порушує етичні закони побудови експерименту [1; 2; 5].

Окрім того, дослідження феномену «Я-концепція» у дітей дошкільного віку стикається з певними протиріччями. По-перше, діти старшого дошкільного віку мають достатню уяву про соціально бажані зразки поведінки та самохарактеристику, тому на вербальному рівні та в умовах зовнішнього контролю найчастіше чинять відповідно до норм, які знають. По-друге, психологічна література не має досить визначеної характеристики, структурних компонентів самосвідомості дошкільника, які слід аналізувати [3; 4].

Аналізуючи літературу, представляється можливим виділити найбільш адекватні методи дослідження даної характеристики особистості.

Спостереження – планомірне цілеспрямоване сприйняття явищ, результати чого в тій чи іншій формі фіксуються вихователем. Оскільки психіка формується в діяльності (діях, словах, жестах, міміці тощо), ми можемо на основі цих зовнішніх проявів, на основі актів поведінки робити висновки про психічні процеси та стани [5].

Проведення спостереження вимагає складання докладної програми, з якої має бути ясно, які діти або групи дітей спостерігатимуться, у які години дня проводиться спостереження, які моменти життя дітей будуть фіксуватися [5].

Експериментальний метод – головний метод сучасної психолого-педагогічної науки. Це дослідження, у процесі якого ми самі викликаємо необхідне нам явище та створюємо умову для його явища і виміри зв'язків між досліджуваними властивостями [5].

Найбільш продуктивним є природний експеримент. Істотною умовою природного експерименту, як зазначав психолог А.Лазурський, яка відрізняє його від експерименту штучного є те, що сама дитина не знає, що над нею проводять досвіди. Завдяки цьому відпадає сумнів щодо відповідей дітей, що найчастіше заважає визначенню індивідуальності при проведенні штучного експерименту» [5].

Бесіда в деяких дослідженнях виступає як основний метод вивчення відносин дитини до себе. Досліджуючи дітей, які вже володіють мовою, використовується бесіда, яка дає можливість встановити, як сама дитина розуміє ту чи іншу ситуацію, що вона думає про своє місце в ній, як вона рефлексує на соціальні очікування дорослого [1].

Розповіді дітей про себе, їх відвертість представляють важливий матеріал для розуміння їхнього внутрішнього світу, але все це має дуже істотний недолік, а саме залежність від того, що діти хочуть і, чого не хочуть розкривати про себе.

Майстром цього методу був видатний швейцарський психолог Жан Піаже. Нерідко бесіда у його дослідженнях поєднується з ігровими, експериментальними ситуаціями. На думку Піаже, усе, що необхідно – це показувати своє повне незнання гри і навіть свідомо робити помилки, щоб дитина могла щораз докладно пояснити відповідне правило. Надзвичайно важливо в ході цієї першої фрази експерименту виступати в ролі новачка і дати дитині відчуття певної переваги над собою» [5].

У бесіду занурюються також елементи проективної методики. Сутність її заключається в тому, що дітям пропонується спеціально невизначена ситуація, результат якої вони мають визначити самі. У цьому випадку дитина немов би проектує свої власні думки та почуття на сюжет запропонованої ситуації або картини.

Використовуючи даний метод необхідно добре уявляти собі різницю між вербальною поведінкою дитини та її реальною поведінкою, тобто вчинком у конкретній ситуації [4].

Психологічне тестування стандартизоване часто обмежене в часі обстеження призначене для встановлення кількісних (та якісних) індивідуально-психологічних розходжень.

У психодіагностиці існують різноманітні класифікації тестування. Вони можуть розділятися за особливостями використовуваних задач на тести вербальні і тести практичні, за формами процедури обстеження – на тести групові та індивідуальні, за спрямованістю – на тести інтелектуальні і тести особистості [5].

Психодіагностичний метод – дослідницький метод психологічної науки. Він має традиційну специфіку стосовно визначених дослідницьких методів психології неекспериментального (описового) та експериментального. Основною особливістю психодіагностичного методу є його вимірально-іспитова спрямованість, за рахунок якої досягається кількісна та якісна кваліфікація досліджуваного явища. Це стає можливим у результаті виконання визначених вимог [5].

Специфічним методом вивчення особливостей ставлення до себе та до інших сторін самосвідомості є метод самоспостереження. Під самоспостереженнями розуміємо використання показань свідомості, об'єктів яких є сам суб'єкт, його психічні властивості і переживання. Отже, інтерпретуюче самоспостереження, тобто спостереження, спрямоване на самопізнання, є необхідним компонентом самосвідомості [2].

Разом з тим при самоспостереженні можуть зустрічатися і значні труднощі, особливо коли усвідомленню підлягають найбільш складні і значимі особистісні переживання. Але й у цьому випадку необхідно вийти за межі безпосередніх даних самоспостереження, що завжди включають у себе в тому чи іншому ступені неусвідомлену інтерпретацію.

Для того, щоб об'єктивно розкрити ці складні афективні переживання, треба розібратися у всій реальній життєвій ситуації, що обумовила відповідні переживання. У подібних випадках усвідомлення, пізнання самого себе здійснюється важче, ніж пізнання іншої людини.

У самоспостереженні дослідник отримує реальні дані, які найменш доступні іншим методам. Метод самоспостереження може бути ефективним доповненням і джерелом необхідної інформації в структурі психологічного дослідження. Проте він має досить вузьку сферу застосування і при дослідженні самосвідомості його необхідно використовувати в комплексі з іншими методами – експериментом, спостереженням, інтерв'ю.

Розповіді дітей про себе, їх відвертість представляють надзвичайно цікавий матеріал для розуміння їхнього внутрішнього світу, але все це має недолік, а саме залежність від того, чого діти, хочуть та чого вони не хочуть розкривати про себе. Якщо діти засвоїли, що деякі їхні представлення про себе невластиві іншим, та якщо вони не довіряють дорослим, тоді або розкривається лише те, що на їхню думку, буде правильно, або взагалі нічого. Щоб досягти кращого розуміння вихованців, необхідно використовувати метод систематичного спостереження. Застосування його буде більш ефективним, якщо врахувати рекомендації Бернса [1].

Спочатку усвідомте те, що ви не можете бути цілком об'єктивні у своїх спостереженнях і висновках про іншу людину. Можливо, вам не вдасться звільнитися від упередженості, але ви в змозі усвідомлювати те, як це впливає на ваше тлумачення поведінки дитини.

Перш, ніж робити які-небудь висновки, спостерігайте за дитиною у всіляких ситуаціях. Ви знайдете різкий контраст між поведінкою дітей на ігровому майданчику та на занятті, а також зовсім різну манеру спілкування з вами, і з однолітками.

Оскільки ставлення до себе може проявлятися в поведінці дитини різними способами, уважно спостерігайте за нею та вислуховуйте її. Наприклад, корисно буває поставити собі питання, як часто ця дитина посміхається і що викликає у неї посмішку. Людина, яка рідко посміхається, як правило, буває дуже незадоволена собою і життям, вслухуйтеся до відтінків голосу дитини. Інтонація може вказувати на низьку самооцінку.

Нарешті, особливо важливою може бути властива дитині манера взаємодії з іншими.

Отже, жодний із названих методів дослідження не дає можливості об'єктивного та повного дослідження явища, яке вивчається. Проблема розробки

методів діагностики самосвідомості є найважливішою та загальною складною проблемою педагогічної психології.

Література:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986. – 368 с.
2. Корепанова М. В. Феномен образа Я и особенности его развития в дошкольном детстве: Учебное пособие. – Волгоград: «Перемена», 2000. – 120 с.
3. Михеева Е. И. Становление отношения к себе в дошкольном детстве как психолого-педагогическая проблема // Реалии и перспективы образования и развития детей в XXI веке. – Материалы межд. научно-практ. конф. (заочной). – Ульяновск. – 2005. – С. 63-65.
4. Міхеєва О. І. Деякі умови самовизначення дитини на ранніх етапах соціалізації // Вісник Луганського національного педагогічного університету ім. Т. Шевченка. – 2006. – № 4. – С. 190 – 195.
5. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога. Учеб. пособие: в 2-х кн. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – С. 76 – 78.

ЕМПАТИЯ ЯК МЕХАНІЗМ СОЦІАЛЬНОГО ПІЗНАННЯ ОСОБИСТОСТІ

*Міхеєва О. І., Носульська Г. О.,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Присвоєння індивідом людської сутності передбачає наявність у нього здібності до розуміння не тільки думок, але й почуттів, переживаючи емоційні становища інших людей, без чого неможливе справжнє прилучення до культури, оволодіння духовно-практичним досвідом людської цивілізації, розвиток соціального пізнання. Цю важливу здібність, характеристику особистості визначають як емпатія.

Історія вивчення поняття «емпатія» бере початок у кінці XIX – на початку XX сторіччя в таких філософських дисциплінах, як етика та естетика. У різних етичних та естетичних ученнях описуються особливості людини, що відображають специфіку його відношень з оточуючими й такі, що сприяють розумінню та пізнанню інших людей. Ці теорії поклали початок дослідженню феномена емпатії у психології [5].

Першим увів термін «емпатія» у психологічну науку Е. Тітченер. Згідно з психологічним словником (1990), емпатія – це осягнення емоційного стану, проникнення, відчуження переживань іншого. Це означення не дає повного уявлення про складність та багатогранність емпатії як психологічного явища. Існуючі трактування феномена емпатії відображають різноманітність напрямів у дослідженнях цього явища [2].

По-перше, емпатія визначається як психологічний процес, спрямований на моделювання внутрішнього світу переживань, що сприймає людина. За такого підходу до емпатії підкреслюється її динамічний, процесуальний та фазовий характер. Західні психологи Г. Баррет-Леннард, В. Айкес виокремлюють три послідовні фази, притаманні емпатії, як психологічному процесу [2]:

Сприйняття та резонанс слухача, етап емпатійного розуміння, під час якого суб'єкт робить точні висновки відносно думок та почуттів іншої людини.

Експресивне повідомлення про виникнення цього стану, під час якого суб'єкт виражає свої міркування з приводу переживань іншого.

Етап емпатійної комунікації, під час якої емпатійне розуміння перевіряється та розвивається в діалогічному ключі взаєморозуміння.

По-друге, емпатія розглядається в якості психічної, емпатійної реакції у відповідь на стимул. Існує декілька видів емпатійних реакцій, що складають дві великі групи: 1) емпатійні реакції у відповідь на поведінку групи; 2) емпатійні реакції в адрес конкретної особистості (Г. Баррет-Леннард, Д. Майєрс).

По-третє, емпатія визначається як здібність або властивість особистості, що має складну афективно-когнітивно-поведінкову природу. Ця здібність розкривається в умінні давати опосередковану емоційну відповідь на переживання іншого, яке включає рефлексію внутрішніх станів, думок та почуттів самого суб'єкта емпатії. Психологи Т. Гаврилова, В. Бойко, Н. Обзоров вважають, що емоційна здібність реагувати на сигнали, що передають емоційний досвід іншої людини. Інші дослідники визначають емпатію як поведінкову здібність, яка проявляється в допомагаючій, сприяючій, альтруїстичній поведінки у відповідь на переживання іншого (Ю. Гіппенрейтер, І. Юсупов, К. Роджерс).

Загалом емпатія – це соціально-психологічна властивість особистості, що є сукупністю емоційно-психологічних здібностей індивіда, за допомогою яких ця властивість розкривається як об'єкту, так і суб'єкту емпатії. До ряду таких здібностей входять: здібність емоційно реагувати на переживання іншого, здібність використовувати способи взаємодії, що полегшують страждання іншої людини [2].

У сучасній психології уже не заперечується той факт, що емпатія може бути спрямована як на самого себе, так і на іншу людину [1; 3]. В. Лабунська, І. Юсупов, Т. Гаврилова, О. Омаров стверджують, що форму емпатії, спрямовану на самого себе, позначають як співпереживання, почуття дискомфорту або особистісний дістрес. Вона виникає у ситуації, коли стан партнера, що сприймається, викликає напругу і фрустрацію власних міжособистісних потреб суб'єкта емпатії та він стає емоційно вразливим. При цьому індивід відчуває подібні з об'єктом емпатії переживання, але він спрямовує їх на себе [2; 5].

Форму емпатії, спрямовану на іншого, позначають як жалість, співчуття або емпатійну турботу. У співчутті відображаються переживання індивідом неблагополуччя іншого як таке безвідносно до власного благополуччя. Воно виникає у ситуації, коли стан партнера, що сприймається, актуалізує моральні спонукання на його користь та викликає потребу допомогти йому.

На думку дослідників Т. Кондратьєва, К. Роджерса, Н. Джужи, В. Івасішина чинники, що визначають розвиток та прояви емпатії особистості, можна умовно поділити на дві групи. Перша група чинників представлена тими з них, які грають першоступеневу роль у розвитку емпатії у дитячому віці. У другу групу входять чинники, що визначають особливості прояву емпатії у дорослої людини. Ці чинники належать до однієї соціально-психологічної дійсності: вони представляють особливості потреб суб'єкта емпатії. Більшість психологів згідна з тим, що система відносин до іншого, що включає справжній інтерес, розуміння важливості та цінності особистості іншого, уникання відчуження та байдужості в адрес переживань іншого, сприяє прояву емпатії [4; 5].

Характеристики емпатії, її форми і види впливають на зміст соціальних потреб та міжособистісних відносин людини, на адекватність та ефективність соціального пізнання особистості. Вони виступають у якості самостійного чинника становлення особистості як суб'єкта спілкування [6].

Д. Майерс, М. Лісіна, Н. Джужа стверджують, що всі види міжособистісного спілкування є базовим соціально-психологічним середовищем, у якому емпатія зароджується, розвивається та проявляється. У психологічних дослідженнях традиційно звертаються до аналізу ролі емпатії у соціально-перцептивній стороні спілкування [2]. Важливим для нашого дослідження є вказівки на те, що емпатія сприяє більш ефективному пізнанню людьми один одного, їх емоційного стану та переживань. Емпатія зменшує ефект викривлення сприйняття іншого, народжений атрибутивними процесами та супроводжує формування більш точного першого враження.

У дослідженнях Г. Барретт-Леннарда вказано на те, що роль емпатії в організації комунікативного боку спілкування полягає у наданні особливого, ґрунтованого на співпереживанні, спробі отримання, обробки та перевірки достовірності інформації. Емпатія впливає на збирання та аналіз інформації двома способами:

1) мотивуючи індивіда на отримання інформації з метою посилення власного залучення у процес спілкування;

2) діючи в якості зворотного зв'язку на вже зібрану інформацію [2].

В інтерактивному боці спілкування емпатія виступає як регулятор взаємодії, забезпечуючи оцінки та прогноз на найбільш адекватні способи поведінки згідно з емоційним станом учасників. Емпатія також виконує функцію корекції обраних способів взаємодії на основі емпатійного зворотного зв'язку. Корекція здійснюється в бік найбільш комфортних та найменш дестресуючих способів поведінки.

На думку Т. Рібо, А. Валлона, у житті конкретної людини:

1) емпатія, що виходить від суб'єкта емпатія, збільшує його здібність переконувати;

2) вона допомагає подолати психологічний захист іншого;

3) розширює уяву про життя інших;

4) збагачує власний емоційний досвід;

5) розвиває особистість та систему її цінностей;

6) несе охоронні функції, якщо отриманий досвід загрожує психічній рівновазі індивіда [2; 5].

Узагальнюючи все згадане вище, можна запропонувати наступну схему цілісного емпатійного процесу, який забезпечує успішність соціального пізнання:

- установлення та ідентифікація об'єкта, що сприймається. Сюди відносяться операції порівняння, пізнавання, виділення основних ознак та встановлень;
- інтерпретація об'єкта, яка припускає операції визначення ситуації, прийняття та приписування відповідної стереотипної когнітивно-афективної структури та розуміння ролі партнера. Ця стадія характерна тим, що саме на ній відбувається розгортання емпатійних емоцій;
- прийняття рішення відносно того, що сприймається, та активне емоційне реагування на переживання об'єкта емпатії;
- поведінкові реакції, що включають комплекс комунікативних засобів, які використовуються партнерами емпатійного спілкування для зовнішнього вираження свого психічного стану.

Отже, емпатія – це складний, багаторівневий феномен, структура якого уявляє собою сукупність емоційних, когнітивних та поведінкових вмінь, навичок, здібностей людини. Взаємодія між емоційними, когнітивними, поведінковими компонентами структури емпатії визначаються досвідом спілкування, результатами соціальних та соціально-психологічних відносин людини зі світом людей.

Література:

1. Бех І. Д. Особистісно-орієнтоване виховання: Науково-методичний посібник / І. Д. Бех. – К.: ІЗМК, 2008. – 204 с.
2. Гаврилова Т. Исследование эмпатии в зарубежной психологии / Т. Гаврилова // Вопросы психологии. – № 4, 1988. – М. – С. 49 – 58.
3. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного ставлення дошкільника (системний підхід) / О. Л. Кононко. – К., 2000. – 240 с.
4. Костюк Г. С. Хрестоматія по возрастной и педагогической психологии. – К.: Освіта, 1979.
5. Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии. Избр. Труды / А. В. Петровский. – М.: Педагогика, 1984.– 272 с.
6. Субботский Е. В. Психология отношений партнерства у дошкольников / Е. В. Субботский. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 144 с.

ВИХОВАННЯ ЛЮДЯНОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

*Міхеева О.І., Свиридова В.Л.,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Необхідність пошуку шляхів виховання гуманних відносин, співчуття, людяності у сучасному освітньому просторі стає все більш актуальною. У дошкільному віці формується базис особистісної культури, який відповідає загальнолюдським цінностям.

Людяність є базовою особистісною якістю, ознакою соціальної компетентності, яка може бути охарактеризована за складовими:

– пізнавальний компонент – рівень і зміст знань про людину, близьких та далеких людей, людей різного віку і статі та ін. (поінформованість);

– ціннісний компонент – ставлення до людини як найвищої цінності, повага до життя, діяльності, гідності кожної людини (гуманність);

– емоційний компонент – інтерес до людей, бажання доспілкування, пізнання людей, прагнення бути схваленим іншими людьми, вміння співчувати, співпрацювати, розуміти емоції і почуття людей і керувати своїми почуттями в процесі спілкування з ними (чуйність);

– оцінний компонент – вміння давати оцінку вчинкам людей та їх взаєминам, бути толерантним, прагнення справедливого ставлення до людей (справедливість);

– поведінковий компонент – володіння етичними формами поведінки і спільної з іншими діяльності, вміння пропонувати, надавати і приймати допомогу, здійснювати моральні вчинки за власною волею, вміння спілкуватися (моральна активність) [4].

Для визначення і характеристики феномена «соціальне виховання» і «моральне виховання» звернемося насамперед до словникових джерел, які по-різному його трактують:

Соціальне виховання (від лат. *Socialis* – суспільний) – процес засвоєння індивідом певної системи знань норм і цінностей, що дозволяють йому функціонувати повноправним членом суспільства [1].

Соціально-моральне виховання – процес засвоєння та подальшого розвитку індивідом соціально-культурного досвіду – трудових навичок, знань норм, цінностей, традицій, що накопичені та передані від покоління до покоління, процес включення індивіда в систему соціальних відносин та формування у нього соціальних і моральних якостей [1].

Соціально-моральне виховання особистості – процес залучення Індивіда в систему суспільних відносин, формування його соціального та морального досвіду, становлення та розвитку як цілісної особистості [2].

Для нашого дослідження важливо орієнтуватися на поняття соціально-морального виховання різного рівня, але ми вважаємо за необхідне підкреслити, що соціально-моральне виховання – найширше поняття серед процесів, що характеризують формування особистості, оскільки передбачає «розвиток, зумовлений конкретними соціальними умовами» [2], свідоме засвоєння форм та засобів соціального життя, а також вироблення дитиною за допомогою дорослих власних ціннісних орієнтацій. Отже, соціальне виховання в педагогіці може характеризуватися як процес засвоєння і використання дитиною у поведінці та діяльності системи цінностей, до якої вона залучена [2].

Узагальнюючи сказане вище визначаємо, що соціально-моральне виховання особистості – це безперервний процес засвоєння індивідом протягом всього життя соціального досвіду, норм, систем соціальних ролей, культурних та моральних цінностей того суспільства, до якого він належить. Водночас цей процес включає формування власної системи ціннісних орієнтацій і соціальних установок, вироблення практичних моральних навичок і реалізацію їх у конкретній діяльності.

На думку Н. Андреєнкової [1], соціально-моральне виховання – це поетапний процес, вирішальним з яких є дитинство. Саме в цей період життя людини найбільш інтенсивно виробляються навички і вміння, інтеріоризуються установки, цінності і соціальні й моральні ролі. У результаті цього індивід формується як особистість і здійснюється його інтеграція в суспільство. У період дитинства інтенсивно розвивається суб'єктивний план особистої морально соціалізації. Дитина пізнає довкілля, набуває різних знань, засвоює правила поведінки, будує власну ієрархію цінностей, яка не завжди може збігатися з прийнятою суспільством. Як зазначає О. Кононко: «Людина народжується двічі: вперше, коли вона фізично з'являється на світ, дістає потенційну можливість вирости особистістю, вдруге – коли прижиттєво у процесі індивідуального розвитку реалізує цю можливість» [2, с. 20]. Сучасні вчені вважають дошкільне дитинство вирішальною фазою соціалізації через підвищену сприйнятливості дитиною зовнішніх впливів. Психофізіологічні особливості дитини, до яких відносять емоційність, навіюваність, наслідування, зумовлені пластичністю нервової системи дошкільника, її здатністю активно реагувати на впливи довкілля. Відтак, «дошкільник як особистість є складною системою, важливими складовими якої є емоційна і соціальна підсистеми, які перебувають у постійній взаємодії і взаємозалежності» [2, с. 20].

На кожному віковому етапі розвитку дитини є свій провідний спосіб соціально-морального виховання, який виражається у переважному впливі агентів соціального розвитку у провідних різновидах діяльності – спілкуванні, грі, навчанні, входженні в систему групових стосунків [3]. Дошкільна сфера соціально-

морального розвитку збігається з часом соціалізації дитини у сім'ї та дошкільних закладах. Цей етап соціально-морального розвитку дитини можна позначити як «період соціально-моральної гри» [5]. Провідними різновидами діяльності як практичного механізму соціалізації дитини у цей час є гра та спілкування, оскільки «і конкретна діяльність (наприклад, гра) і «спілкування» призводять до формування образу світу та міжособистісних взаємин людини» [5].

Отже, соціально-моральний досвід дитини – це завжди результат дії та активної взаємодії з навколишнім. На нашу думку, оволодіти соціальним досвідом – означає не тільки засвоєння певних знань, навичок, а й оволодіння тим способом діяльності та спілкування, результатом яких він, цей досвід, є.

Безпосередня участь дитини у соціальних відносинах і діяльності, набуття завдяки цьому соціальному досвіду є способом дійсного досягнення необхідного рівня компетентності та відповідальності, формування потреб, інтересів, мотивацій особистості. Дитина повинна почуватися активною дійовою особою у реальних життєвих подіях, діяльності та соціальних стосунках, а також в ігрових діях та уявних ситуаціях. Позитивні соціальні взаємини вимагають певних соціально-моральних навичок, яких дитина має набути. Пластичність, що дає можливість дитині дошкільного віку змінювати стиль спілкування з різними групами дітей і дорослих, обумовлюється потребою екстраполяції набутих соціально-моральних навичок у реальне життя. Поступово соціальні інтереси особистості набувають сталості, взаємини з оточуючими стають більш стабільними [4].

Разом з тим, зауважимо, що процес соціально-морального розвитку сучасної дитини відбувається за досить складних умов. «Традиційно підрастаюче покоління включалось у певну виховну систему й ставало носієм відповідного способу життя. Сьогодні проблема розриву поколінь стає особливо гострою, адже старші покоління переживають ресоціалізацію. Відчутним є також брак життєздатних спільнот людей, що спричинює низку складних проблем виховання» – зазначає Т. Поніманська [5, с. 4].

У старшому дошкільному віці підвищується значення сфери взаємин дитини з іншими людьми. Накопичений досі досвід узагальнюється і фіксується через специфіку пред'явлених дитині вимог. Численні дослідження психологів та педагогів (Л. Виготський, О. Запорожець, В. Нечаєва, Т. Маркова та ін.) доводять, що до моменту вступу дитини до школи, у неї можуть бути сформовані стійкі мотиви, норми поведінки, стосунки з соціальним оточенням та соціальним середовищем.

Період дошкільного дитинства є фундаментальним у процесі соціально-морального становлення особистості. Від того, наскільки успішним буде формування особистісних соціально-психологічних механізмів соціально-морального розвитку особистості на цьому етапі залежить успіх соціалізаційного процесу не тільки в період навчання у школі, але й у життєвому самовизначенні особистості. Спілкуючись з дорослими і ровесниками, діти вчаться жити поряд з іншими, враховувати їхні інтереси, правила і норми поведінки в суспільстві, тобто стають соціально й морально компетентними.

Отже, уявлення людини про саму себе та система її ціннісних орієнтацій взаємопов'язані, а їх становлення відбувається в процесі активної взаємодії індивіда з людьми. Зауважимо, що наукові погляди В. Сухомлинського, які полягають у тому, що «ввести людину в складний світ людських стосунків – одне з найважливіших завдань виховання особистості дитини дошкільного віку» [6, с. 87], сьогодні знову є орієнтирами як для практичного, так і для наукового пошуку. Тому важливо з перших років життя навчити дитину усвідомлювати свій життєвий світ, виробляти найпростіші життєві плани, відстоювати власні інтереси, співвідносити свій життєвий світ з життєвим світом інших людей.

Література:

1. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 560 с.
2. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві). – К.: Освіта, 1998. – 255 с.
3. Корчак Я. Как любить ребенка: Книга о воспитании. – М.: Политиздат, 1990. – 493 с.
4. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти. – К., 1996. – 256 с.
5. Поніманська Т. Л. Дошкільна педагогіка – К., Академвидав, 2004 – 456 с.
6. Сухомлинский В. А. О совести / В 4-х книгах.: Донецк, Проминь. 2006. – С. 59 – 61.

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ФАКТОРА У РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

*Міхєєва О.І., Соколова О.В.,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Вплив педагога на своїх вихованців реалізується в процесі педагогічного спілкування й діяльності. Доведено, що характер цього впливу багато в чому залежить від властивостей і якостей особистості педагога, його професійної компетентності, віку дітей, рівня авторитету і багатьох інших параметрів [2]. Для дітей, особливо дошкільного й молодшого шкільного віку, педагог є значимим референтним обличчям. Саме тому емоційний стан педагога, що визначає якісна своєрідність багатьох компонентів педагогічної діяльності – один із головних факторів її успішності.

Відомо, що авторитетних педагогів відрізняють від інших такі якості, як позитивна, внутрішня, особистісна, емоційно забарвлена мотивована позиція, стосовно дітей, спрямованість інтересів на особистість дитини в сполученні з прагненням бути їм корисним; висока компетентність і професіоналізм, що забезпечують можливість надання своєчасної допомоги дітям у всіляких ситуаціях. Навіть при різному темпераменті таких педагогів відзначають внутрішній й зовнішній спокій, урівноваженість, упевненість у собі, збалансованість індивідуальних особистісних якостей, поважне відношення до дітей, розуміння їхньої неповторності, своєрідності, визнання й повага почуття їхньої власної гідності, незалежно від показників діяльності, поведіння й особистісних проявів [6].

У дослідженнях Крупеніна А., Крохіної І., Маркової А. доводиться, що формування негативного впливу педагогів зв'язано з такими параметрами: недолік відсутності любові й поваги до дітей, інтересу до них; нерозуміння їхньої психології, вікових і індивідуальних особливостей; неуспішність, низька

ефективність, підвищені труднощі педагогічної праці; психоемоційні перевантаження, випробовувані на роботі [5].

Комплексне дослідження педагогів дозволило виділити й описати чотири типи їхніх психологічних портретів. Кожному з них присуд визначений спосіб емоційного реагування. Це ціннісний тип, гедоністичний тип, реалістичний тип і творчий тип [1]. Для педагогів першого типу характерна перевага вербального інтелекту, емоційне відчуження, педантична холодність, великі соціальні претензії, професійна втома. Можливі напрямки корекції професійної діяльності цього типу педагогів – у розвитку соціальної незалежності, невербального інтелекту, емоційного співробітництва і професійної творчості.

Педагоги-гедоністи є виконавцями, розповсюджувачами знань. Для них характерні такі симптомокомплекси, як розвиненість загального інтелекту, прийняття відповідальності на себе, емоційне відчуження й агресія, інтелектуальна інертність. Удосконалювання їхнього індивідуального стилю діяльності може здійснюватися за рахунок розвитку вербального інтелекту, технологічних здібностей, соціальної рефлексії й емоційного співробітництва.

Педагоги-реалісти характеризуються загальною активністю, розвитком вербального інтелекту, часто випробують відчуження й емоційний дискомфорт. Підвищення рівня домагань, впевненості в собі, розвиток емпатії і соціальної рефлексії допоможе їм стабілізувати емоційний компонент у структурі особистості.

Педагоги творчого складу більш гармонійні і менш інших типів мають потребу в перебудові. Вони гнучкі, активні в професійній діяльності, вимогливі до себе, мають високі інтелектуальні домагання, схильні до емоційного співробітництва. Є можливості їхнього росту в подоланні природних психостенічних характеристик (тривожності, депресивності й ін.).

Дуже цікаві для нашої роботи напрямки бажаної реконструкції психологічних структурних портретів педагогів різних типів. Емоційні компоненти в кожному випадку виділено нами.

До корекції.

Після корекції.

ЦІННІСНИЙ СКЛАД.

Вербальний інтелект.
Емоційне відчуження.
Педантична холодність.
Соціальні претензії.
Професійна утома.

Загальний інтелект.
Емоційне співробітництво.
Нові цінності.
Інтелектуальні домагання.
Професійна активність.

ГЕДОНІСТИЧНИЙ СКЛАД.

Загальний інтелект.
Емоційне відчуження
Прийняття відповідальності на себе
Інтелектуальна інертність
Фонова агресія

Загальний інтелект.
Емоційне співробітництво
Прийняття відповідальності на себе
Інтелектуальна активність
Поширення знань

РЕАЛІСТИЧНИЙ СКЛАД.

Вербальний інтелект
Вербальне відчуження
Інтелектуальне відчуження
Загальна активність
Емоційний дискомфорт
Підвищена раціональність

Загальний інтелект
Емоційно-вербальне співробітництво
Інтелектуальне домагання
Інтелектуальна активність
Емоційний комфорт
Розумна раціональність

ТВОРЧИЙ СКЛАД.

Загальний інтелект
Емоційне співробітництво
Інтелектуальні домагання
Емоційне відчуження,
тривожність, пригніченість

Загальний інтелект
Емоційне співробітництво
Інтелектуальні домагання
Творча активність

Незважаючи на те, що в даній схемі, на наш погляд, присутні деякі суперечливі моменти, частка емоційного компонента в процесі удосконалювання педагога значна, якщо не сказати – визначальна.

Зміна емоційного компонента в структурі психологічного портрета педагога веде до гармонізації його особистості, узагальнений портрет якого після корекції виглядає набагато привабливішим [3].

Забігаючи трохи вперед, відзначимо, що в нашому дослідженні отримані подібні дані.

У дослідженні О. Кононко доводиться взаємозв'язок між *емоційним* компонентом у діяльності педагога й розвитком соціально-педагогічної занедбаності в дітей [3].

Виявлено наступні фактори такого впливу.

Фактор особистісної тривожності і зверхконтролю поведінки з боку педагога через домінування гіперопіки, що веде до зниження соціальної активності дитини й затрудняє формування його суб'єктності.

Фактор переважного розвитку вербального інтелекту в педагогів і, як наслідок, перевага в їхній роботі словесних форм навчання й виховання, що входить у протиріччя з нерозвиненістю вербального інтелекту в запущених дітей.

Фактор поведінкової агресивності педагогів на тлі неадекватної самооцінки означає, що вони не усвідомлено провокують відповідні реакції дітей.

Фактор байдужості, формального відношення до чуттєвої, незбалансованої і незахищеної дитини руйнує особистісно - емоційне спілкування, не сприяє рішенню проблем дитини.

Фактор неадекватного відношення до себе і малодиференційованого образу «я» педагога говорить про те, що вихователі й учителі слабо розбираються в собі і своїх власних проблемах. Не вміючи правильно оцінити й прийняти себе, вони не в змозі зробити це стосовно проблемних дітей, для яких прийняття й визнання навколишніми є самою актуальною проблемою.

У дослідженнях Мітіної Л., Маркової А. [5] зроблено висновок про те, що на виникнення й розвиток соціально-педагогічної занедбаності дітей можуть впливати такі особистісні особливості педагогів, як підвищена мінливість настрою, стомлюваність, дратівливість, нерішучість і тривожна помисливість, зверхконтроль, емоційна холодність, а також низький рівень сенситивності, відкритості, прагнення залучити до себе увагу дітей.

Аналізуючи значущість емоційного фактора в структурі педагогічної діяльності, ми вважаємо за необхідне зупинитися на такому філософсько-психологічному феномені як емпатія. Оптимальний рівень розвитку емпатії як найважливішої складової педагогічної майстерності забезпечує вміння тонко почувати іншу людину, проникати в її емоційні переживання, відгукуватися на проблеми й радості [4].

Отже, аналізуючи роль емоційного компонента в структурі педагогічної діяльності можливо зробити наступні висновки:

- емоційний стан педагога, що визначає якісна своєрідність багатьох компонентів педагогічної діяльності – один із головних факторів її успішності;
- психоемоційні перевантаження, випробовувані в процесі педагогічної діяльності, приводять до формування негативного впливу педагогів на розвиток дитини;
- у реконструкції психологічних структурних портретів педагогів із будь-яким індивідуальним стилем діяльності найбільш значимої виявляється корекція емоційного компонента;
- творча активність як найбільш значима професійна, особистісна і соціальна якість педагога визначається багато в чому емоційним тлом його діяльності.

Отже, ефективність педагогічної діяльності на всіх етапах у значній мірі визначається особливостями емоційного стану педагога, який або гальмує, або сприяє реалізації творчого потенціалу особистості педагога.

Література:

1. Гоноболин Ф. Н. О некоторых психологических качествах личности учителя // Вопр. психологии. – 1975. – № 1. – С. 1 – 8.
2. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. – М.: Просвещение, 1990.
3. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості. – К.: Освіта, 1998.
4. Максимець С. М. Вплив емпатійності на соціально-психологічну адаптацію // Наука і освіта. – 2005. – № 3-4. – С. 71 – 73.
5. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993.
6. Педагогічна майстерність / І. А.Зязюн, Л. В.Крамушченко, І. Ф.Кривонос та ін.; За заг. ред. І. А.Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІАЛОГУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Міхеєва О. І., Токарчук Я. Г.,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Сучасна лінгводидактика розглядає опанування дитиною діалогічним мовленням як вагомий чинник становлення і розвитку її особистості, шлях гармонізації та гуманізації спілкування у дитячому середовищі (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, Т. Піроженко та ін.).

У педагогічних, психологічних, лінгводидактичних дослідженнях обговорюються різноманітні сторони проблеми навчання діалогу:

- характеризується спілкування як специфічний вид дитячої діяльності (Д. Ельконін, О. Запорожец, О. Кононко, М. Лісіна);
- висвітлюється вплив спілкування на розвиток дитячого мовлення (М. Лісіна, Т. Піроженко, А. Рузька, О. Смирнова);
- розглядається комунікативно-діяльнісний підхід як концептуальна основа формування комунікативної компетентності (М. Вашуленко, О. Леонт'єв);
- аналізується проблема розвитку комунікативно-мовленнєвої сфери дітей (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Луцан, Т. Піроженко та ін.).

Ми вважаємо, що успішність діалогу дитини-дошкільника визначається рівнем розвитку його мовленнєвих умінь; емоційністю, що виявляється в залежності від ступеня володіння невербальними засобами комунікації; здатності до співпереживання іншому. Ми припускаємо, що спеціально організоване навчання значно підвищує ефективність соціальних контактів дошкільників. Високий рівень культури педагогічного спілкування, спеціальне «навчання» способам взаємодії з однолітками, здійснюване в ігровій формі – визначальні фактори такого навчання [3].

Виходячи з мети нашого дослідження, були поставлені наступні дослідницькі завдання:

1. Виявити найбільш ефективні шляхи психолого-педагогічного впливу на дітей шестилітнього віку з метою розвитку і корекції діалогічних умінь.
2. Визначити умови, що сприяють формуванню необхідних діалогічних умінь.
3. Розробити комплекс ігрових й навчальних ситуацій для розвитку й корекції діалогічних умінь дітей 5-6 років, як у повсякденному житті, так і на спеціальних заняттях.

Основним принципом побудови системи педагогічного супроводу розвитку діалогу дошкільника ми визначили принцип домінуючої ролі ігрової діяльності.

Відомо, що в дошкільному віці провідним видом діяльності є гра, яка розглядається психологами як природний і необхідний етап в певний період людського життя [4]. У грі, особливо в її вищій формі – соціально-рольовій, відбувається встановлення орієнтирів у суспільних відносинах, ведеться підготовка до майбутнього дорослого життя, виховується здатність оцінювати власні вчинки і дії. Можливість виконувати різні ролі, необхідність вступати в мовний контакт – передумови успішного оволодіння мовою, що розвиваються в грі [2]. Вхідження в «роль» у дитячому віці буває настільки сильним, що мова від тієї або іншої дійової особистості по своїй психологічній характеристиці практично не відрізняється від власної мови дитини. Доведено, наприклад, що в ігрових ситуаціях дошкільники запам'ятовують в два рази більше слів, ніж при звичайній установці дорослого на запам'ятовування. Гра, висувуючи перед дитиною змістовні завдання, сприяє активізації довільного запам'ятовування. До того ж гра може служити основою і для мимовільного запам'ятовування. Наприклад, використання ігор й ігрових вправ для багаторазового повторення заданого мовного матеріалу приводить до його мимовільного запам'ятовування та подальшого мимовільного відтворення. Здатність гри проілюструвати дію певного правила (мовного або немовного), можливість відразу спробувати її на практиці, а у разі невдачі – повторювати знов і знов до повного оволодіння нею, виправдовують використання гри як засоби наочності і як вправи в процесі занять мовленнєвого етикету.

Отже, використання гри й ігрових вправ в навчальному процесі для дітей п'яти-шести років не тільки відповідає психологічним потребам цього віку, але і створює оптимальні умови для навчання мовленнєвому етикету та формуванню культури мовленнєвого спілкування [1]. У світлі сказаного навряд чи можна погодитися із зауваженнями деяких методистів, які відзначають, що дітям важко грати в уявних покупців і продавців, лікарів, водіїв тощо. Мовленнєва комунікація стає, на їхню думку, також уявною. Спостереження свідчать якраз про зворотне – про легкість і задоволення, з якими діти приймають умови гри, про багатство та фантазію і, у багатьох випадках, про наявність хороших здібностей до перевтілення. Діти дуже рано, відносно легко і вільно виходять за межі безпосередньо в даний момент наявної ситуації. Сприймаючи її як епізод більш менш забавної «історії», на зразок тих, які їм розповідають, вони легко і охоче видумують до неї яку-небудь пред- і післяісторію.

Для розвитку діалогічних умінь ми так само використовували комунікативно-ігрові ситуації, що являють собою завдання ігрового характеру, припускають придумування дітьми фраз, діалогів, розповідей, історій, розігрування невеликих сценок, у ході яких за допомогою міміки, жестів, інтонаційної виразності мови, діти виражають той чи інший емоційний стан [3].

Використання комунікативно-ігрових ситуацій у роботі з дітьми допомогло нам вирішити наступні задачі:

- тренувати дітей у визначенні емоційного стану людини, що виражається у міміці;
- уточнити уявлення дітей про різні емоційні стани людини й про те, якими засобами можна їх виразити;
- тренувати дітей у придумуванні фраз, розповідей, що відповідали тому чи іншому емоційному стану;
- формувати в дітей уміння правильно розуміти ситуацію і співвідносити емоційний стан людини з цією ситуацією;
- учити дітей у міміці й інтонації голосу передавати різні емоційні стани.

Зміст експериментального навчання поряд із розвитком емоційності дитини був спрямований на формування здатності до розуміння іншого. Нами були використані ігри, проблемні ситуації, що сприяли вправам дітей у реальних вчинках у ситуаціях міжособистісного спілкування, в умовах морального вибору. Ці ігри, проблемні ситуації сприяють рішенню таких завдань:

- розвивають здатність до щиросердечного відгуку;
- прагнення розділити й полегшити стан іншого;
- вправляють в умінні відбирати позиції, із яких діти виходитимуть при виборі поведінки, в умінні знаходити придатні слова, щоб принести полегшення;
- розвивають уміння самостійно вирішувати проблему.

Нами було встановлено, що успішність реалізації принципу ігрового навчання діалогу забезпечується реалізацією наступних умов:

- високий рівень культури педагогічного спілкування;
- зв'язок комунікативних ситуацій з особистим досвідом дитини;
- постійний і систематичний розвиток емоційності й чуйності з одного боку, й упевненості в собі з іншого.

Наша робота була спрямована на корекцію й розвиток деяких діалогічних умінь, що будуть необхідні дитині в реальному спілкуванні.

При проведенні корекційної роботи ми приділили велику увагу подоланню таких недоліків, як невиразність, обмеженість невербальних засобів. В ігровій формі був проведений своєрідний тренінг спілкування, що включав у себе:

- прийоми, що розширюють способи й індивідуальний характер невербального контакту-«вітання», невербальна розминка «передача почуттів по колу», ігри, спільне вираження дії;

- прийоми, розраховані на підвищення рівня усвідомлення значимості невербальних засобів навчання, розвиток здатності оцінювати невербальну інформацію: «подарунки в день народження», «незвичайна розмова» – в умовах далекої відстані, або через скло, «контакти очей».

- прийоми, спрямовані на розвиток соціально-перцептивної спостережливості, удосконалювання умінь аналізу-синтезу невербального поведіння навколишніх.

Корекційна робота сприяла розвитку навичок самовираження дитини, навичок самоузгодження себе з швидкоплинною динамічною ситуацією взаємодії. У дітей відзначається значне розширення вербального й невербального репертуару взаємодії, поліпшення спостерігаються і у діалогічних умінях.

Ми вважаємо, що проблема розвитку діалогічних умінь, що розуміється в широкому аспекті як проблема розвитку спілкування, містить в собі велику кількість невирішених питань, вирішення яких буде сприяти не тільки підвищенню культури окремої людини, його особистому благополуччю, але й позитивним змінам у суспільстві людей.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошк. Вих. – 1999. – № 1. – С. 7 – 9.
2. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку // Укладач Богущ А. М. – К., 2005. – 157 с.
3. Михеева Е. И. К вопросу об особенностях сопереживания детей дошкольного возраста. Материалы научн. Конф / Е. И. Михеева. – М., 1988. – С. 41 – 42.
4. Пироженко Т. А. Развитие коммуникативно-речевых способностей детей старшего дошкольного возраста / Т. А. Пироженко. – К., 2008. – 135 с.

ДОВКІЛЛЯ – ФАКТОР І УМОВА ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Міхєєва О. І., Шарамет Г. І.,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Розв'язання комунікативних, інтелектуальних завдань мовленнєвого розвитку дошкільника, окреслених сучасною дошкільною лінгводидактикою, потребує детального дослідження процесу лексичного розвитку старших дошкільнят.

Зазначимо, що провідним принципом в дошкільній лінгводидактиці науковці Гавриш Н., Зрожевська А., Луцан Н., Постоян Т., Таніна Л., Ушакова О., Руденко Ю., Монке О. визначають інтеграцію, тобто застосування інтегративного і комплексного підходу до навчання рідної мови. Тим більше, що лексичний арсенал дошкільника формується в активній мовленнєвій практиці, пов'язаній з різними сферами життєдіяльності.

Аналіз сучасної методики розвитку мовлення дошкільників в дитячому садку показує, що семантиці слова в словниковій роботі приділяється недостатньо уваги. На першому плані досі залишаються завдання збільшення об'єму словника, що пояснюється надмірним прив'язуванням лексичного розвитку до розвитку пізнавального, до формування в дітей нових знань і уявлень. Між тим, слово, що позначає предмет, явище, якість та ін., включено не тільки в систему номінації об'єктів діяльності, але і в систему мовних відношень [2].

Довкілля – все те, що оточує дитину, це середовище життя, з яким кожна жива істота пов'язана обміном речовин, енергії, інформації, що постає перед дитиною як єдина неподільна цілісність, у якій все органічно пов'язане. Завдання вихователів дошкільних закладів – допомогти дитині пізнати довкілля, зробити в ньому перші кроки, навчити спостерігати, любити рідну природу й берегти її [1].

Поняття «довкілля» постає в різноманітних значеннях: як ділянка землі разом із її мешканцями, яку дитина любить і знає (географічне поняття); як частина біосфери, яка здається дитині близькою і зрозумілою (біологічне поняття); як життєвий простір, в якому жили пращури і творили його для прийдешніх поколінь (етнографічне і соціальне поняття); як нерозривна система організмів, яку необхідно берегти (екологічне поняття); як простір від стану якого залежить власне здоров'я і здоров'я оточуючих (валеологічне поняття); як світ, що творить людину і нерозривно зв'язаний з нею (філософське поняття). Довкілля – поле розумової діяльності, зона актуального розвитку, з якої дитина через наукові поняття переходить на інший рівень свідомості – у зону найближчого розвитку.

Метою методики ознайомлення дітей з довкіллям є формування у дітей цілісності знань про довкілля, цілісності свідомості людини, яка здатна брати на себе відповідальність за своє майбутнє і майбутнє довкілля.

Довкілля – це середовище життя, з яким жива істота пов'язана обміном речовин, енергії, інформації, постає перед дитиною не набором природних об'єктів, а як цілісність, у якій все органічно пов'язане. У довкіллі не існує тіло само по собі чи розум сам по собі: і тіло, і розум взаємодіють із довкіллям, довкілля це місце взаємного дослідження [5]. Довкілля дає дітям цілісні знання про природу, суспільне середовище, життя людини та саму людину. У процесі ознайомлення дітей з довкіллям педагог використовує закономірності природи і соціуму для формування цілісності знань, цілісності свідомості дитини.

Американським філософом Едвардом Рідом розроблено нову парадигму філософії освіти – екологічний реалізм, стрижневим положенням якого є істинність, однозначність знань про довкілля можна виявити тільки в безпосередній взаємодії з ним [1].

У дошкільному навчальному закладі потрібно проводити тільки безпосередні спостереження у природі конкретного об'єкта та наступного сприйняття інформації. За словами академіка В. Ільченко, сприйняття у довкіллі не є сумішшю фізичного відчуття і раціонального міркування, а є результатом ситуаційного життєвого процесу, відповідно до якого спостерігач веде дослідження і доходить відкриття [5]. За концепцією екологічного реалізму, пізнання ситуації у довкіллі є не вивченим.

Отже, цілісність знань і свідомості, теорія екологічного реалізму, який передбачає велику множинність способів життя, і тільки одне конкретне середовище довкілля, виступає методологією побудови методики ознайомлення дітей дошкільного віку з довкіллям та організації пізнавальної діяльності дітей у ньому.

Психологічними засадами методики ознайомлення дітей з довкіллям є вчення психологів про а) індивіда, особистість, індивідуальність; б) розвиток мислення; в) психологічні процеси розуміння [3].

У процесі пізнавальної діяльності дітей під керівництвом педагога у предметному і соціальному довкіллі формується цілісна особистість дитини, виявляється її індивідуальність.

У процесі пізнання довкілля та інтелектуального розвитку суттєву роль відіграє мислення дитини. У молодшому дошкільному віці переважає наочно-дієве мислення, у середньому – наочно-образне. Діти середнього дошкільного віку осмислюють завдання і способи його розв'язання у самому процесі дії. Діти старшого дошкільного віку вже мислять на основі уявлень, що сформувались у попередньому практичному досвіді дитини. Зміни в мисленні дітей 5-6 років пов'язані насамперед з розвитком зв'язного монологічного мовлення. Це сприяє появі розгорнутого мисленнєвого процесу – міркування. Мовлення починає виконувати планувальну й регульовальну функції, що веде до швидкого розвитку всіх мисленнєвих операцій (аналіз, узагальнення, порівняння, абстрагування тощо) і критичності мислення. У старших дошкільників з'являється допитливість, численні запитання пізнавального характеру, бажання пізнати довкілля [4].

Дослідники відзначають, що діти старшого дошкільного віку самостійно намагаються з'ясувати доцільність побудови предметів і явищ довкілля, встановлювати зв'язки між зовнішніми ознаками і призначенням об'єкта. Діти починають розуміти причинність у таких напрямках: від відображення зовнішніх ознак до внутрішніх, схованих; з'являється більш конкретне диференційоване пояснення явищ довкілля. Розуміння дітьми причинності свідчить про появу в них критичності мислення, його самостійності, незалежності й оригінальності. Дитина намагається самостійно пояснити невідоме через відоме, використовувати аналогії. Поступово дитина намагається самостійно встановлювати зв'язки між явищами, внутрішні суттєві зв'язки і відношення дійсності. Діти беруть участь у різних видах діяльності, які збагачують їхні знання про предмети, явища, їх властивості й ознаки, самостійно обирають і застосовують різні способи і прийоми розв'язання практичних задач, що поставлені перед ними, починають оперувати поняттями – узагальненим відображенням цілої групи однорідних предметів, що мають спільні суттєві ознаки [4].

Усі означені чинники проявляються у процесі пізнання довкілля, якщо процес пізнання є процесом розуміння. Відтак, розуміння є важливим процесом мисленнєвої діяльності дитини у процесі пізнання довкілля.

Г. Костюк зазначав, що розуміння виникає там, де є здатність живої істоти щось зрозуміти, проникнути в сутність тих чи тих об'єктів, це стан свідомості особистості, яка цю суть розкриває. Завдання вихователя полягає в умінні організувати пізнавальну діяльність таким чином, щоб дитина насамперед зрозуміла конкретний об'єкт (предмет, явище). Зрозуміти об'єкт (предмет, явище) – означає відбити цей об'єкт у його істотних зв'язках з іншими об'єктами, утворити певне поняття про нього.

Зрозуміти явище – означає розкрити його істотні зв'язки з іншими явищами матеріальної дійсності, з'ясувати умови, за яких воно виникає, причини, що його породжують; знайти загальне в неоднорідному і через це загальне пояснити поодинокі. Зрозуміти новий об'єкт – це розв'язати якусь, бодай, маленьку пізнавальну задачу, яку ставить перед дітьми кожен новий предмет спостереження (нова метафора, прислів'я, художній твір, описовий чи розповідний текст) [3].

Розуміння є природною потребою людини в освоєнні нею довкілля. Розуміння передбачає активну діяльність дитини, це активне відображення предметів і явищ довкілля у їх зв'язках і відношеннях, це складний процес відображення сутності речей, який здійснюється через низку розумових дій і операцій, завдяки яким дитина засвоює наукові поняття.

Результатом розуміння є судження, поняття, умовисновки, погляди, переконання. У ході процесу розуміння змінюється стан свідомості дитини, вона набуває цілісності, для дитини стає зрозумілим те, що досі не було таким.

Побудова експериментальної системи формування лексичної компетентності дітей дошкільного віку керується групою принципів, які забезпечують результативність навчання: принцип інтеграції знань; принцип цілісності і системності; принцип діяльнісного опосередкування; принцип дієчужої взаємодії; принцип ізоморфізму; принцип урахування культурно-етнографічних особливостей краю; принцип єдності зовнішніх впливів довкілля і внутрішніх умов; принцип наочності й об'єктивності; принципи екологізації і валеологізації; принцип поєднання пізнавальних і виховних завдань.

Система ознайомлення дошкільників з довкіллям у сучасному дошкільному навчальному закладі повинна будуватися на засадах гуманістичної педагогіки, суб'єктно-діяльнісного підходу, принципово відмінного від деяких педагогічних догм.

Література:

1. Алешина Н. В. Ознакомление дошкольников с окружающим и социальной действительностью. Старшая группа / Н. В. Алешина. – М.: Элисе Трейдинг, 2002. – 264 с.
2. Аркін Ю. А. Етапи розвитку мовлення. / Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія. Частина II / Упорядник А. М. Богущ. – К.: Вища школа, 1999. – С.113 – 115.
3. Богущ А. М. Концепція «розуміння» Г. С.Костюка в контексті художньо-мовленнєвої діяльності. – Зб.: Педагогічні нотатки та роздуми. – Запоріжжя, 2001.
4. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи // Умственное воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Н. Н. Поддьякова, Ф. А. Сохина. – М.: Просвещение, 1984. – С. 202 – 206.
5. Философская энциклопедия. – М.: «Сов. Энциклопедия», 1962. – Т. 5. – 474 с.

ОЗНАЙОМЛЕННЯ УЧНІВ З ДОВЖИНОЮ ТА ЇЇ ВИМІРЮВАННЯМ

Моїсєєва О., учитель початкових класів
Слов'янської ЗОШ № 12

Можна назвати багато різноманітних областей діяльності людини, де знання величин і їхніх властивостей відіграє істотну роль. Наявність чітких уявлень про величини, володіння основними поняттями, що породжуються самим поняттям величини, є необхідною умовою буття людини, можна сказати, формою відбитку навколишнього світу, умовою успішного пізнання дійсності.

Але високий рівень абстракції і узагальнення, зконцентрований у математичному понятті величини при винятковій практичній значимості останнього, складнощі логічного і операційного характеру, що супроводжують процес оволодіння поняттям величини, ставлять його у ряд найбільш складних ключових понять усієї математики. Тому тема методики вивчення величин у початкових класах є вельми актуальною.

Одним з найбільш уживаних у початковій математиці є поняття такої величини як довжина. Під довжиною розуміється міра відрізка, тобто число, яке визначає, скільки разів одиничний відрізок (мірка) міститься на заданому відрізку.

При вивченні довжини відрізка перед учителем постає комплекс методичних завдань, першочерговими серед яких є:

- формування в учнів конкретних уявлень про довжину відрізка;
- ознайомлення учнів з одиницями довжини та співвідношеннями між ними;
- формування вимірювальних навичок;
- формування умінь переведення довжини, вираженої в одиницях одних найменувань, у інші;
- формування умінь додавання та віднімання величин, а також множення та ділення величини на число та величини на величину.

З перших же уроків знайомства учнів з геометричним матеріалом починається робота з формування уявлень учнів про довжину. За основу в цьому процесі береться процедура встановлення відношень між відрізками («однакові», «більше», «менше») – їх порівняння. Робота в цьому напрямку має на меті узагальнення методів (безпосереднього та опосередкованого) порівняння відрізків, щоб учнів можна було підвести до висновку про існування певного універсального методу – порівняння відрізків через порівняння їх довжин.

У деяких випадках про відношення довжини двох відрізків можна зробити висновок, порівнявши їх «на око». Пропонуються ігри типу «вищий-нижчий», «довгий-короткий». У якості ігрового матеріалу використовуються олівці, палички, смужки. Діти роздивляються і порівнюють їх за протяжністю. Потім учитель пропонує учням заплющити очі та навіпамацьки визначити, який олівець довший, який – коротший.

Натомість так можна діяти не завжди. Існують інші більш точні порівняння довжин відрізків. Д. Н. Зельцер [1] пропонує знайомити дітей з цими способами порівняння, насамперед з'ясовуючи, як можна порівнювати відрізки безпосередньо (мова йде про порівняння не геометричних відрізків, а реальних предметів, які використовуються як модель відрізка).

„Беремо паличку і накладаємо її на іншу так, щоб один їх кінець співпадав. Тепер подивимося, чи співпали інші їх кінці. Потім створюємо перед дітьми проблемну ситуацію: „Як бути, якщо відрізки не можна накласти один на

інший?”. У цьому випадку з положення можна вийти, використовуючи будь-яку модель відрізка (паличку, шматок шпагату, смужку паперу), відміряти відрізок, однаковий за довжиною з одним із порівнюваних відрізків”.

Вправи такого типу поживляють урок, вони цікаві, сприяють розвитку окоміру. Проводячи таку роботу, корисно спочатку вислухати припущення учнів, а потім з'ясувати, хто з них має рацію.

Потім можна звернути увагу учнів на таку ситуацію, коли немає змоги підібрати однаковий відрізок ні з одним з порівнюваних відрізків (наприклад, коли всі палички виявились коротшими від зрівнюваних відрізків). Виникає питання, як же в цьому випадку порівнювати довжини відрізків?

Для цього виберемо будь-який відрізок, який ми назвемо одиничним, тобто умовно поставимо йому у відповідність число 1. Потім підрахуємо, скільки разів він укладається в кожному з порівнюваних відрізків. Відкладаючи цей відрізок один за одним на даному відрізку, зображеному на дошці, ми відмічаємо кінці частин. Довжина одиничного відрізка і приймається за одиницю довжини. Дуже важливо відзначити, що за одиницю довжини можна прийняти будь-яку довжини відрізка, це справа договірна.

Так, пропонуючи порівняти довжини тих же самих відрізків за допомогою інших одиниць, ми намагаємося підвести дітей до висновку, що, хоча при цьому отримуватимуться інші числа, результат порівняння відрізків буде той же самий (новий одиничний відрізок також заздалегідь готується вчителем), тобто нове число і попереднє виражатимуть довжину одного й того ж відрізка. У цьому разі учні отримують еквівалентні міри. Так, еквівалентними мірами є 1 метр і 10 дм і 100 см. ...

Коли учні набудуть певних умінь знаходити значення довжини відрізка відкладанням одиничного відрізка, їх ознайомлюють з лінійкою, на якій уже відкладені один за одним одиничні відрізки (поки що без нанесених на лінійці чисел). Після сформування в учнів чітких уявлень про процес вимірювання відрізків, доцільно вводити стандартну одиницю вимірювання довжини.

У підручниках математики, які були видані раніше, та й у сучасних пропонується першою вводити одиницю вимірювання *сантиметр*. Між іншим, ми згодні з методистами В. К. Сарієнком і Н. М. Ляшовою [3], які пропонують уведення одиниць вимірювання починати з метра. Справа в тому, що поняття сантиметру вводиться без обґрунтування його виникнення. Автори зазначають, що «після такого введення поняття *сантиметр* діти не розуміють, чому він саме такої протяжності, а не більший або менший? ... Після цього вводиться поняття *дециметра* як відрізка у 10 см, а потім *метру*, як відрізка у 10 дм. Такий підхід є причиною усвідомлення цих понять учнями як відносно самостійних одиниць, а не як частки певної стандартної одиниці [3, с. 20]».

Підвести дітей до думки про необхідність уведення загальної одиниці довжини можна спираючись на поняття метру. Спочатку дітям розповідається легенда про виникнення метру [там же, с. 21]. Потім дітям пропонується дерев'яний метр, з яким здійснюються певні вимірювання. Потім – складний метр з 10 ланок, як аналог дерев'яного, але більш зручний у використанні. Одна ланка називається дециметром. Таке розбиття метру дає можливість уже вимірювати об'єкти довжиною менші за 1 метр. Неможливість вимірювання дециметром ще менших об'єктів слугує приводом і його розділити на 10 рівних частин, кожна з яких називалась *сантиметром*. Такий підхід сприяє формуванню в учнів уявлення про чіткий зв'язок між усіма одиницями виміру довжини: кілометр, гектометр,

декаметр, метр, дециметр, сантиметр, міліметр. «Вимірювальною основою усіх одиниць довжини є метр. Інші одиниці – похідні» [3, с. 21].

Після усвідомлення названих одиниць вимірювання довжини учні вже детально починають знайомитися з технологією вимірювань.

Модель дециметра у вигляді паперової смужки, шматочка мідного дроту, палички демонструється учням. Пропонується самостійно виміряти довжину однієї і тієї ж паперової смужки за допомогою моделей дециметра і сантиметра. Так формується поняття еквівалентності різних мір одного відрізка.

Слід зауважити, що на першому етапі учням пропонується вимірювати довжину відрізків, які сумірні з дециметром. Потім – які несумірні з дециметром. Якщо дециметр укладеться n разів, і залишиться відрізок, менше дециметра, то це слугує основою до переходу до меншої одиниці – сантиметру. Аналогічно і з переходом до міліметра.

Сформувавши вміння виконувати такі вправи з використанням моделі дециметра, слід перейти до наступного етапу вимірювання довжини відрізка масштабною лінійкою (саморобною) без числових позначок (довжина 10 см).

Відмітки на ній наносять учні, використовуючи раніше вивчений прийом: послідовне відкладання моделі сантиметра.

Основне завдання цього етапу – формування умінь користуватися лінійкою під час вимірювання. Ці ж прийоми використовуватимуться учнями при користуванні масштабною лінійкою зі шкалою. Тут слід звернути увагу учнів на те, що лінійку слід прикладати так, щоб початок її (риска з позначкою 0) співпадав з початком вимірюваного відрізка.

Король Я. А. пропонує на наступному етапі навчати учнів здійснювати перетворення одиниць вимірювання шляхом переходу від більших до менших і навпаки ($6 \text{ дм } 5 \text{ см} = 65 \text{ см}$), ($45 \text{ см} = 4 \text{ дм } 5 \text{ см}$). Тут здійснюються порівняння двох довжин, виражених в різних одиницях вимірювання ($4 \text{ дм } 8 \text{ см} > 39 \text{ см}$, тому що $4 \text{ дм } 8 \text{ см} = 48 \text{ см}$, а $48 \text{ см} > 39 \text{ см}$; або $39 \text{ см} = 3 \text{ дм } 9 \text{ см}$ і тому $4 \text{ дм } 8 \text{ см} > 3 \text{ дм } 9 \text{ см}$) [2].

Треба сформувати в учнів уявлення про необхідність вираження довжини відрізка у вигляді числа з одиницями двох найменувань. Часто запис $3 \text{ дм } 4 \text{ см}$ учні відносять до двох відрізків. Пропонується відрізок 65 см (довжина не повідомляється), а для встановлення довжини дається мірка в 1 дм і мірка в 1 см . Цю ж роботу можна запропонувати після ознайомлення з метром. Такий підхід полегшує виконання вправ на переведення одних одиниць вимірювання довжини в інші.

Наш досвід свідчить про те, що запропонований підхід ознайомлення школярів з довжиною і її вимірюванням сприяє більш ефективному усвідомленню ними даного поняття.

Література:

1. Зельцер Д. Н. До методики вивчення величин / Д. Н. Зельцер // Початкова школа. – 1981. – № 5. – С. 41–45.
2. Король Я. А. Формування прийомів користування вимірювально-креслярськими інструментами / Король Я. А. // Початкова школа. – 1996. – № 4. – С. 22 – 24.
3. Ляшова Н. М., В. К. Сарієнко Логіко-дидактичні проблеми вивчення величин у початкових класах / Н. М. Ляшова, В. К. Сарієнко // Початкова школа. – 2009. – № 7. – С. 18 – 23.

ВИКОРИСТАННЯ ІКТ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МАСИ

*Молодюк О. Є., Ляшова Н. М.,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

XXI століття – це століття високих комп'ютерних технологій та електронної культури, коли інформація стає стратегічним ресурсом розвитку суспільства, а знання – предметом відносин і ненадійним, бо швидко застарівають і потребують в інформаційному суспільстві постійного оновлення. Очевидно, що сучасна освіта – це безперервний процес, а роль вчителя в цьому процесі – стати координатором інформаційного потоку. Безумовно, при цьому всебічна комп'ютеризація відкриває нові, ще не досліджені варіанти навчання. Вони пов'язані з унікальними можливостями сучасної електроніки і телекомунікації.

Над цією проблемою працювали М. О. Бантова, Г. В. Бельтюкова, Б. С. Беренфельд, К. Л. Бутягина та інші.

У зв'язку з активним розвитком інформаційних технологій та їх впровадженням у різні сфери життя все більшої актуальності набуває формування інформаційної культури сучасних школярів. Інформаційні технології – з одного боку, це потужний інструмент для отримання дитиною найрізноманітнішої інформації, з іншого – ефективний засіб підвищення інтересу до навчання, а також мотивації, наочності, науковості тощо. Тому їх треба активно використовувати у навчальному процесі. Одним із предметів, де найбільш виправдано використання комп'ютера є математика.

Уроки з комп'ютерною підтримкою викликають велику зацікавленість учнів. Уроки в комп'ютерному класі дозволяють урізноманітнити види навчальної діяльності учнів. Окрім того, комп'ютерні уроки дають можливість ефективно використовувати диференційований підхід у навчальному процесі.

Комп'ютер дозволяє підсилити мотивацію навчання: шляхом активного діалогу учня з комп'ютером; розмаїтістю й барвистістю інформації (текст + звук + колір + анімація); шляхом орієнтації навчання на успіх (дозволяє довести рішення будь-якого завдання, спираючись на необхідну підказку); використовуючи ігрову форму спілкування людини з машиною; витримкою, спокоєм і «дружністю» машини стосовно учня [4].

У початкових класах розглядаються як скалярні величини (довжина, площа, маса, місткість, час, вартість, ціна тощо), так і векторну (швидкість). Учні отримують конкретні уявлення про вимірювання величин, учаться виражати результати вимірювання в різних одиницях вимірювання і виконувати з ними арифметичні дії. Вивчення величин – це один із засобів зв'язку навчання математики з життям. Без величин не можна вивчати природу, реальну дійсність. У відповідних величинах відображені властивості різних об'єктів, явищ реального світу.

Практика показує, що з усіх величин, що вивчаються в 1-4 класах, в учнів викликає утруднення засвоєння одиниць вимірювання маси. Уявлення про те, що всі предмети мають масу, діти отримують ще до школи. Проте переважна більшість учнів вважає, що більшою масою володіють ті предмети, які мають більший об'єм або займають більше місце у просторі.

При ознайомленні дітей із темою «Маса» перед учителем стоять такі завдання: сформулювати конкретне уявлення дітей про масу тіла; ознайомити учнів з одиницями вимірювання маси (грам, кілограм, тонна і центнер) та їх співвідношеннями; сформулювати вміння переводити масу, виражену в одиницях одного найменування, в одиниці інших найменувань; сформулювати вміння складати і віднімати маси, виражені в одиницях двох різних найменувань, а також множити і ділити масу на число і т. д.

Для більш успішної реалізації цих завдань на уроках математики в початковій школі (а особливо на уроках засвоєння нових знань), доцільно використовувати цифрові технології. Це дозволяє більш ефективно управляти навчальним процесом, впливати на його результат. З цією метою ми пропонуємо фрагмент уроку з використанням ІКТ у 1 класі.

Тема. Маса. Одиниця виміру маси – кілограм.

Мета: продовжувати формувати знання про величини та загальний принцип їх вимірювання; знайомити з величиною маса і одиницею вимірювання маси – кілограм; знайомити з старовинними одиницями вимірювання маси (фунт, пуд) і способами практичного вимірювання маси за допомогою різного виду ваг; створити умови для формування розумових операцій: аналізу і порівняння, логічного мислення та розвитку математичної мови; прищеплювати інтерес до математики.

Обладнання: таблиці, комп'ютер і проектор, презентація.

Хід фрагменту уроку:

I. Організаційний момент

Слайд 1. Картинка казкового героя.

– Сьогодні до нас на урок завітав гість – кіт Мудрик. Як ви думаєте, чому його так дивно звать? Він приніс із собою дивні предмети.

II. Актуалізація знань. Створення проблемної ситуації.

Слайд 2. На екрані з'являються пари предметів, для порівняння (зелений квадрат і жовтий трикутник, два відрізки різного розміру, дві однакові коробки). Зображення коробок переміщується, відкриваючи заховані за ними зображення.

– Що спільного і чим різняться пари предметів? *(Перша пара предметів відрізняється за кольором, формою, розміром. Друга пара (відрізки) відрізняється за кольором і довжиною, але предмети однакові за формою. Третя пара предметів (коробки) — однакові за формою, кольором і розміром).*

– Тож, третя пара однакова, а може вона, все ж, чимось відрізняється?
Проблема. Діти, подивіться, кіт Мудрик сховав когось в коробці. (відсуваються зображення і за ними виявляються кіт і миша відповідно).

Так є відмінності? А якби у нас була можливість взяти ці коробки в руки? ...
(Можливі відповіді дітей: коробка з котом є важчою за коробку з мишкою).

III. Вивчення нового матеріалу

1. Поняття величини. Безпосереднє порівняння предметів за масою

Слайд 3. На екрані з'являється заголовок «Маса» і зображення вагів з тваринами (миша і кіт, заєць і папуга, цуценя і кошеня). З'являються результати порівняння ($m < k$, $z > n$, $\zeta = k$).

– Виявляється, є властивості предметів, які ми не завжди можемо побачити. Щоб виявити такі властивості, треба взяти предмети в руки. Коли ми говоримо *легше* чи *важче*, то маємо на увазі властивість предметів, яка

називається масою. Який інструмент допомагає порівняти предмети за масою? (Ваги).

(Діти виконують безпосереднє зважування на моделі чашкових вагів і розглядають зображення тварин на вагах на екрані і роблять висновок, що той предмет, який на нижній чаші вагів – важче, а якщо на верхній – легше, якщо шальки ваг на одному рівні - предмети рівні за масою).

Чи є маса величиною?

2. Вимірювання маси. Необхідність використання при порівнянні мас єдиної мірки.

Слайд 4. На зображенні кожної чаші вагів з'являються різні мірки для вимірювання маси предметів (песики, зайчики). З'являються результати вимірювання у відповідних мірках.

Кіт Мудрик вирішив зважити своїх друзів. Подивіться, хто зрівноважив сірого кота? (*двое песиків*). Хто зрівноважив порося? (*четверо песиків*). Хто важить більше? менше? (*кіт легше, порося важче*). Хто зрівноважив рудого кота? (*три зайчика*). Чия маса більше – сірого або рудого кота? (*Порівняти не можна – різні мірки*). **Проблема. Висновок: Порівнювати предмети можна тільки тоді, коли вони виражені однаковими мірками.**

3. Перші одиниці маси. Кілограм.

Слайд 5. На екрані з'являються назви старовинних мір ваги.

Учитель дає коротку історичну довідку про перші одиниці маси.

Берковець = 10 пудів; пуд = 10 фунтів; фунт (гривня) = 96 золотників; лот = 3 золотника; золотник; частка.

Слайд 6. На екрані з'являється поняття «кілограм», зображення чашкових вагів, на чашах яких стоять пачка солі і гиря 1 кг. З'являються зображення гирі інших мас.

Зараз використовуються більш точні, загальноприйняті в усіх країнах одиниці вимірювання маси. Однією з них є кілограм. Для вимірювання мас й будь-яких предметів використовуються гирі 1 кг, 2 кг, 3 кг, 5 кг тощо.

4. Додавання і віднімання мас предметів.

Слайд 7. На екрані з'являється зображення чашкових ваг: на одній чаші диня, на іншій - гирі 1 кг і 5 кг.

Учні повинні пояснити, що диню врівноважують гирі 1 кг і 5 кг. Значить, маса дині дорівнює 6кг ($1\text{ кг} + 5\text{ кг} = 6\text{ кг}$).

Отже, об'єднуючи маси предметів, їх значення складають, а при знаходженні частини, відповідно, віднімають. (Далі робота проводиться за підручником).

На наступних етапах робота проходить без використання комп'ютера і проектора.

Отже, уроки математики в початкових класах з використанням комп'ютера дозволяють урізноманітнити види навчальної діяльності учнів по формуванню математичних понять.

Література:

1. Бантова М. О., Бельтюкова Г. В. Методика викладання математики в початкових класах. – К.: Вища школа, 1984. – 305 с.
2. Беренфельд Б. С., Бутягина К. Л. Инновационные учебные продукты нового поколения с использованием средств ИКТ / Б. С. Беренфельд, К. Л. Бутягина // Вопросы образования. – 2005. – № 3. – С. 45 – 50.
3. Горячкин Е. Н. Из истории мер и веса. – М.: Просвещение, 1983. – 240 с.

4. Захарова Н. И. Внедрение информационных технологий в учебный процесс / Н. И. Захарова. // Начальная школа. – 2008. – № 1. – С. 16 – 20.

ЭТАПЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ НАД МУЗЫКАЛЬНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ

*Назарова Л. В., преподаватель
Славянской городской школы искусств*

Сложна и многообразна работа педагога-музыканта: он имеет дело с учениками разной степени одарённости, ему приходится прививать сложнейшие исполнительские навыки, укладываясь в жёсткую норму времени занятий. Помимо глубоких знаний, педагог - музыкант должен владеть высоким уровнем мастерства и педагогической техники, быть тонким психологом, постигая индивидуальность каждого своего ученика; предельно целесообразно использовать ограниченное время урока, творчески подходить к трактовке и техническим приёмам овладения музыкальными произведениями.

Творческий процесс работы над музыкальными произведениями рассматривается в трудах многих выдающихся деятелей фортепианного искусства – А. Вицинского, С. Фейнберга, Г. Гинзбурга, А. Щапова, Б. Милича и других. В основном процесс изучения музыкального произведения они разделяли на 3 этапа. К. Черни называл эти этапы: «разбором», «техническим освоением», «художественной отделкой». Г. Гинзбург классифицировал этот процесс как «зарождение образа», «элементарная работа», «приспособление». У А. Вицинского – это «первоначальное формирование музыкального образа», «техническое овладение произведением», «исполнительская реализация музыкального образа».

В современной методологии упоминается о 4 этапах работы над музыкальным произведением – «ознакомление», «работа над деталями», «оформление» (то есть приспособление и корректировка деталей), «подготовка произведения к сценическому воплощению».

Первый этап — оформление

Цель педагогической деятельности на первом этапе:

- развитие синтетического мышления учащегося;
- формирование установки на создание первоначального образа пьесы, что потребует расширения интеллектуального горизонта учащегося и обогащения его музыкального багажа.

Начальный этап работы над пьесой ставит перед собой выполнение следующих *задач*:

- осознание контуров звуковой формы (высотность, ритмика);
- прочтение и осознание ремарок;
- анализ основных технических моментов (аппликатура, штрихи);
- обнаружение наиболее заметных элементов выразительности;
- осознание целостности содержания пьесы на основе музыкально-теоретического анализа.

Знакомство ученика с произведением следует проводить с помощью следующих *методов*:

- чтение с листа (эскизное проигрывание);
- краткий музыкально-теоретический анализ произведения;
- показ педагога.

Второй этап — работа над деталями

Цель второго этапа работы над музыкальным произведением – подробное изучение авторского текста. Скрупулёзное изучение авторского текста:

- проясняет процессы развития произведения;
- уточняет внутреннее слуховое представление о каждой грани образа;
- учит понимать и ценить роль отдельных средств музыкальной выразительности внутри художественного целого.

Задачи второго этапа:

- разобрать нотный текст;
- объединить все элементы мелодической линии;
- достичь гладкости и непрерывности изложения.

Подробное изучение авторского текста целесообразно проводить с помощью следующих **методов**:

- возврат на определённое расстояние;
- дробление на звенья;
- счёт вслух;
- простукивание ритмического рисунка отдельных голосов;
- «унификация ритмики»;
- прочтение вслух всех нот;
- проигрывание голосов одним пальцем вне ритма;
- сольфеджирование;
- вычленение простого из сложного;
- преувеличенный, гиперболизированный показ;
- наводящие вопросы;
- «звук – слово» или подстрочный текст (подтекстовки).

Третий этап – оформление

Цель третьего этапа – достижение целостного исполнения произведения, объединение выделенных деталей в цельный организм.

Задачи третьего этапа:

- развить навыки перспективного слухового мышления и антиципации (умения представлять результаты своего действия ещё до его осуществления);
- достичь гладкого и незатруднённого исполнения (по нотам и на память);
- преодолеть двигательные трудности;
- сцепить игровые образы, углубить выразительность игры;
- уточнить звучность (распределить силу звука, педализацию);
- уточнить ритмику, добиться единства темпа.

Для решения поставленных задач используются следующие **методы** работы:

- пробные проигрывания пьесы целиком;
- занятия «в представлении»;
- дирижирование;
- сопоставление между собой небольших отрезков музыки из разных частей;
- многократные повторения;
- постепенное удлинение музыкальной мысли;
- варианты (ритмические, силовые, артикуляционные).

Четвёртый этап – подготовка к сценическому воплощению

Цель заключительного этапа работы музыканта над произведением состоит в достижении уровня «эстетической завершённости интерпретации».

Ставляться следующие *задачи*:

- совершенствовать способности ученика к синтезированию;
- играть пьесу совершенно уверенно, убеждённо, убедительно;
- играть пьесу в любой обстановке, на любом инструменте, перед любыми слушателями.

Достигнуть этого возможно с помощью следующих *методов*:

- исполнение произведения целиком, приобретающего характер сценического выступления;
- занятие «в представлении»;
- «раздвинутые проигрывания» (проигрывание через некоторый промежуток времени).

Дети по своей природе реалисты. Поэтому они не всегда прилежно выполняют задания, если не видят перед собой ясной и достижимой цели. Серьёзная задача педагога заставить ребёнка поверить, что все рекомендуемые приёмы разучивания приведут к желаемому результату.

Приведённые методы работы следует рассматривать как примерный образец, отталкиваясь от которого каждый педагог должен сделать свою личную схему, согласованную с его педагогическим опытом и конкретизировать соответственно особенностям каждого ученика и стадии его развития. Ни одна из рассмотренных здесь установок и форм работы не будет учеником прочно усвоена, если он не будет достаточно часто практиковаться в ней на самом уроке под наблюдением педагога.

Литература:

1. Вицинский А. В. Процесс работы пианиста – исполнителя над музыкальным произведением. Психологический анализ / А. В. Вицинский. – М.: Классика – XXI, 2003. – 100 с.
2. Гинзбург Л. О работе над музыкальным произведением: 4–е издание / Л. Гинзбург. – М.: Музыка, 1981. – 120 с.
3. Фейнберг С. Е. Пианизм как искусство. / С. Е. Фейнберг. – М.: Классика – XXI, 2001. – 340 с.
4. Шапов А. П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище / А. П. Шапов. – М.: Классика – XXI, 2001. – 176 с.

ДО ПИТАННЯ ЕКСПЕРТИЗИ ЯКОСТІ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ

*Ніскородов В. В., Лисенко І. А.,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

У статті висвітлено науково-методичні підходи до організації експертизи якості електронних освітніх ресурсів (ЕОР) для загальноосвітніх навчальних закладів. Визначено понятійний апарат, описано об'єкт експертизи, уточнено окремі аспекти функцій експертизи, визначено основні завдання, які стоять перед експертизою, узагальнено принципи проведення експертизи (науковість, індивідуалізація, активне включення у навчальний процес тощо), описані вимоги до учасників експертизи ЕОР, обґрунтовано відповідність ЕОР дидактичним та методичним вимогам та описано алгоритм підготовки об'єкта експертизи до визначення відповідності дидактичним вимогам. Установлено, що експертиза ЕОР спрямована на одержання від експертів відповідних даних та прийняття на їх основі компетентних рішень щодо доцільності використання у загальноосвітніх навчальних закладах.

Ключові слова: експертиза; електронні освітні ресурси; принципи; завдання; якість.

Постановка проблеми. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, упровадження їх у навчально-виховний процес, забезпечення навчального простору загальноосвітніх навчальних закладів доступом до мережі інтернет та навчальним електронним контентом – усі ці процеси зумовили педагогічну спільноту поставити на перший план питання якості електронних освітніх ресурсів.

Упровадження механізмів забезпечення відкритості та доступності електронних освітніх ресурсів, повноти, достовірності та актуальності навчальної інформації, відповідності нормам чинного законодавства, які регламентують їх створення та функціонування, забезпечить навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів якісним навчальним електронним матеріалом, який можна застосовувати на різних етапах уроку і в позаурочний час.

Із виникненням електронних освітніх ресурсів, які дозволяють керувати групою, самостійною та індивідуальною роботою учнів на принципово новому організаційному рівні, пов'язані перспективи розвитку нових педагогічних технологій навчання.

Уміння сучасного вчителя застосовувати електронні освітні ресурси у практиці навчання є складовою його компетентності в галузі інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ-компетентності). Для організації навчального процесу вчителю важливо навчитися здійснювати пошук і відбір ЕОР у відповідності з реальними потребами для організації інноваційного навчального середовища, визначати доцільність їх використання на різних етапах уроку і проводити оцінку результатів діяльності учнів із застосуванням ЕОР.

Тому важливим є отримання якісних ЕОР, які підтримуватимуть навчальний процес на новому рівні, створюватимуть інноваційне навчальне середовище, активізуватимуть діяльність учнів і спонукатимуть їх до пошуку нових даних та відомостей про предмет.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тема оцінювання якості електронних засобів навчального призначення (ЕЗНП) була предметом обговорення круглих столів, міжнародних конгресів ЮНЕСКО, різних наукових конференцій про що зазначають Г. П. Лаврентьєва, В. В. Лапінський, М. П. Шишкіна [2; 3; 8]; питання якості програмних засобів навчального призначення розкрито у працях В. Ю. Бикова, В. В. Лапінського, В. П. Вембер, М. І. Жалдака, Н. В. Морзе, Н. Ф. Тализіної; питання педагогічної експертизи досліджено у працях Д. О. Леонтьєва, В. В. Солов'я [4; 6]; змістовно-методичні показники, дизайн-ергономічність та техніко-технологічність розкрито у працях В. Роберта, І. Е. Вострокнута; критерії якості ЕОР для платформ дистанційного навчання визначені Н. В. Морзе, О. Г. Глазуною, критерії оцінювання локальних ЕОР – С. Г. Литвиною та ін.

Аналіз результатів дослідження свідчить про недостатню вивченість проблеми експертизи електронних освітніх ресурсів.

З огляду на це **мета статті** полягає в уточненні науково-методичних засад щодо експертизи якості електронних освітніх ресурсів, визначенні завдань, принципів, дидактичних та методичних вимог якості ЕОР та узагальненні технології проведення експертизи.

Виклад основного матеріалу. Поняття експертизи останніми роками набуло достатньо широкого використання в педагогічній практиці: експертиза уроку, експертиза дослідно-експериментальної роботи, експертиза інноваційного проекту,

експертиза авторських програм, експертиза підручників, експертиза електронних освітніх ресурсів тощо. У різних структурних одиницях формуються багаторівневі системи експертної служби: експертні ради створюються і працюють в окремих освітніх установах (навчальних закладах), у районних органах управління, в інститутах післядипломної педагогічної освіти та ін.

Різноманітність визначень поняття експертизи, неоднозначність тлумачення її сутнісних характеристик різними авторами, говорить про різне розумінні її місця, функцій, змісту, видів. У ряді праць експертиза розглядається як вид аналітичної діяльності у процесі аналізу об'єкта.

Розглянемо деякі тлумачення поняття «експертиза». Експертиза (від англ. expertise, лат. expertus – досвідчений, знавець) – розгляд, дослідження експертом-фахівцем якихось справ, питань, що потребують спеціальних знань. У найбільш загальному вигляді експертиза – це спосіб аналізу причинно-наслідкових зв'язків не тільки стосовно того, що вже відбулося, але й того, що очікується, має або може відбутися; це спосіб пізнання певної реальності у тих випадках, коли ця реальність не піддається прямому вимірюванню, обрахуванню і взагалі якому завгодно «об'єктивному дослідженню» [1].

У науковій літературі зустрічаються різні види експертизи в освіті. Зокрема: гуманітарна, демократична, атестаційна, експертиза інновацій, психолого-педагогічна. Зважаючи на спільні ознаки об'єкта експертизи в освіті, ми схильні розглядати їх в контексті єдиного поняття, а саме: *педагогічна експертиза*. Зважаючи на загальне означення експертизи, ми розглядаємо педагогічну експертизу як складну аналітико-синтетичну діяльність, спрямовану на дослідження (перевірку), формування обґрунтованої (мотивованої) оцінки науково-педагогічного рівня про той чи інший об'єкт (проект) освітньої діяльності [6]. У цілому педагогічна експертиза спрямована на компетентне оцінювання підручників чи посібників, електронного контенту чи електронних освітніх ресурсів тощо. Проведення експертизи спрямоване на одержання від експертів відповідних даних та прийняття на їх основі компетентних рішень щодо об'єкту дослідження.

Визначимо об'єкти експертизи: якість виконання, якість реалізації наукових, методичних, психологічних та педагогічних підходів, перспективність використання ЕОР.

У дослідженнях окремих аспектів експертизи звертається увага на цілий ряд її *функцій*: оцінка даних про ефективність використання об'єкту; оцінка якості та отримання колективного судження про об'єкт; підтримка педагогічної ініціативи, узагальнення різних освітніх практик, виявлення інноваційних підходів навчання під час використання об'єкта у педагогічній практиці.

На сьогодні можна говорити про цілий спектр підходів стосовно визначень поняття експертизи. Експертиза як різновид процесів наукового пізнання розглядається, не зважаючи на різноманіття трактувань. Як зазначає Леонтьєв Д. О., експертиза не зводиться до перевірки і оцінки, хоча функція оцінки експертизи дуже важлива. Основними *завданнями* експертизи є: комплексне дослідження об'єкту; перевірка відповідності об'єкту вимогам державного стандарту, потребам освітнього процесу; оцінка відповідності об'єкту сучасному рівню наукових, методичних, психологічних та педагогічних вимог; оцінка рівнів інтерактивності, мультимедійності, відкритості об'єкту; оцінка перспективності використання об'єкта у педагогічній практиці; підготовка обґрунтованих експертних висновків [4].

Наукові підходи до проблеми оцінки якості електронних освітніх ресурсів визначають дидактичні вимоги до ЕОР. Як зазначає Тализіна Н. Ф., упровадження технічних засобів навчання – не самоціль. Їх застосування виправдане тільки в тому випадку, якщо це призводить до підвищення ефективності навчального процесу хоча б по одному з таких критеріїв, як якість навчання, витрати часу і сил викладачем і учнями, фінансові витрати. Якість навчання – головний критерій ефективності навчального процесу [7].

Електронні освітні ресурси повинні відповідати не тільки стандартним дидактичним вимогам, що висуваються до навчальних видань (наприклад, до таких, як підручники, навчальні та методичні посібники), але і ряду специфічних вимог. Дидактичні вимоги відбивають необхідні умови і закономірності процесу навчання, про що зазначає Баврін І. І. Тому *дидактичні вимоги* до електронних освітніх ресурсів включають такі критерії: науковість, доступність, проблемність навчання, наочність, самостійність, активізація діяльності, системність, послідовність, міцність засвоєння знань, єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій навчання, можливість вибору темпу навчання, варіативність і інтерактивність навчання, контроль, коригування дій, розвиток інтелектуального потенціалу [2].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.

З метою забезпечення високої якості ЕОР проходять комплексну експертизу, яка включає змістову, навчально-методичну, програмно-технічну і дизайн-ергономічну складові. Результати комплексної експертизи служать підставою для оцінювання якості ЕОР.

Експертиза змістового наповнення ЕОР установлює, передусім, актуальність і відповідність державному освітньому стандарту та навчальній програмі. Відповідність дидактичним і методичним вимогам визначає науково-методичний рівень розробки, інноваційні якості ЕОР. Дизайн-ергономічна експертиза оцінює психологічні, ергономічні та художні якості ЕОР і його компонентів. Програмно-технічна складова визначає працездатність ЕОР програмного продукту; визначає стійкість до помилкових і некоректних дій користувача. Використання ЕОР у навчальному (навчально-виховному) процесі допускається тільки після проведення його комплексної експертизи та отримання позитивного висновку.

Дотримання принципів, виконання завдань спрямовує експертизу якості ЕОР на одержання від експертів відповідних даних та прийняття на їх основі компетентних рішень щодо доцільності використання у загальноосвітніх навчальних закладах. Компетентний склад експертної комісії та критеріальне оцінювання ЕОР гарантує якість висновків, проте процес апробації у навчальних закладах вимагає розробки відповідної технології проведення, додаткового дослідження та уточнень.

Наше дослідження дало змогу з'ясувати думку щодо якості основних ЕОР (вимоги щодо їх структури, змісту, рівня науковості та доступності навчального матеріалу тощо), провести порівняльний аналіз узагальнених показників різних груп респондентів (учителів, учнів та їхніх батьків).

Отже, можна зазначити, що створення електронних освітніх ресурсів, яке нині набуло досить великого поширення в країнах з високим рівнем розвитку систем освіти, є процесом, необхідним для її розвитку. Цей процес відбувається і в Україні, але його результативність далека від бажаної. Завдання інформатизації освіти України, яке є актуальним уже більше 25 років, повною мірою залишається

невиконаним, оскільки система створення і впровадження в освітянську практику ЕОР далека від досконалості.

Література:

1. Ашмарин И. И. Современное звучание гуманитарной экспертизы / И. И. Ашмарин // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности: научное издание / ред. Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2006. – С. 82 – 88.
2. Лаврентьева Г. П. Научно-методичні підходи та інструментарій експертизи якості електронних засобів навчального призначення / Г. П. Лаврентьева [Электронный ресурс] // Інформаційні технології і засоби навчання. – № 5 (19). – 2010. – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>.
3. Лапинский В. В. Педагогические требования к цифровым образовательным ресурсам / В. В. Лапинский // Современные достижения в науке и образовании: сб. трудов III Междунар. науч. конф., 16–23 сент. 2009 г., г. Тель-Авив (Израиль). – Хмельницкий: ХНУ, 2009. – С. 163 – 165.
4. Леонтьев Д. А. Комплексная гуманитарная экспертиза: методология и смысл / Д. А. Леонтьев, Г. В. Иванченко. – М.: Смысл, 2008. – 135 с.
5. Словник української мови: в 11 томах. – Том 2. – 1971. – С. 462. – Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/ekspertyza>
6. Соловей М. В. До питання про поняття педагогічної експертизи та її нормативно-правових основ / М. В. Соловей – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2007_01/solovey.pdf.
7. Талызина Н. Ф. Компьютеризация и программированное обучение / Н. Ф. Талызина // Вопросы психологии – 1986. – № 6. – С. 43 – 45.
8. Шишкіна М. П. Якість програмних засобів навчального призначення: підходи до визначення предмету / М. П. Шишкіна // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія №5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. — Випуск 22: збірник наукових праць / за ред. В. П. Сергієнка. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – С. 553 – 557.

НОВЫЕ ЯВЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ И ОТНОШЕНИЕ К НИМ ПЕДАГОГИКИ

Олейник А. К.,

Таганрогский государственный педагогический институт имени А. П. Чехова

За окном двадцать первый век. Жизнь современного человека пропитана всевозможной электронной техникой, мобильные гаджеты сопровождают нас на каждом шагу. Технический прогресс достиг небывалых высот. Остаётся лишь гордиться современными учеными, изобретающими каждый день что-то новое, полезное для общества, и гадать, что же из нововведений ждёт нас завтра. Но стоит разобраться. Всегда ли новшества имеют лишь хорошую сторону? К сожалению, устройства, созданные облегчить нашу жизнь, порой незаметно для нас самих разрушают её. Причем бьют по самому больному - по детям, нашему будущему.

Исходя из этих позиций, становится ясным, насколько проблема взаимоотношения новых технологий и педагогики есть **актуальной**.

Цель нашей статьи заключается в выяснении обстоятельств, делающих молодых людей и детей патологически зависимыми от современных технических средств и возможностях педагогического воздействия на них с целью оптимизации этих взаимоотношений. Почему нынешние дети становятся Интернет-зависимыми?

Почему всё больше людей предпочитают задержаться в детстве? Как можно разрешить появившиеся проблемы?

Всем известно, что «Современные тенденции в любых областях деятельности человека требуют непосредственного вмешательства новейших информационных технологий, поскольку на пути к развитию постиндустриального общества любое производство как можно в большей степени пытается провести компьютеризацию» [1, с. 12]. Естественно, люди стараются приспособиться к требованиям окружающей среды, пронизанной инновационными технологиями. Человечество старается освоить новый вид деятельности, восполнить пробелы в знаниях, касающихся этой области, ведь еще двадцать лет назад никто не мог представить, что у каждого дома будет персональный компьютер, появятся мобильные телефоны, тем более сенсорные, про изобретение планшетов с доступом в Интернет в любой точке земного шара и говорить нечего. Поэтому поколение наших родителей вынуждено судорожно осваивать технику, погружаясь в безэмоциональный мир роботов, чисел, сложных вычислений и компьютерных операций. И это всё отражается на детях. Ведь они, как губки, впитывают всю информацию, которой с ними делится окружающая среда. Именно поэтому, по мере того, как родителей окутывает всемирная паутина, их дети с самых малых лет познают компьютерную реальность, абсолютно не догадываясь о том, что общаться гораздо интереснее вживую, нежели в социальных сетях, играть интереснее в реальные игры с друзьями во дворе, нежели в виртуальные, проводить всевозможные научные опыты полезнее и нагляднее в школьной лаборатории, нежели изучать их с помощью онлайн-уроков. Самое ужасное, на наш взгляд, то, что совсем скоро детям просто неоткуда будет узнать обо всех этих «живых» прелестях детства, ведь с каждым поколением человечество становится всё более зависимым от всевозможных гаджетов, на первый взгляд улучшающих нашу жизнь.

Глобальная зависимость людей от электроники привела к развитию такой тенденции, как кидалтс. Кто это такие? Кидалт, или взрослые дети (сокращение от английского – взрослый человек, сохранивший свои детские и юношеские увлечения). Впервые этот термин был использован в 1985 году в журнале «TheNewYorkTimes» для описания мужчин от тридцати лет и старше, которые увлекаются мультфильмами, фэнтези, компьютерными играми и бесполезными, но красивыми и часто дорогими гаджетами. Еще психологи называют данное явление синдромом Питера Пена, характеризуя его как относительно мягкую, поверхностную форму ухода от реальности в мир иллюзий. Кто в этом виноват? На наш взгляд, дело во вседозволенности. В период своего детства и юности, нынешние взрослые дети получили неограниченный доступ к безграничным информационным ресурсам. Но ведь каждую порцию знаний и умений маленький человек должен получать в определенном возрасте. А что же получается сегодня? Запутавшись в электронных сетях, дети лишают себя детства. Когда-то давно, будучи Интернет-зависимыми, подростками, они, погнавшись за массово пропагандируемой идеей свободы личности, слишком рано повзрослели. Поэтому беззаботная пора их жизни затягивается на долгие-долгие годы. Таким образом, кидалты зачастую никогда не обзаводятся семьей, не достигают успехов на работе, не имеют друзей. Очень часто такие люди совершенно не социализированы. Они не понимают, что в определенном возрасте человек должен соответственно себя вести.

Чем же грозит человечеству развитие подобной тенденции? Как правило, кидалтс за всю жизнь так и не обзаваются семьей. Это естественно, ведь, как и другим детям, им сложно взять на себя такую огромную ответственность. Выходит, что чем больше будет появляться кидалтов, тем меньше будет образовываться семей. А если иногда и случается факт семейности, то такой человек не способен подготовить своего ребенка к условиям сурового социума, поскольку он сам не в состоянии адекватно оценить ситуацию, по-взрослому разрешить проблемы. Печально, что очень уж немногие родители прислушиваются к подобным тревожным сигналам СМИ. Это серьезные проблемы, требующие немедленного вмешательства.

Как же можно исправить данное положение? На мой взгляд, прежде всего нужно начинать воспитывать родителей. Ведь чем больше родители будут мотивировать детей на самореализацию, на саморазвитие, чем ярче и нагляднее будет личный пример достижений в жизни, тем более мотивированными на работу будут последующие поколения.

Литература:

1. Северов И. Н. Постиндустриальное общество и личность / И. Н. Северов. – С-Птб. Прогресс, 2010. – 202 с.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

*Прохватило Н. Н., учитель початкових класів
ЗОШ № 12 м. Слов'янська*

Постановка проблеми. На сучасному етапі інформатизації системи шкільної освіти особливої актуальності набуває проблема організації самостійної роботи учнів, створення умов для їх саморозвитку.

У психолого-педагогічній літературі достатньо висвітлені різні аспекти проблеми формування умінь самостійної навчальної роботи учнів. Натомість у сучасних умовах інформатизації початкової освіти відбулися позитивні зрушення в організації самостійної роботи, зокрема в розширенні видів самостійних завдань, спрямованих на розвиток пізнавальної активності.

На нашу думку, одним із пріоритетних шляхів оновлення організації самостійної роботи є застосування програмних педагогічних засобів (ППЗ).

Аналіз досліджень і публікацій. Сучасний етап розвитку початкової освіти характеризується необхідністю зміни пріоритетів у навчанні молодших школярів, зокрема розвитку самостійності в навчанні.

Самостійність школяра – умова успішного розвитку його особистості, основа активності в навчально-пізнавальній діяльності та інших сферах життя. Зважаючи на актуальність вказаної проблеми і необхідність її вирішення, з'ясуємо ключові поняття нашого дослідження, а саме: «самостійність», «самостійна робота», «самостійна робота учнів».

Вчені зазначають, що самостійність формується не внаслідок дії якогось одного ефективного засобу, а є закономірним результатом спеціально організованої системи навчальної діяльності учнів, спрямованої на всебічний розвиток самостійності мислення і самостійності як риси характеру дитини [2; 7; 8].

Самостійна робота, як дидактичне явище, з одного боку, є навчальне завдання, яке повинен виконати учень, з другого – форма вияву відповідної

діяльності: пам'яті, мислення, творчого відображення, поглиблення та розширення сфери дії раніше отриманих знань.

Самостійна робота – це такий засіб навчання, який: у кожній конкретній ситуації засвоєння відповідає конкретній дидактичній меті та завданням; формує в учнів на кожному етапі їх руху від незнання до знань необхідний обсяг та рівень знань, навичок і умінь для розв'язання відповідного класу пізнавальних завдань, поступового просування від нижчих до вищих рівнів розумової діяльності; сприяє виробленню в учнів психологічної готовності до самостійного систематичного поповнення своїх знань і вироблення умінь орієнтуватися в потоці наукової та суспільної інформації; є найважливішим знаряддям педагогічного керівництва та управління самостійною пізнавальною діяльністю у учня в процесі навчання.

Самостійна робота учнів – це сукупність різноманітних навчальних прийомів і дій, за допомогою яких вони самостійно закріплюють і поглиблюють раніше набуті теоретичні знання, практичні навички й уміння, а також оволодівають новими.

Сутність самостійності виявляється в потребі й умінні учнів самостійно мислити, у здатності орієнтуватися в новій ситуації, самому бачити питання, визначати завдання і знаходити підхід до їх розв'язання. Пізнавальна самостійність виявляється, зокрема, в умінні самостійно аналізувати складні навчальні завдання, виконувати їх без сторонньої допомоги й характеризується певною критичністю розуму школяра, здатністю висловлювати свою думку незалежно від суджень інших. Особливої уваги потрібно надавати формуванню самостійності учнів у молодшому шкільному віці.

Основною формою розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів є навчання. По-перше, навчаючись, школярі здобувають нові знання, які розширюють їхній кругозір, по-друге, в процесі активної пізнавальної діяльності розвиваються навчальні можливості учня, завдяки яким він може самостійно й творчо не лише використовувати наявний запас знань, а й шукати нове, задовольняючи свої пізнавальні потреби. Головною умовою при цьому є усвідомлення дитиною змісту й значення матеріалу, що вивчається. Самостійність у навчальній роботі молодших школярів насамперед є здатністю учня не тільки розуміти матеріал, а й застосовувати його в нових видах пізнавальної діяльності. Освоєння способів самостійної пізнавальної діяльності відбувається в процесі вирішення учнем системи навчальних завдань. Уміння виділяти навчальну задачу полягає в усвідомленні учнем того, який загальний спосіб вирішення певного типу задач необхідно засвоїти, і як його можна використовувати при вирішенні кожної конкретної задачі подібного типу.

Як пише О. Савченко «... лише безпосереднє залучення учнів у процес, який вимагає застосування самостійних зусиль думки, волі, почуттів, забезпечує оволодіння досвідом пізнавальної самостійності» [7, с. 329].

Мета статті. Розглянути особливості організації самостійної роботи молодших школярів на уроках математики на засадах використання ППЗ.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури, передового педагогічного досвіду та наш власний досвід організації самостійної роботи молодших школярів на уроках математики на засадах використання ППЗ дозволяють стверджувати, що пізнавальна самостійність формується в процесі активної пізнавальної діяльності школярів, яка вимагає прояву самостійних зусиль думки, волі, почуттів та дій в умовах застосування вчителем розвиваючих методів навчання.

Застосування ППЗ на уроках математики дозволяє індивідуалізувати й диференціювати процес організації самостійної роботи молодших школярів, надаючи змогу самостійного вибору режиму навчальної діяльності та комп'ютерної візуалізації досліджуваних об'єктів. Індивідуальна самостійна робота учня за комп'ютером створює умови комфортності при виконанні завдань, передбачених програмою: кожна дитина працює з оптимальним для неї навантаженням.

Використання наявних програмних ресурсів в процесі самостійної роботи, зокрема педагогічний програмний засіб «Математика 3клас», «Математика 1-5 класи», «Скарбниця знань» зупинка «Демонстрація. Комп'ютер може рахувати», сприяє математичному розвитку молодших школярів, розвиває довільну увагу дітей, здатність міркувати, запобігає формалізму в засвоєнні знань і взагалі формує самостійність як рису характеру, розвиває інтелектуальні здібності.

Плануючи завдання для самостійної роботи, необхідно враховувати можливості кожного виду роботи і його відповідність меті уроку. Так, коли самостійно виконуються тренувальні вправи, доцільно використати математичні ігри-тренажери, а при підготовці до сприймання нового матеріалу – авторські презентації, мультимедійні уроки тощо.

При доборі ППЗ необхідно врахувати вікові особливості учнів, систематизувати їх від простого до складного. Використання ППЗ спрямовано на створення позитивної мотивації, на формування пізнавального інтересу в процесі вивчення математики і знань взагалі. Ця задача досягається за допомогою спеціально розроблених авторських презентацій до кожного уроку, які допомагають перебороти нестійкість уваги учнів, мимовільність процесу зорового і слухового запам'ятовування, і ведуть до розвитку розумової діяльності в процесі самостійної роботи.

Щоб самостійна робота на уроках математики на засадах використання ППЗ давала позитивний результат, сприяла розвитку здібностей школярів, необхідно дотримуватись певних умов:

- учні повинні бути підготовлені до виконання роботи, яка передує завданням;
- новий вид роботи засвоюється спочатку за допомогою вчителя, який навчає прийомам роботи і порядку дій;
- недоцільно давати важкі або дуже легкі завдання;
- завдання потрібно давати так, щоб учні сприймали його як власну пізнавальну чи практичну мету;
- враховувати індивідуальні особливості та рівень підготовки кожного учня [8].

Подальшого дослідження потребує змістове і навчально-методичне наповнення процесу організації самостійної роботи молодших школярів на уроках математики на засадах використання ППЗ.

Література:

1. Андрієвська В. М. Проектування дидактичних ситуацій у молодших школярів з використанням комп'ютера. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. [Електронний ресурс] / В. М. Андрієвська – Режим доступу: <http://kafinfo.org.ua/files/avtoreferaty/Andrievska.pdf>.
2. Буряк В. Самостійна робота як вид навчальної діяльності школяра / В. Буряк // Радянська школа. – К.: – 2001. – № 9. – С. 49 – 51.
3. Горвиц Ю. М. и др. Новые информационные технологии в дошкольном образовании / Ю. М. Горвиц, А. А. Чайнова, Н. Н. Поддъяков. – М.: Линка- Пресс, 1998. – 328 с.

4. Кивлюк О. П. Використання комп'ютера на уроках математики в початковій школі / О. П. Кивлюк // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2000. – № 4. – С. 32 – 33.
5. Кивлюк О. П. Деякі психолого-педагогічні питання вивчення інформатики в молодших класах / О. П. Кивлюк // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2000. – № 2. – С. 38 – 41.
6. Кивлюк О. Аналіз наукових досліджень з проблематики пропедевтики інформатики в початковій школі / О. Кивлюк // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2006. – № 6. – С. 69 – 72.
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К.: Генеза, 1999. – 356 с.
8. Ткачук Г. П. Довідкова книга у формуванні пізнавальної самостійності учнів / Г. П. Ткачук // Початкова школа. – 1983. – № 11. – С. 35 – 40.

УДОСКОНАЛЕННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ ТЕХНІКИ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО

*Л. Псарьова,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

У статті розглядається актуальна проблема сучасної мистецької освіти – залучення нових методичних підходів до удосконалення виконавської техніки у процесі гри на фортепіано. Автор вивчає досвід видатних виконавців та музикантів-педагогів минулих часів та визначає принципи вдосконалення техніки фортепіанного виконавства учнів шкіл мистецтв.

Ключові слова: музично-педагогічна освіта, фортепіанне навчання, виконавська техніка.

Актуальність проблеми. На сучасному етапі розвитку мистецької освіти, коли відбувається оновлення сіх її ланок, музична педагогіка покликана розробляти прогресивні форми навчання, залучати нові технології з метою оновлення навчально-виховного процесу і підвищення його ефективності. Серед важливих завдань мистецької, зокрема музичної, освіти – формування виконавських якостей майбутніх піаністів у єдності художнього задуму, інтерпретаційних завдань і технічних можливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ретроспективний аналіз музикознавчої і науково-методичної літератури з питань музичного виконавства (К. Гумель, Я. Мільштейн, Г. Нейгауз, Л. Оборін, С. Савшинський, Г. Ципін, К. Черні та ін.) доводить, що виконавська техніка є складовим компонентом фортепіанної майстерності виконавця і завжди була предметом особливої уваги музикантів-педагогів. На думку багатьох авторів техніка фортепіанного виконавства залежить від духовно-естетичного досвіду музиканта, розвитку інструментального виконавства та його теоретичного осмислення, пов'язана зі стильовими змінами в музиці, з художньо-світоглядними процесами, які відбуваються у музичній культурі.

Педагог, який навчає дітей грати на фортепіано, формує та розвиває фортепіанну майстерність учнів, залучаючи їх до художніх цінностей культури, забезпечуючи творчу самореалізацію кожного у процесі інтерпретації музичних творів.

У музично-педагогічній літературі розглянуті різні аспекти фортепіанного виконавства: відомий музикознавець Г. Ципін аналізує інтелектуальний компонент виконавства, пов'язаний з музичним мисленням; музиканти-педагоги Г. Падалка,

О. Рудницька, В. Крицький вивчають питання інтерпретації музики у процесі виконавства; психологічні аспекти фортепіанного виконавства розглядаються у дослідженнях Н. Рубан, Д. Юник, І. Бобакової та ін.

Метою статті є визначення шляхів удосконалення виконавської техніки у процесі гри на фортепіано у школах мистецтв.

Виклад основного матеріалу дослідження. В естетиці й мистецтвознавстві виконавська діяльність постає як динамічна система, складовими якої є композиторська творчість, творчість інтерпретатора та слухацька “співтворчість”. Аналіз наукової літератури засвідчує наявність різноманітних підходів до визначення сутності виконавського мистецтва та його окремих характеристик. Прикладом на думку М. Кагана, виконавство є «... повноцінним видом художньої творчості, разом із діяльністю композитора, драматурга» [1], але воно має відмінності, що зумовлені сформованістю особистісних якостей музиканта як виконавця, специфічними особливостями сфери художньо-творчої діяльності, суспільною значущістю, цінністю цього виду мистецтва.

Специфічною ознакою виконавства, за Є. Гуренком, є наявність художньої інтерпретації. Науковець тлумачить музичне виконавство як «вторинну, відносно самостійну творчість, що полягає в процесі конкретизації продукту первинної художньої діяльності» [2]. Є. Гуренко обґрунтовує художньо-інтерпретаційну природу виконавства, досліджує своєрідність художньої інтерпретації і спростовує її ототожнення з процесом виконання й кінцевим результатом виконавської діяльності музиканта.

Вивчення педагогічної діяльності таких видатних майстрів-піаністів, як Ф. Бузоні, С. Майкапар, Л. Ніколаєв, Л. Оборін, В. Сафонов, С. Фейнберг, а також музично-педагогічної спадщини музикантів-педагогів Л. Баренбойма, Б. Міліча, Я. Мільштейна, С. Савшинського, Г. Ципіна та ін., дозволило дійти висновку, що в основу методики навчання гри на фортепіано покладено співвідношення між художнім і технічним розвитком учня. Поняття «виконавська техніка» пов'язується не лише з «матеріалізацією» музичного тексту, а й з розкриттям художнього задуму автора.

Вивчення педагогічних ідей видатних музикантів, педагогів і методистів минулого й сучасності доводить, що виконавська техніка є складним утворенням, у якому система виконавських умінь і навичок забезпечує успішність художньої інтерпретації музичних творів і стає джерелом ефективної педагогічної діяльності. Виконавська техніка формується на основі особливостей піаністичного апарату та активізації слухового контролю і набуває індивідуальної своєрідності в кожній навчальній ситуації.

Ван Бін, вивчаючи шляхи вдосконалення виконавської техніки майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання, визначає виконавську техніку вчителя музики як складну інтегровану професійну якість, що формується на основі закономірностей функціонування анатоμο-фізіологічного апарату, володіння комплексом різноманітних навичок гри на інструменті, психічної саморегуляції виконавських творчих процесів, методичної грамотності щодо її формування і розвитку, забезпечуючи тим самим високий рівень художньої інтерпретації музичних творів [3].

Науковці тлумачать виконавську техніку музиканта як інтегроване новоутворення, яке формується в результаті цілеспрямованої діяльності і збалансованого розвитку анатоμο-фізіологічних, перцептивно-психологічних,

моторно-рухових можливостей учня та їх спрямованості на художньо-інтерпретаційну сферу.

Кожен педагог, який вчить дітей грі на фортепіано у школі мистецтв, має спостерігати за розвитком виконавської техніки своїх учнів. Рекомендуємо вивчати, перш за все, анатомо-фізіологічні індивідуальні особливості виконавського апарату школярів, наявність психологічних процесів, що відповідають за розвинене відчуття рук, м'язів, звукотворчу волю, самоконтроль та динаміку перебігу напруження й послаблення м'язового апарату. Також слід аналізувати наявність та розвиненість слухового контролю, що забезпечує точність моторно-рухових дій, вміння аналізувати технічні завдання, підпорядковувати роботу рук свідомості.

Особливу увагу слід приділити технічній складовій виконавства: швидкість і якість виконання різноманітної фактури, володіння допоміжними технічними засобами (педаль, штрихи тощо), розвиненість художньо-виконавських прийомів (звукотембрального відчуття клавіатури, пластичність “пальцевої інтонації” відповідно до стилю та образу твору).

Удосконалення фортепіанної техніки школярів має відбуватися з урахуванням таких принципів:

- збільшення об'єму навчально-педагогічного матеріалу;
- розширення репертуарних обмежень за рахунок звернення до більшого кола музичних художньо-стильових явищ;
- установка на оволодіння певними виконавськими навичками у стислий проміжок часу;
- забезпечення свободи творчого вираження за рахунок зменшення репродуктивних форм музично-виконавської діяльності.

Висновки. Проблема формування виконавської техніки під час гри на фортепіано залишається однією з актуальних у сучасній мистецькій педагогіці. Як система виконавських умінь і навичок, що забезпечує успішність художньої інтерпретації музичних творів, виконавська техніка формується на основі закономірностей функціонування анатомо-фізіологічного апарату, володіння комплексом різноманітних навичок гри на інструменті, психічної саморегуляції виконавських творчих процесів.

Література:

1. Каган М. С. Морфология искусства: историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств / М. С. Каган. – Л.: Искусство, 1970. – С. 348.
2. Гуренко Е. Г. Проблемы художественной интерпретации: философский анализ / Е. Г. Гуренко. – Новосибирск: Наука, 1982. – С. 39.
3. Ван Бин. Теоретические принципы формирования исполнительской техники музыканта-пианиста / Ван Бин // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. – К.: Вид-во НПУ, 2009. – Вип. 7(12). – С. 159 – 164.

ЗМІСТ І ФОРМИ РОБОТИ У ДИТЯЧІЙ ГРОМАДСЬКІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЛАСТ (НА ПРИКЛАДІ СЛОВ'ЯНСЬКОГО ОСЕРЕДКУ)

*Раскидна Г., Свтухова Т. А.,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Актуальність проблеми. На сучасному етапі розвитку української держави помітно посилилася увага до підростаючого покоління, до його проблем, зокрема, до проблем соціалізації та виховання. Невід'ємною складовою сучасного виховного простору виступають громадські дитячі та молодіжні організації, які перетворюються на важливий і унікальний інститут соціалізації, доповнюючи значний вплив сім'ї та школи. На жаль, зараз сучасна молодь «живе в інтернеті», здебільшого оточена жорстокістю і насиллям, і, як результат, – бездуховність, деформація цінностей, споживацька позиція і беззмістовне проведення вільного часу. Відтак загострюється проблема зайнятості дітей у позаурочний час. Часом вони зовсім не зайняті соціально-значущою діяльністю, їх дозвілля погано організоване. Потреба самореалізації спонукає молодь до об'єднання у різні угруповання, які характеризуються специфічною субкультурою, не завжди орієнтованою на загальнолюдські й національні цінності. Отже, набуває актуальності проблема вивчення виховного потенціалу різних молодіжних груп і об'єднань, що мають формальний статус. Проблема виховання особистості з активною життєвою позицією, здатної зберегти і примножити культурно-історичні надбання українського народу, орієнтованої на здоровий спосіб життя і самовдосконалення акцентується у Законах України «Про освіту», «Про позашкільну освіту», «Про молодіжні та дитячі громадські організації», «Про об'єднання громадян» [1; 2; 3; 4].

Аналіз останніх досліджень. До проблеми виховання особистості в дитячих та молодіжних колективах і організаціях зверталися філософи, педагоги, психологи. У їхніх працях обґрунтовано статус і функції дитячого руху (Тисовський О.), тенденції, фактори, умови, загальне і специфічне у діяльності громадських організацій (Андрухів І.), процеси розвитку і становлення особистості у колективі, характер міжособистісних стосунків, соціальні позиції дітей і дорослих (Макаренко А., Сухомлинський В.). Особливу увагу дослідники надавали виховним процесам у піонерських та скаутських організаціях. Діяльність української скаутської організації Пласт найбільш детально досліджували Окаринський В., Лісовець О.

Отже, дослідження дитячих та молодіжних громадських організацій, їх класифікацій, діяльностей, впливу на особистість є наразі вкрай актуальними, тому, виходячи з потреби сучасного українського суспільства, було сформульовано **мету** нашої статті: розглянути педагогічний потенціал дитячих громадських організацій на прикладі Пласту, зокрема його осередку в місті Слов'янську.

Виклад основного матеріалу. Молодіжні і дитячі громадські організації є особливим середовищем, де особистість, що розвивається, набуває досвіду спілкування, засвоює певні соціальні ролі, які не завжди співпадають з тими, до яких вони звикли у сім'ї чи школі. Лісовець О. зазначає, що дитячі та молодіжні громадські організації мають достатній потенціал, аби стати самостійним інститутом, що забезпечує соціальне становлення особистості, залучаючи її до суспільно-корисних справ, формує активну життєву позицію, задовольняючи інтереси особистості, і сприяє її подальшому розвитку [6]. Отже, дитячі і молодіжні об'єднання ми розглядаємо як одну з базових основ у соціалізації підростаючого покоління.

Головенько В. описує молодіжні громадські організації, як важливий чинник залучення молоді до участі в суспільному житті. Він акцентує, що ці організації допомагають молодим людям вирішувати їхні проблеми, дають змогу виявляти ініціативу, діяти відповідно до власних потреб та інтересів. Вони є середовищем

спілкування і взаємодії, своєрідним «суспільством у суспільстві», у якому, крім загальноприйнятих правил поведінки, діють свої норми і закони [5].

Дитячі і молодіжні організації створюються з метою задоволення потреб та інтересів, реалізації прав та свобод особистості, передачі досвіду старших поколінь, підготовки дітей і молоді до активної життєдіяльності і праці. Специфічність виховного процесу у громадському об'єднанні полягає в тому, що на відміну від класичних педагогічних систем, тут немає в наявності вихователя і вихованців. Зміст, мета, шляхи засоби та методи виховання впливають із спрямованості діяльності самої організації. Традиційно роль вихователя виконує не професіонал-педагог, а товариш, однодумець, чий погляд, стиль життя ідейні переконання є ідентичними [7].

Рівень діяльності молодіжних організацій у країні є показником розвиненої демократії та якості життя суспільства. Молодь є соціальною групою, яка найшвидше пристосовується до інновацій та нездатна терпіти несправедливість. Від стану і розвитку молодіжних організацій певною мірою залежить і рівень розвитку всього суспільства. Саме тому молодіжний рух надзвичайно важливий для життєдіяльності держави. Сьогодні в Україні існує понад 150 молодіжних громадських організацій. Вони мають різне спрямування та інтереси, проте їх об'єднує єдина мета – покращити життя молоді у сучасному суспільстві. З кожним роком кількість всеукраїнських дитячих і молодіжних об'єднань, відповідно до даних Міністерства у справах сім'ї, молоді та спорту та Міністерства юстиції України невідомо зростає. Станом на 1 січня 2010 року в Україні було зареєстровано 195 всеукраїнських громадських дитячих та молодіжних організацій і спілок. З початку 2013 року в Україні їх діє 1044. Найчастіше дитячі об'єднання створюються в столиці. Наразі тут зареєстровано 72 дитячі громадські організації, далі іде Донецька область, де працюють 35 об'єднань юних активістів, та Луганська з 30 дитячими громадськими організаціями. Найменше дитячих громадських організацій зареєстровано у Хмельницькій області – 4 місцеві громадські організації [8].

Вивчення та узагальнення статутних і програмних документів різних громадських організацій та об'єднань дітей, підлітків і дорослих дає можливість зробити таку класифікаційну картину сьогодення дитячого руху України: піонерські організації, скаутські організації, шкільні об'єднання, релігійні (конфесійні та позаконфесійні) об'єднання, комерційно-підприємницькі об'єднання, природничо-екологічні об'єднання, клубно-профільні (спортивні, науково-технічні, історичні, музейні, комп'ютерні та інші) об'єднання. Наукові дослідження останніх років виявили низку основних чинників, що характеризують актуальний стан громадських організацій дітей, підлітків і дорослих: демократичність, різноманітність змісту діяльності, деполітизація, консолідація навколо національної ідеї українського народу, пріоритетність якісних показників діяльності над кількісними та ін..

Сучасний розвиток дитячо-громадського руху тісно пов'язаний з відтворенням за врахуванням існуючих традицій європейської системи виховання особистості. Найяскравішим представником такої системи вже більш сторіччя був і є скаутизм. Він швидко набув всесвітнього розповсюдження, чіткої структури та важливого значення на всіх континентах. Поєднуючи в собі привабливість форм роботи з особистісно-орієнтованим вихованням, скаутизм увібрав національні та місцеві особливості існування та існує більш ніж у 140 країнах світу. Можливість

розповсюдження скаутизму, його вдосконалення, пристосування до місцевих умов – важлива, актуальна, виховна мета сучасного українського суспільства.

Український Пласт є складовою світового скаутського руху, ідейним засадам і організаційним принципам якої надано національного змісту. Нині Пласт – найбільша та найстаріша українська скаутська організація, яка діє у багатьох країнах світу та об'єднує пластунів України й української діаспори. В Україні кількість пластунів становить 6 000 осіб. Діє організація у 24 регіонах країни. Її метою є патріотичне виховання та самовиховання української молоді на засадах християнської моралі як свідомих, відповідальних і повновартісних громадян місцевої, національної та світової спільноти, суспільства на ідейних засадах Пласту. Організація активно співпрацює з органами державної влади та іншими громадськими організаціями, реалізуючи різноманітні соціальні та виховні цілі. Український Пласт існує вже понад 100 років.

Ми вважаємо проблему створення та розвитку дитячих та молодіжних організацій, вивчення їх діяльності дуже актуальною у наш час, тому було вирішено дослідити наявність дитячих та молодіжних організацій і об'єднань, секцій, дитячих клубів у місті Слов'янську. На сьогодні у місті діє дуже багато танцювальних гуртків: ансамбль танцю «Джерельце», секція бально-спортивних танців, студія арабського танцю тощо; спортивні секції: айкідо, бойове самбо, вільна та греко-римська боротьба, кікбоксинг, спортивна гімнастика, карате, легка атлетика, також є гурток спортивного туризму, футболу; дитячі організації існують також у деяких школах та інтернаті: у школі-інтернаті з 2001 року діє дитяча організація – Республіка «Беспокойные сердца», у школі № 12 діє піонерська організація «ТСМИД» (творческий союз мальчишек и девчонок), у школі № 13 є дитяча організація «Веселка». У Слов'янську є й осередок Пласту – Слов'янська станиця (станіями називають міста чи селища, де існують пластові організації), який відноситься до Краматорського філіалу. Окрім перелічених організацій, у місті є ще багато інших, але, на жаль, за даними відділу молоді і спорту Слов'янського міськвиконкому офіційно зареєстрованими і оформленими на рівні міста є тільки дві організації – Дитячо-юнацький футбольний клуб «Салют» та молодіжна організація студентського театру «7 поверх», яка існує вже понад 15 років.

Розглядаючи діяльність організацій нашого міста, особливу увагу ми звернули на організацію Пласт. Поспілкувавшись з її керівником, Шелудешевою М. В., ми дізналися багато цікавого, про що далі і піде мова. У 1998 році з'явилась на Сході України одна пластова станиця. Завдяки викладачу кафедри української мови та літератури СДПІ (зараз ДДПУ) С. М. Летенку було засновано юнацький гурток «Пуми». Сходини (збори) відбувалися на базі ЗОШ № 13. Було набрано групу із старших дівчат для подальшої виховної роботи. Перший юнацький виховно-вишкільний табір, в якому взяли участь пластуни та пластунки Слов'янська – «Степовий Вітер-1999», став початком активного пластування. По закінченні інституту (2003 р.) дівчата припинили активно пластувати, хлопці, закінчивши школу, також роз'їхались по різних містах. У 2009 році одна з дівчат, Шелудешева Марина (тепер керівник організації Пласт у Слов'янську), вирішила відновити діяльність організації. Так, з 14 лютого 2010 року відбулись перші сходини і розпочалась активна діяльність організації. За 3 роки свого пластування станиця зросла з 7 осіб до 20, з'явилося ще двоє старших пластунів. Метою організації Пласт Слов'янської станиці, як і всього Пласту в цілому, є сприяння всебічному, патріотичному вихованню та самовихованню української молоді на

засадах християнської моралі, спираючись на ідейні засади Пласту, виховувати молодь як свідомих, відповідальних і гідних громадян місцевої, національної та світової спільноти, провідників суспільства. Мета організації в Слов'янську, за словами керівника організації, досягається через життя в Пласті. Не через приналежність до організації, не через вислуховування на сходинах засад пластового світогляду чи вивчення пластових технічних умілоостей, але через життя згідно з пластовим світоглядом, практикуванні його у щоденному житті, вдома і на сходинах, у церкві і у школі, в праці і в науці, в грі і в забаві. У Пласту Слов'янська можна виокремити 4 основних типів мотивації:

- особистий інтерес у здійснюваній діяльності;
- бажання випробувати свої сили;
- відповідальність перед оточуючими;
- шанобство.

Особлива увага в організації надається виробленню провідницьких якостей та вмінь. Діти ставлять собі високі вимоги у здійсненні пластових ідеалів і у розвитку своїх здібностей. Вони постійно працюють над удосконаленням свого характеру, намагаються здобути глибші знання. Юнаки свідомо беруть на себе відповідальність за самовиховання, за свій стан у колективі, поведінку, набування знань і вмінь, за своє здоров'я тощо. Методами виховання особистості в слов'янському Пласті є такі: активне спілкування, навчання, гра, доручення, змагання, ритуали, заохочення, покарання, самозобов'язання. Для досягнення виховної мети тут застосовують такі масову та групову форми організації виховання. До масових форм виховної роботи можна віднести фестивалі (наприклад, мистецький фестиваль «Зоряний вітер»), «Орліади» (до них входять інтелектуальні та творчі змагання, мистецькі виступи, конкурси, виставки експонатів), спартакіади, п'ятизмаги (спортивні змагання, що відбуваються під час табору), гніздові, курінні та станичні збірки, пластові заходи, свята та зустрічі (наприклад, ушанування пам'яті героїв, день Пласту) тощо. До групових форм роботи у слов'янському Пласті відносять сходини (заняття, які відбуваються щотижня протягом однієї – двох годин в залежності від віку дітей), вогники, ватри (заняття, що відбуваються при багатті, завжди є тематичними, носять святкову атмосферу), змаги (ігри-змагання між окремими пластунами, групами по 2-3 особи або між гуртками), прогулянки, табори (передбачають життя серед природи), у які діти неодноразово виїжджають. Не забувають пластуни і своїх традицій. У світлий день Покрови Пречистої Богородиці відзначається національне свято – День козацтва. Слов'янські пластуни шанують це свято і проводять його дуже незвично і цікаво. Завдяки благодійному фонду «Поспішайте робити добро» на чолі з мером міста Нелею Штепою було укладено майбутній парк, силами пластунів та небайдужих мешканців мікрорайону було висаджено більше 150 берізок. Ще однією традицією Пласту є поширення Вифлеємського Вогню Миру і слов'янські пластуни щорічно підтримують її. На сьогодні слов'янські пластуни пройшли вже 6 таборів, як літніх, так і зимових, побували в Карпатах, у Львові, Одесі, Феодосії, Коктебелі, Білгород-Дністровському, Харкові, Червоному Осколі, навчилися їздити на гірських лижах, ходити на байдарках, гірських катамаранах, човнах, виживати в складних природних умовах в лісі, і багато іншого... Вони в захваті від своєї організації і з гордістю про неї розповідають.

Висновки. Матеріал цієї статті не вичерпує усіх проблем і завдань виховання особистості у Пласті, а відкриває шлях до подальших наукових пошуків у теорії та методиці виховного процесу у скаутській організації Пласт. Перспективними

можуть бути дослідження щодо формування громадянської позиції особистості в Пласті, здорового способу життя, пізнавальних інтересів, ролі гри у соціалізації особистості.

Література:

1. Закон України «Про молодіжні та дитячі громадські організації» // Урядовий кур'єр. – 1999. – 12 січня. – № 4. – С. 10.
2. Закон України «Про об'єднання громадян» / Зб. нормативно-правових актів у сфері захисту прав дітей. – Дитячий фонд ООН «ЮНЕСКО», програма «Суспільство на захист прав дитини», 2002. – С. 72 – 73.
3. Закон України «Про освіту» // Освіта. – 1996, 21 серпня.
4. Закон України «Про позашкільну освіту» / Зб. нормативно-правових актів у сфері захисту прав дітей. – Дитячий фонд ООН «ЮНЕСКО», програма «Суспільство на захист прав дитини», 2002. – С. 63 – 72.
5. Кулик В. Молода Україна: сучасний організований молодіжний рух та неформальна ініціатива / В. Кулик, Т. Голобуцька, О. Голобуцький. – К.: Центр досліджень проблем громадянського суспільства, 2000. – 457 с.
6. Лісовець О. В. Теорія і методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями України («Теорія і практика діяльності дитячих та молодіжних організацій»): навчально-методичний комплекс / О. В. Лісовець. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. Миколи Гоголя, 2005. – 58 с.
7. Соловей М.В. Соціалізація і виховання особистості в молодіжній організації / М. В. Соловей. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpkp/Sp/2009_11/15.pdf.
8. <http://www.drsvu.gov.ua/show/11344>

КАЗКА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Т. Садова, О. Савіна,

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

У дошкільному віці закладаються основи культури мовлення, що не обмежується лише дотриманням мовних норм, а включає в себе й уміння використовувати засоби образності. Саме це характеризує високий рівень володіння мовою: лексичне багатство, точність, образність. На думку науковців (Н. Бабич, В. Виноградов, Б. Головін, М. Пентилюк та ін.), мова регулює стосунки між людьми, впливає на них. Це виявляється в мовленні, під час якого виникають певні обставини спілкування. Слово – одне з наймогутніших комунікативних знарядь людини. Щоб мовці розуміли один одного, їхнє мовлення повинно бути якісним. Культура мовлення залежить від змісту й послідовності, точності, доречності висловлювання, багатства словника, досконалого володіння умінням поєднувати слова в реченні, будувати різноманітні структури, активно застосовувати норми літературної мови. Образність у культурі мовлення виступає як одна з її якостей.

Отже, виховання з перших років життя дитини інтересу до мови, влучних виразів, образних слів та словосполучень, фразеологізмів та прислів'їв, прагнення до досконалого володіння рідною мовою – це надійний шлях розвитку образного, яскравого мовлення, формування високодуховної особистості.

Поняття «образність» передусім розглядається науковцями як специфічна властивість слова (М. Бахтін, В. Виноградов, Л. Новиков) та особлива форма діяльності (Н. Арутюнова, І. Гальперин, А. Коваль, О. Пономарів), як здатність

мовних засобів викликати наочно-чуттєві уявлення (В. Виноградов, Г. Винокур). Ця здатність полягає в оперуванні наочно-образними уявленнями, що виникають і перетворюються у свідомості людини. На думку Л. Кулибчук, образність виступає складовою виразності і виникає за такою схемою: встановлення асоціативних зв'язків між двома предметами чи явищами (встановлення спільних рис, ознак), перенесення ознак з одного предмета на другий, і як наслідок цього – виникнення нового метафоричного (переносного) значення слова. Образність властива не тільки слову, а й поєднанню слів, вона перебуває у притаєній позиції та виявляється за певних умов. Образність є не тільки евідентною, а й потенційною, і проявляється в художньому тексті [3].

Образність розглядається науковцями (В. Виноградов, Г. Винокур, М. Пентиліук, Д. Розенталь та ін.) як здатність викликати наочно-чуттєві уявлення мовними засобами та оперувати наочно-образними уявленнями, які виникають і перетворюються у свідомості людини. Отже, ключовим у визначенні сутності образності й образного мовлення виступає поняття «образ».

Слід зауважити, що поняття «образ», «образність» належать до надзвичайно широких, багатоаспектних, багатопланових. Численні визначення терміна «образ» свідчать не про різне розуміння його суті, а про неоднакові засади виявлення природи образності. Поняття образу є центральним у філософії, психології, мистецтвознавстві, літературознавстві та низці мовознавчих дисциплін. Відповідно до тлумачного словника слово «образ» має декілька значень: 1. зовнішній вигляд кого-небудь, чого-небудь; відображення когось, чогось у пам'яті, свідомості чи створене уявою; копія, подоба когось, чогось; 2. характерна для літератури й мистецтва форма відображення дійсності; узагальнений тип, характер, створений письменником чи митцем; 3. те, що народжується, постає в уяві; 4. зображення когось, чогось; 5. відображення у свідомості явищ об'єктивної дійсності; який відтворює, зображує щось за допомогою образів або містить образ; який вирізняється силою, дохідливістю, впливовістю; яскравий, живий (про слово) [7, с. 387]. Отже, різні тлумачення означеного поняття уже вказують на галузь знань, у якій воно використовується: мові, літературі, психології, філософії тощо.

Науковцями (В. Виноградов, Н. Гавриш, О. Галич, Т. Мельник, Л. Новиков та ін.) образність розглядається як специфічна властивість слова і пов'язується з семантичною структурою слова, оскільки образні можливості слова є результатом тривалих у часі перетворень, стилістичних і семантичних змін, що відбуваються за рахунок посилення одних або послаблення інших сем (найменших семантично неподільних одиниць смислу).

У культурі мови і мовлення науковці (А. Богуш, Б. Головін, А. Коваль, М. Пентиліук, О. Семенов та ін.) розглядають образність як одну з комунікативних якостей.

Аналіз наукових джерел засвідчує наявність терміна «образне мовлення», що використовується для характеристики мовлення, яке вирізняється усвідомленим, цілеспрямованим використанням спеціальних мовних засобів, здатним викликати образні уявлення, тобто мовлення, що характеризується образністю як його якістю. За визначенням науковців, образне мовлення – це таке, що формує конкретно-чуттєві уявлення про дійсність (Б. Головін); специфічний процес суб'єктивного відображення фактів дійсності у вигляді конкретно-чуттєвих уявлень, асоціативно пов'язаних одне з одним, реальних чи створених уявою в свідомості мовця, процес, що ґрунтується на творчій уяві, виконує функцію перетворення (Т. Мельник); володіння засобами мовної образності, що зазнають певних процесів: вибір,

повторення, розміщення, комбінування, трансформування (Н. Гавриш); якість виразного мовлення, що характеризується здатністю викликати в уяві наочно-чуттєві уявлення з допомогою спеціальних мовних засобів, в основі яких лежить асоціативність як передача ознак одного предмета через ознаки іншого (І. Попова).

Проблема розвитку образного мовлення дітей дошкільного віку була предметом дослідження багатьох учених. У дослідженнях В. Яшиної, Н. Гавриш, О. Ушакової образне мовлення розглядається як уміння правильно використовувати такі засоби вираження, як метафора, порівняння, уособлення, епітети, багатозначні слова, фразеологізми, і з їх допомогою яскраво, точно, переконливо висловлювати свої думки та почуття.

Розглядаючи розвиток образності як важливу ланку в загальній системі мовної роботи, Н. Гавриш підкреслює, що показником багатства мовлення є не тільки достатній обсяг активного словника, але й різноманітність використовуваних словосполучень, синтаксичних конструкцій, а також звукове (виразне) оформлення зв'язного висловлення. У зв'язку із цим вона прослідковує зв'язок кожного мовного завдання з розвитком образного мовлення [2, с. 5].

Найважливішими джерелами розвитку дитячого мовлення є художня література та усна народна творчість, величезна сила впливу яких традиційно використовувалась у педагогіці як могутній чинник виховання і освіти підростаючого покоління. Виховна та художня цінність цього виду мистецтва обумовлена специфікою засобів втілення в ньому художнього образу, насамперед, мовних засобів виразності, адже мова літературного твору є найкращою, найвищою формою літературного мовлення, якому діти прагнуть наслідувати [1].

Зазначимо, що в методиці розвитку мовлення дошкільників є чимало досліджень, присвячених використанню казки в розвитку мовлення дітей (Є. Водовозова, Н. Гавриш, Є. Струніна, О. Ушакова, Л. Фесюкова та ін.). Результати їх засвідчують можливості ефективного використання народної казки для розвитку образного мовлення дітей.

Народна казка, будучи доступною розумінню дитини старшого дошкільного віку, є могутнім засобом формування образного мовлення. «Казка, гра, фантазія, – пише В. Сухомлинський, – животворне джерело дитячого мислення, благородних почуттів і прагнень... Через казкові образи в свідомість дітей входить слово з його найтоншими відтінками. Під впливом почуттів, що породжені казковими образами, дитина вчиться мислити словами. Діти знаходять велике задоволення у тому, що їхня думка живе у світі казкових образів, в них – перший крок від яскравого, живого, конкретного до абстрактного» [5, с. 171].

Саме в народній казці наявні всі необхідні елементи образності, казка виявляє великий виховний і навчальний вплив на дитину. Вона легко сприймається дітьми, на її основі у дітей розбудовуються мислення й уява. Читання казок розкриває перед дітьми невичерпне багатство рідної мови. При цьому розвивається чуйність до виразних засобів художньої мови, уміння відтворювати ці засоби у своїй творчості. Дитина, постійно чуючи в тексті казки образні вирази, робить їх надбанням власного мовлення.

Казки надзвичайно багаті фразеологічними зворотами, які роблять їх більш образними, емоційними, колоритними. Образні вислови проникають із казок, відділяються від них, народжуються в «живому» розмовному мовленні. Також народні казки багаті порівняннями, метафорами, словами зі зменшувальними суфіксами тощо.

Є. Тихеева відзначає, що читаючи казку, педагог вчить дітей зауважувати художню форму, що виражає зміст. Діти привчаються не тільки зауважувати багатство рідної мови, але поступово освоюють його, збагачують своє мовлення образними висловами, літературними зворотами, вчать користуватися ними при вираженні своїх думок і почуттів. Дитина засвоює рідну мову, насамперед наслідуючи живому розмовному мовленню оточуючих, яке вона слухає й зразки якого наслідує [6].

Натомість для розвитку образності мовлення недостатньо лише читання казки дітям. Робота в цьому напрямку має здійснюватись систематично, охоплюючи різні форми організації навчально-пізнавального процесу. Народна казка близька природі дитини і є ефективним засобом розвитку образного мовлення за умови проведення систематичної роботи, творчого підходу з боку вихователя та добору казок відповідно віку дітей.

Отже, народні казки з їх живою, виразною, барвистою мовою є ефективним засобом розвитку образного мовлення старших дошкільників. Образотворчі засоби мови в них влучні, емоційні, вони поживляють мовлення, розвивають мислення, удосконалюють словник дітей. З огляду на вищесказане, одним із завдань дослідження є розробка ефективної програми розвитку образного мовлення дітей старшого дошкільного віку, де казка буде виступати провідним засобом.

Література:

1. Богуш А. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах: [підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти] / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, Т. М. Котик. – К.: Видавничий дім «Слово», 2006. – 304 с.
2. Гавриш Н. В. Художнє слово і дитяче мовлення: [методичний посібник для вихователів] / Н. В. Гавриш. – Донецьк: ТОВ «Лебідь», 1999. – 170 с.
3. Кулибчук Л. М. Розвиток образного мовлення учнів 5-7 класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. М. Кулибчук. – Одеса, 1999. – 21 с.
4. Семенов О. М. Культура наукової української мови: [навч. посіб.] / О. М. Семенов. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – 216 с.
5. Сухомлинський В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – К.: Рад. шк., 1988. – 272 с.
6. Тихеева Е. И. Развитие речи детей / Е. И. Тихеева – М.: Просвещение, 1972. – 280 с.
7. Тлумачний словник української мови. Близько 20000 слів і словосполучень / [укл. Н. Д. Кусайкіна, Ю. С. Цибульник: за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубічинського]. – Харків: Книжковий Клуб «КСД», 2010. – 608 с.

ЗАСТОСУВАННЯ ТРЕНАЖЕРІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ СИЛОВИХ ЯКОСТЕЙ ЮНАКІВ 16–17 РОКІВ

*Смоляр О.В., Лобко В.В.,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
Кучеренко О.А.,
Слов'янський професійний ліцей
залізничного транспорту ім. П.Ф. Кривоноса,*

Постановка проблеми. У підлітковому віці спостерігається значне зниження рухової активності на фоні падіння зацікавленості до занять фізичною культурою в школі та негативного ставлення до фізичної культури взагалі.

Для підвищення ефективності впливу фізичного виховання на розвиток організму підлітків, оптимізації їхньої рухової активності педагоги шукають нові підходи до складання фізкультурно-оздоровчих програм, визначають

результативні форми організації діяльності підлітків та методичні прийоми і засоби, що активізують інтерес підлітків до фізичної культури.

Інтерес підлітків до занять на тренажерах визваний можливістю зміцнити опорно-руховий апарат та м'язову систему, набути досконалого вигляду у тілобудові, позбавитись комплексів.

Заняття на тренажерах розвивають рухові здібності, сприяють зменшенню зайвої ваги, розвитку сили, гнучкості, координації рухів та витривалості людини,.

Заняття у тренажерному залі поліпшує загальний стан організму, підвищує емоційний стан, урівноважує нервові процеси.

Мета статті. Висвітлити дослідження можливостей використання тренажерних систем для розвитку силових якостей підлітків та виявлення шляхів активізування інтересу підлітків до фізичної культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. У ході нашої роботи ми поставили такі завдання:

1. Ознайомитись з історією розвитку тренажерних пристроїв, їх класифікацією та застосуванням.
2. Дослідити вплив та дію тренажерних пристроїв на розвиток фізичних якостей юнаків 16–17 років.
3. Провести порівняльний аналіз занять для розвитку фізичних якостей юнаків 16–17 років за допомогою тренажерів та занять які проводяться без допоміжних засобів.

Досліджувані були розділені на дві групи – контрольну та експериментальну. У контрольній групі заняття проводились за шкільною програмою та два рази на тиждень у секції загальної фізичної підготовки, де використовувались для розвитку сили юнаків еспандери, гантелі, гирі. У експериментальній групі – за шкільною програмою та два рази на тиждень у тренажерному залі.

Дані про морфо-функціональний стан досліджуваних показують, що більшість юнаків понад 90% мають гармонійний розвиток. Серед юнаків з дисгармонійним розвитком переважають ті, які мають дефіцит маси тіла.

Порівняльний аналіз фізичної підготовленості старшокласників на початку дослідження показав, що середній рівень розвитку основних фізичних якостей у юнаків нижчий за рівень вимог навчальної загальноосвітньої програми. Особливо низькими є показники силової підготовки старшокласників. Основний склад учнів, які проходили тестування отримали такі оцінки рівня фізичної підготовленост, які представлені в таблиці 1.

Таблиця 1.

Оцінка рівня фізичної підготовленості старшокласників 16-17 років експериментальної групи

Клас	Рівень			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
10	2,8%,	23,0%,	57,6%,	16,7%
11	2,9%;	23,6%;	61,3%;	12,2%

З даних таблиці ми бачимо, що рівень фізичної підготовленості старшокласників експериментальної групи змінюється позитивно.

У ході дослідження фізичної підготовленості юнаків контрольної групи, отримали наступні результати, які ми представили у таблиці 2.

Остаточне тестування показало, що відбулося статистично достовірне значне збільшення показників силової підготовки в експериментальній групі стосовно контрольної. Так, у підтягуванні на поперечині різниця приросту склала –18%, в утриманні кута 90° – 19,9%, кистьова динамометрія – 16,1%, станова динамометрія – 18,8%, згинання й розгинання рук в упорі лежачи – 21,1%, піднімання тулуба з положення лежачи – 22%.

Таблиця 2.

**Оцінка рівня фізичної підготовленості старшокласників 16-17 років
контрольної групи**

Клас	Рівень			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
10	2,7%,	13,0%,	47,6%,	36,7%
11	1,9%;	10,6%;	45,3%;	42,2%

У контрольній групі є певні позитивні зрушення, але вони менші, ніж в експериментальній. У підтягуванні на поперечині різниця приросту склала –9%, в утриманні кута 90° – 11,6%, кистьова динамометрія – 10,4%, станова динамометрія – 9,8%, згинання й розгинання рук в упорі лежачи – 14,0%, піднімання тулуба з положення лежачи – 12,6%.

При порівнянні динаміки розвитку силових якостей юнаків контрольної й експериментальної груп на початку дослідження, розходження в прирості сили були мінімальними, а при завершенні експерименту між двома цими групами спостерігаються достовірні розходження.

Варто врахувати, що застосування цієї тренувальної методики впливає не тільки на приріст сили, але й на формування пропорційної фігури й зміцнення здоров'я.

Висновки. Систематичні заняття на тренажерах по запропонованій нами тренувальній програмі в експериментальній групі вірогідно підвищили силові якості юнаків.

Засоби тренажерного фітнесу не тільки впливають на розвиток сили й формування гармонічних тілесних структур, але й на формування естетичного смаку, оскільки краса форм тіла й рухів у спорті – загальноновизнані цінності.

Література:

1. Верхошанский Ю. В. Основы специальной силовой подготовки в спорте. Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Физкультура и спорт, 1977. – 215 с.
2. Водлозеров В. Е. Тренажеры локально направленного действия (монография) – Симферополь: Издательский центр КГМУ, 2003. – 101 с.
3. Водлозеров В. Е. Физиолого-биомеханические аспекты адаптации к физическим нагрузкам с помощью тренажеров локально направленного действия для тренировки рук // Проблемы, достижения и перспективы развития медико-биологических наук и практического здравоохранения: Труды Крымского государственного медицинского университета им. С. И. Георгиевского. – Симферополь, 2002, том 138, часть 1. – С. 40 – 44.

4. Евсеев С. П. Классификация спортивных тренажеров // Теория и практика физической культуры. 1986. – № 3. – 45-90.
5. Любомирский Л. Е. Управление движениями у детей и подростков. – М.: Педагогика, 1974. – 232 с.
6. Лях В. И. Силовые способности школьников: основы тестирования и методики развития // Физическая культура в школе. 1999 г. – № 1. С. 6 – 13.
7. Остапенко А. А., Гузеев В. В. Чем отличается усвоение знаний от освоения учений // Школьные технологии. – 2009. – № 1. – С. 47 – 54.

МЕТОДИ ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Снітько Ю. Ю.,

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

У статті висвітлюється актуальна проблема сучасної вищої освіти – залучення комп'ютерних, зокрема мультимедійних, технологій до підготовки майбутніх фахівців – учителів початкових класів. Розглянуті шляхи реалізації нових форм і методів застосування електронних засобів навчання, проаналізовані методи застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці вчителів початкової ланки освіти.

Ключові слова: інформатизація освіти, мультимедійні засоби навчання, вчителі початкових класів.

Актуальність дослідження. Проблема підготовки сучасного вчителя в інформаційному суспільстві, його професійного вдосконалення все більше хвилює педагогів. Тому актуальними нині є пошуки нових форм організації навчального процесу в університеті, які спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної, творчої діяльності студентів, підготовку майбутнього вчителя, який би відповідав потребам інформаційного суспільства й сучасної школи.

Практика переконує, що реалізація нових форм і методів застосування електронних засобів навчання сприяє інтенсивному розвитку навчально-пізнавальної і розумової діяльності. Мультимедійні засоби мають якісно нові можливості для навчання і розвитку студентів, а тому потребують перегляду змісту, методів та організаційних форм навчання.

Аналіз актуальних досліджень. На думку сучасних науковців (А. Алексюк, І. Лернер, Ю. Машбиць, М. Скаткін та ін.), основу будь-якої навчальної діяльності складають її засоби навчання, тому спрогнозувати нову навчальну діяльність означає в першу чергу спрогнозувати її засоби навчання. Використання мультимедійних навчальних засобів вносить зміни в зміст і структуру навчальної діяльності, передбачає появу нових форм і методів здійснення навчально-пізнавальної діяльності.

Ю. Машбиць методи визначає як шляхи досягнення різних цілей (продуктів навчання) за різних умов навчання [5, с. 51]. На думку А. Алексюка, методи навчання – це впорядковані способи взаємопов'язаної діяльності викладачів і студентів, скеровані на розв'язання навчально-виховних завдань вищої школи [1, с. 445]. За визначенням М. Скаткіна, будь-який метод є системою усвідомлених послідовних дій людини, що призводить до досягнення результату, який відповідає поставленій меті [3, с. 186]. І. Лернер у межах навчального предмету метод навчання трактує як систему прийомів у різному їх обґрунтованому поєднанні в

залежності від специфіки змісту навчального предмету, конкретних дидактичних завдань, реальних засобів і умов навчання [4, с. 133].

В. Ягупов для дефініції методу навчання використовує поняття «способи» та «прийоми»: «Метод навчання – це способи та прийоми спільної упорядкованої, взаємозв'язаної діяльності вчителів і учнів, спрямовані на оволодіння знаннями, навичками та вміннями, різнобічний розвиток розумових і фізичних здібностей, формування рис, необхідних для повноцінного життя та майбутньої професійної діяльності» [8, с. 318]. Знаний дидакт І. Харламов під методами навчання розуміє способи навчальної роботи вчителя й організації навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчання з розв'язання різних дидактичних завдань, спрямованих на оволодіння навчальним матеріалом [6, с. 194 – 195].

Отже, передаючи студентам у певний спосіб знання, викладач формує свій метод навчання. Аналізуючи різні визначення, на нашу думку, методи навчання – це організовані, структуровані прийоми спільної діяльності викладачів і студентів, що реалізуються з метою досягнення запланованих навчальних змін у суб'єктів навчання.

Як зазначає В. Галузинський та М. Євтух, інколи в дидактиці навіть вважають, що метод є нічим іншим, як сукупністю прийомів конкретного викладача [2, с. 91]. Так, використовуючи мультимедійний засіб навчання з навчальною метою викладач вирішує, самому викладати чи організувати самостійну роботу студентів з ним. Обираючи різні прийоми застосування МЗН на різних дисциплінах, викладач по суті визначає нові методи. Тому навчання з використанням МЗН є методом, що сам по собі може бути описаний як спосіб передачі знань. **Метою даної статті** є визначення і аналіз методів застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці вчителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи можливості МЗН у представленні інформації, визначимо такі методи їх застосування: наочно-пізнавальний і наочно-дидактичний.

Наочно-пізнавальний метод призначений для безпосереднього пізнання дійсності, служить засобом розвитку пізнавальних здібностей студентів. Наочно-дидактичний метод призначений для здобуття студентами знань і вмінь, закріплення вивченого матеріалу, перевірки ступеня оволодіння знаннями. Обидва методи можуть бути однобічно-орієнтованими або взаємно-орієнтованими, залежно від типу взаємодії «студент (и) – МЗН».

Наприклад, на занятті з основ природознавства, під час вивчення теми «Покритонасінні» викладач використовує створену мультимедійну презентацію, де в ілюстрованих прикладах показані представники родин відділу покритонасінні з їх короткою характеристикою. Студенти за невеликий проміжок часу ознайомлюються з матеріалом, для опрацювання якого їм самостійно потрібно підняти значну кількість довідників та енциклопедій. У даному випадку викладач використовує наочно-пізнавальний метод, який є однобічно-орієнтованим, оскільки відбувається взаємодія «мультимедійна презентація – студенти».

Прикладом наочно-дидактичного методу є застосування на занятті з математики програми *Advanced Grapher*, призначеної для вивчення функцій і побудови їх графіків. На факультеті підготовки вчителів початкових класів вивчається лінійна функція, її властивості та графік. Викладач ставить перед студентами завдання – ознайомитись з даною функцією, задати її та побудувати графік функції. Даний метод застосування програми *Advanced Grapher* є взаємно-

орієнтованим, оскільки програма працює зі студентом, реагуючи на його дії, виконуючи його завдання, за принципом взаємодії «один-на-один».

Ще одним прикладом наочно-дидактичного методу є застосування мультимедійної програми «Математика» TeachPro, наприклад, під час вивчення теми «Ознаки подільності на 2, 3, 5 і 9». Інтерактивна навчальна програма допомагає студентам у вивченні нового матеріалу, спрямовує їхню пізнавальну активність. Темп вивчення даної теми обирає сам студент (безперервний, покроковий). Тобто, даний метод є взаємно-орієнтованим, оскільки не лише програма впливає на студента, а й він задає умови подання нею навчального матеріалу. За такого застосування мультимедійних продуктів сам комп'ютер є засобом реалізації методів, а мультимедійна лекція, самостійна робота з навчальним продуктом (самонавчання), групова робота з мультимедійним ресурсом – форми втілення засобів або прояв методів. Дані форми, з одного боку, є способами управління пізнавальною діяльністю студентів, з іншого – організаційними формами навчання, оскільки є способами здійснення взаємодії студентів із мультимедійними засобами навчання.

Отже, відповідно до визначених вище методів можна визначити такі форми застосування мультимедійних засобів навчання, що представлені схематично (рис.1).

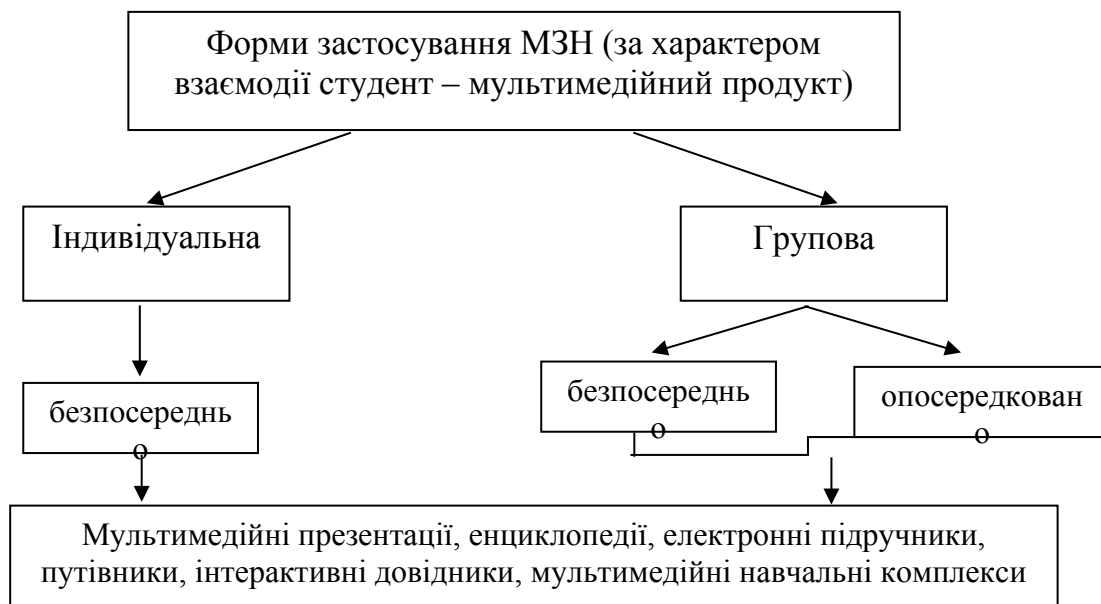


Рис. 1. Форми застосування мультимедійних засобів навчання

У здійсненні індивідуальної форми навчання студент працює з мультимедійним ресурсом один-на-один, виконуючи поставлені перед ним завдання. Перевагами такої системи навчання є забезпечення індивідуального підходу до темпу і змісту навчання, здійснення контролю за проведенням і результатами навчальної діяльності студентів. Недоліком даної форми навчання, з позиції економії коштів, є забезпечення кожного студента комп'ютером, що вимагає значних затрат коштів.

Під час групової форми навчання аудиторія слухачів навчається за допомогою мультимедійного продукту, презентації. Натомість недоліком є те, що складність і темп навчання виявляються для одних студентів низькими, для інших високими, тому викладач має орієнтуватися на середнього студента та коригувати час роботи мультимедійного продукту.

У залежності від того, як відбувається взаємодія студента з мультимедійним продуктом: *безпосередньо* чи *опосередковано*, форми застосування набувають різних значень. У здійсненні індивідуальної форми навчання студент безпосередньо, без допомоги педагога, взаємодіє з мультимедійним продуктом – один на один. У груповій формі навчання взаємодія студентів з мультимедійним ресурсом може відбуватися опосередковано, тобто через педагога. Наприклад, створена викладачем мультимедійна презентація забезпечує наочне і доступне подання матеріалу, за рахунок своїх можливостей (звук, текст, графічні зображення, відеозображення, анімації). Прикладом безпосередньої взаємодії студентів з мультимедійним ресурсом є групова робота суб'єктів навчання. Студенти разом обговорюють і розв'язують поставлені перед ними навчальні завдання. Позитивним у такій формі навчання є те, що не втрачається можливість «живого» спілкування і користувач не замикається на собі. Тому, створюючи нові методики навчання, що базуються на використанні можливостей МЗН, не потрібно повністю відмовлятися від традиційних форм і методів навчання, адже вони можуть ефективніше забезпечувати досягнення навчальних цілей і виявляти більший навчальний ефект.

Перелік найбільш поширених форм навчання наводить Д. Чернілевський: уроки лекції засвоєння нових знань, набуття умінь і навичок; практичні заняття (ділові ігри); факультативні заняття; навчальні екскурсії; індивідуальні й групові консультації; контрольні-залікові заняття [7, с. 62 – 63].

У вищій школі функціонують різноманітні організаційні форми навчання: лекція, практичне заняття, семінар, лабораторна робота, курсовий проект, практикум, контрольована самостійна робота, консультація, конференція, які спрямовані на теоретичну та практичну підготовку студентів. Ефективність упровадження МЗН залежить від форми проведення. Визначимо такі організаційні форми навчання у вищій школі, на яких можна використати можливості МЗН (табл. 1).

Основною формою організації навчального процесу у вищій школі була й залишається лекція, адже вона закладає фундамент необхідних знань. У такій формі навчання для повідомлення інформації великій аудиторії слухачів можна використати можливості мультимедійної презентації або ж провести електронну лекцію з використанням навчальних електронних ресурсів.

Таблиця 1.

Форми організації навчального процесу

Форми навчання	Можливості МЗН
лекція	мультимедійна презентація, електронна лекція з використанням МЗН
практичне заняття	контрольована робота студентів з мультимедійними продуктами
контрольована самостійна робота	виконання індивідуальних завдань студентом з даного електронного продукту
позааудиторна самостійна робота	пошук нової цікавої інформації з мультимедійних ресурсів, вивчення нових тем з допомогою мультимедійних продуктів
конференція	спільна навчальна діяльність з студентами інших навчальних закладів використовуючи можливості мультимедійного комп'ютера та Internet
курсний проект	створення власних мультимедійних проектів на задані теми

На практичному занятті можливості МЗН можна використати по-різному, в залежності від навчальної дисципліни. Наприклад, на практичному занятті з математики використовуючи мультимедійну програму «1С: Репетитор. Математика» (частина 1), можна вивчати теорію і практику розв'язування раціональних рівнянь і нерівностей. На практичному занятті з основ природознавства мультимедійні довідники, енциклопедії можна використати в якості демонстраційного матеріалу для представлення студентам унікальних видів рослин, важкодоступних препаратів тощо.

Контрольована самостійна робота студентів з мультимедійним продуктом може відбуватись під керівництвом викладача з контролем з його боку або ж контроль здійснює сама програма. Як приклад, з математики це можуть бути електронні збірники задач, програми-тренажери, електронні розв'язники зі звуковим коментарем.

Позааудиторна самостійна робота студентів з мультимедійним ресурсом допомагає вивчати нові теми, розвиває індивідуальність, самостійність, стимулює творчі прояви в пошуку нової інформації. Конференція як одна із організаційних форм навчання у вищій школі може відбуватись, навіть, якщо студенти перебувають на відстані. Використовуючи можливості мультимедійного комп'ютера та Internet, студенти можуть обговорювати будь-які теми, здійснювати спільну навчальну діяльність з студентами інших навчальних закладів.

Курсовий проект є цікавою формою організації навчання студентів, і як його реалізацію викладач може запропонувати студентам розробити власний навчальний мультимедійний продукт з тієї чи іншої теми, для навчання молодших школярів. Такий курсовий проект буде позитивним для студентів, оскільки розкриє їхні навчальні можливості зі створення мультимедійних презентацій та рівень освоєння ними методики застосування МЗН у початковій школі.

Як відомо з висновків педагогічної психології, навчання має максимальний ефект тоді, коли навчальний процес організований за певними принципами, а навчальний матеріал збуджує постійне напруження розумової діяльності студентів і є цікавим і корисним для них, тобто виступає засобом позитивної мотивації. Даного принципу слід дотримуватися і в мультимедійному навчанні. Але не варто забувати про те, що робота в інформаційному середовищі може спровокувати

аутизацію, тобто замкнутість, відчуженість, відриваючи суб'єкта навчання від реального світу.

Під час організації навчального процесу із застосуванням МЗН важливо опиратись на такі закономірності:

- створення умов для мимовільного збагачення пам'яті, для яскравих вражень, емоційних переживань, активної діяльності (М. Скаткін);
- формування таких обставин, у яких з'являються спільні для всієї молоді цінності, настільки привабливі, що стимулюють звертатися до них, створюючи мікроколективи, які були б здатні виконувати спільні для всіх завдання (В. Оконь);
- постійне збудження активності суб'єктів навчання в оволодінні знаннями, стимуляція їхнього навчання (І. Харламов);
- провідна роль у процесі забезпечення повноцінного засвоєння знань, умінь і навичок, розвиток розумових сил і творчих здібностей належить викладачу (В. Сластьонін).

Висновки. Узагальнюючи викладене вище, можна сформулювати наступні особливості впровадження мультимедійних засобів навчання у підготовку майбутніх учителів початкових класів:

- застосування викладачами етапності методичної підготовки до заняття з використанням МЗН;
- урахування викладачами функцій процесу навчання (навчальної, виховної, розвивальної) під час застосування МЗН;
- уведення мультимедійних навчальних комплексів у практику навчання під керівництвом викладача з урахуванням психологічного, педагогічного, методичного та організаційного аспектів;
- формування психологічної готовності та зміцнення мотивації майбутніх учителів до створення та використання МЗН;
- орієнтація майбутніх учителів на особливості розвитку психічних процесів (сприймання, уваги, мислення) молодших школярів під час застосування МЗН;
- добір адекватних методів і форм застосування МЗН.

Література:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні: Навчальний посібник. – К.: ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.
3. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы соврем. дидактики. Учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразовательных школ и в качестве учеб. пособия по спецкурсу для студентов пед. институтов / Под. ред. М.Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
4. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
5. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
6. Харламов И. Ф. Педагогика: Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 2000. – 576 с.
7. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для педагогических вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437с.
8. Ягулов В. В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

*Соколова Я. В., Телятнікова Л. Г.,
ЗОШ № 12 м.*

Слов'янська

Постановка проблеми. Сучасна освіта характеризується широким упровадженням здоров'язберігаючих та здоров'яформуючих технологій у навчально-виховний процес початкової школи. Запровадження нового предмета «Сходинки до інформатики» зумовило проблематику доцільного і безпечного використання комп'ютера в навчанні молодших школярів. У зв'язку з цим більш гостро постало питання формування психологічної готовності дітей молодшого шкільного віку до опанування ІКТ, особливостей використання здоров'язберігаючих технологій у початковій школі.

Інформаційний підхід, з одного боку, допомагає прискорити розвиток дитини, зробити для неї процес навчання більш доступним і привабливим, а з іншого вносить певні складнощі з проблемою впровадження названих технологій на ранньому рівні розвитку дитини в зв'язку з недостатнім вивченням цього питання. Отже можна стверджувати, що існує проблема дослідження і забезпечення здоров'язбережувального середовища навчання у початковій школі у зв'язку із впровадженням інформаційних і комунікаційних технологій.

Аналіз досліджень і публікацій. Умови ефективного використання комп'ютерних технологій у молодшому шкільному віці, проблеми їх впливу на емоційну, вольову, моральну сферу дітей є актуальним предметом сучасних психолого-педагогічних досліджень [3; 4]. Характерною особливістю початкової ланки освіти є те, що надмірність у використанні інформаційних технологій у навчанні може бути навіть більш шкідливою для здоров'я дитини, ніж у середньому і старшому віці. У зв'язку з цим, провідною у формуванні інформаційно-комунікаційної компетентності має бути здоров'язбережувальна складова.

Г. Лаврентьєва підкреслює, що започаткування інформаційної підготовки дітей уже з молодшої школи зустрічає ряд застережень з боку фахівців-медиків, психологів.

Поняття «здоров'язберігаючі технології» об'єднує у собі всі напрями діяльності загальноосвітнього закладу щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я учнів [2].

Під здоров'язберігаючими технологіями вчені пропонують розуміти: сприятливі умови навчання дитини в школі (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання); оптимальну організацію навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм); повноцінний та раціонально організований руховий режим.

Слід зазначити, що впровадження здоров'язберігаючих освітніх технологій пов'язано з використанням медичних (медико-гігієнічних, фізкультурно-оздоровчих, лікувально-оздоровчих), соціально-адаптованих, екологічних здоров'язберігаючих технологій та технологій забезпечення безпеки життєдіяльності.

Сутність здоров'язберігаючих та здоров'яформуючих технологій постає у комплексній оцінці умов виховання і навчання, які дозволяють зберігати наявний

стан учнів, формувати більш високий рівень їхнього здоров'я, навичок здорового способу життя, здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати можливі зміни здоров'я і проводити відповідні психолого-педагогічні, корегувальні, реабілітаційні заходи з метою забезпечення успішності навчальної діяльності та поліпшення якості життя суб'єктів освітнього середовища.

Мета статті полягає в аналізі та визначенні особливостей використання здоров'язберігаючих технологій у початковій школі

Виклад основного матеріалу. Результати аналізу психолого-педагогічних досліджень, класифікацій існуючих здоров'язберігаючих технологій дали можливість впровадити такі типи зазначених технологій (О. Ващенко) у навчально-виховний процес початкової школи, а саме:

- здоров'язберігаючі – технології, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі та ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм), відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини;

- оздоровчі – технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я учнів, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія;

- технології навчання здоров'ю – гігієнічне навчання, формування життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів тощо), профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами, статеве виховання;

- виховання культури здоров'я – виховання в учнів особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини.

Зазначені технології реалізуються завдяки включенню відповідних тем до предметів загально-навчального циклу, введенню до варіативної частини навчального плану, організації позакласної роботи.

Ураховуючи вищевказане, ми значну увагу приділяємо застосуванню здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховному процесі, ураховуючи різні підходи до здоров'язбереження, зокрема: дидактичний (використання можливостей програмового матеріалу, представленого у підручниках, ППЗ, посібниках, зошитах тощо щодо розуміння поняття здоров'я та навчання основам його збереження і зміцнення); дієвий (відпрацювання практичних навичок здорового способу життя та невимушене застосування їх у повсякденному житті); проблемний (вирішення певного конкретного завдання, яке сприятиме забезпеченню здоров'я школярів, їхніх батьків та педагогів, наприклад, організація оптимальної рухової активності, профілактики перевтоми); індивідуальний підхід до кожного учня з урахуванням його фізичних та психологічних особливостей; фізкультурний (турбота про здоров'я школярів включає забезпечення їхнього фізичного розвитку).

Основна мета використання здоров'язберігаючих технологій спрямована на збереження, зміцнення, відтворення та передачу здоров'я майбутнім поколінням. Тому сучасний урок має бути здоров'язберігаючим, здоров'яформуючим, здоров'язміцнюючим, спрямованим на формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя, учити культурі здоров'я на засадах розвитку життєвих навичок [1].

З метою оздоровлення психологічного клімату на уроці доцільно створювати доброзичливу атмосферу, використовуючи інтерактивні форми і методи. Найбільше школярам подобаються такі інтерактивні методи, як «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Займи позицію», «Робота в парах», «Робота в групах», «Коло ідей», «Акваріум», «Незакінчені речення», «Асоціативний куш».

Величезний оздоровчий вплив на дітей має музикотерапія, яка широко застосовується нами на уроках читання, у процесі виконання практичної роботи на уроках образотворчого мистецтва, трудового навчання, «Сходінках до інформатики». У навчально-виховному процесі доцільно використовувати музикотерапевтичну вправу «Піснезнайка». Перевагу надаємо класичній музиці, яка знімає стреси і напруження, тонізує і підтримує рівень працездатності, збуджує або розслаблює. У музики є величезний здоров'язміцнюючий потенціал. Музично-слайдовий супровід уроку стимулює роботу мозку, підвищує засвоєння, сприяє естетичному вихованню. Правильно підібрані мелодії здатні активізувати дитячі резерви. Дослідження серед 1-4 класів вказують на те, що будь-які дії, приклади, розповіді під музичний супровід залишаються у пам'яті набагато довше.

Суть здоров'язберігаючих технологій постає у комплексній оцінці умов виховання і навчання, які дозволяють зберігати наявний стан учнів, формувати більш високий рівень їхнього здоров'я, здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, проводити відповідні психолого-педагогічні, коригувальні заходи з метою забезпечення успішної навчальної діяльності.

Висновки. Отже, використання здоров'язберігаючих технологій у початковій школі будується на закономірностях педагогічного процесу і передбачає створення оптимальних педагогічних умов, найважливішими з яких є: поетапне упровадження здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховний процес молодших школярів; педагогічно доцільне поєднання традиційних та інноваційних форм, спрямованих на забезпечення культури здоров'я на засадах розвитку життєвих навичок учнів початкової школи; урахування індивідуальних особливостей учнів у процесі організації навчальної діяльності на засадах використання здоров'язберігаючих технологій; активізація у молодших школярів позитивної мотивації на здоровий спосіб життя.

Реалізація педагогічних умов має на меті: забезпечення організаційно-педагогічного й психолого-педагогічного супроводу використання здоров'язберігаючих технологій у початковій школі, визначення форм і методів інформаційної підтримки зазначеного процесу.

Література:

1. Андрієвська В. М. Проектування дидактичних ситуацій у молодших школярів з використанням комп'ютера. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. [Електронний ресурс] / В. М. Андрієвська – Режим доступу: <http://kafinfo.org.ua/files/avtoreferaty/Andrievska.pdf>
2. Волкова І. В. Здоров'язберігаючі аспекти сучасного уроку. [Електронний ресурс] / І. В. Волкова – Режим доступу: http://pochshkola.blogspot.com/2010/02/blog-post_01.html
3. Горвиц Ю. М. и др. Новые информационные технологии в дошкольном образовании / Ю. М. Горвиц, А. А. Чайнова, Н. Н. Поддъяков. – М.: Линка- Пресс, 1998. – 328 с.
4. Кивлюк О. Аналіз наукових досліджень з проблематики пропедевтики інформатики в початковій школі / О.Кивлюк // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2006. – № 6. – С. 69 – 72.

ТРУД КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Стажкова М. А., Кобышева Л. И.,
Таганрогский государственный педагогический
институт имени А. П. Чехова*

Актуальность воспитания в трудовой деятельности волевых качеств личности определяется их ключевой ролью в развитии самостоятельности и ответственности школьника, определяющих в будущем его востребованность на рынке труда, конкурентоспособность. Уровень развития волевых качеств в значительной мере влияет на успешность обучения в школе, формирование жизненной позиции ученика.

Цель исследования – охарактеризовать влияние трудовой деятельности на формирование волевых качеств младших школьников.

Проблема воли школьника интересовала многих исследователей (И. П. Павлова и И. М. Сеченова, К. Н. Корнилова, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, а также П. А. Рудика, А. Ц. Пуни и др.). Анализ научно-исследовательской литературы показал, что воля проявляется в волевых качествах.

Волевые качества – это особенности волевой регуляции, ставшие свойствами личности и проявляющиеся в конкретных специфических ситуациях, обусловленных характером преодолеваемой трудности.

Волевые качества можно разделить на три группы [1]:

Целеустремленность	Самообладание	Морально-волевые
Терпеливость	Выдержка	Мужество
-	-	Самоотверженность
Упорство	Решительность	Принципиальность
Настойчивость	Смелость	Дисциплинированность

Школа – это новый уровень волевой регуляции поведения ребенка. Он характеризуется оформлением внутренней позиции, т.е. нового отношения к себе, своим обязанностям. В жизнь младшего школьника входит систематический труд, который требует усилий и направлен на достижение результата. Труд осуществляется в процессе включения младших школьников в соответствующую деятельность. Как указывает П. П. Костенко, первые уроки научной организации труда ученик получает в учебном процессе. Трудовое воспитание и трудовое обучение взаимосвязаны. Трудовая деятельность предполагает определенную обученность, владение соответствующими умениями и навыками.

Ручной и художественный труд. В его содержание входит изготовление поделок из природного материала, бумаги, картона, ткани, дерева. Учащиеся занимаются изготовлением разнообразных учебно-наглядных пособий: таблиц, картин, диаграмм, гербариев, коллекций, простейших моделей. Этот труд способствует развитию фантазии, творческих способностей; развивает мелкие мышцы рук, способствует воспитанию выдержки, настойчивости, упорства, умению доводить начатое дело до конца. Результатами своего труда младшие школьники радуют других людей, изготавливая для них подарки.

Труд в природе. Результатом этого труда может быть материальный продукт (выращенные овощи, посаженное деревце и т.д.). Это сближает детский труд с производительным трудом взрослых. Помогает воспитывать выдержку, терпение. Ухаживая за животными, выращивая растения, младший школьник всегда имеет дело с живыми объектами. Поэтому нужны особая осторожность, бережное

отношение к природе, ответственность. Труд в природе дает возможность одновременно развивать познавательные интересы.

Труд по самообслуживанию. Он включает в себя уход за своими вещами, уборку классов и учебных кабинетов, ремонт учебно-наглядных пособий, книг в школьной библиотеке, мебели и инвентаря и т.д. Овладение навыками самообслуживания позволяет ребенку оказывать реальную помощь другим детям, требует от него определенных усилий для достижения нужного результата и способствует формированию таких волевых качеств, как настойчивость, принципиальность, терпение.

Общественно-полезный труд. Следует отметить, что данный вид труда, по мнению А. А. Шибанова, не всегда приносит радость, он связан с утомлением, усталостью, выполнением обязанностей, однообразием действий, что в свою очередь требует от младшего школьника проявления следующих волевых качеств: выдержка, терпение, дисциплинированность.

Хозяйственно-бытовой труд. Младший школьник учится создавать и содержать в соответствующем виде окружающую его среду. Способствует формированию таких нравственно-волевых качеств, как трудолюбие, настойчивость, упорство, доброжелательное отношение к окружающим, развитию общественно значимых мотивов трудовой деятельности, а вместе с тем – коллективистических начал личности дошкольника.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что трудовое воспитание есть процесс организации и стимулирования разнообразной трудовой деятельности учащихся и формирования у них добросовестного отношения к выполняемой работе, проявления в ней инициативы, творчества, стремления к достижению более высоких результатов. Разнообразные виды труда, практические занятия способствуют формированию волевых качеств личности.

Литература:

1. Психология: учебник / В. М. Аллахвердов, С. И. Богданова [и др.]; отв. ред. А. А. Крылов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ТК Велби, 2005.– 184 с.

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

*Ступак О. Ю., Пономарьова Ю. В.,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

У статті представлено теоретичний аналіз дефініцій «управління», «управлінська компетентність», проведено порівняльний аналіз понять «культура управління» і «управлінська культура», визначено сутність і структурні характеристики управлінської культури керівника загальноосвітньої школи через систему наукових поглядів.

Ключові слова: управління, управлінська компетентність, культура управління, управлінська культура, керівник.

Актуальність дослідження. Процеси глобалізації та інтеграції, що відбуваються у світі, вимагають від сучасної людини постійної готовності до швидкої адаптації до змін, переміщень у соціальному просторі по горизонталі, тобто територіально та по вертикалі – під час кар'єрного зростання. Висуваються високі вимоги до сучасного фахівця, здатного не лише орієнтуватися, а й ефективно управляти ситуацією, процесом, колективом, творчо опановувати комунікативні дії, про-

являти організаторські здібності у швидкозмінних умовах суспільної та професійної діяльності. Особливого значення професійні якості й навички управлінської діяльності набувають для керівника загальноосвітньої школи (ЗОШ), оскільки його діяльність спрямована на управління навчально-виховним, господарським процесами, колективом викладачів, співробітників, учнів, організацію позанавчальної діяльності, взаємодію з відділом освіти, батьками, тому цілеспрямоване їх формування є важливим складником підготовки до вирішення педагогічних завдань.

Модернізація управління освітою передбачає запровадження нової етики управлінської діяльності, що базується на принципах взаємоповаги, позитивної мотивації; впровадження новітніх інформаційних комп'ютерних технологій; підвищення компетентності управлінців усіх рівнів. Проте якість підготовки до управлінської діяльності переважної більшості керівників за багатьма параметрами ще не достатньо відповідає сучасним вимогам суспільства і держави. У зв'язку з цим актуальною залишається проблема забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів професійно підготовленими керівними кадрами з високим рівнем загальної культури та управлінської, зокрема [4, с. 12 – 13].

Науково-теоретичним підґрунтям для розв'язання проблеми формування управлінської культури керівника загальноосвітньої школи може слугувати доробок науковців у галузі управління (Б. Гаєвський, Л. Федулова, Ф. Хміль), освітнього менеджменту (В. Бондар, О. Глузман, Г. Дмитренко, О. Касьянова, Ю. Конаржевський, В. Крижко, О. Кучерявий, В. Маслов, В. Пікельна, М. Поташник, Н. Фоменко, Є. Хриков, Г. Цехмістрова, Т. Шамова та ін.), управління розвитком навчальних закладів (В. Алфімов, Д. Алфімов, Л. Даниленко, Б. Кобзар, О. Моїсеєва, А. Харківська та ін.), педагогіки та психології, зокрема, з питань формування керівника навчального закладу (Л. Васильченко, А. Губа, І. Жерносек, С. Королук, І. Кузнецова, Л. Наточій, А. Маурі, Т. Махия, В. Медведь, О. Поздняков, Т. Пономаренко, І. Прокопенко, І. Семенова, М. Якібчук, О. Ярковий та ін.).

Метою статті є визначення сутності та структурних характеристик управлінської культури керівника загальноосвітньої школи через систему наукових поглядів.

Формування й осмислення понятійного поля дослідження навколо базового поняття *управління* доводить різноманітність підходів і поглядів до його трактування. Науковці визначають поняття «управління» як тип взаємодії керуючої та керованої структур, свідомий вплив людини на хід історії, процес планування й організації, цілеспрямовану діяльність на досягнення управлінських цілей і мистецтво. Один із основоположників теорії управління – П. Друкер – визначав управління як особливий вид діяльності, що перетворює неорганізований натовп на ефективну цілеспрямовану й виробничу групу [11, с. 18].

Управління в системі «людина – людина» науковці характеризують як особливий вид людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовища, що забезпечує цілеспрямований вплив на об'єкт для його збереження й упорядкування в межах заданих параметрів на основі закономірностей його розвитку та дії механізмів самоуправління (Г. Сльникова) [2, с. 19]. Формулювання та досягнення цілей будь-якої організації здійснюється через реалізацію функцій управління як процесу планування, організації, мотивації та контролю [6, с. 38].

У загальному вигляді управління характеризується як певний тип взаємодій, що здійснюється між суб'єктами, один із яких у цій взаємодії знаходиться в позиції суб'єкта управління, а інший – у позиції об'єкта управління, та виникає кожного

разу, коли люди об'єднуються, щоб спільно зробити те, що нарідно вони зробити або не можуть, або порідно це робити нераціонально [8, с. 10].

Людина в системі управління виступає в трьох аспектах: у межах самоорганізації вона організовує себе; у межах суборганізації вона є організатором інших систем і підсистем; у межах метаорганізації вона сама є предметом, який організують інші люди [3, с. 6]. Отже, особистість може поставати суб'єктом і об'єктом управління водночас, що знову-таки свідчить про багатоаспектність поняття «управління».

Водночас важливою для нас залишається така характеристика управління, як її спрямованість на створення соціально-прогностичних, педагогічних, психологічних, кадрових, організаційно-правових, матеріально-фінансових, санітарно-гігієнічних, медичних умов, потрібних для здійснення освітнього процесу та досягнення мети [9, с. 36].

Отже, у загальній теорії управління створено передумови для розвитку соціального управління, на ґрунті якого з середини минулого століття почалися дослідження в системі освіти, поклавши за основу принципи, механізми класичної науки управління, адаптувавшись до специфічних умов освітньої діяльності.

У руслі нашого дослідження процесу формування управлінської культури керівників загальноосвітньої школи вважаємо абсолютно виправданим вивчення *управлінської діяльності* як специфічного виду діяльності, пов'язаного з мобільністю прийняття управлінських рішень, реалізацією багатьох управлінських функцій в умовах дефіциту часу в контексті ефективного управління ЗОШ. До загальної системи характеристик управлінської діяльності як одного з видів професійної компетентності керівника дослідники відносять такі її особливості: соціотехнічний характер (одночасне управління технічними та соціальними системами); творчий характер, пов'язаний із мобільністю прийняття рішень при швидкій зміні умов праці, реалізацією багатьох управлінських функцій в умовах дефіциту часу; посилення комунікативних функцій [1, с. 51].

У контексті нашого дослідження був проведений зіставний аналіз понять *управлінська культура* й *культура управління*, що довів їхню близькість, але не тождність, оскільки перше є сукупною характеристикою професійно-особистісних якостей фахівця, друге – стосується оцінки управлінської діяльності. Управлінська культура розглядається важливою передумовою культури управління.

Науковці вбачають у культурі управління якісний бік управлінської діяльності (Т. Горюнова, А. Губа, Ю. Палеха, О. Поздняков, Т. Пономаренко та ін.). Водночас управлінську культуру доцільно розглядати як елемент загальної культури людини й суспільства загалом [5, с. 8 – 9].

У найбільш загальному вигляді *управлінську культуру* можна визначити як інтегровану, складну за змістом, соціально зумовлену якість особистості управління, що синтезує значну кількість професійних й особистісних характеристик, призначених для актуалізації в практиці творчої управлінської діяльності з метою підвищення її ефективності, оптимізації педагогічного процесу [8, с. 189].

На думку дослідників, культура управління постає як сукупність теоретичних і практичних положень, принципів і норм, що стосуються всіх аспектів людської діяльності (Ю. Палеха). Справжня висока культура управління, як і культура особистості, характеризується гармонією знань і морально-етичних якостей, які, безумовно, залежать від інтелектуально-культурних якостей особистості. Між тим вона висуває досить високі вимоги до керівника: володіти вміннями цілепокладання, пристосування до змін характеру роботи відповідно до потенціалу працівників,

використання засобів заохочення та мотивації, об'єктивної оцінки виконання робіт і корекції відхилення від запланованого [7, с. 113 – 114].

Управлінська культура з позицій науковців розглядається як невід'ємний складник професіоналізму представників будь-якої професії, тим більше вчителя, їхньої управлінської майстерності, засобом внутрішнього впорядкування взаємозв'язків індивідуального та соціального, духовною потребою, що виникає в процесі управлінської діяльності та пов'язана з внутрішньоособистісним механізмом регуляції й саморегуляції, визначає процес перетворення категорії відповідальності за свої дії на поняття й образи власних переконань [10, с. 16]. Так, відповідно до висновків А. Маурі, управлінська культура керівника визначається як сукупність професійних знань, умінь і навичок, особистісних якостей, що сприяють здійсненню ефективної управлінської діяльності на засадах постійного самовдосконалення [5, с. 8].

За дослідженням С. Королюк, культура управління керівника загальноосвітнього начального закладу – це управлінська діяльність через систему взаємозв'язків із колективом, виконання своїх обов'язків, які проявляються в реалізації управлінських функцій, а саме: політична (ведення інформаційно-політичної роботи; політично-дипломатичною і представницькою функціями); правова (охороною праці та здоров'я працюючих; функціями коригування й регулювання); адміністративна (розподілом обов'язків, оцінкою діяльності; функцією прийняття управлінських рішень); менеджерська (реалізація таких управлінських функцій як планування та формування кадрового складу, запровадження інноваційних процесів); організаційна (раціональною організацією праці, функцією організації, планування і прогнозування); соціально-психологічна (створення належних умов праці; функцією координації; комунікативна (організація ефективної взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу); економічна (функцією фінансового розподілу та контролю) [4, с. 31 – 32].

У контексті нашого дослідження *управлінську культуру керівників загальноосвітньої школи* розглядаємо як інтегровану якість особистості, що синтезує професійні й особистісні характеристики, важливі для здійснення ефективної управлінської діяльності на засадах постійного самовдосконалення.

Аналіз наукових підходів до структурного змісту управлінської культури дав змогу констатувати, що ключовими складниками управлінської компетенції фахівців є не тільки професійна досвідченість, уміння керувати, планувати власну діяльність, знаходити ефективні шляхи досягнення результатів, а й здатність до саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти.

Схарактеризуємо структурні компоненти управлінської культури керівника загальноосвітньої школи: *ціннісно-мотиваційний компонент*, що виявляється в системі мотивів і цінностей, необхідних для забезпечення управлінської діяльності; *особистісний компонент*, що характеризується системою професійних та особистісних якостей, що забезпечують демократичний стиль керівництва; *професійно-діяльнісний компонент*, що включає систему професійних знань, необхідних для ефективного управління.

Одним із механізмів формування управлінської культури керівників ЗОШ вбачаємо в формуванні знань, управлінських концепцій, проектів, програм тощо; розвитку управлінських відносин; мотивації творчої діяльності в сфері управління, утвердженні поваги в суспільстві до суспільних інститутів, держави, законів, моралі, права; виробленні та впровадженні управлінських технологій, які оптимізу-

ють сам процес управління й об'єднують у єдине ціле управлінські знання, відносини, творчу діяльність, роботу суспільних інститутів.

Висновки. Резюмуючи, відзначимо, що в ході дослідження на основі теоретичного аналізу понять «управління», «управлінська компетентність», «культура управління», «управлінська культура» було визначено управлінську культуру керівників ЗОШ як інтегровану якість особистості, що синтезує професійні й особистісні характеристики, важливі для здійснення ефективної управлінської діяльності на засадах постійного самовдосконалення. До структурних компонентів управлінської культури були виділені ціннісно-мотиваційний, особистісний і професійно-діяльнісний компоненти. Подальшими напрямками дослідження вбачаємо в дослідженні технологій, умов та засобів формування управлінської культури керівників загальноосвітньої школи.

Література:

1. Бандурка А. М. Основы психологии управления: учебник / Бандурка А. М., Бочарова С. П., Землянская Е. В. – Харьков: ХНУВД, 1999. – 528 с.
2. Єльнікова Г. В. Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г. В. Єльнікова. – Луганськ, 2005. – 44 с.
3. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): монографія / Н. Л. Коломінський. – К.: МАУП, 2000. – 286 с.
4. Королюк С. В. розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу в процесі підвищення кваліфікації: дис. к. пед. н.: 13.00.07 / Королюк Світлана Вікторівна. – К., 2005. – 231 с.
5. Маури А. А. Формирование управленческой культуры будущих менеджеров в вузе: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. А. Маури. – Н. Новгород, 2009. – 20 с.
6. Мескон М. Х. Основы менеджмента: пер. с англ. / Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. – М.: Дело, 1998. – 704 с.
7. Палеха Ю. І. Ключі до успіху, або організаційна культура / Ю. І. Палеха. – К.: Видво Європ. ун-ту, 2000. – 211 с.
8. Пономаренко Т. О. Теоретичні засади культуровідповідного управління дошкільною освітою: монографія / Т. О. Пономаренко. – Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2008. – 272 с.
9. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. / Є. М. Хриков. – К.: Знання, 2006. – 365 с.
10. Ярковой О. М. Педагогічні засади розвитку управлінської культури державних службовців в умовах післядипломної автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / О. М. Ярковой. – Х., 2005. – 22 с.
11. Peter F. Druker. A new Discipline / Peter F. Druker // Successl. – 1987. – January-February. – P. 18.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО КОМПОНЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Терских И. А., Шлигель-Мильх А.,

Актуальность исследования взаимосвязи эмоционального и интеллектуального компонентов в учебной деятельности младших школьников обусловлена рядом обстоятельств. С одной стороны, она определяется особенностью современного этапа развития общества – приоритетом социальной сферы, переориентацией политических, социально-экономических задач на человека, на развитие его личности. Одна из важнейших задач – это воспитание творческой личности. Отсюда следует, что педагогика должна изучать закономерности становления и формирования такой личности.

С другой стороны, начальная школа – самая важная и значимая ступень в системе школьного образования, должна способствовать становлению творческих качеств личности. И от того, как будет организована эта деятельность, насколько будет привит ребенку интерес к процессу познания, созданы комфортные условия для учения, необходимые для развития самостоятельности, способности к самоорганизации и самореализации, зависит не только успешность обучения в основной и старшей школе, но и желание и умение совершенствовать свое образование всю жизнь.

В настоящее время проблема изучения взаимосвязи эмоционального и интеллектуального компонентов, их взаимодействия и взаимовлияния вызывает к себе все больший интерес. Кроме показателя уровня интеллекта IQ все чаще проявляется интерес к показателю EQ – по-английски «emotional quality», что означает «качество чувств». Отсюда появляется понятие «эмоциональный интеллект». Этот термин введен американскими психологами П. Сэллоуем и Дж. Майером. Одно из определений эмоционального интеллекта, сформулированное этими авторами, звучит как «способность тщательного постижения, оценки и выражения эмоций; способность понимания эмоций и эмоциональных знаний; а также способность управления эмоциями, которая содействует эмоциональному и интеллектуальному росту личности» [3, с. 272].

«Эмоциональный интеллект» способствует личному успеху человека (профессиональная карьера, успех в отношениях с окружающими, в семье и повседневном общении с другими людьми), по крайней мере, на 80%, тогда как уровень интеллекта IQ - всего лишь на 20%. Данный термин описывает целый ряд человеческих особенностей: характер, тактичность, тонкость чувств, человечность и др. [2, с. 160].

Известно, что среди всех мотивов учебной деятельности самым действенным является познавательный интерес, возникающий в процессе учения. Он не только активизирует деятельность в данный момент, но и направляет ее к последующему решению различных задач. Интеллектуальное и эмоциональное развитие выступают как важнейшие компоненты любой деятельности человека. Для того чтобы удовлетворить свои потребности в общении, учебе, труде человек должен воспринимать мир, обращать внимание на различные компоненты деятельности, представлять то, что ему нужно делать, запоминать, обдумывать. Устойчивый познавательный интерес может и должен формироваться средствами, имеющими эмоциональную основу. Интеллектуальные способности человека развиваются во взаимосвязи с эмоциональным компонентом деятельности и представляют собой особые виды деятельности.

В психологии установлено, что учебная деятельность учащихся регулируется эмоциями. Но на практике преимущественное внимание уделяется мыслительным процессам в познавательной деятельности учащихся, и недооценивается роль эмоций.

Роль и место эмоционального и интеллектуального компонентов в учебно-познавательной деятельности младшего школьника рассматривались в трудах многих известных педагогов и психологов, но, несмотря на это, пока не удалось создать стройной, четкой теории учебного познания, где бы взаимосвязь эмоций и интеллекта стояла бы на первом месте.

З. П. Басманова установила взаимосвязь осмысления учебного материала с эмоциональным настроением учащихся, т.е., если сюжет был недостаточно эмоционально воспринят учащимися, то некоторые факты вообще выпадают из поля зрения учащихся [1].

Т. П. Терехова пришла к выводу о том, что индивидуальные особенности в процессе усвоения знаний характеризуются тем, что у одних учащихся преобладает образный материал, у других обобщенный, а у третьих обнаруживается гармоническое усвоение того и другого [1].

Большую роль в гармоническом усвоении понятий или образов, фактов или событий играет их эмоциональная окрашенность. Очень важно выявить, как могут повлиять на оценку приобретаемых знаний отрицательно и положительно направленные эмоции. Поэтому, ориентация на личность с высоким уровнем сформированности различных качеств интеллекта, побуждает учителя к постоянному поиску путей обновления образовательного процесса, выявлению и созданию психолого-педагогических и организационно-педагогических условий, необходимых для формирования гармонически развитой личности. Анализ психолого-педагогической литературы по теме нашего исследования и наблюдения школьной практики показывает, что существует противоречие между огромным значением взаимосвязи эмоционального и интеллектуального компонентов в познавательной деятельности младших школьников и недостаточной разработанностью этого вопроса в педагогической теории.

Цель нашего исследования: выявить основные психолого-педагогические условия, обеспечивающие взаимосвязь эмоционального и интеллектуального компонентов в учебно-познавательной деятельности младших школьников.

Реализация цели потребовала решения **следующих задач:**

- рассмотреть роль и место эмоционального и интеллектуального компонентов в познавательной деятельности младшего школьника;
- раскрыть значение, компоненты и структуру эмоционального компонента младшего школьника, его влияние на интеллектуальное развитие в процессе обучения младшего школьника;
- выявить и опытно-экспериментальным путем обосновать психолого-педагогические условия, обеспечивающие реализацию на практике взаимосвязь эмоционального и интеллектуального компонентов в учебно-познавательной деятельности младших школьников.

Изучив современное состояние исследуемой проблемы в педагогической теории и школьной практике, рассмотрев роль и место эмоционального и интеллектуального компонентов в познавательной деятельности младшего школьника, мы предположили, что эмоциональные и интеллектуальные компоненты в познании необходимо рассматривать во взаимодействии, в единстве, и только при оптимальной взаимосвязи эмоционального и интеллектуального

компонентов в учебно-познавательной деятельности учащихся, можно достичь высоких результатов обучения.

Эмоционально-интеллектуальный фон урока поддерживается различными способами: созданием в классе эмоционального климата, благодаря интересной информации в содержании изучаемого учебного материала; включение в урок сведений об открытиях, изобретениях, связанных с деятельностью выдающихся ученых; выполнение учащимися нестандартных творческих заданий; занимательность обучения; осуществление межпредметных связей в обучении; создание проблемных ситуаций; выражение учителем собственного эмоционального отношения к изучаемому учебному материалу.

Нами были выявлены основные психолого-педагогические условия, обеспечивающие на практике реализацию взаимосвязи эмоционального и интеллектуального компонентов в учебно-познавательной деятельности младших школьников:

- нестандартность подхода, занимательность и проблемность обучения;
- эмоциональное насыщение учебного материала.

Нестандартность подхода к изложению учебного материала помогает учителю возбудить у школьников эмоции, вызывает удивление (а, именно, с него начинается работа интеллекта) перед необычным, нередко вызывает радостное чувство в процессе деятельности, любопытство, удовлетворение от полученного результата. В реализации нестандартного подхода к содержанию и организации учебного материала значительна роль нестандартных заданий.

Компоненты занимательности обучения – это наслоения на суть задания, рассчитанные на особое привлечение внимания к нему, попытка заинтересовать учащихся.

Для работы над проблемными заданиями полезно использовать следующую схему:

- принятие задания;
- процесс выполнения задания;
- результат – ответ к заданию;
- анализ выполнения задания.

Проблемные нестандартные задания активизируют как эмоции, так и умственную активность учащихся.

Под эмоциональным насыщением интеллектуально-познавательной деятельности младших школьников мы понимаем внесение в эту деятельность ярких, новых фактов, событий, необычного в привычные для него явления и, наоборот, выявление обычного в необычных явлениях и других, глубоко воздействующих фактов на эмоциональную сферу учащихся.

Одним из наиболее оптимальных методов обучения для этого является, например, беседа, или рассказ.

Исследование проводилось в двух вторых классах, один из которых был определен как экспериментальный, другой – как контрольный. Возраст учащихся 8 – 9 лет.

Нами были определены следующие критерии взаимосвязи эмоционального и интеллектуального компонентов в познавательной деятельности младшего школьника: увлеченность, уверенность, удовлетворенность, эмоциональность и комфортность.

Данные критерии взаимосвязи эмоционального и интеллектуального компонентов находят конкретное проявление в следующих показателях (признаках):

- увлеченность – в подъеме настроения, высокой работоспособности;
- уверенность – в самостоятельности и уравновешенности ученика в учебной деятельности;
- удовлетворенность – во внешних признаках проявления положительных эмоций: мимики, жестах, выразительных действиях;
- эмоциональность – экспрессивность речи, образность выражений, в артистичности;
- комфортность – в доброжелательности отношений со стороны учителя и товарищей, в создании творческой атмосферы.

В результате констатирующего эксперимента, были установлены следующие уровни взаимосвязи эмоционального и интеллектуального компонентов в познавательной деятельности младших школьников: высокий, средний и низкий.

На констатирующем этапе исследования учащиеся контрольного и экспериментального классов находились, примерно, в равных педагогических условиях.

После формирующего этапа эксперимента, включавшего в себя применение на практике психолого-педагогических условий, обеспечивающих взаимосвязь эмоционального и интеллектуального компонентов в процессе обучения младших школьников, количественно и качественно изменились показатели взаимосвязи этих компонентов в экспериментальном и контрольном классах.

Динамику развития уровней взаимосвязи эмоционального и интеллектуального компонентов в процессе обучения младших школьников в нашем случае можно представить более наглядно в виде таблицы:

Таблица 1.

Сравнительная таблица полученных данных до и после проведения формирующего (обучающего) эксперимента.

Классы	Кол-во учащихся	Количество учащихся с высоким – низким уровнем познавательных эмоций до и после проведения формирующего (обучающего) эксперимента											
		Высокий				Средний				Низкий			
		До		После		До		После		До		После	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Экспер	13	2	15,4	6	46,2	8	61,5	6	46,2	3	23,1	1	7,6
Контр.	14	3	21,4	3	21,4	7	50,0	8	57,2	4	28,6	3	21,4

Наша опытно-экспериментальная работа показала эффективность нестандартных заданий, проблемных заданий. Предлагаемый учителем материал должен содержать элементы занимательности и быть эмоционально насыщен, тем самым совершенствуя учебно-познавательную деятельность детей. Проведенное исследование подтвердило правильность выдвинутой нами в начале гипотезы.

Литература:

1. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения / Г. М. Бреслав. – М.: Педагогика, 1999. – 244 с.

2. Вайсбах Х. Эмоциональный интеллект. Душа и тело: Пер. с нем. / Х. Вайсбах, У. Дакс. – М.: Лик Пресс, 1998. – 324 с.
3. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Г. Орме. – М.: КСП+, 2008. – 272 с.

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ПОЧУТТЄВО СФЕРИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІЗОТЕРАПІЇ

Тимченко А. М.,

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Сучасні тенденції корекційної та інклюзивної освіти спрямовані на гуманізацію освітньо-виховного процесу, де на перший щабель постає не накопичення певних академічних знань, умінь та навичок розумово відсталою дитиною, а всебічний та гармонічний розвиток її особистості з метою успішної соціалізації. Виходячи з цього, постає питання актуальності освіти та виховання осіб із вадами інтелектуального розвитку та необхідність розробки та впровадження нових ефективніших методик.

Основним заданням допоміжної школи, окрім надання певних практичних знань, умінь та навичок, є розвиток у вихованців елементів свідомої поведінки, правильного ставлення до суспільства, колективу, уміння адекватно оцінювати себе, власні дії та вчинки.

У прямій залежності від цього перебуває проблема розвитку та корекції емоційної сфери розумово відсталої дитини.

Корекція недоліків емоційно-почуттєвої сфери розумово відсталої дитини – це ретельно організована система психолого-педагогічного впливу, яка спрямована на формування та розвиток фундаментальних емоцій, більш адекватного прояву емоційних реакцій, навичок емоційної комунікації, усунення емоційного дискомфорту в дітей, емоційної бідності, агресивності, підвищеної збудливості тощо.

Вітчизняні та зарубіжні науковці (О. Вознесенська, Т. Вохмяніна, Л. Гаврилушкіна, І. Грошенков, І. Дмитрієва, І. Євтушенко, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Л. Комісарова, І. Левченко, О. Мастюкова, О. Медведєва, Н. Назарова, М. Чистякова, Д. Шульженко та ін.) указують на значний вплив арт-терапевтичних засобів на розвиток емоційної сфери дитини, зокрема дитини з вадами психофізичного розвитку.

Художня творчість, а особливо – малювання, має унікальний вплив на особистість людини, на реалізацію її внутрішнього потенціалу, боротьбу зі страхами, комплексами та загалом сприяє установленню особистісного психологічного комфорту і балансу й має великий корекційно-компенсаторний потенціал, дуже необхідний для роботи з розумово відсталими дітьми.

У практиці роботи спеціальних шкіл активно використовується ізотерапія, проте практики вказують на недостатнє методичне забезпечення даного напрямку роботи.

Аналіз методичної літератури показав, що питання розвитку емоційно-почуттєвої сфери розумово відсталих молодших школярів, у тому числі шляхом використання ізотерапії, розроблено недостатньо та потребує пошуку нових методик та технологій.

Вищезазначене зумовило вибір напрямку нашого наукового пошуку з питання проблеми використання ізотерапії з метою розвитку емоційно-почуттєвої сфери розумово відсталих молодших школярів.

Метою дослідження стало теоретичне обґрунтування, експериментальне доведення доцільності та ефективності використання методики розвитку та корекції емоційно-почуттєвої сфери розумово відсталих молодших школярів засобами ізотерапії.

Об'єкт дослідження було обрано емоційно-почуттєву сферу розумово відсталих учнів молодших класів засобами ізотерапії. Предметом – педагогічні умови корекції емоційно-почуттєвої сфери розумово відсталих учнів молодших класів засобами ізотерапії. Завдання дослідження ми визначили такі:

1) Здійснити теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми розвитку та корекції емоційно-почуттєвої сфери розумово відсталих учнів.

2) Проаналізувати стан розробленості проблеми використання ізотерапії у корекційній педагогіці.

3) Дослідити стан сформованості емоційно-почуттєвої сфери розумово відсталих молодших школярів.

4) Розробити та експериментально перевірити педагогічні умови використання ізотерапевтичних позакласних занять з метою корекції емоційно-почуттєвого розвитку молодших школярів.

У роботі використовувався комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження: *теоретичні*: аналіз, систематизація та узагальнення психолого-педагогічної й навчально-методичної літератури, які дали можливість виявити теоретичні засоби і підходи щодо розв'язання проблеми використання засобів ізотерапії для корекції емоційно-почуттєвої сфери розумово відсталих учнів молодшого шкільного віку; *емпіричні*: спостереження за навчально-виховним процесом дітей молодшого шкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку; аналіз психолого-педагогічної документації; бесіда; аналіз психолого-педагогічного досвіду вчителів допоміжних шкіл і батьків учнів; констатувальний експеримент для з'ясування рівня розвитку емоційно-почуттєвої сфери та формувальний експеримент для визначення педагогічних умов корекції емоційно-почуттєвої сфери розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в процесі позакласної роботи; *методи обробки даних*: кількісний та якісний аналіз і узагальнення експериментальних даних.

Етапи констатувального дослідження будувалися так: на першому етапі здійснювалося вивчення спеціальної літератури та психолого-педагогічної документації (особові справи учнів, протоколи ПМПК та ін.), уточнювалася і конкретизувалася процедура психодіагностичного обстеження.

Експериментальне дослідження другого етапу містило психодіагностичний зріз сформованості емоційно-почуттєвої сфери як показник ефективності методик корекції емоційно-почуттєвої сфери. Разом із психодіагностичним обстеженням було проведено опитування батьків та вчителів початкових класів спеціальних (корекційних) шкіл.

Метою констатувального етапу дослідження було виявлення рівня сформованості емоційно-почуттєвої сфери учнів молодших класів допоміжної школи.

Досягнення поставленої мети здійснювалось за допомогою вирішення наступних завдань:

- визначити критерії сформованості емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів з розумовою відсталістю;
- діагностувати стан сформованості емоційно-почуттєвої сфери розумово відсталих молодших школярів;
- виявити динаміку розвитку емоційно-почуттєвої сфери розумово відсталих школярів.

Констатувальне дослідження проводилось в індивідуальній формі, що дало змогу звернути увагу та зафіксувати рівень сформованості емоційно-почуттєвої сфери, комунікабельність учнів, особливості особистості розумово відсталих молодших школярів.

Теоретичний аналіз літератури з проблеми розвитку розумово відсталих молодших школярів, особливо емоційно-почуттєвої сфери, дозволив нам виокремити критерії, на основі яких можна судити про рівень сформованості емоційно-почуттєвої сфери.

Виходячи з цього, оцінка констатувального експерименту здійснювалась за такими критеріями: 1) сформованість фундаментальних емоцій та їхніх комплексів (радість, страждання, подив, гнів, відраза, презирство, страх, сором, провина); 2) адекватність прояву емоційних реакцій; 3) наявність навичок емоційної комунікації.

Були використані такі адаптовані проєктивні методики: «Визначення емоцій за фотографіями», «Визначення емоційно-обумовленої поведінки дітей» (Г. Урунтаєва, Ю. Афонькіна), «Розпізнавання почуттів», тест тривожності (Р. Теммл, М. Доркі, Ф. Амен), методика «Кольоропанорама» (А. Лутошкіна).

Були використані малюнкові методики «Кінетичний малюнок сім'ї» (Р. Бернс і С. Кауфман), графічна методика «Кактус» (М. Панфілова), «Неіснуюча тварина» (Р. Жиль), «Намалюй людину» (К. Маховер).

За результатами констатувального експерименту виявлено, що у 57,6% розумово відсталих учнів молодших класів переважає низький рівень емоційно-обумовленої поведінки; середній рівень у 28%, високий – 14,4% учнів. Уміння розуміти емоції інших сформований на низькому рівні – у 48%, на середньому у 42%, на високому у 10%. Здатність оцінювати власні емоції: у 45% на низькому рівні, у 40% на середньому, на високому у 10%. Уміння розпізнавати різні види почуттів лише у 10% на високому рівні, у 38% на середньому та у 52% на низькому. Сформованість фундаментальних емоцій у 59% на низькому рівні, у 37,5% на середньому та у 3,5% на високому; адекватність прояву емоційних реакцій розвинута у 56% на низькому рівні, у 37% на середньому, у 7% на низькому. Навички емоційної комунікації сформовані у 11% на високому рівні, у 40% на середньому рівні та у 49% на низькому. Емоційно обумовлена поведінка у 57,6% на низькому рівні, у 28% на середньому та у 14,4% на високому. Загальний рівень розвитку емоційно почуттєвої сфери на низькому рівні у 51%, у 39,6%, на середньому та у 9% на низькому. Кількісно-якісний аналіз результатів констатувального етапу дослідження довів, що динаміка зростання рівня сформованості емоційно-почуттєвої сфери учнів молодших класів є, вона має позитивну спрямованість, але різниця між рівнем розвитку у 2-му та 3-му класах незначна, що свідчить про гостру потребу урізноманітнення методик роботи та пошук нових, більш ефективних технологій розвитку емоційно-почуттєвої сфери розумово відсталих учнів молодших класів.

Розвиток емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів засобами ізотерапії передбачає таку організацію педагогічного процесу, теоретичною основою якого є

сукупність сприятливих умов, що дозволяють здійснювати педагогічно доцільний взаємозв'язок між змістом, формами, методами роботи [1; 5; 6].

На формувальному етапі дослідження були перевірені педагогічні умови розвитку та корекції емоційно-почуттєвої сфери молодшого школяра з інтелектуальною недостатністю в процесі позакласної роботи в допоміжній школі. До них належать: 1) вироблення у дітей мотивації забезпечення емоційного фактору в процесі образотворчої діяльності; 2) урізноманітнення спеціальних методів та прийомів з активізації та стимулювання інтелектуальної та емоційно-почуттєвої розумово відсталих молодших школярів; 3) накопичення свідомих уявлень про емоції та почуття, збагачення емоційного досвіду; 4) використання різноманітних форм міжособистісної емпатії між учнями та вчителем, між учнями в класному колективі; 5) створення позитивного психолого-педагогічного впливу на психоемоційну сферу розумово відсталого учня.

Спираючись на етапи арт-терапевтичної роботи, які були виокремлені А. Копитіним, була розроблена послідовність роботи експериментального курсу ізотерапевтичних занять:

1. Вступний етап – вивчення особливостей особистості кожного учня, створення довірливої атмосфери на заняттях та позитивного ставлення до них, створення умов для встановлення взаємної емпатії між учнями та вчителем, між учнями у колективі.

Мета: адаптація учнів до нових умов творчості, до нового способу передачі емоцій, вивчення уподобань дітей та їхнього емоційного стану, а також вивчення особливостей передачі емоцій кожної дитини через малюнок. (Орієнтовні теми: «Автопортрет», «Ізотворчість», «Чого я бажаю», «Ізотворчість. Сумісне малювання»).

2. Основний етап – продовження формування взаємної емпатії між учнями та вчителем, між учнями у колективі в процесі сумісної творчої діяльності; прицільні заняття з розвитку та корекції емоційно-почуттєвої сфери.

Мета етапу: розвиток емоційно-почуттєвої сфери, емоційної кваліфікації дитини, навичок емоційної комунікації та адекватності емоційно-обумовлених реакцій, фундаментальних емоцій та їх комплексів, накопичення емоційного досвіду. (Орієнтовні теми: «Я радію», «Що таке спокій?», «Злість», «Здивуй мене!»)

3. Заключний етап – підведення підсумків, оцінка досягнутих результатів; закріплення емпатії у дитячому колективі.

Мета етапу: закріплення засвоєних знань, умінь та навичок з ізотерапії встановлення зв'язку між компонентами емоційно-почуттєвої сфери молодших розумово відсталих школярів. (Зразок тем: «Групове малювання», «Страхи», «Інтермодальна техніка з малюнком «Щастя», «Подарунок другу»).

Розроблений курс позакласних ізотерапевтичних занять як базис реалізації визначених нами педагогічних умов містив 42 теми [1; 4; 5; 7].

Контрольне обстеження було проведене наприкінці дослідження за методикою констатувального етапу. Якісний та кількісний аналіз результатів контрольного етапу дослідження засвідчив про зростання рівня сформованості емоційно-почуттєвої сфери учнів після впровадження запропонованої нами методики. Це засвідчує, що рівень сформованості емоційно-почуттєвої сфери розумово відсталих учнів молодших класів можна значно підвищити за умов застосування визначеної в дослідженні методики психолого-педагогічної роботи, основу якої складають: взаємопов'язаний зміст, педагогічні умови, методичні

засоби і організаційні форми корекційно-розвивального впливу, спеціально побудовані відповідно до мети розвитку емоційно-почуттєвої сфери дітей з вадами інтелекту молодшого шкільного віку.

Проведене дослідження не вичерпує усіх можливостей ізотерапевтичного впливу на емоційний розвиток дитини з інтелектуальною недостатністю. Перспективу подальшого наукового пошуку вбачаємо у вивченні доцільності використання ізотерапевтичних методик в середніх класах допоміжної школи; у розробці методичних рекомендацій для корекційних педагогів молодших класів.

Література:

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – М.: «Академия», 2001. – 248 с.
2. Воронкова В. В. Эмоционально-волевые процессы умственно отсталых детей: Учебник. – М.: Гардарика, 2005. – 432 с.
3. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. – СПб., 1997. – 224 с.
4. Копытин А. И. Основы арттерапии. – СПб, 1999. – 368 с.
5. Копытин А. И. Практикум по арттерапии. СПб, 2000. – 448 с.
6. Проблеми розвитку та корекція емоційної сфери старших дошкільників / Упоряд. О. А. Атемасова. – Х.: Вид-во «Ранок», 2010. – 176 с.
7. Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. Психологія розумові відсталості дитини: Підручник. – К.: Знання, 2008. – 246 с.

РУХОВІ ЯКОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК СКЛАДОВА ЇХНЬОГО ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Тупіка Я.,

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Актуальність проблеми. Демократичні процеси, що відбуваються в державі, вимагають вироблення нових суспільних вимог до освіти, зокрема її дошкільної ланки як основи соціокультурного становлення особистості: формування базису особистісної культури дитини через відкриття їй світу в його цілісності та різноманітності як сукупності сфер життєдіяльності – «Природа», «Культура», «Людина», «Я».

Основним завданням дошкільної освіти є не стільки набуття дитиною системи галузевих знань, скільки опанування наукою життя. Суспільству необхідні життєздатні, самостійні, практично вмілі, творчі особистості, з розвиненим почуттям відповідальності, гідності, совісті, тому пріоритетним є ціннісний, морально-соціальний, фізичний розвиток особистості з перших років її життя.

Зміст дошкільної освіти має бути спрямований на збереження дитячої субкультури, зорієнтований на цінності та інтереси дитини, врахування її вікових можливостей. Дошкільний навчальний заклад відповідальний за процес соціального розвитку особистості, яка росте, покликаний полегшити її входження у широкий світ і розвинути внутрішні сили (фізичні, психічні, емоційні).

Фізичне виховання дітей дошкільного віку в період перебудови освіти в Україні – один із пріоритетних напрямів у роботі педагогів та батьків. Його кінцевим результатом є фізичний розвиток дошкільників.

Сучасний стан фізичного виховання в дошкільних навчальних закладах важко визнати задовільним. Однією зі значущих проблем залишається дефіцит зв'язку між фізичним і музичним вихованням дітей, що знижує ефективність

впливу різних видів музичної діяльності на фізичний розвиток вихованців, зокрема на формування таких важливих якостей особистості, як рухові (гнучкість, витривалість, спритність), на поставу та морфологічний розвиток дитини (зріст, вага, об'єм грудної клітки).

Праці дослідників Е. Вільчковського, Н. Ветлугіної, О. Богініч, Н. Денисенко засвідчують, що одним із засобів ефективного фізичного розвитку дітей є фізичні вправи, музично-ритмічні й танцювальні рухи, співи. Вони входять до змісту фізичного і музичного виховання дошкільників і становлять структуру занять та інших заходів такого типу.

Однією з вартісних складових фізичного розвитку дітей є рухові якості. Це швидкість, спритність, витривалість, м'язова сила, гнучкість.

Аналіз актуальних досліджень. Усебічна фізична підготовка дітей дошкільного віку та їхній фізичний розвиток передбачають досягнення оптимального розвитку рухових якостей, – наголошують українські вчені Е. Вільчковський, Л. Волков, Н. Денисенко, О. Курок [1; 2]. Зокрема вони доводять, що розвиток рухових якостей у дитини відбувається під впливом двох чинників – природно-вікових змін організму (морфологічна і функціональна перебудова) та завдяки забезпеченню рухової активності, до якої входить увесь комплекс організаційних форм фізичного виховання та його самостійна рухова діяльність. Дослідники підкреслюють, що процес розвитку рухових якостей у дошкільників здійснюється відповідно до морфофізіологічних та функціональних можливостей їхнього організму. Отже, це свідчить про взаємозалежність та взаємовплив двох важливих складових фізичного розвитку дошкільників – морфофізіології та рухових якостей.

У контексті цього передбачається, що розвиток тіла (маса тіла, зріст, окружність грудної клітки), опорно-рухового апарату, дихальної, серцево-судинної, центральної нервової системи (тобто головних фізіологічних систем) сприятимуть ефективному розвитку рухових якостей. І навпаки, розвиток рухових якостей, у свою чергу, пришвидшує фізіологічні процеси в організмі, які створюють умови для розвитку внутрішніх органів і частин тіла дошкільника. Таким чином, дитина росте, фізично розвивається, її здоров'я формується та зміцнюється.

Численні наукові дослідження фізіологів і психологів наголошують на тому, що морфофізіологічний розвиток дитини та її здоров'я забезпечується під час виконання різних видів рухів під музику. Отже, рухова активність дошкільників підвищиться, якщо її об'єднати з музичним супроводом, танцювальними вправами й елементами танців. Цей погляд ґрунтується на дослідженнях учених Н. Ветлугіної [3], Н. Денисенко [4], А. Шевчук [5] та інших про вплив музики на рухи. Педагогічний вплив на розвиток тих чи інших рухових якостей забезпечується правильним добором фізичних і танцювальних вправ та методикою їх проведення.

Виходячи із зазначених вище передбачень, необхідно докладніше розглянути проблему розвитку рухових якостей у дітей старшого дошкільного віку, а саме: особливості їхнього розвитку, визначення понять, чинників та методики проведення інтегрованих заходів. **Метою статті** є дослідження рухових якостей дітей старшого дошкільного віку як складової їхнього фізичного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Термін «фізичні якості» відображає рухові можливості людини, в основі яких лежать її природні задатки.

Науковці Л. Волков [6] і Б. Шиян [7] фізичні якості визначають, як розвинуті у процесі виховання та цілеспрямованої підготовки рухові задатки людини, що обумовлюють її можливості успішно виконувати певну рухову діяльність.

Так, для подолання найбільшого опору ззовні, потрібна відповідна м'язова сила; для бігу на коротку відстань за якомога менший час необхідна швидкість; для тривалого та якісного виконання фізичних навантажень у процесі фізичної праці потрібна витривалість; для виконання рухів із прогинанням (пролізання в обруч, пролізання під дугою, гімнастичною лавою) та з великою амплітудою необхідна гнучкість; для раціональної перебудови рухової діяльності відповідно до різних умов або швидкої їх зміни необхідна спритність.

У науково-методичній літературі з фізичного виховання дошкільників трапляються різні тлумачення фізичних якостей: «фізичні якості», «рухові якості», «фізичні можливості». Б. Ашмарін, М. Віленський [8] під руховими якостями розуміють якісні властивості рухової дії: силу, швидкість, витривалість, спритність і рухливість у суглобах. Учені вважають, що обидва терміни – «рухові» та «фізичні» якості – правомірні, оскільки акцентують увагу на різних чинниках, що визначають ці якісні властивості. З погляду зв'язку з центральними-нервовими регуляторними процесами управління рухами використовують термін «рухові якості». Якщо ж необхідно виділити біохімічну характеристику рухів, то використовують термін «фізичні якості».

Розглядаючи якісні особливості рухової дії з позицій фізіологічного та психологічного регулювання (волевиявлення людини), використовують третій термін «психомоторні якості».

Незважаючи на розбіжності цих понять у різних авторів, існує єдина думка про те, що фізичні якості позначають окремі сторони рухових можливостей людини як особистості.

Для подальшого розгляду проблеми фізичних якостей необхідно з'ясувати ще й такі дефініції, як «розвиток фізичних якостей» та «виховання фізичних якостей».

Під поняттям «розвиток» дослідник Б. Шиян має на увазі зміни в показниках фізичної якості, що викликані шляхом, запрограмованим природою. Термін «виховання фізичних якостей» учений розглядає, як зміни (розвиток), причиною яких є спеціальне втручання, цілеспрямована робота з передбаченням результатів. Тобто виховання – це процес розвитку тієї чи іншої фізичної якості, її вдосконалення [7].

Науковці Б. Ашмарінов, М. Віленський і К. Грантинь наполягають на терміні «розвиток рухових якостей». Вони наголошують на тому, що рухові якості в процесі фізичного виховання розвиваються. Хоча іноді кажуть про виховання рухових якостей. Виховання – це поняття, яке застосовують у педагогіці стосовно дитини в цілому або під час формування нових, не вроджених, рис особистості. Учені доводять, що якісні властивості рухових дій у своїй елементарній формі наявні навіть у новонароджених і проявляються в безумовних рефлексах. Тому для рухових якостей доречний термін «розвиток», який визначає у широкому розумінні зміни, що відбуваються в організмі; а у вузькому – поліпшення, розвиток того, чим володіє людина [8]. До нашого розуміння ближче термін «розвиток рухових якостей» як показник фізичного розвитку дітей (його результативна сторона), а зміни в показниках будь-якої фізичної якості вважатимуться як їх розвиток.

У численних літературних джерелах акцентується на тому, що розвиток рухових якостей відбувається за фазами. Більшість фізичних якостей людини у

процесі особистого розвитку змінюється нерівномірно. У певні роки та чи інша якість має найвищі темпи приросту. Такі вікові періоди (високого розвитку) можуть чергуватися з роками найменших змін (приросту) в якості або навіть спаду її показників.

Отже, розвиток фізичних якостей має найбільш чутливі періоди. Саме таким періодом у розвитку рухових якостей учені вважають старший дошкільний вік. Однак серед науковців побутує думка про гетерохронність (різночасовість) розвитку рухових якостей. Це означає, що різні рухові якості досягають свого природного максимального розвитку в різні вікові періоди (швидкісні якості – в 13 – 15 років; силові – в 25 – 30 років тощо). Б. Ашмарін, О. Безкопильний, М. Віленський, Е. Вільчковський, К. Грантинь, В. Іващенко та інші науковці довели, що в дошкільному віці найінтенсивніше починають розвиватися гнучкість, витривалість і спритність. Ми також вважаємо за доцільне акцентувати увагу на розвитку таких рухових якостей, як гнучкість, спритність, витривалість у процесі інтеграції рухів і музики, хоча такі рухові якості, як швидкість та м'язова сила, також розвиваються природним шляхом і завдяки методичним прийомам, що їх активізують.

Однією із закономірностей розвитку рухових якостей є їх зв'язок з навчанням дітей рухів у різних видах вправ (основних, загальнорозвивальних і строевих). Б. Шиян [7] наголошує, що навчання вправ та розвиток рухових якостей – це дві тісно пов'язані складові фізичного виховання. Неможливо навчитися, не повторюючи вправ, оскільки повторне виконання неодмінно впливає на розвиток певних рухових якостей. У процесі розвитку рухових якостей відбувається тісний зв'язок між ними. Це прийнято називати «перенесенням». Воно може бути як позитивним, так і негативним.

Позитивне перенесення – коли розвиток однієї якості позитивно впливає на прояв іншої; негативне – коли розвиток однієї якості негативно впливає на прояв іншої. Так, на першому і другому етапах навчання дітей ходьби та бігу (циклічні рухи) зростання максимальної сили позитивно позначається на прояві спритності. Зростання м'язової максимальної сили на заключному (третьому) етапі може призвести до зниження витривалості, тому що максимальна сила збільшує фізичні навантаження, що їх не завжди можуть перенести старші дошкільники. Окрім того, зростання сили може негативно вплинути на швидкість бігу або ходьби. Дослідник Б. Шиян зауважує, що найтісніший позитивний взаємозв'язок між руховими якостями спостерігають у дітей до настання статевої зрілості [7]. При цьому що нижчий рівень розвитку рухових якостей, то тісніший позитивний взаємозв'язок між ними, і навпаки. Перенесення фізичних якостей вважають позитивним і тоді, коли простежується вплив однієї вправи на інші або на побутові рухові дії. Наприклад, сила, розвинена за допомогою вправ із обтяженнями (обручі, дитячі гантелі, м'ячі тощо), може сприяти поліпшенню результатів у метанні мішечків із піском, а витривалість, розвинена під час бігу, сприяє покращенню результатів у стрибках.

Прогнозуючи розвиток рухових якостей засобами інтеграції рухів і музики, можна простежити позитивне перенесення гнучкості на якість танцювальних вправ і танцювальних рухів, на спритність дітей під час виконання народних танців і на витривалість їх під час ритмічних і швидких танців, аеробіки тощо.

Ураховуючи виклад вище ідей, можна стверджувати, що у старшому дошкільному віці найважливішим природним та посилюваним за віком є розвиток таких рухових якостей, як витривалість, гнучкість, спритність. Ці фізичні якості

особистості старшого дошкільника є модальними для його фізичного розвитку. Саме вони максимально розвивають як фізичні, так і психічні якості дитини, створюючи основи фізичного («Я-фізичне») та психологічного здоров'я («Я-психічне»).

Висновки. Аналіз проблеми розвитку рухових якостей дітей старшого дошкільного віку дав змогу дійти висновків:

-фізичний розвиток дітей старшого дошкільного віку, як процесуально-діяльнісна сторона фізичної культури особистості та її складова, передбачає досягнення оптимального розвитку рухових якостей: швидкості, спритності, гнучкості, витривалості та сили;

-з'ясовано, що найбільш сенситивними періодами розвитку рухових якостей є старший дошкільний вік; модальними фізичними якостями для цього періоду є гнучкість, спритність, витривалість. Такі рухові якості, як швидкість та м'язова сила, найінтенсивніше розвиваються у молодшому, середньому та старшому шкільному віці;

-установлено, що рівень розвитку рухових якостей значною мірою обумовлює результативність формування рухових навичок дітей, які, у свою чергу, максимально впливають на морфофізіологічний розвиток дітей, формування постави;

-учені довели, що розвиток рухових якостей у дітей відбувається під впливом двох чинників: природно-вікових змін організму (морфофізіологічна та функціональна перебудова) та завдяки руховій активності, що містить увесь комплекс організаційних форм фізичного виховання та самостійну рухову діяльність дошкільників;

-серед учених побутує думка, що ефективність розвитку рухових якостей підвищується за рахунок виконання рухів у вигляді фізичних вправ різних видів під музику.

Література:

1. Вільчковський Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку / Е. С. Вільчковський. – Львів: ВНТЛ, 1998. – 336 с.
2. Вільчковський Е. С. Розвиток гнучкості у дітей 3-7 років / Е. С. Вільчковський, Н. Ф. Денисенко, О. І. Курок // Оптимізація процесу фізичного виховання в системі освіти. – К.; Тернопіль, 1997. – С. 27 – 29.
3. Ветлугина Н. Методика музикального виховання в детском саду / Н. А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1989. – 270 с.
4. Денисенко Н. Ф. Педагогические условия активизации двигательного режима детей 5-7 лет в дошкольных учреждениях: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Н. Ф. Денисенко. – К., 1994. – 193 с.
5. Шевчук А. Вплив українських музично-хореографічних традицій на музично-руховий розвиток старших дошкільників: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08. – К., 2002. – 20 с.
6. Волков Л. В. Організація навчального процесу на факультеті фізичної культури при підготовці спеціалістів для дошкільних закладів / Л. В. Волков // Концепція підготовки спеціалістів фізичної культури в Україні. – К.; Луцьк, 1996. – С. 20 – 22.
7. Шиян Б. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Б. Шиян. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 272с.
8. Теория и методика физического воспитания [Б. А. Ашмарин, М. Я. Виленский, К. Х. Грантынь и др.]. – М.: Просвещение, 1979. – 360с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

*Фатальчук С.Д., Лобацевич Н.Ю.,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Одним із основних положень, визначених у Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, є створення умов для підготовки вчителів здатних практично втілювати нові прогресивні стратегії, підходи, технології навчання, орієнтуючись на всіх етапах навчально-виховного процесу на кращі здобутки національної та світової культури.

Дослідження педагогічної сутності готовності, розробка характеристики її сформованості у майбутніх учителів початкових класів вимагало ретельного вивчення і аналізу доробок науковців у цьому напрямку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Вивчення феномена готовності педагогів до реалізації гендерного підходу проводиться в межах філософії, психології, педагогіки і триває не одне десятиліття. Адже стан готовності вчителя до реалізації гендерного підходу є однією з фундаментальних умов успішного здійснення навчально-виховної діяльності.

Питання особистісно орієнтованої підготовки вчителя перебувають в центрі уваги багатьох вітчизняних педагогів, більшість з яких вирізняли в діяльності вчителя соціальну й організаторську функції. Фундаментальний внесок у розробку теорії педагогічної діяльності, виділення її структурних компонентів здійснили П. Блонський, М. Д'яченко, К. Дурай-Новакова, Л. Кандилович, Н. Кузьміна, В. Кравець, О. Леонт'єв, Л. Олійник, В. Сластьонін, Н. Павлущенко, А. Пінкевич, О. Щербаков [2; 5; 7; 8; 9; 10; 12 та ін.].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Стан професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до реалізації особистісно орієнтованого навчання не задовольняє рівень сучасних вимог, а тому потребує певних змін: підвищення ролі особистої значимості професійної діяльності вчителя; постійного і системного збагачення теоретичного матеріалу новими моделями і технологіями особистісно орієнтованого навчання та навиками їх оперування; піднесення мотиваційного рівня професійно-педагогічної підготовки студентів, збільшення самостійного навантаження студентів за рахунок його урізноманітнювання.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Розглядаючи педагогічну діяльність як поняття, можна констатувати, що в сучасній педагогічній науці відсутні визначення її утворень та системна побудова. Зазначимо, що довідкова література не дає вичерпного означення феномена «педагогічна діяльність». Зокрема, має місце загальне визначення діяльності як способу буття людини у світі, хоча, поряд з цим, поняття педагогічної майстерності розкривається через поняття педагогічної діяльності [3, с. 42].

Важливим для визначення підходу до побудови моделі готовності до професійної діяльності вчителя початкових класів стали розробки О. Щербакова, зокрема закладена ним ідея про провідну роль інформаційної функції, до реалізації якої вчений відносить глибоке вільне володіння навчальним матеріалом, методами

і прийомами його викладання, знання різних джерел інформації тощо. Автор наголошує на необхідності виділення та забезпечення організації зворотного зв'язку в навчально-виховному процесі [12].

Так П. Блонський надавав неабиякого значення самопідготовці вчителя. Викладач, наголошував він, має бути вихованою й освіченою людиною. Щоб стати справжнім педагогом нової школи, на думку педагога, потрібно насамперед бути психологом [2]. Ця ідея певною мірою була втілена у вітчизняну систему підготовки вчителя.

Майбутній вчитель, на переконання А. Пінкевича, має бути ерудованим, енциклопедично обізнаним, тому вельми важливо забезпечити його глибоку теоретичну підготовку у гармонійному поєднанні із загальнопедагогічною та спеціальною. Це було принципово важливим положенням, оскільки у педагогічних закладах того часу питанням теоретичного озброєння майбутнього вчителя приділяли недостатню увагу, зважаючи пріоритетним опанування педагогічної техніки [9].

А. Пінкевич також наголошував на важливості психологічної підготовки вчителя. Кожен педагог має знати особливості розвитку дитини від колиски й до юнацького віку; закономірності психологічного розвитку і механізми зміни школяра під впливом навчання та виховання. Лише тоді він матиме цілісне уявлення щодо сутності педагогічної діяльності [9].

А. Макаренко [5], у свою чергу, акцентував увагу на тому, що: соціальні функції вчителя зумовлюють його творчість, а суспільний розвиток визначає конкретну мету й завдання, які постають перед педагогом у плані виховання й навчання підростаючого покоління. Він радив вихователям ознайомлюватися з досягненнями сучасної науки, систематично працювати над собою, постійно вдосконалювати власну майстерність.

У статті «Деякі міркування про наших дітей» А. Макаренко пише про необхідність організації підготовки вчителів у педагогічних закладах у таких напрямках:

а) забезпечити майбутнім фахівцям широку освіту незалежно від обраного профілю;

б) студентам потрібно давати не тільки спеціальну освіту, а й спеціальне виховання;

в) особливу увагу слід приділяти проблемам сімейного виховання.

На думку В. Сухомлинського, праця вчителя найвідповідальніша, вона потребує багато часу, терпіння, зусиль та енергії. У справжнього педагога, крім усебічних знань, завжди має бути органічна проблема передавати їх учням. Основою діяльності вчителя, за В. Сухомлинським, є творчість. Від уміння, майстерності, мудрості педагога залежить життя, здоров'я, розум, характер, воля, громадянське й інтелектуальне обличчя дитини, її місце та щастя в житті. Учитель покликаний бути творцем особистості, адже йому підвладні найтонші царини її духовного життя - почуття, самовідданість, розум, воля [11].

У дослідженнях М. Березовіна, Я. Коломийського та інших педагогів виявлено безпосередній зв'язок між ставленням учнів до вчителя й один до одного. Цю залежність можна сформулювати таким чином: чим вищий рівень позитивного ставлення учнів до вчителя, тим ціннішою уявляється учням цілісна система міжособистісних стосунків у класі. Емоційне забарвлення життя класу накладає певний відбиток на самопочуття учня [1].

Привертають увагу й вищі коефіцієнти взаємності, задоволеності в спілкуванні та благополуччя взаємин у класах, де працюють вчителі з активно-позитивним стилем ставлення до дітей порівняно з іншими, зокрема активно-негативним. Там, де вчитель виховує у дітей повагу один до одного, навчає їх радіти кожному успіхові товариша, взаємини учнів відрізняються доброзичливим характером. Емоційно-позитивні відносини стійкіші у тих класах, де панує атмосфера співпраці та взаємної поваги, позитивного ставлення до дитини.

Низкою спеціальних досліджень доведено, що між гуманною спрямованістю вчителя й гуманним потенціалом його учнів існує безпосередня залежність. Це зумовлено не тільки властивістю дітей наслідувати вчителя, а й священним прагненням учителя «знову і знову віддавати себе учням і повертати собі їхні знання і вихованість», як влучно зазначав Є. Ільїн [4].

В. Кравець в своїх працях розглядав проблему гендерної теорії в межах гендерного підходу в педагогіці [5].

Специфіка гендерного виховання учнів початкової школи полягає у звільненні від впливу статево-рольових стереотипів; відмові від сексизму, культурного андроцентризму, протиставлення за ознакою статі в школі, родині та інших провідних інститутах соціалізації; формуванні практики взаємовідносин статей на проаналізовано плани виховної роботи вчителів початкових класів щодо наявності / відсутності в них гендерної складової зазначала Н. Павлущенко [8; 9].

Критерієм і мірою успішності діяльності педагога, його професійної майстерності є дитина, її фізичне і моральне самопочуття, і неодмінно усебічний розвиток особистості. Учитель, який несе дітям не лише знання, а і багатство своєї душі, який уміє вислухати і зрозуміти дитячі переживання, поважає гідність кожної дитини, виховує повагу до себе і навколишніх, слугує взірцем, якого прагнуть наслідувати діти, збагачуючись і розвиваючись у спілкуванні з таким учителем, формуючись як особистість під впливом чуйного педагога. Досягненню цього сприятиме комплексна організація діяльності студентів у педагогічних закладах та їхня готовність до професійної діяльності з дітьми різної статі.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Подальший розвиток системи вищої освіти вимагає забезпечення підготовки випускника до творчого самостійного вирішення нестандартних проблем, усвідомлення особистої відповідальності за результати своєї діяльності. Велике значення у формуванні особистості педагога початкової ланки має зайняти спеціальна психолого-педагогічна підготовка, зорієнтована на гуманістичні начала.

Учитель майбутнього на нашу думку повинен володіти сучасним способом мислення, поведінки, спілкування з учнями, використовувати прогресивні стратегії і технології навчання у своїй професійній діяльності.

Зміна соціальної парадигми буття вимагає сьогодні переходу системи освіти на особистісно зорієнтовану парадигму навчання та виховання, коли провідним суб'єктом навчальної діяльності стає сама дитина. Для особистісно орієнтованого навчання характерне визнання індивідуальності, самотності кожної дитини, суб'єктивний досвід якої має свою самоцінність і проявляється у вибірковості до світу, у способах засвоєння навчального матеріалу, емоційно-особистісному ставленні до об'єктів пізнання, у особливостях розвитку статі особистості.

Література:

1. Березовий Н. А., Коломинский Я. Л. Учитель и детский коллектив / Н. А. Березовий, Я. Л. Коломинский // М.: БГУ, 1975. – С. 89.

2. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский // М., 1961. – С. 122 – 125.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко // К.: Либідь, 1997. – 71с.
4. Ильин Е. Н. Шаги навстречу / Е. Н. Ильин // Из опыта работы учителя. – М.: Просвещение, 1986. – С. 18 – 25.
5. Кравець В. П. Гендерна соціалізація молодших школярів: [навчальний посібник] / В. П. Кравець, Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 192 с.
6. Макаренко А. С. Книга для батьків. / А. С. Макаренко // К.: Рад. школа, 1980. – С. 29 – 30.
7. Олійник Л. М. Статеве виховання у дошкільних закладах та початковій школі / Л. М. Олійник // навчально-методичний посібник. – Миколаїв: МОІППО, 2011. – 128 с.
8. Павлушенко Н. М. Гендерні стереотипи в процесі соціалізації дітей молодшого шкільного віку / Н. М. Павлушенко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. – К., 2009.– Вип. 13. – С. 229 – 236.
9. Павлушенко Н. Педагогічні аспекти гендерного виховання дітей молодшого шкільного віку / Н. Павлушенко // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка та психологія: зб. наук. пр. – Чернівці, 2009.– Вип. 468. – С. 176 –183.
10. Пинкевич А. П. Педагогика и наука / А. П. Пинкевич // Педагогическая мысль. – М., 1920. – С. 10.
11. Сухомлинський В. А. Как воспитать настоящего человека / В. А. Сухомлинський // Советы воспитателям. – Минск: Нар. асвета, 1978. – С. 50 – 55.
12. Щербаков А. И. Социально-психологическая характеристика педагогической деятельности и проблема формирования у студентов профессионально важных качеств личности учителя / А. И. Щербаков // Научные основы совершенствования в высшей школе. – Свердловск, 1975. – С. 15 – 20.

ПРОБЛЕМА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

*Фатальчук С. Д., Осадча В. О.,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. На сучасному етапі становлення Української держави за умови складного політичного і соціально-економічного її стану особливо відчутний негативний вплив на сучасну школу таких суспільних явищ, як посилення аморальності, злочинності, зубожіння, що призводить до знецінення освіти, падіння авторитету учителя, росту агресивності, жорстокості дітей. Аналіз цих деструктивних процесів у сучасному суспільстві дозволяє зробити висновок, що є небезпека виростити бездуховне покоління, не «обтяжене» інтелігентністю, порядністю, яке зневажливо ставиться до культурних цінностей та не прагне до продуктивної діяльності, самовиховання, самовдосконалення. Розв'язання цієї проблеми, як підтверджує вітчизняний і світовий досвід, можливе за умови оптимізації управління процесом виховання, сприяти осмисленню підростаючим поколінням елементарних норм моралі, що, в свою чергу має забезпечити утвердження пріоритету загальнолюдських цінностей у суспільстві [1].

Аналіз досліджень і публікацій з розв'язання означеної проблеми. Феноменальні досягнення Василя Олександровича в особливостях морального виховання дітей досліджувало багато вчених серед яких І. С. Бусел, Н. П. Дічек, М. І. Сметанський та інші. Про його життєвий і творчий шлях написано чимало. Це

насамперед книги «Дума про вчителя» І. Драча, «Повість про вчителя Сухомлинського» В. Тартаківського, «Добротворець» І. Цюпи, «Світ маленьких гуліверів» В. Князюка, «Павлиш. Продовження легенди» К. Григор'єва і Б. Хандроса, «Морально-естетичні погляди Сухомлинського» І. Зязюня, «Спогади про Сухомлинського» (упоряд. С. П. Заволока) та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Слід відзначити, що В. О. Сухомлинський досить красномовно й повно розповів і сам про свої педагогічні пошуки у своїх прекрасних книгах, яких більше півсотні, а також численних, актуальних за проблематикою журнальних і газетних статтях.

Виховання людини – одне з головних питань, вирішенню якого великий педагог присвятив усе своє життя. «Я твердо вірю в силу виховання», – писав Василь Олександрович [7, с. 11]. «Навчання – це лише одна з пелюсток тієї квітки, яка називається вихованням в широкому значенні цього поняття. У вихованні нема головного і другорядного, як нема головної пелюстки серед багатьох пелюсток, що створюють красу квітки. У вихованні все головне – і урок, і розвиток різносторонніх інтересів дітей поза уроком, і взаємовідносини вихованців у колективі» [7, с. 17]. В. О. Сухомлинський намагався виховати справжню людину, людину, котрій притаманні такі риси: глибоке усвідомлення справедливості, уміння дорожити святинями Вітчизни, як особистими цінностями і святинями своєї свідомості, свого серця; гармонійна єдність суспільного і особистого, великого і малого в духовному житті людини; багатство духовного світу, духовних інтересів, духовних потреб; потреба людини в людині як в носії духовних цінностей; почуття людської гідності; інтелектуальне багатство, творчий розум, прагнення жити в світі думки; естетичне багатство; любов до праці; фізична досконалість [6, с.5 – 6].

Надзвичайно велику роль видатний педагог приділяв моральному вихованню. Пропагуючи загальнолюдські цінності як систему інтелектуальних, емоційних поглядів учнів на навколишній світ, що визначає їхнє ставлення до природи, людини, суспільства, праці та до самої себе, В. О. Сухомлинський обґрунтував педагогічні умови виховання цих якостей у молоді. Виховний процес, як зазначав учений, повинен базуватися на органічному поєднанні різноманітних форм, методів і засобів впливу на дитину. Так, будучи сам людиною праці, В. О. Сухомлинський дбав про те, щоб його вихованці були не пасивними спостерігачами чиєїсь праці чи її споживачами, а самі постійно створювали і примножували багатство свого народу. Це педагогічне кредо базувалось на глибокій переконаності в тому, що чим більше зробить підліток, чим більше фізичних і духовних сил вкладе він у те, щоб рідна земля стала багатшою, тим чутливішим стане патріотичне бачення світу [8]. Одночасно В. О. Сухомлинський виступав за органічне поєднання дії мозку, рук і душі. У моральному вихованні, як зазначав він, має вирішальне значення не те, скільки дерев посадила особистість, а чим стало для неї хоч би єдине деревце, як воно увійшло в її серце [8]. За таких умов і суть виховання, на його думку, перш за все, повинна полягати в тому, щоб виробити, відточити в людині здатність бути вихованою. Цей внутрішній стан людини характеризується чуйністю душі, чуйністю серця вихованця до найтонших відтінків слова вихователя [4].

Нормам моральності Василь Олександрович присвятив багато бесід, написав чимало доповідей, статей та книг, прагнучи «... розкрити суть їх в такому емоційному забарвленні, щоб спонукання до правильних, хороших вчинків було першою школою громадянства.»

Зупинимось на найважливіших нормах моральності, які В. О. Сухомлинський намагався розкрити перед дітьми як ази моральної культури. Передусім педагог-учений вчив перевіряти свої вчинки свідомістю, робити так, щоб людям, які оточують нас, було добре. Роз'яснюючи підростаючому поколінню суть цього морального повчання, він показав, як потрібно поводитися серед людей, вчив думати, чи не завдаємо ми зла людям, роблячи приємне собі. «Якщо ці повчання підкріплюються культурою моральних відносин у повсякденному житті колективу, в серці людини виробляються духовні сили, що обмежують бажання і не допускають перетворення бажань у примхи. Але це дуже важливо для формування почуття обов'язку – однієї з елементарних основ громадянського виховання» [8, с.155].

Гуманність, чуйність до людини, готовність прийти на допомогу – важливі норми моральності, які повинні стати надбанням і особистим моральним багатством кожної людини. Великий педагог вчить бути добрими і чуйними до людей, допомагати беззахисним і слабким, не робити людям зла, поважати матір і батька. Одним з найважливіших виховних завдань школи є «... утвердити в кожній людині доброту і сердечність, чутливість до всього живого, в чому втілені краса і велич життя. Не можуть бути доступними високі ідеали безсердечній людині, не здатній до тонких переживань. Безсердечність породжує байдужість до людей, байдужість – себелюбство, себелюбство – жорстокість» [8, с.159].

Виховуючи людину сильною, сміливою, рішучою, вольовою, обов'язково необхідно давати уроки доброти, сердечності, чуйності. «Дитинство й отроцтво мають стати школою доброти, людяності, чуйності. Тільки за цієї умови в чутливому музичному інструменті, яким є людське серце, буде вся гама благородних людських почуттів – від найтоншої, найчутливішої турботи про матір до ненависті до ворога, непримиренності до ідейного противника. Елементарна моральна культура є тим камертоном, який настроює цей тонкий музичний інструмент, готує людину до життя» [8, с.159].

Турбота про рідних – матір, бабусю, дідуся, молодших братів і сестер – не менш важлива, ніж багате, повноцінне життя колективу. «Ми завжди дбали про те, щоб підліток більше часу перебував вдома, в сім'ї, особливо з матір'ю. Немає потреби завжди чимось «охоплювати» підлітків, завжди щось для них організувати в колективі. У передсвяткові і святкові дні підліток хай буде з матір'ю і батьком – це найкраще» [8, с. 160]. Недарма найпершою моральною аксіомою для українців завжди вважалась глибока і щира любов та повага до матері. Це був моральний закон для дітей будь-якого віку. Тому, хто переступив цю пересторогу, загрожувало довічне прокляття. З часом народна мораль поширилася і на батька. «Тепер народна педагогіка і в морально-етичному, і в загальнолюдському плані констатації вихованості індивіда орієнтувалась, насамперед, на те як ставиться син чи дочка до своїх батьків, родичів. На дітей народною мораллю покладалася часом нелегкий, але тим більше почесний обов'язок піклуватися про спокійну старість, людську гідність і задовільне здоров'я найближчих їм людей» [3, с. 129].

В. О. Сухомлинський бачив величезну морально-естетичну силу в казках-повчаннях: «Без казки – живої, яскравої, що оволоділа свідомістю й почуттями дитини, — неможливо уявити дитячого мислення і дитячої мови, як певного ступеня людського мислення і мови» [10, с. 177]. Казки педагога звернені до дітей дошкільного й початкового шкільного віку і в цьому таїться його переконання, що з ранніх пір життя дітей слід привертати велику увагу, докладати зусилля до

формування в них моральної свідомості, моральних цінностей, уявлень про добро та зло. Етичний діалог між наставником та учнем мав для Василя Олександровича значення спілкування «на рівні серця», розумівся ним як злиття почуттів в осягненні морального досвіду народу: «Виховання – найтонше душевне доторкання людини до людини, і якщо ми хочемо, щоб вихованець наш виріс справжнім громадянином, який розуміє обов'язок і відповідальність, уміє бути добрим і непохитним, ласкавим і суворим, люблячим і непримиренним до зла, ми повинні доторкатись до нього сердечно»

Людське життя – величезне багатство. «Я все більше переконуюсь у тому, що моральне начало, яке треба утверджувати в кожній людині, – це перш за все здатність ставитися до життя людського як до величезного багатства. Здатність берегти, оберігати чуже життя», – переконливо писав педагог-учений [5, с. 145]. Для того, щоб оберігати та цінувати чуже життя, «... чуйно доторкатись до нього, ставитися як до найбільшої цінності, треба підняти власну самосвідомість людини, ... гостро реагувати на найменше нехтування прагнення людини бути гордою і незалежною»[5, с. 145]. Необхідно відчувати душу людини, любов до неї просто за те, що це людина, потребу в іншій людині.

Педагог-новатор закликає не бути байдужими до людей, які прагнуть жити за рахунок батька, матері; виявляти нетерпимість до тих, хто не дбає про суспільні інтереси. Здійснення цієї норми моральності залежить від того, наскільки глибоко входить в духовне життя людини праця для людей. Важливе завдання школи – виховання громадянської непримиренності, активності в боротьбі з проявами зла в житті. «Не можна допускати, щоб діти мовчки спостерігали таке зло, як марнотратство, недбайливе ставлення до суспільних цінностей, лінощі, неробство, підлабузництво» [8, с.160]. Якщо школярі переконуються на власному досвіді, що добро торжествує, вони з великим задоволенням включаються в працю, створюючи суспільні багатства. Обурившись злом і висловлюючи своє презирство та непримиренність один раз, дитина мусить зробити добро десять разів, щоб утвердити в житті добро своїми вчинками. Інакше вона може вирости демагогом та базікою. І оскільки саме в молодому віці «душа дуже піддатлива до емоційних впливів, ми розкриваємо перед дітьми загальнолюдські норми моральності, вчимо їх азбуки моралі...»

На думку В. О. Сухомлинського, азбука моральної культури ввійде у свідомість і душу лише тоді, коли в колективі існує моральна культура людських взаємин. Людські відносини повинні охоплювати всі сфери духовного життя і всіх членів колективу – і вихователів, і вихованців. Девіз успіху: кожен має ставитись до кожного як до людини. Для вихователя учень повинен бути передусім людською особистістю, гідної великої поваги. Чутливість серця до добра, до сердечного, чуйного та щирого ставлення, взаємне довір'я, тонкість взаємовідносин – все це є вирішальною умовою чутливості вихованців до слова вихователя, до його моральних повчань, вимог, порад. «Чим багатші, різносторонніші були інтелектуальні інтереси підлітка, чим більше радості знаходив він у читанні, чим значніше місце в його духовному житті займали книжка і краса, тим чутливішим він був до нашої роботи, сердечності, чуйності, тим тонше відгукувалось його серце на благородство, людяність нашого ставлення до нього. Це одна з важливих закономірностей морального виховання» [8, с. 163].

Характерною ознакою педагогічної палітри Василя Олександровича було виховання найкращих моральних звичок молодій людині. Джерело моральних звичок він бачив у єдності глибокої свідомості й особистої емоційної оцінки явищ,

взаємовідносин між людьми, їх моральних якостей. «Моральні звички – азбука моральних ідей і переконань. Формування моральних звичок – це той шлях проникнення вихователя в духовний світ вихованця, без якого неможливе розуміння людини і вплив на неї найтоншими засобами – словом, красою» [8, с. 164].

Норми суспільної моралі і моральної свідомості стають духовним надбанням особистості завдяки моральній звичці. Без цього неможливі самовиховання, самоутвердження, самоповага. Як же виховати моральні звички в період отрочтва? Єдність свідомості і моральних почуттів набувають в цей час першочергового значення в моральному розвитку. Моральні почуття можна порівняти зі світлом, яке осяює шлях людських вчинків. «Без моральних почуттів, – пише відомий психолог М. П. Якобсон, – що вносять живе начало в сприймання людиною норм суспільної моралі, ці норми, по суті, залишаються чужими для неї» [11, с. 210]. Василь Олександрович намагається пробудити у своїх вихованців чуйність та чутливість до всього, що відбувається довкола, утвердити яскраву емоційну оцінку явищ навколишнього світу, пізнавати не тільки свідомістю, а й почуттями.

Важливою передумовою виховання обов'язку є бачення моральної сторони явищ, взаємовідносин між людьми. Почуття громадянського обов'язку народжується з елементарної моральної звички, яка в умовах правильного виховання утверджується в життя людини в роки отрочтва. Мова йде про звичку приходити на допомогу людині незалежно від того, просить вона про це чи ні. Бажано, щоб найважливіші моральні звички ставали традицією.

Емоційна оцінка, переживання власних вчинків – ще одна закономірність виховання моральної звички. Потрібно завжди прагнути до того, щоб самостійне виконання роботи підлітки переживали як радість, а використання чужої праці, наприклад, списування, викликало незадоволення самим собою. Виховання, розвиток тонкості почуттів вимагають великої самостійності (людина мусить напружувати вольові сили для того, щоб дати емоційну оцінку власному вчинкові). Надзвичайно важливо, щоб підліток давав емоційну оцінку не лише хорошому, а й поганому вчинкові.

Взаємовідповідність морального принципу і вчинку, до якого вихователь спонукає вихованця – третя закономірність виховання моральних звичок.

Відповідно до цих закономірностей В. О. Сухомлинський виробив програму моральних звичок, до якої було включено: «доводити почате до кінця; виконувати роботу ... добре; ніколи не перекладати свою роботу на інших і не користуватися наслідками праці інших людей; допомагати старим, слабим, самотнім незалежно від того, близькі це люди чи «чужі»; узгоджувати свої бажання з моральним правом на задоволення бажань; ніколи не допускати щоб, задовольняючи мої бажання, батьки в чомусь обмежували себе або створювали для себе труднощі; узгоджувати свої радощі, задоволення, втіхи з потребами інших людей; не допускати, щоб мої радощі завдали комусь турботу чи біль; не приховувати своїх осудливих вчинків, мати мужність відверто сказати про них тому, кому вважається за потрібне сказати» [8, с. 167].

Виховання моральних вчинків не вимагає особливих методик; воно в самій суті колективістських відносин, де головною спонукою до хороших вчинків є совість і воля самих підлітків.

Людина великого серця і розуму, В. О. Сухомлинський був учителем у найвищому розумінні цього слова, бо знаходив стежинку до серця кожної дитини. А проста сільська школа у Павлиші, яку він перетворив на справжню лабораторію

сучасної педагогіки і де розквітнув його сонцесяйний таланти, стала Меккою для педагогів багатьох країн світу. Коли думаєш, яку багатогранну спадщину залишив він по собі, коли поринаєш у безмежний океан його світлих думок, важко усвідомити, що все те – витвір однієї людини. В. О. Сухомлинський утверджував нове мислення в педагогіці, що так потрібне в наш бурхливий час перебудови школи. Ідеї і практика видатного педагога, звернені до найважливіших проблем сучасності, відзначаються новаторським характером, науково обґрунтовані і методично досконало вирішені. Написане ним живе і діє, надихає вчительство на високопродуктивну працю. Воно співзвучне нашому сьогоденню. Його творча педагогічна діяльність - це зразок органічного поєднання теорії з практикою, яку нині дійсно варто втілювати в навчально-виховний процес.

Висновки. Аналіз проведеного дослідження дозволяє нам констатувати наступні закономірності морального виховання за В.О. Сухомлинським. Серед них ми виокремили:

1. органічне поєднання дії мозку, рук і душі;
2. необхідність давати уроки доброти, сердечності, чуйності;
3. моральний закон для дітей будь-якого віку – глибока і щира любов та повага до матері;
4. активність у боротьбі з проявами зла в житті;
5. формування моральної свідомості, моральних цінностей за допомогою казок;
6. бачення моральної сторони явищ, взаємовідносин між людьми.

Перспективними в цьому напрямку є вивчення інших сторін морального виховання, а також дослідження процесу фізичного, емоційного, розумового, естетичного розвитку людини в підлітковому віці.

Література:

1. Державна національна програма «Освіта» Україна XXI століття. – К.: Райдуга, 1994. – С. 4 – 5.
2. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: [навч. посіб. для студ. пед. навч. закладів] / С. Г. Карпенчук. – К.: Вища школа, 1997. – С. 7 – 94.
3. Сіркізюк В. В. Основи національного виховання: [навч.-метод. посіб.] / В. В. Сіркізюк. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2004. – 300 с.
4. Сметанський М. І. проблема загальнолюдських цінностей у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dspace.luguniv.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/354/1/UKR_Suxomlinskaja_all.pdf
5. Спогади про Сухомлинського / Упоряд. С. П. Заволока. – К.: Радянська школа, 1990. – 223 с.
6. Сухомлинський В. А. Как воспитать настоящего человека (советы воспитателям) / В. А. Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1975. – 235 с.
7. Сухомлинский В. А. О воспитании. Изд. 2-е / В. А. Сухомлинский. – М.: Политиздат, 1975. – 272 с.
8. Сухомлинський В.О. Народження громадянина. / В. О. Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1970. – С. 146 – 206.
9. Сухомлинський В. О. Праця і моральне виховання. / В. О. Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1962. – 152 с.
10. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. – К.: Рад. шк., 1976. – Т. 3.
11. Якобсон П. М. Психология чувств. Издание 2-е, доп / П. М. Якобсон. – М.: АПН РСФСР, 1958. – С. 210

ІНФОРМАЦІЙНА ПІДТРИМКА РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Федюніна О., учитель початкових класів

Постановка проблеми. У сучасних умовах інформатизації освіти процес розвитку пізнавального інтересу молодших школярів є ключовою проблемою теорії й практики навчання. Шляхи та засоби залучення учнів до активної пізнавальної діяльності зазнають певних змін насамперед через поширення інформаційних технологій і засобів телекомунікації [2].

У зв'язку цим виникає нагальна необхідність відповідних змін в організації та здійсненні ефективного управління розвитком пізнавального інтересу учнів на засадах використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), зокрема інтерактивних кросвордів.

Аналіз досліджень і публікацій. Використанню кросвордів у навчальній діяльності присвячена низка праць (А. Ескендарова, А. Коваленко, Б. Корнейчука, Ж. Малахової та ін.). Створення комп'ютерних кросвордів розглядали в своїх роботах А. Гончар, О. Романюк та ін. [3].

Слово «кросворд» походить з англійської мови (cross-word) – задача-гра, в якій фігури з перехресними рядами клітин потрібно заповнити літерами, щоб по горизонталі і вертикалі виходив ряд певних слів [1, с. 303].

Кросворд (ребус, чайнворд, тощо) – зручна форма активізації пізнавальної діяльності учнів, їх мислення. А. Ескендаров зазначає, що кросворд у руках умілого вчителя може стати ефективним фактором активізації пізнавального інтересу учнів, формування зацікавленості до вивчення навчальних предметів [6].

Мета статті полягає в аналізі можливостей застосування комп'ютерних навчальних кросвордів у процесі навчальної діяльності молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Інформаційна підтримка розвитку пізнавального інтересу ефективна за певних умов:

- доцільного застосовування пізнавальних завдань з інформаційною підтримкою на кожному уроці;
- формування загальнопізнавальних умінь у чіткій послідовності та системі, починаючи з найпростішого.

Забезпечення комп'ютерної підтримки поетапного формування кожного вміння означає: створення мотиваційної готовності учнів до виконання певного виду діяльності, засвоєння зразка дій, первинне застосування вмінь виконувати тренувальні вправи; розвивати прийоми розумової діяльності (аналіз, порівняння, абстрагування, узагальнення).

Аналіз науково-методичної літератури засвідчує, що кросворди можна використовувати в навчальному процесі для запам'ятовування термінів і визначень, організації самостійної роботи учнів, як своєрідний метод (прийом) тематичного або підсумкового контролю знань учнів в ігровій формі.

Досвід засвідчує, що розв'язування кросвордів – ефективний засіб активної пізнавальної діяльності молодших школярів на будь-якому етапі навчання. Кросворди розширюють кругозір, допомагають краще орієнтуватися в постійно зростаючому потоці інформації. Розв'язування їх тренує пам'ять, розвиває кмітливість, учить працювати з довідковою літературою, спонукає до поглиблення знань, виробляє вміння доводити розпочату справу до кінця. Умовно всі кросворди, що використовуються в навчальному процесі, можна об'єднати в три групи, а саме:

- поточні – спрямовані на перевірку базових знань учнів за поточним матеріалом;

- тематичні – спрямовані на перевірку базових і додатково отриманих знань з певної теми;
- узагальнюючі – спрямовані на активізацію пізнавального інтересу в ході загальної перевірки знань.

На нашу думку, використання комп'ютерних навчальних кросвордів допомагає учням не тільки в цікавій формі перевірити і закріпити свої знання з навчальної дисципліни, але й розвиває світогляд учнів, підвищує його мотивацію, а також сприяє розвитку пізнавального інтересу молодших школярів.

Інтерактивні кросворди можна використати на різних етапах уроку: для актуалізації навчальних досягнень учнів, під час вивчення нового матеріалу, під час підведення підсумків уроку, повторення пройденого матеріалу та як домашнє завдання.

Використання кросвордів, у тому числі інтерактивних кросвордів, для перевірки знань передбачає подання певної інформації, що відповідає освітній функції контролю знань учнів. Такий підхід зацікавлює дітей, оскільки включає елемент гри. Розв'язування кросвордів впливає на розвиток розумових здібностей школярів, викликає бажання знати зміст матеріалу, поданого в підручнику, використовувати набуті знання в повсякденному житті.

На підсумковому етапі вивчення розділу або великої теми доцільно запропонувати учням на основі нових термінів і понять самостійно скласти кросворди. У процесі підготовки кросворду учню необхідно ретельно опрацювати теоретичний і практичний матеріал, звернутись не тільки до матеріалів підручника, а й до додаткової та довідкової літератури. У ході такого опрацювання і відбору матеріалу учень, без сумніву, більш глибоко засвоює додаткову інформацію, яка поступово накопичується, формуючи більш високий рівень знань. У той же час нестандартна форма завдання стимулює нестандартний підхід до його виконання, отже, активізується не тільки пізнавальна діяльність, а й творчі здібності молодших школярів [5, с. 99].

Традиційно, складання кросвордів здійснюється «вручну» засобами прикладних програм MS Office Word, MS Office Excel, Paint, що займає багато часу (трудомісткий процес). Сучасні ж системи комп'ютерного створення кросвордів дозволяють полегшити цей процес і зацікавити як учня, так і педагога. Ці програмні засоби прості у використанні, швидко і автоматично створюють кросворди різних типів із власних слів. Знайти докладнішу інформацію про програми, а також завантажити їх можна в мережі Internet [4].

Отже, використання кросвордів для перевірки знань учнів дозволяє не тільки оцінити їх знання, розвинути мислення, але і зробити цей процес цікавим.

Література:

1. Булыко А. Н. Большой словарь иностранных слов. 35 тысяч слов. Изд. 2-е, испр / А. Н. Булыко. – М.: «Мартин», 2008. – 704 с.
2. Підгорна Т. В. Унаочнення навчального матеріала як засіб розвитку пізнавальної активності / Т. В. Підгорна // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць. – 1998. – С. 96 – 101.
3. Майборода Л. Використання комп'ютерних навчальних кросвордів у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників. [Електронний ресурс] / Л. Майборода. – Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua/docs/8/17.pdf>
4. Методика створення інтерактивних кросвордів [Електронний ресурс] / Л. Майборода. – Режим доступу: <http://helpinformatic.net/publication.php?doc=method-kop&cat=5&id=250>

5. Романюк О. Н. Тематичні кросворди / О. Н. Романюк, А. П. Гончар // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. Науково-методичний журнал. № 3. – 2011. – 112 с.
6. Эскендаров А. А. Учебные кроссворды как средство актуализации познавательного интереса старшеклассников сельских школ: дис ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Альберт Агаевич Эскендаров. – Дагестан. гос. ун-т. – Махачкала, 2007. – 142 с.

МУЗИЧНІ ІГРИ: РІЗНОВИДИ ТА КЛАСИФІКАЦІЯ

Фесак О.,

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Актуальність проблеми. У дитячі роки гра є основним видом діяльності людини. За її допомогою діти пізнають світ. Без гри дітям жити нудно, нецікаво. У грі діти перевіряють свою силу і спритність, в них виникають бажання фантазувати, відкривати таємниці і прагнути чогось прекрасного. За вмілого відокремлення гра може стати не замінимим помічником педагога.

Потрапляючи до школи після дитячого садка, дитина зустрічається з іншим видом діяльності – навчанням. Але гра залишається важливим засобом не лише відпочинку, а й творчого пізнання життя. Ігрова позиція – могутній засіб виховного впливу на дітей.

А. Макаренко зауважував, що гра має важливе значення в житті дитини, має те саме значення, яке у дорослого має діяльність, робота, служба. Якою буде дитина в грі, такою вона буде і в праці, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається перш за все в грі [1].

Аналіз актуальних досліджень. Можливості гри моделювати дійсність, імітувати реальні ситуації, дії й відносини, і в такій спосіб формувати творче мислення і практично-дійову компетентність учнів, дозволяють вважати гру провідним дидактичним засобом і віднести її до основних методів мотивації інтересу і стимулювання до навчання, на що вказує О. Савченко [2, с. 188 – 194]. Гра визнається сучасною наукою ефективною формою інтерактивного навчання і найефективнішим методом навчання у початковій школі (В. Підвала, С. Сисоєва, С. Шмаков, М. Шуть та ін.). Більше того, дослідження вчених-психологів (Д. Ельконін, Л. Артемова) та педагогів (О. Савченко, І. Школьна) впевняють у бажаності систематичного включення ігор у шкільний урок.

Гра наближається до творчості. Генетична спорідненість гри і творчості наполягає на обранні першої засобом і методом надбання умінь творчо діяти, тому що: 1) гра є опанованим видом діяльності і молодший школяр з успіхом використовує власні ігрові напрацювання у навчально-виховних ситуаціях; 2) різновиди гри на уроці можуть виконувати будь-які функції, домінуючою з яких є мотиваційна [2, с. 196]; 3) гнучкість гри дозволяє їй стати будь-яким структурним елементом уроку в залежності від дидактичних цілей: гра-вивчення нового матеріалу, гра-закріплення, гра-перевірка знань; гра-узагальнення чи гра-релаксація; 4) гра є активатором процесу навчання, основними елементами якого є суперництво, змінність і непередбаченість ситуацій, бажання бути першим, що гарантує створення «оптимістично-гуманної атмосфери» (Ш. Амонашвілі).

Помічено, що природа художньої творчості є близькою природі гри. Із синкретизму гри, як зазначає Л. Столович, «проростають всілякі види художньої діяльності дитини та її прилучення до різноманітних видів мистецтва» [3, с. 34 – 35]. І в найбільшій мірі це стосується відношень гри та музики. Й. Хейзинга довів: в

основі будь-якої музичної діяльності лежить гра, незалежно від того, чи «служить вона розвазі й радості, чи прагне виражати високу красоту, чи має священне призначення» [4, с. 184]. Вирази типу «грати роль», «гра на інструменті», «грати» образами, емоціями, моделями свідчать про щільну дифузію і семантичний зв'язок наведених понять. Їх наближує і те, що «обидва види діяльності здійснюються вільно, без примусів, спонукувані вдовolenням, яке викликає процес діяльності» [3, с. 262] і наявність особливої психічної установки, за якою учасник процесу перебуває одночасно у двох вимірах – реальному й умовному, уявлюваному. Гравець водночас і вірить і не вірить у реальність подій, існуючи серед звуків у реальних акустичних умовах і серед композицій уявлюваних образів, вражень. Цей же феномен притаманний сюжетно-рольовим іграм дітей і навчально-професійним іграм дорослих – імітаційним, діловим, організаційно-діловим.

Музична гра є дійсною формою творчості. Д. Кабалевський вважав гру в початковій школі найціннішим елементом уроку музики, що доведе до важливого, цінного, потрібного [5, с. 13]. «Власна дитяча творчість, навіть найпростіша, – як стверджував один із відомих авторів методики музичного розвитку К. Орф, – власні дитячі знахідки, навіть найскромніші, власні дитячі думки, навіть найнаївніші – ось що створює атмосферу радості, формує особистість, виховує людяність, стимулює розвиток творчих здібностей» [6, с. 28]. Найкраще забезпечується вільне вираження творчого початку в створенні власних композицій (музичних, образотворчих, пластичних, літературних), імпровізації, інших оригінальних продуктах. У такому разі забезпечується єдність *самопізнання* (дослідження власного духовного світу через музику), *самовираження* (реалізація етико-естетичних ідеалів) і *самоствердження* дитини (заява через мистецтво про себе як про особистість, про багатство своїх почуттів та силу творчої енергії).

Проблематику музичних ігор у навчально-виховному процесі вивчали В. Верховинець, Н. Ветлугіна, А. Зіміна, О. Ростовський, В. Сухомлинський та інші. Ними досліджені позитиви гри у музичному сприйманні, навчанні, виконавській діяльності, імпровізації.

У межах даної статті ми маємо на меті виокремити та схарактеризувати три види музичних ігор: *музикознавчі, інтерпретаційно-виконавські та імпровізаційно-композиторські*. Диференціація музичних ігор зроблена у відповідності з основними видами музичної діяльності (створення музики, її виконання та сприймання), спираючись на дослідження місця музичних ігор у формуванні творчих умінь молодших школярів М. Шутя [7; 8].

Виклад основного матеріалу. Як стверджує М. Шуть, головним завданням *музикознавчих* ігор є формування компонента музичної культури – музичної грамотності, яка дозволяє сприймати музику як живе, образне мистецтво, народжене життям і нерозривно з ним пов'язане [8, с. 24] та забезпечує органічне оперування в інформаційно-понятійному і діяльнісно-практичному просторі музичного мистецтва. «Набуття базових музично-теоретичних знань, умінь і навичок – необхідна, найважливіша умова впевненого і «грамотного» орієнтування у безмежному світі звуків» [9, с. 8]. Музикознавчі ігри роблять творчий процес опанування дійсністю яснішим, зрозумілішим, цікавішим, емоційно приваблюючим.

Змістом музикознавчих ігор є: музична грамота (назви і позначення нот, тривалостей, співвідношення звуків), засоби виразності (специфічно-музичні – лад, гармонія, мелодія) і неспецифічно-музичні – висота, ритм, метр, розмір, динаміка,

темп), культурологічні поняття (композитори, стилі, музичні інструменти, професії, виконавські колективи, концертні зали).

На думку М. Шуть [7], до музикознавчих ігор належать:

- Аналітико-слухові: сенсорні (аналіз характеристик звуку: висоти, тривалості, тембру, гучності, ладотональних зв'язків); музичні «хованки» (звуки, ритм, тембри, програмні музичні твори); тезаурусні (мелодія, ритм, темп, метр, розмір, форма, акомпанемент).
- Практичні: створення авторської «нотації», засобів художньої виразності; асоціативне малювання; конструювання інструментів.
- Ритмопластичні: вільне диригування; евритмія.

Експериментально-дослідницькі: ігри зі звуками, їх носіями, тембрами інструментів; з приладами та ефектами; з музичними інструментами; екскурсії-експедиції.

Рольові творчі ігри.

Будь-яке занурення у світ музики сполучено з певною виконавською діяльністю. Вона, навіть репродуктивна, завжди містить у собі елементи нового. Установлено, музично-ігрова творчість є продуктивною *інтерпретаційно-виконавською* діяльністю. Інтерпретація – це завжди творчий процес аналітико-синтетичної обробки фактів, окремих властивостей, специфічних явищ, готових рецептів. Для здійснення виконавської діяльності учні залучають засвоєні спеціальні уміння: співати, грати на інструментах, гармонічно рухатися, емоційно, яскраво і правдиво (за індивідуальним відчуттям) відбивати певний зміст в інтонаціях, образах, рухах, ролях. Саме тому інтерпретаційно-виконавські музичні ігри утворюють окрему групу. До них М. Шуть [7] відносить:

- Обрядові ігри під спів: хороводні; дівочі; хлопчикові та парубоцькі.
- Дитячий музичний фольклор: колискові, забавлянки, лічилки, заклички, примовки, мирилки, дражнилки, звуконаслідування, небилиці, скоромовки тощо.
- Інценівки (інсценована пісня).
- Сюжетні етюди.
- Гра-спектакль: дитячі музичні казки, опери; дитячі мюзикли.
- Ігри-танці (з обов'язковими і творчими компонентами).
- Етюди, експромти (сюжетні та несюжетні).
- Орнаментування музичних творів (пластично-інтонаційне).
- Супровід вистав (лялькового, настільного, тіньового театру).

Центральною у музиці вважається *композиторська діяльність*, як суто творча і найточніше відповідна критеріям такої, адже результатом її є створений автором новий продукт (опус) і шлях реалізації задуму. Опануванню уміннями «бути композитором» передують оптимізація низки культурологічних надбань: музично-естетичних, виконавсько-технологічних, особистісно-орієнтованих. До імпровізаційно-композиторських музичних ігор М. Шуть [7] відносить:

- Імпровізаційні (без підготовки): розспівування (імен, слів, звернень); виразна декламація та мелодекламація; озвучування прямої мови діалогів; завершення фрази (побудови).
- Звукоімітаційні (наслідування): світ природи (звуки птахів, звірів, вітру); світ механізмів (годинники, метроном, побутові прилади).
- Конструкторські (створення з елементів): нові назви музичного твору; реконструкція (як би ви писали цей твір?); літературний сюжет за музичним твором; створення звуко-шумових п'єс; трансформер (складання з тактів фрази).

• Композиційні (скласти на заданий сюжет): ритмічні оповідання; звукові (шумові) оповідання, ілюстрації.

• Конверсійні – перетворення в музичні: рефренів дитячих немусичних ігор; римованих елементів дитячого фольклору; казок, байок.

Умовність меж між інтерпретаційно-виконавськими, музикознавчими та імпровізаційно-композиторськими видами ігор сприяє їх взаємоінтеграції і цілісно розвиває творчі якості юного діяча.

Висновки. Гра є найприроднішою і найпривабливішою діяльністю для молодших школярів. Гра – одна з найважливіших сфер у життєдіяльності дитини, разом з працею, навчанням, мистецтвом, спортом вона забезпечує необхідні емоційні умови для всебічного, гармонійного розвитку особистості. Для педагога вона стає інструментом виховання, що дає змогу повністю враховувати вікові особливості дітей, розвивати ініціативу, створювати атмосферу розкутості, самостійності, творчості та умови для саморозвитку.

Література:

1. Макаренко А. С. Гра / А.С. Макаренко // Твори: в 7 т. – К., 1954 – Т4. – С. 367 – 368.
2. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : Підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
3. Столович Л. Н. Жизнь – творчество – человек. Функции художественной деятельности / Л. Н. Столович. – М.: Политиздат. – 1985. – 415 с.
4. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня: Пер. с нидерл. / Общ. ред. и послесл. Г. М. Тавризян. / Й. Хейзинга. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Прогресс-Академия», 1992. – 464 с.
5. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя. – 2-е изд., испр. и доп. / Д. Б. Кабалевский. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
6. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / Составитель Л. А. Баренбойм. – М.: Советский композитор, 1978. – 368 с.
7. Шуть М. М. Організація музичних ігор як спосіб формування творчості молодшого школяра / М. М. Шуть // Матеріали школи молодих учених з педагогіки та психології у школі-семінарі молодих учених: Зб. наукових доповідей /За ред. чл.-кор. АПН України професора В. І. Лозової. – Харків: ХНПУ, 2005. – С.45 – 50.
8. Шуть Н. Н. Секреты эффективных игр для развития ребенка / Н.Н. Шуть – СПб.: Речь; Образовательные проекты; М: Сфера. – 2010. – 176 с.
9. Лобова О. В. Планета разноцветной музыки: Методическое пособие по использованию серии учебников-тетрадей по основам музыкально-эстетического воспитания: Педагогический анализ серии. Ч.1 и 2. / О. В. Лобова. – Сумы: «Мрія-1» ЛТД, 1997. – 64 с.

ЩОДО РОЛІ НІМЦІВ-КОЛОНІСТІВ У СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОМУ ТА КУЛЬТУРНОМУ РОЗВИТКУ УКРАЇНИ

Цибулько Л. Ф., Лесна Т. С.,

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Особливістю національного складу населення України є його багатонаціональність. За даними останнього (2001 р.) Всеукраїнського перепису населення, на території України проживали представники більш як 130 етносів. 77,8 % населення країни складають українці, 17,3 % – росіяни, усі інші етноси разом складають лише біля 5 % населення. Однією з національних меншин в Україні є німецька. Історія німців України сягає в далеке минуле і багата як золотими часами, так і трагічними подіями.

Перші писемні згадки про німців на території сьогоднішньої України відносяться до XI століття, коли німецькі купці почали засновувати тут свої перші колонії. Після монголо-татарської навали з'явилися німці, які засновували свої майстерні, допомагали відбудовувати міста. Вихідці з німецьких поселень пізніше з'явилися в Запорізькій Січі, у військах Богдана Хмельницького, Петра Дорошенка та Івана Виговського, де вони переважно займалися військовим будівництвом [2].

У XIII столітті німців запрошували до міст Київської Русі для розвитку ремісництва та торгівлі, надаючи їм навіть певні привілеї. Галицький князь Юрій Болеслав сприяв поселенню німців у Галичині. У 1300 – 1550 рр. німці мали такий сильний вплив, що з їх числа навіть обирали бургомістрів і вони складали більшість членів міських рад. У кінці XIV – на початку XV століття німецька колонізація поширилася на Волинь та Поділля, на початку XVIII століття з'явилися сільські поселення німців у Закарпатті та на Буковині. Після Указу 1759 р. імператриці Єлизавети, яка запрошувала німців заселять вільні землі, відбувається масове переселення німців в Україну. А 22 червня 1763 року за ініціативи Катерини II Сенат Російської імперії видав маніфест «Про дозвіл усім іноземцям, які приїждять до Росії, селитися в тих губерніях, у яких вони забажають, та про дарування їм усіх прав».

Німецькі поселення виникають в Криму, на Чернігівщині, у Причорномор'ї та Приазов'ї, у Східній Україні. У XIX столітті в Україні з'являються багаті німці-поміщики. Так, німецький герцог Фердинанд Фрідріх Ангальт-Кетенський у 1828 році викупив понад 40,000 десятин землі в Асканії Новій та 6000 на узбережжі Чорного моря, потім він продав свій маєток іншому колоністу, пану Фейну, який породичався з паном Фальцем. Їхні діти створили там зоосад, потім – ботанічний парк, а пізніше там з'явився заповідник Асканія Нова. Німці розвивають конярство і отримують нагороди за виведених коней для армії, найбільш відомими були Фальц-Фейни, які отримали 55 золотих та срібних медалей. Фальц-Фейни стали також родоначальниками вівчарства у Малоросії [3].

Німці-колоністи зробили помітний внесок в економічний розвиток України. З 30-х рр. XIX століття в Україні збільшилося виробництво зерна, німці почали кустарне виготовлення молотило та віялок, а в Одесі з'явився перший завод сільськогосподарського машинобудування Й.Гена.

У кінці XVIII століття німці почали виведення нової породи корів, і в середині XIX століття в Україні вже була порода корів «червона». Вона була дуже продуктивною і швидко поширилася на схід аж до Середньої Азії і Сибіру. Пізніше ця порода стала називатися «степовою». І Кирнос (район Бердянська) вперше використав нову аграрну систему-використання чорного пару для утримання вологи. Він розробив і втілював три- та чотиріпільні системи сівобороту.

На Волині німці осушили значні площі заболочених земель, ввели раціональні форми землекористування. Завдяки німецьким колоністам Волинь перетворилася на значного виробника хмелю не лише в Росії, а і в Європі. У містечку Житин знаходився цукровий завод В. Рау, який був одним з найбільших у Росії. Неоціненна роль німецьких технологів та художників у налагодженні виробництва порцеляни в селищі Корець.

У Криму та Бессарабії великого поширення набули виноградарство та виноробництво. Найбільшим виробником був німець Шталь.

Слід зазначити, що майже в кожній німецькій колонії у XIX столітті існували розвинуті господарства і школи. У другій половині XIX століття лише в південній частині України було понад тисячу німецькомовних початкових шкіл, педагогічні

та сільськогосподарські училища, жіночі спеціальні училища, комерційні училища, торгівельні школи і навіть училища для глухонімих. Усі заклади утримувалися самими колоністами. Для збереження німецької культури у 1906 році була створена Південноросійська німецька спілка, у 1907р. – Київське німецьке товариство, у 1908р. – Південноросійське німецьке товариство в Одесі. В Україні збереглися німецькомовні школи, засновані ще у XIX столітті колоністами. Спеціально для німецьких шкіл готують вчителів у Львівському Національному університеті ім. І. Я. Франка. Для німецького населення Криму та Закарпаття створені спеціальні теле- та радіопередачі [1].

З початком I світової війни, коли фронт наблизився до німецьких колоній, уряд Російської імперії вигнав німецьке населення у віддалені райони Сибіру, землю було передано в інші руки, але з Жовтневою революцією німці повернулися на рідну землю. Але в 20 – 30 роки XX століття радянський уряд почав переслідувати німців за їх релігійні погляди, почали ліквідувати німецькі національні райони, німецькі сільради та німецькі школи. У 1937 році німці зазнають репресій, їх вважають шпигунами. А під час II світової війни німці знов були депортовані з України. Після війни не всім було дозволено повертатися додому. Тому, якщо у 1939 році німці склали 1,27 % населення України, то в 1959 році – лише 0,06 %. У 1939 році на території України проживало 392,5 тис. німців, у 1959 – біля 38 тис., сьогодні німецький етнос складає лише 0,07 % населення країни, тобто 33 тис. Понад 50 % німців проживає у Причорномор'ї та Приазов'ї, 16,9% – у Дніпропетровській області, 16,7% – у Донецькій, 9,4% – в Одеській, 9,2% – у Закарпатті німці складають 0,12% населення в Криму та Одеській області, 0,11% – у Запорізькій та Херсонській, 0,1% – у Дніпропетровській та Миколаївських областях. По 6,2% – в Криму та Запорізькій області, 5,2% – на Луганщині.

Німецький етнос привертав до себе увагу вітчизняних учених. Зокрема в 1926 – 1927 рр. професор Ленінградського університету, основоположник радянської германістики В. М.Жирмунський разом з одним із своїх аспірантів брав участь в експедиціях у німецькі колонії України, де вивчав німецькі діалекти, побут та фольклор [4].

Протягом століть німці відігравали помітну роль в житті України. Доцільно навести кілька прикладів. У середині XVIII століття у Києві оселився Георг-Фрідріх Бунге, який започаткував відому династію Бунге. Георг-Фрідріх отримав освіту в Німеччині, був фармацевтом. У Києві він був одним із перших власників найдавнішої аптеки Києва, заснованої у 1728 році. У 1767 році він заснував євангелічно-лютеранську громаду святої Катерини, яка існує і донині. Династія Бунге складається з нащадків його 8 синів і 4 дочок. Слід зауважити, що лише 4 покоління Бунге дали світу 8 лікарів-хіміків. Онук Г.- Ф. Бунге, Микола Християнович Бунге, був професором політекономії та ректором (1859-1880) Київського університету Св. Володимира (сьогодні – Київський Національний університет ім. Т. Г.Шевченка). Він очолював відділення Російського технічного товариства, з 1880 р. був міністром фінансів, а пізніше очолив кабінет міністрів. Підтримка М. Х. Бунге розвитку індустрії України, іноземні інвестиції у неї подвоїли видобуток вугілля в Донбасі та активно розвивали залізорудну промисловість Криворіжжя. Микола Андрійович Бунге, правнук Георга-Фрідріха, став відомим хіміком, професором Київського університету Св. Володимира. Одним із засновників українського мистецтвознавства був німець Ф. Л. Ернст. Не можна не згадати відомих київських художників і архітекторів П. І. Шлейфера та Е.

П. Брамана, які створили неповторний київський модернквартили на вулицях міста.

Величезна заслуга в тому, що Одеса, яку будували в голому степу, стала зеленим благоустроєним містом з численними парками й бульварами, також належить німецьким майстрам. Першим садівником Одеси був Ганс Герман, який перебував на цій посаді понад 40 років. У створенні неповторного обличчя міста безпосередню участь брали зодчі німецького походження. Найбільш відомими були Б. Бауер, В. Мас, П. Кундерт, Ф. Кюнер, Е. Меснер та інші. В Одеському університеті працювали математики Г. К. Брун та К. І. Фот, біолог Л. Рейнгард, зоолог-натураліст К. Ф. Кеслер, філософи та психологи Н. Н. Ланге та Н. Я. Грот, член-кореспондент Імператорської Академії Наук А. Д. Нордман.

Підйом Катеринослава (Дніпропетровська) і губернії пов'язані з діяльністю А. Н. Поля, який виявив поклади Криворізької залізної руди. Дякуючи йому було побудовано залізничний міст через Дніпро, що з'єднав Донбас з Криворіжжям та чорноморськими портами. К. Польцау ще на початку XIX століття розробив генеральний план розвитку міста. Архітекторами багатьох споруд міста були В. І. Гесте, В. Ф. Мерц, О. А. Клаузен, Ф. А. Гаген. За різних часів 10 німців були губернаторами Катеринослава.

Завдяки німецьким колоністам невеличке місто Олександрівськ (зараз Запоріжжя) стало одним з головних центрів сільськогосподарського машинобудування в Україні (у 70-х – 80-х рр. там функціонувало 5 заводів – Коппа, Вольмана, Леппа).

Суттєву роль у розвитку Донецького краю відіграли німецькі колонії, що з'явилися тут у XIX столітті. Однією з найбільших була Ігнатівська з центром Нью-Йорк (зараз селище Новгородське), де Н. І. Нірбут заснував чавуноливарний та механічний заводи, де було відкрито книжковий магазин, де з 1905 року існувала школа для дівчат, перша в Катеринославській губернії, під яку ставлевий магнат А. Тіссен віддав свій будинок.

Багато зробили німці для розвитку Бахмута (сьогодні –Артемівськ). У кінці XIX століття у місті було побудовано новий водопровід, з'явилися перша телефонна станція та чавуноливарний завод, а в 1913 році стала до ладу електростанція.

У 1883 році німці почали розробку покладів ртутної руди в районі Микитівки.

Помітний слід залишили німці у розвитку Криму. За даними Всеросійського перепису населення 1897роців Криму проживало понад 30 тисяч німців. Біля Сімферополя знаходиться садиба Кеслерів, яка є пам'ятником історії і культури. Серед членів цієї родини були вчені, військові, вчителі, судді, попечителі навчальних закладів і лікарень. І досі зберігається садиба відомого лікаря, ботаніка, зоолога, метеоролога, члена-кореспондента Медико-хірургічної академії, дійсного члена Імператорської академії наук громадського діяча Ф. К. Мюльгаузена. Барон Фрідріх Август Маршал фон Біберштейн, ботанік, шовківник і мандрівник, брав участь у створенні парку літнього Кримського палацу, був головним інспектором шовківництва півдня Росії, вивчав флору, зібрав гербарій, що включав біля 10000 зразків рослин. Імператор Олександр I, звернувши увагу на заслуги Біберштейна, пожалував його у дійсні статські радники й подарував йому 5000 десятин землі у Мерефі (поблизу Харкова). Він сприяв створенню в Криму ботанічного саду, і за його рекомендацією його учень 31-річний Христиан Стевен був призначений на посаду директора цього саду.

На території Миколаївської області, на відміну від багатих інших регіонів України, збереглося багато споруд часів німців-колоністів. У Миколаєві є храм, який елегантністю своєю побудови вважався найкрасивішою євангелістко-лютеранського кірхою півдня Російської імперії і справжньою прикрасою міста. Це церква Христа Спасителя, якій понад 150 років. Одна з найстаріших споруд міста – Миколаївська морська обсерваторія, засновником і першим директором якої був видатний астроном К. Х. Кноппе. Ще й сьогодні в селах Березанського, Веселинівського та Миколаївського районів можна побачити культові споруди німецької культури. У селі Катеринівка (колись – Катериненталь) функціонує досить незвичний і цікавий етнографічний будинок - музей «Садиба німця-колоніста», який розміщується в автентичному будинку німецького пастора.

Підсумовуючи викладене вище, зробимо висновок. Німецькі колонії в Україні відіграли велику роль у розвитку промисловості та сільського господарства, особливо у XIX – на початку XX століття. Німці зробили значний внесок у розвиток культури, науки та благоустрій міст. Але до 90-х років XX століття, на жаль, про це не згадували. І лише з набуттям незалежності в українських журналах почали з'являтися статті, присвячені німецьким колоніям в Україні. Проте в цій галузі історії нашої держави ще лишилися білі плями, ще є що вивчати.

Література:

1. Агасиев И. К. Немецкие колонии в Волынской губернии, конец XVIII – начало XX вв. : дисс. на соиск. уч. степ. канд. истор. Наук / И. К. Агасиев. – Красноярск, 1999.
2. Кулинич И. М. Немецкие колонии в Ураине (60-е годы XVIII в. – 1917г.) И. М. Кулинич // Украинский исторический журнал. – 1990. – № 9.
3. Плесская –Зебольд Э. Из истории образования неметких колоний в Причерноморье и Одессе(XI – XXвв.)// Наша школа. – 1994. – № 2. С. 35 – 39.
4. Сиволапов В. О. Радянська німецьких колоній в Україні у 20-30-х рр. XX століття: дис. на здобуття наук. ступ. канд. істор. наук. – Луганськ, 2007.
5. Sergijtschuk W. die Deutschen in der Ukraine. – Ukrainische Welt. – 1994. – № 1 – 2.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР

*Цибулько Г. Я., Федоренко Б. О.,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Розглянуто види ділових ігор як активних методів навчання. Описано етапи ділових ігор та особливості їх застосування в навчальних закладах.

Ключові слова: ділова гра, активні методи навчання, оптимальні рішення, господарські ситуації, процес, математична модель.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освітнього простору в Україні виникла гостра необхідність орієнтації змісту і технологій навчання на розвиток індивідуальності майбутнього спеціаліста, які б у максимальному ступені були б спрямовані на професійне вдосконалення під час фахової підготовки. Суттєвий потенціал у цьому аспекті мають інтерактивні технології навчання. Серед таких технологій чільне місце посідають ігрові технології [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На основі аналізу наукової літератури із досліджуваної проблеми [1; 2; 3] ми прийшли до висновку, що ігрова пізнавальна діяльність допомагає викладачеві сформулювати у школярів певну систему вмінь і навичок, які сприяють підвищенню якості підготовки майбутніх

фахівців. Основними педагогічними завданнями сьогодні є формування пізнавальної активності, інтересу учнів до професії, залучення їх до процесу самовиховання. Не менш важливим є завдання комунікативного характеру, адже процес навчання відбувається в умовах спілкування педагога і школяра.

Невідповідність стану розвитку комунікативних умінь майбутніх спеціалістів техногенної сфери потребам сьогодення, а також роль у цьому процесі ділових ігор обумовили напрямок наших досліджень. Відзначимо, що ділова гра спрямована на розвиток умінь аналізувати конкретні практичні ситуації і приймати рішення. У ході гри розвивається творче мислення, а також шліфуються вміння асертивного спілкування.

Мета статті. Визначити сутність ділових ігор та їхню роль у процесі формування у школярів загальноосвітніх та професійних компетентностей.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом ділові ігри набувають широкого застосування в різних освітніх навчальних закладах. В основі ділової гри лежить імітаційна модель, що реалізується завдяки діям учасників гри. На заняттях із практичним використанням ігрової технології відбувається поглиблення і закріплення знань учнів, удосконалюються вміння застосовувати їх на практиці. Зазначимо, що в цілому ігрова діяльність виконує такі функції: комунікативну (засвоєння діалектики спілкування), ігротерапевтичну (перемога труднощів, які виникають у різних видах життєдіяльності), діагностичну (сприяння самопізнанню), соціалізаційну (включення в систему суспільних відносин). Ділова гра дає можливість школярам не боятись помилок і активізувати власний творчий потенціал. Учасники гри стають конкретними носіями виробничих відносин, які складаються в колективі.

Отже, серед зазначених функцій, які виконує ігрова технологія, значне місце посідає розвиток комунікативної компетенції. Ми повністю поділяємо думку, що комунікативна компетентність – це здатність до ефективного спілкування, це такий рівень навичок взаємодії з людьми, котрий дозволяє індивіду в межах своїх здібностей та соціального статусу успішно функціонувати в даному суспільстві.

Зокрема можна наголосити, що діловим іграм притаманні: творчість, яка має імпровізаційний та активний характер; емоційність, суперництво та конкуренція; наявність прямих або опосередкованих правил, які відтворюють зміст гри, логічну послідовність її розвитку.

Слід зазначити, що ділову гру необхідно відрізнити від інших активних методів навчання та соціально-психологічного тренінгу. Треба визнати, що в цьому питанні існує велика плутанина: терміни вживаються недбало і часом такі різні методи, як групова дискусія, рольові ігри та ділові ігри, позначаються загальним поняттям «ділова гра»[3]. Труднощі полягають у відсутності тих теоретичних критеріїв, на основі яких можна було б проводити порівняння.

Основою ділової гри є створення імітаційної й ігрової моделей. Отже, імітаційна модель відображає обраний фрагмент реальної дійсності, який можна назвати прототипом чи об'єктом імітації, задаючи предметний контекст професійної діяльності фахівця у навчальному процесі. Ігрова модель є фактично способом опису роботи учасників про імітаційну модель, що передає соціальний контекст професійної діяльності фахівців.

Ділові ігри, які викладачі використовують у процесі розвитку комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів технологічної освіти, виконують певні педагогічні завдання як дидактичного так і виховного характеру. Зокрема дидактичні педагогічні завдання гри полягають у: закріпленні системи

знань; удосконаленні навичок прийняття колективних рішень; розвитку комунікативних умінь [2]. У свою чергу виховні педагогічні цілі передбачають: спонукання до творчого мислення; вироблення установки на практичне використання ділової гри; подолання психологічного бар'єру у спілкуванні. Предмет гри – це предмет діяльності учасників гри, що у специфічній формі замінює предмет реальної професійної діяльності.

Сценарій – це базовий елемент ігрової процедури. Під сценарієм ділової гри розуміють опис у словесній чи графічній формі предметного змісту, який виражається у характері та послідовності дій гравців, а також викладача, що веде гру. У сценарії відображено загальну послідовність гри, зазначено основні етапи, операції та кроки. Практичний досвід дає підстави стверджувати, що найдоцільніше сценарій гри представляти у вигляді блок-схеми.

Ролі і функції гравців повинні адекватно відбивати «посадову картину» того фрагменту професійної діяльності, що моделюється в грі. В свою чергу правила гри відображають характеристики реальних процесів і явищ, що мають місце у прототипах дійсності, що моделюється. При цьому у правилах гри необхідно відобразити те, що як створювані в грі моделі, так і сама гра є спрощенням дійсності.

Система оцінювання гри повинна забезпечувати, з одного боку, контроль якості прийнятих рішень з позицій норм і вимог професійної діяльності, а з іншого – сприяти розгортанню ігрового плану навчальної діяльності.

Зазначимо, що залишаючись педагогічним процесом, навчальна ділова гра є відтворенням контексту майбутньої спеціальності у її предметному і соціальному аспектах. У такій грі реалізується колективна форма навчальної діяльності, а також моделі діалектики професійної діяльності. У процесі гри засвоюються норми професійних та соціальних дій, а також принципи безконфліктного спілкування.

Творча активність особистості у ділових іграх стимулюється тим, що гра дозволяє відчути значимість свого «я», проявити творчість, оригінальність, ерудицію, акторські таланти. Тобто при вдалому розподілі ролей кожний учень може у повній мірі самоствердитися [4].

Діяльність учасників гри оцінюється по трьох рівнях: діловому, комунікативному, етичному. Діловий рівень відображає ступінь підготовки, засвоєння матеріалу і професійні знання слухачів. Комунікативний рівень враховує культуру мовлення, лаконічність, логіку у відповідях, тобто комунікативні якості мови.

Ділові ігри відносяться до категорії найскладніших форм групової роботи. Практика показує, що недостатньо підготовлені ігри швидше шкодять, ніж приносять користь. Широке використання ділових ігор дає можливість для обміну думками, виявлення розбіжності в інтерпретації тих чи інших теоретичних ідей, та передбачає удосконалення комунікативної компетенції на психолінгвістичному рівні.

Ділові ігри правомірно відносять до числа нетрадиційних, активних методів у навчанні, вони забезпечують:

- активність навіть тих учнів, які, як правило, віддають перевагу мовчанню;
- комфортність навчання для школярів, оскільки вони перестають боятися негативних оцінок;
- удосконалення комунікативних навичок оскільки активні методи навчання дають змогу більше висловлюватися;
- формування почуття професіонала у школярів уже у шкільній аудиторії;

- розвиток в учнів низки важливих здібностей (до спільного прийняття рішень, до творчого професійного мислення тощо);

- розвиток мислення, не просто відтворюючи засвоєні знання, але й використовуючи їх у практично орієнтованій діяльності, залучення учнів до вирішення проблем, максимально наближених до професійних.

Висновки. Оптимальність процесу професійного становлення майбутніх фахівців у значній степені забезпечується за рахунок використання у навчальному процесі ділових ігор. Висвітлено основні функції ділових ігор. Розглянуто та проаналізовано складові компоненти ділових ігор, а саме імітаційну та ігрову моделі. Охарактеризовано основні принципи, яких доцільно дотримуватися, моделюючи ділові ігри в навчальній діяльності.

Література:

1. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования игры и дискуссии. – Рига, «Эксперимент», 2007. – 327 с.
2. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, та ін.; За ред. С. О. Сисоєвої. – К.: ВПОР, 2001. – 502 с.
3. Яворська Ж. Ділові ігри та їх роль у підготовці сучасних фахівців // Вісник Львівського Університету. – 2005. – Вип.19. – С.241 – 246
4. Романишина Л. М., Калаур С. М. Роль ділових ігор у процесі підвищення комунікативної компетентності студентів // <http://www.rusnauka.com>

ПЕДАГОГІЧНА ЗАНЕДБАНІСТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*Чмихалова О.А.,
учитель Великоновоселківської ЗОШ № 2*

Проблема педагогічної занедбаності школярів завжди була актуальною. Специфічність цієї проблеми полягає в залежності цього явища від соціальних умов, які постійно змінюються. А від цих змін впливають і зміни у системі і методах подолання цього недоліку.

Розглядаючи стан проблеми, ми вважаємо, що проблема педагогічної занедбаності в сучасних умовах особливо загострилася. Аналіз безпосередніх причин цього явища свідчить, що переважна більшість з них, у кінцевому плані, замикаються на сім'ї.

Аналізуючи ці причини, які призводять до педагогічної занедбаності, можна виділити такі:

Перш за все це:

1. Матеріальні умови життя сім'ї;
2. Її духовний клімат;
3. Оточення дитини поза сім'єю;
4. Помилкові педагогічні підходи з боку вчителів;
5. Психологічні травми;
6. Безконтрольність;
7. Соціальна політика держави у відношенні до сім'ї, школи та позашкільного життя дітей.

Усі ці фактори в підсумку, або їхня велика частина, впливають на психологічну дестабілізацію особистості дитини і є основними причинами втрати інтересу до навчання, викликають негативні емоції, перекручену оцінку навколишнього.

Безконтрольність, породжена економічним диктатом виживання родини, не щеплене раніше дитині почуття відповідальності і працьовитості спричиняють за собою прогули занять у школі, невиконання домашніх завдань, бездіяльність на уроці, відсутність мотивації навчання, а, отже, відставання в навчанні. Відставання у навчанні в свою чергу тягне за собою

взагалі втрату інтересу до подальшого навчання.

Дослідження спеціалістів свідчать, що 70-80% відповідальності за виникнення і поглиблення такого становища лежить у сфері сімейних відносин, а решта – на суспільних відношеннях та на школі. Разом з тим, маючи найменшу провину, школа володіє найбільшою кількістю важелів впливу на дитину у справі виправлення становища, у тому числі й через вплив на сім'ю. Справа лише у тому, як ці важелі використовувати.

Аналізуючи поняття педагогічної занедбаності, ми звернулися до педагогічної енциклопедії під ред. Каірова І. А. У ній педагогічна занедбаність розуміється як відхилення від норми в поведінці і навчальній діяльності дитини, обумовлене недоліками виховання.

Заглибившись в наліз процесу педагогічної занедбаності, ми вважаємо, що визначення, дане в енциклопедії, неповністю розкриває суть поняття, його треба розглядати ширше, тому що відхилення від норми в поведінці і навчальній діяльності можуть бути викликані іншими причинами: наприклад, соціальним середовищем.

Можлива і така ситуація: наприклад, сільська дитина з розвинутими моральними і вольовими якостями, але з не прищепленими деякими етичними нормами поведіння, в іншому середовищі буде визначена як дитина з відхиленнями від прийнятих норм поведінки. Чи можна говорити про педагогічну занедбаність у даному випадку? Звичайно ні. Мова повинна йти лише про необхідність педагогічної корекції у визначеному напрямку.

Або взяти дитину, чії зовнішні норми поведіння бездоганні, але його внутрішнє відношення до навколишніх відрізняється байдужістю й егоїзмом. Згідно приведеного вище визначення, така дитина не потрапляє в категорію педагогічно занедбаних дітей з погляду норм виховання, але фактично вимагає до себе особливої педагогічної уваги й праці.

Відхилення від норми в навчальній діяльності може бути викликано такими поважними причинами, як переїзд батьків на нове місце, тривала хвороба, активна участь у спортивній чи концертній діяльності і т.ін. У описаних прикладах не відбулося порушення позитивного особистісного розвитку дитини, тому й говорити про педагогічну занедбаність щодо навчальної діяльності не можна, а лише про тимчасове відставання в засвоєнні необхідної суми знань.

Хоча, слід зазначити, що наведені факти при несприятливих обставинах можуть вилитися в стан педагогічної занедбаності.

З урахуванням вищевикладених зауважень пропонується наступне визначення: **педагогічна занедбаність** – це психологічна дестабілізація особистості дитини, яка веде його як до внутрішньо особистісного, так і до зовнішньо комунікативного конфлікту, що може проявитися у відхиленнях від норм поведінки і навчання.

З цього означення, відповідно, випливає, що *стабілізація психологічного стану педагогічно занедбаної дитини молодшого шкільного віку шляхом усунення недоліків, викликаних сімейними обставинами, в сполученні з застосуванням активних навчальних заходів підвищує рівень внутрішньої мотивації навчальної*

діяльності, сприяє значному росту якості засвоювання навчальних предметів, виводить дітей зі стану особистісної кризи.

Ґрунтуючись на педагогічному досвіді в умовах колегіальності, педагогічних дослідженнях, викладених у літературі, ми визначали сукупність критеріїв, які характеризують педагогічно занедбану. Причому враховували, що наявність одного чи двох критеріїв може ще не свідчити про педагогічну занедбаність, а тільки, як про передумову до неї.

Це такі критерії:

- відношення до навчання;
- якість успішності;
- реакція на виховну роботу (реагування на зауваження і прийняття їх до виконання, агресивність, байдужість і пасивність, участь у суспільній роботі класу);
- відносини з товаришами в класі;
- відносини з дорослими й однолітками поза класом;
- наявність правопорушень (участь у хуліганських витівках, схильності до злочинства та ін.)

Аналізуючи походження цих відношень, ми дійшли висновку, що майже усі вони прямо чи непрямо пов'язані з сім'єю. Нерозуміння батьками потреб дитини, бездоглядність, грубість, матеріальне ущемлення викликають у дитини почуття непотрібності, неповноцінності. Це почуття, вступаючи у конфлікт з почуттям людської гідності викликає протест, який проявляється у вигляді грубощів, задирливості, невиконання уроків, пропусків занять невиконання вимог суспільства і оточуючих, правопорушень тощо. Цьому сприяє батьківська безконтрольність і неуважність, байдужість до переживань дитини, особливо, якщо вона має певні фізичні недоліки. Не меншу шкоду заподіює дитині і елементарна педагогічна неграмотність, невміння допомогти вчасно дитині розв'язати свої навчальні і суспільні проблеми.

Щоб виправити становище, ми розробили ряд заходів, які включають у себе вплив на батьків з метою утворення нормальних умов у сім'ї для навчання і розвитку дитини, стабілізації психологічного стану дитини, а також створення відповідних умов у навчанні і у відношеннях з дітьми у школі.

Ми за названими критеріями виділили п'ятеро дітей у нашому класі як педагогічно-занедбаних і провели спеціальне дослідження ефективності запропонованих заходів.

Щоб стабілізувати психологічний стан дитини, викликаний такими факторами, ми ходили додому до батьків, надавали рекомендації, допомагали їм у вирішенні конфліктних питань, іноді використовували і примусові заходи до батьків, які не приймали наших рекомендацій, продовжували свої „методи впливу” на дитину. Викликали батьків до школи, надавали дітям матеріальну і моральну допомогу, мобілізували класний колектив для встановлення психологічної рівноваги у відношеннях цих дітей з учнями, огорнули їх увагою, застосували диференційний підхід до занять, організували додаткові заняття. І справа зрушила з місця. Слід зазначити, що найважче прийшлося спілкуватися з батьками. І хоч тут ми досягли значного, але менше, ніж сподівалися. Досить багато нам заважало факторів, на які ми впливу не мали. Так чи інакше, але діти були вирвані з кризи і нині навчаються майже на рівні з іншими дітьми, добре почуваються, у них досить чітко видно зміну відношення до оточуючих людей, товаришів і до навчання. Тобто відбулася психологічна стабілізація.

Наведеним дослідженням ми на декількох фактах (а їх за педагогічне життя кожного вчителя набігає досить багато) довели, що стабілізація психологічного стану педагогічно занедбаної дитини молодшого шкільного віку шляхом усунення недоліків, викликаних сімейними обставинами, в сполученні з застосуванням активних методів навчання підвищує рівень внутрішньої мотивації навчальної діяльності, сприяє значному росту якості засвоювання навчальних предметів, виводить дітей зі стану особистісної кризи.

Література:

1. Калинин В. С. Индивидуальная работа с трудновоспитуемыми учащимися / В. С. Калинин. – К.: Радянська школа, 1991. – 116 с.
2. Натанзон Э. Ш. Трудный школьник и педагогический коллектив / Э. Ш. Натанзон. – М.: Просвещение, 1994. – 231 с.
3. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти / О. Я. Савченко. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.
4. Славина Л. С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам / Л. С. Славина. – М.: Просвещение, 2008. – 165 с.
5. Сухомлинский В. А. Родительская педагогика / В. А. Сухомлинский. – Новосибирск, 1985. – 264 с.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МУЗИКИ Й ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

*Чудненко Н.А., Чепіга В. Т.,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Правильно зрозуміти сучасні тенденції розвитку практики навчання в початковій школі можна тільки за умови їх вивчення в єдності з тенденціями розвитку загальноосвітньої школи як єдиного цілого. Тому проблема формування творчої активності учнів на уроках образотворчого мистецтва досить гостро стоїть перед загальноосвітньою школою. Як досягти того, щоб навчальний процес став для учнів не тільки життєвою необхідністю, але й викликав задоволення і палке бажання йти далі на шляху свого розвитку, долаючи складні ділянки, знаходячи кожного разу щось нове, привабливе та цікаве не тільки в почутому та побаченому, а й пережитому?

Становлення проблеми міжпредметних зв'язків у розвитку пізнавальної діяльності учнів молодших класів, як однієї із значущих і ключових, є підсумком попереднього розвитку дидактичної думки, закономірним етапом її внутрішнього розвитку. В Україні проблему взаємозв'язку музики з іншими науками вивчають такі відомі педагоги як Б. Аса'єв, Н. Гродзенська, В. Шацька, а також учені-методисти В. Белобродова, Л. Горюнова, О. Ростоцький, О. Руднецька, О. Печерська та інші.

Останніми десятиріччями глибоко вкорінилася думка про те, що на уроках образотворчого мистецтва у загальноосвітній школі вчителі повинні надати учням певний мінімум знань та навичок суто виконавчого характеру та деяку уяву про світові та вітчизняні культурні цінності, твори видатних художників тощо. Творчу ж роботу повинні вести поза стінами школи, тобто в гуртках, студіях або художніх школах, куди діти йдуть охоче, адже там заняття проводяться більш розкуто, в атмосфері взаємоповаги і взаємопорозуміння, яка спонукає до активного, поглибленого вивчення предмету і якнайповніше сприяє вияву здібностей та талантів учнів. Підтвердженням тому є слова Б. Неменського про те, що в багатьох наразі невірні уяви про зв'язок завдань класної та позакласної роботи. Зокрема, він

відзначав, що, на думку більшості, на уроках в загальноосвітній школі треба формувати елементарні професійні навички та знання, а на позакласних заняттях - загальний художній розвиток. А, насправді, скоріше навпаки [4].

Важливою проблемою є визначення цілей у програмах з образотворчого мистецтва, зокрема таких, як розбудити в дітях внутрішню потребу малювати, спостерігати за оточуючим їх життям, осмислювати образи не тільки окремих предметів, але й свого внутрішнього світу.

В. Кузін вважає, що необхідно постійно турбуватися про настрій учнів, про пробудження в них емоційно-чуттєвої реакції на процес малювання та об'єкти зображення. Подальше підвищення «ефективності навчально-виховної роботи» він бачить у встановленні міжпредметних зв'язків, удосконаленні технічних засобів навчання, пропонує активне використання музичних фрагментів як ілюстрацій до певних репродукцій визначних художників [3].

Використання музики, літератури, поезії, кіно необхідне при умові, що ці засоби відповідатимуть кінцевій меті навчання образотворчого мистецтва.

Так, наприклад, І. Волков убачав кінцеву мету навчання образотворчого мистецтва у створенні багатофігурних композицій на казкові теми з дотриманням основних академічних правил малювання. І хоча він допускав такі елементи творчості, як зміна форми та розмірів окремих частин предмета, його блочно-паралельна система в цьому випадку більше стосувалася розділів праці, аніж малювання [1].

Досвід Є. Ігнат'єва виявив деяку особливість у формуванні творчої діяльності молодших школярів: у перший клас приходять діти з різною підготовкою, як в плані зображувальної грамоти, так і в плані виховання, і ця різниця є суттєвою на початковому етапі навчання. Автор підкреслює, що зображувальна діяльність дитини в умовах школи перетворюється з ігрової на навчальну [2]. Звісно, в початковій школі зовсім відмовитися від гри як однієї з форм навчання просто неможливо, адже кожен урок повинен бути уподібнений до якогось театрального дійства, величного або серйозного, але аж ніяк не легковажного.

Ще однією характерною рисою образотворчої діяльності першокласників є те, що вони ще «не знають», так би мовити, усіх труднощів малювання, бо до цього, як правило, ніякої системи в навчанні в них не було. Учні залюбки зображують усе, що вчитель вважає за необхідне, згідно з програмою. Зумовлено це тим, що вимоги, які діти ставлять до своїх малюнків, не ідуть далі простого пізнання зображуваного, тому дуже важливо саме в такому віці навчити учнів спостерігати реальні форми предметів, настрої та стани природи, відокремлювати в них конкретні та абстрактні образи.

Необхідно частіше звертати увагу учнів на незвичайні, чудернацькі і навіть кумедні сюжети в оточуючому їх повсякденному житті. Поєднання вищезгаданих елементів в асоціативні зв'язки дасть поштовх для розвитку образного мислення, яке є першим щаблем на шляху до дитячої творчості. Тому важливо привчити не просто стежити за натурними змінами чи абстрактними образами, а й навчити «бачити» те головне, притаманне тільки цьому предмету, цій миті, цьому стану, цьому образу, що для зору звичайного дорослого споглядача недосяжне. Усе, що діється навколо нас, не є сталою формою, воно змінюється, рухається і дає поштовх для допитливого спостереження, кожного разу набуваючи якихось нових якостей, переходячи з одного в інше, тренуючи пильне дитяче око, надихаючи чіпку пам'ять

та збуджену уяву на яскраве зображення. Згадуючи педагогічний досвід Є. Ігнат'єва, слід відзначити, що на певному рівні розвитку образотворчої діяльності у молодших школярів відбувається перебудова засобів зображення. Тому дуже важливо, яким шляхом піде їхній подальший розвиток. Як показали експерименти і спостереження групи дослідників на чолі з Є. Ігнат'євим, перехід на новий рівень розвитку зображувальної діяльності у дітей завжди пов'язаний з використанням складної лінії й точнішого малювання. Отже, першим поштовхом до творчої роботи є оволодіння певними навичками набуття знань «технічного» характеру (тримання олівця, пензля та ін., вміння користуватися ними, вивчення різноманітних технік виконання) [2].

Перехід на вищий щабель розуміння зображувального завдання на цьому етапі навчання пов'язаний з появою інтересу до роботи, що сприяє розвитку поглибленого аналізу зображуваного об'єкту.

Умовою для успішної організації творчої роботи є не тільки викладання за допомогою традиційних методів: словесних (бесіда, розповідь), наочних (показ репродукцій) та практичних (показ, технічне виконання). Слово, яке лежить в основі першого методу, навіть якщо воно поетичне, не здатне в повній мірі вирішити проблему. А чи може наочність розбудити самостійне мислення, адже приклад, навіть якщо він гарний, завжди мимоволі або підсвідомо є своє, власне бачення світу?

Вирішити питання до певної міри, як на нашу думку, допомагає використання музики як одного із засобів емоційного впливу на уроках образотворчого мистецтва. Від його розв'язання залежить емоційний настрій учня, його готовність до творчості, готовність думати, мислити.

Завдання педагога – розбудити те, що «спить» у кожній дитині, розбудити добре, гарне засобами такої ж гарної музики, яка зможе настроїти не тільки окремого учня, а й цілий клас.

Для того, щоб музика на уроці образотворчого мистецтва виконала свою роль, треба ще і поступово вчити учнів не тільки слухати, а й переживати її зміст.

Чому саме музика? Тому, що вона оперує засобами емоційної дії, звертається переважно до почуттів, відображає реальний світ по-своєму, їй притаманно передавати настрої людей в узагальнених і специфічно умовних звукових образах. Система музичних образів апелює, насамперед, до сфери людських переживань, пробуджує нові думки через серця слухачів. Тому, разом зі словесними, наочними та практичними методами, метод музичного впливу на уроках образотворчого мистецтва дасть учителю те, що є головним стимулом до творчої активності школярів, без чого всі інші методи втрачають ефективність та специфічне спрямування.

На відміну від загальноприйнятої конкретизації образного уявлення щодо предмета чи явища, учнів на уроці образотворчого мистецтва слід навчити мисленню плямами (темними чи світлими, «теплыми» чи «холодними»), лініями та образами з визначеною долею конкретного.

Поєднання музики й образотворчого мистецтва дасть змогу ознайомити учнів з основними поняттями зображувальної грамоти (колір, штрих, пляма, лінія), провести паралель з нотою, звуком, тембром тощо, вдосконалюючи разом з тим техніку виконання в практичній роботі.

Вважаючи, що основою основ усякого виду мистецтва є класика, загальноприйняті цінності, для формування творчих здібностей учнів на уроках

образотворчого мистецтва треба використовувати класичні музичні твори, в яких втілено ідеї добра, справедливості, гармонії, краси. Наприклад, «Пори року» та «Лебедине озеро» П. Чайковського, музика А. Вівальді, М. Римського-Корсакова, В. Косенка тощо.

Література:

1. 1.Волков Н. П. Развитие самостоятельности и творчества у школьников / Н. П. Волков. – Современная педагогика, 1969. – № 12. – С. 33.
2. Ігнат'єва Є. Довкілля / Є. Ігнат'єв. – Х.: Ранок, 2008. – С. 57 – 63.
3. 3.Кузин В. С. Изобразительное искусство и методика его преподавания в школе / В. С. Кузин. – М.: Агар, 1998. – С. 97 – 103.
4. Неменский Б. М. Мудрость красоты / Б. М. Неменский. – М., 1981. – С. 46 – 48.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Шкільнюкова А. Л., Бондаренко Т. М.,

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Постановка проблеми. Процеси інформатизації суспільства та освіти взаємопов'язані й взаємозумовлені. Рівень сучасної освіти повинен відповідати існуючому соціальному замовленню. Від рівня інформаційної компетентності та інформаційної культури підростаючого покоління залежить у майбутньому науковий, технічний та виробничий потенціал нашої країни [8].

Особливого значення набуває проблема навчання молоді вмінням користуватися сучасними комп'ютерними засобами, орієнтуватися в їх функціональних можливостях, а також проблема підготовки молоді до активної, плідної життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

Проблема формування інформаційної компетентності учнів актуальна і для молодших школярів, тому що комп'ютеризація стала масовим явищем.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури і педагогічного досвіду стосовно дослідженості проблеми формування інформаційної компетентності та використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальній діяльності учнів початкових класів засвідчує, що вчені та педагоги-практики А. Горячев, О. Кивлюк, О. Коршунова, М. Левшин, Ю. Машбиць, Ф. Ривкінд, О. Суховірський, О. Шиман та ін. значну увагу приділяють особливостям організації навчально-виховного процесу молодших школярів на засадах застосування ІКТ.

Дослідники і практики шукають нові форми і методи, зосереджують увагу на психолого-педагогічних основах організації навчально-виховного процесу [1], які спрямовані на вдосконалення роботи школи. Одним з найважливіших завдань цього пошуку є впровадження в школу комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання, які спроможні допомогти підвищити якість навчального процесу.

ІКТ можуть використовуватись як потужний засіб, який розкриває здібності дитини, забезпечує відповідний віковий особистісний розвиток учня, спонукає дорослого шукати нові нетрадиційні форми і методи виховання молодшого покоління.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Надзвичайна актуальність окресленої проблеми зумовили необхідність визначення психолого-

педагогічних основ формування інформаційної компетентності молодших школярів з точки зору діяльності учня як повноправного суб'єкта зазначеного процесу.

Мета статті полягає в аналізі процесу формування інформаційної компетентності молодших школярів з точки зору діяльності учня як повноправного суб'єкта зазначеного процесу.

Виклад основного матеріалу. Умови ефективного використання ІКТ у молодшому шкільному віці, проблеми їх впливу на емоційну, волюву, моральну сферу дітей є актуальним предметом сучасних психолого-педагогічних досліджень [5; 7].

Психолого-педагогічні положення використання комп'ютерних технологій, формування елементів комп'ютерної грамотності та інформаційної компетентності досліджені в роботах П. Гальперіна, Б. Гершунського, Ю. Машбіця та ін. у залежності від конкретного напрямку використання ІКТ у сфері навчання.

Із початком системного і послідовного процесу навчання в школі значно збільшується обсяг інформації та швидко зростає необхідність її обробки. Можливість отримання знань спирається на розвиток нервової системи дитини і, у першу чергу, на розвиток головного мозку.

Роль діяльності в психологічному розвитку дитини доведена численними дослідженнями П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, Л. Виготського та ін., у яких розкриті основні закономірності формування навчальної діяльності молодших школярів. Для цього шкільного віку характерною є навчальна діяльність, у процесі здійснення якої діти оволодівають теоретичними знаннями.

Під час оволодіння учнем початкової школи навчальною діяльністю у нього з'являються і формуються нові важливі якості психіки. Робота під керівництвом учителя, життя в колективі класу, необхідність підпорядковувати свою поведінку певним вимогам призводять до того, що в дитини розвивається довільність як не звичайна особливість психічних процесів. Розв'язуючи будь-яку задачу, маленький школяр стає перед необхідністю передбачувати результати своїх дій, спланувати їх порядок, позначити засоби, якими можна досягти мети. Це стає можливим з розвитком здатності до планування і виконання дій згідно з внутрішнім планом або схемою.

Головне в процесі організації навчальної діяльності – зробити вплив комп'ютерного середовища позитивним, щоб воно сприяло гармонійному розвитку, забезпечувало формування соціально адаптованої особистості, у напрямку її творчої самореалізації [5; 7; 11].

Чим молодший вік дитини, тим більш відповідальним є вирішення питання про застосування будь-яких впливів на її формування. Але якщо вже відбувається застосування комп'ютерів у молодшому віці і воно є ефективним, позитивним для розвитку, то це створює умови для подальшої більш успішної інтеграції дитини у сучасне інформаційне середовище школи. Вона може з більшою користю для себе використати інформаційні технології в середньому і старшому шкільному віці, коли ці технології вже стають невід'ємним елементом навчального процесу, а також підготуватися до життя у сучасному інформаційному технологічному

Вивчення психологічних механізмів саморегуляції, ролі емоцій у цьому процесі, управління навчальною діяльністю та організації середовища є ключовим і організуючим фактором застосуванні комп'ютера у молодшому шкільному віці.

Виходячи з викладеного вище можна зробити висновки: запровадження інформаційних технологій слід здійснювати не лише шляхом навчання дітей

молодшого віку адаптованим шкільним основам інформатики, а шляхом комплексного перетворення середовища, в якому знаходяться діти, створення нових науково-обґрунтованих засобів для розвитку дитини, її активної творчої діяльності в тому числі спеціальних комп'ютерних програм і сучасних педагогічних методів їх використання.

Незважаючи на всі застереження, неприпустимо вилучати питання формування інформаційної компетентності молодших школярів з точки зору діяльності учня як повноправного суб'єкта зазначеного процесу. Педагог повинен стати для дитини провідником у світ нових ІКТ, наставником у виборі комп'ютерних ігор і сформуванню основи інформаційної культури особистості дитини.

Подальшу перспективу роботи вбачаємо у розгляді особливостей використання веб-квест технології у процесі формування інформаційної компетентності молодших школярів.

Література:

1. Вікова психологія / За ред. Г. С. Костюка. – К.: Радянська школа, 1976. – 269 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти томах. / Гл. ред. А. В. Запорожец. Т. 4.
3. Детская психология. / Под. ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
4. Гальперин П. Я. О психологических основах программированного обучения / П. Я. Гальперин. – М.: Издательство МГУ, 1965. – 15 с.
5. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы / Б. С. Гершунский. – М.: Педагогика, 1987. – 263 с.
6. Горвиц Ю. М. и др. Новые информационные технологии в дошкольном образовании / Ю. М. Горвиц, А. А. Чайнова, Н. Н. Поддъяков. – М.: Линка-Пресс, 1998. – 328 с.
7. Давыдов В. В. Психологическое развитие младших школьников: экспериментальное психологическое исследование, научно-исследовательский Институт общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР / В. В. Давыдов – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
8. Кивлюк О. Аналіз наукових досліджень з проблематики пропедевтики інформатики в початковій школі / О. Кивлюк // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2006. – № 6. – С. 69 – 72.
9. Мадзігон В. М., Руденко В. Д. Шкільній інформатиці – статус самостійної навчальної дисципліни // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1999. – № 4. – С. 3–7.
10. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е. И. Машбиц Е.И. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
11. Програма «Сходінки до інформатики». Навчальні програми для загальноосвітніх навч.закл. із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2011. – 329 с. – Режим доступу: http://mon.gov.ua/images/files/navchalni_programu/2012/ukr/05_shod_informatuka.pdf
12. Фарбер Д. А. Молодший школяр: розвиток мозку і пізнавальна діяльність / Д. А. Фарбер. - М.: Вентана-Граф, 2002. – 32 с.
13. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 1974. – 128 с.

КЛАСИФІКАЦІЯ ВИДІВ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ

Шулик Т. В.,

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Сьогодні вимагає від державних органів і суспільства в цілому рішучих дій, спрямованих на викорінення проблеми адиктивної поведінки в молодіжному

середовищі, яка з кожним роком розширює коло своїх як потенційних, так і реальних «носіїв». Цей вид поведінки виражається в прагненні до відходу від реальності шляхом зміни свого психічного стану за допомогою прийому деяких речовин або постійної фіксації уваги на певних предметах або активностях (видах діяльності), що супроводжується розвитком інтенсивних емоцій.

Зниження життєвого рівня населення, девальвація моральних і загальнолюдських цінностей, комерціалізація мережі закладів організації дозвілля, зменшення інтересу до занять фізичною культурою і спортом – все це, безумовно, є тими факторами, які викликають серйозне занепокоєння в сучасному суспільстві, оскільки, як показує досвід, особливо серед молоді, проблема адиктивної поведінки здатна заповнити всі ті «прогалини», які присутні в людському житті. Однією з причин такої ситуації є існування великої кількості об'єктів адикції, серед яких кожна людина може підібрати прийнятний саме для себе.

Тому метою дослідження є аналіз поняття «адикція» та існуючих класифікацій адиктивної поведінки в залежності від об'єкту адикції.

З середини XVII століття термін «адикція» використовували для описання слідування нездоланній звичці, схильність, прагнення або глибоку пристрасть до чогось. Лише в кінці XIX століття до змісту визначення даного поняття увійшла залежність від наркотичних речовин, яка поступово стала його домінуючою ознакою.

В «Енциклопедії для фахівців соціальної сфери» поняття адикції ототожнюється із залежністю, і розглядається як «прагнення покластися на когось чи щось з метою отримання задоволення або адаптації, залежність від деяких предметів, речовин чи видів діяльності» [2, с. 71]. Більшість об'єктів у нашому житті мають соціально прийнятну функцію: їжа існує для нормального функціонування організму, гра – для отримання позитивних емоцій, розвитку інтелекту, робота – для можливості використовувати набуті знання, бути корисним у суспільстві, задовольняти власні матеріальні потреби, медикаменти – для лікування захворювань тощо. І ми можемо з впевненістю стверджувати, що або постійно (їжа), або за певних обставин (медикаменти), людина знаходиться в залежності від них. Проте, нажаль, не завжди всі ці об'єкти використовуються людиною за основним своїм призначенням, і більше того, вона може поступово потрапити в залежність від них, яка виражається у надмірній прихильності до чогось.

У науковій літературі до об'єктів адикції найчастіше відносять психоактивні речовини, їжу, гру, релігійні культу, гроші, роботу тощо [2, с. 9]. Розглянемо існуючі класифікації різновидів залежної поведінки, запропоновані науковцями різних галузей.

У навчальному посібнику «Соціальна педагогіка в схемах і таблицях» (О. Безпалько) [1, с. 103] автор виокремлює три групи різновидів адиктивної поведінки:

1. Хімічні адикції – уживання та вдихання психоактивних речовин: наркотиків, алкоголю, тютюну, медичних препаратів, речовин побутової хімії.

2. Нехімічні адикції – патологічна схильність до азартних ігор або гемблінг, комп'ютерна залежність, адикція відносин, любовна, сексуальна залежності, трудового лізму, адикція до витрачання грошей, ургентна залежність тощо.

3. Проміжні форми адикції – анорексія (відмова від їжі), булімія (прагнення до постійного споживання їжі).

Науковці А. Гоголева, Л. Леонова, Н. Бочкарьова розглядають тільки два різновиди адикцій – хімічні та нехімічні, а булімію й анорексію відносять до нехімічних.

Психолог О. Змановська в роботі «Девіантологія: (Психологія поведінки, що відхиляється)» виокремлює наступні форми адиктивної поведінки:

- хімічна залежність (паління, токсикоманія, наркотична та алкогольна залежності);
- порушення харчової поведінки (переїдання, голодування, відмова від їжі);
- гемблінг – ігрова залежність (комп'ютерна залежність, азартні ігри);
- сексуальні адикції (зоофілія, фетишизм, трансвестизм, садомазохізм тощо);
- релігійна деструктивна поведінка (релігійний фанатизм, перебування в секті) [4, с. 118].

Досить ґрунтовно до аналізу класифікації видів адиктивної поведінки підійшли автори посібника «Профілактика порушень поведінки в закладах освіти» [5, с. 47]. Ними виокремлено:

- хімічні адикції, при яких, на думку вчених, адиктивними агентами можуть виступати тютюн, алкоголь, токсикоманічні та наркотичні речовини, ліки, чай, кава тощо. Основною метою їх вживання є прийом речовини, яка змінює стан свідомості;

- емоційні адикції, до яких автори відносять харчову, ургентну, спортивну, любовну, сексуальну, комп'ютерну, телевізійну, шопінгову, релігійну адикції, трудовголізм тощо. Основна мета – встановлення емоційного зв'язку з об'єктом адикції;

- перехресні адикції, які пов'язані із вживанням певної речовини з метою відчуття емоційного комфорту, тобто активізуються як хімічна, так і емоційна залежності;

- складені адикції, що характеризуються наявністю усіх видів адикції. Людина з метою постійного відчуття комфорту весь час знаходиться в залежності від чогось – кава, робота, шопінг, алкоголь тощо.

Особливий інтерес викликає робота російського вченого О. Єгоров, який звертає увагу на той факт, що нехімічні залежності сьогодні охоплюють увесь спектр поведінкових актів людини, усі аспекти її життя: роботу, спорт, гроші, любов. Тобто будь-який людський поведінковий акт приховує в собі загрозу виникнення залежності від нього [3]. Як наголошує О. Єгоров, існує своєрідна поліадиктивність людини, коли в ній співіснує декілька потенційних адикцій, одна з яких зазвичай є найбільш вираженою. На переконання науковця, превалювати має роботогольна адикція, для відчуття щастя людині необхідні любовна та сексуальна, для моральності – релігійна адикції, хобі можуть виражатися в комп'ютерній залежності тощо. Найбільш вираженою адикцією, на думку вченого, є така, що визначає життєвий шлях на даному етапі розвитку, є тимчасовою та може співіснувати з іншими. Проблема виникає тоді, коли одна з адикцій починає домінувати та повністю заповнювати свідомість людини, не піддаючись при цьому зовнішньому впливу [3].

О. Єгоровим виділено власну класифікацію нехімічних адикцій, а саме:

- азартні ігри (гемблінг, лудоманія);
- любовні адикції й адикції уникнення;
- сексуальні адикції;
- трудовголізм;
- інтернет-залежності;

– спортивна адикція (адикція вправ);
– адикція до витрати грошей;
– адикція відносин;
– адикції до їжі (харчові адикції);
– інші нехімічні адикції (ургентна, духовний пошук, стан перманентної війни).

Порівнюючи існуючі класифікації різновидів адикцій, очевидним є факт, що вони не мають критичних відмінностей. Особливістю є лише те, що на сучасному етапі розвитку коло об'єктів адикції поступово розширюється і доповнює ці класифікації. Тому суспільство не має чекати появи нових форм залежностей, а, по-перше, вести активну роботу з попередження адиктивної поведінки в здоровому середовищі і, по-друге, оперативно реагувати на випадки, коли факт адиктивної поведінки є вже неминучим.

Література:

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях / Ольга Володимирівна Безпалько. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / [Т. Ф. Алексеєнко, Т. П. Басюк, О. В. Безпалько та ін.]; за заг. ред. І. Д. Зверєвої. – [2-ге вид.]. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. – 536 с.
3. Егоров А. Ю. К вопросу о новых теоретических аспектах аддиктологии / А. Ю. Егоров // Наркология и аддиктология. – 2004. – С. 89 – 99.
4. Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) / Елена Валерьевна Змановская. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.
5. Фурманов И. А. Профилактика нарушений поведения в учреждениях образования / Фурманов И. А., Сизанов А. Н., Хриптович В. А. – Минск: РИВШ, 2011. – 205 с.

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*Щетенко Т. Ф., учитель початкових класів
Миколаївської ЗОШ № 3*

Постановка проблеми. У сучасних умовах інформатизації освіти й особистісно орієнтованого підходу одним із пріоритетних шляхів оновлення початкової освіти є формування і розвиток творчого потенціалу молодших школярів. Особистісно зорієнтована модель навчання і виховання націлює на пошук нових шляхів і засобів, які забезпечуватимуть розвиток внутрішніх можливостей учнів, їхніх потреб, інтересів, розкриття неповторного творчого потенціалу особистості. Створення умов розвитку творчого потенціалу кожної дитини є однією з найбільш актуальних і невідкладних проблем.

Аналіз досліджень і публікацій. Актуальність дослідження проблеми розвитку творчого потенціалу молодших школярів зумовлена такими факторами:

- потреба у зростанні творчих ресурсів дитини в умовах глобалізації суспільства;
- необхідність активізації творчої активності в усіх сферах конструктивної діяльності у зв'язку з прискоренням розвитку всіх сфер духовного і матеріального виробництва в суспільстві;
- провідна роль творчості як суб'єктивного й об'єктивного факторів розвитку загальної культури особистості учня.

Проблема творчості загалом і розвитку творчого потенціалу особистості, зокрема, привертала до себе увагу великої кількості дослідників.

Значний внесок у вивчення феномену творчості зробили М. Бахтін, Д. Богоявленська, В. Моляко, Я. Пономарьов та ін. Дослідженню процесів творчості присвячені наукові розвідки А. Асмолова, М. Бердяєва, В. Белова, Т. Волобуєвої, І. Кона, та ін. Проблеми розвитку творчої особистості висвітлені в наукових працях філософів (В. Біблера, Б. Кедрова, М. Ярошевського та ін.), психологів (Л. Виготського, О. Матюшкіна, К. Платонова, С. Рубінштейна та ін.), педагогів (В. Андрєєва, І. Зязюна, Н. Кузьміної, М. Поташника та ін.).

Різні аспекти проблеми формування та розвитку творчого потенціалу особистості висвітлено в працях В. Андрєєва, І. Беха, Н. Бібік, Л. Виготського, В. Моляко, О. Музики, Г. Костюка, О. Матюшкіна, Я. Пономарьова, Н. Кузьміна та ін.

І. Бех акцентує увагу на актуальності особистісного зорієнтованого підходу в освітньому процесі, який передбачає повноцінний інтелектуально-духовний розвиток кожної особистості, її всебічну творчу самореалізацію [1].

Педагогіка творчості, як галузь загальної педагогіки, вивчає закони та закономірності: формування творчої особистості, розвитку та саморозвитку її творчих можливостей у процесі освіти та навчання; створення психолого-педагогічних умов для прояву творчого потенціалу особистості в суспільно-корисних і індивідуально-значущих для неї видах життєдіяльності [6].

Соціальна значущість окресленої проблеми, її надзвичайна актуальність і недостатнє науково-методичне забезпечення зазначеного процесу зумовили необхідність проаналізувати особливості розвитку творчого потенціалу молодших школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Мета статті полягає в аналізі основних ідей і положень досліджуваної проблеми, уточненні сутності та змісту терміну «творчість», категорії «творчий потенціал», виокремленні умов, що забезпечують ефективність розвитку творчого потенціалу молодших школярів на засадах використання ІКТ.

Виклад основного матеріалу. Творча діяльність учнів початкових класів має свої особливості, оскільки вона найбільш органічно допомагає дитині перейти від ігрової діяльності до навчальної, де зберігаються елементи ігрового плану.

Для розкриття особливостей розвитку творчого потенціалу молодших школярів необхідно розглянути поняття «творчість», уточнити сутність та зміст категорії «творчий потенціал».

У педагогічному словнику «творчість» визначається як «продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення» [2, с. 326].

І. Шпачинський, розглядаючи «творчий потенціал» як категорію соціальної філософії констатує, що, виходячи із змісту поняття «потенціал», який включає в себе приховані можливості і внутрішні сили індивіда, поняття «творчий потенціал» відображає природжені нахили і задатки здібностей людини до того чи іншого виду творчості, які проявляються за сприятливих соціальних умов і лежать в основі особливої форми пізнання і перетворення навколишнього світу. Учений зазначає, що виняткове місце у структурі творчого потенціалу особистості посідає здатність образного мислення, яка, зберігаючись упродовж життя людини, проникає в особистісний ідеал, а через нього – в інтереси, цілі, мету, потреби, які трансформуються у мотиви творчої активності особистості. Образне і абстрактно-теоретичне мислення є різними сторонами єдиного процесу, адекватними

способами пізнання різних сторін об'єктивної реальності і розмежовувати їх потрібно як аспекти мислення на найвищому його рівні [8].

І. Демченко підкреслює, що розвиток творчого потенціалу молодших школярів слід розглядати в єдності трьох сторін: навчання, розвитку і виховання [3].

На думку С. Степанова, творчий потенціал – це психоенергетична напруга, що виникає між устремліннями, можливостями та реальним життям людини. Він реалізується у «рефлексивно-творчому зусиллі, тобто в зусиллі, спрямованому на досягнення раніше недосяжного, на реалізацію того, що до даного моменту не було реалізоване, на устремління за межі самого себе». Учений зазначає, що за допомогою творчого зусилля людина може здобути у своєму житті те, що їй не було дано від природи або в процесі виховання та освіти. Воно і визначає унікальність і життєву стратегію особистості [7, с. 153].

Ми поділяємо думку В. Моляко, який запропонував власну концепцію формування творчої особистості та реалізації її творчого потенціалу. Дослідник визначає творчий потенціал як інтегративну властивість особистості, що характеризує міру можливостей здійснювати творчу діяльність, готовність та здатність до творчої самореалізації та саморозвитку. Творчий потенціал – це саме та система, яка абсолютно прихована від будь-якого зовнішнього спостереження; більше того, сам носій творчого потенціалу іноді мало або й зовсім не знає про свої творчі можливості. Про справжні творчі можливості конкретної людини можна говорити лише на основі здійсненої діяльності, отриманих оригінальних творів. Творчий потенціал стає не уявною, а реальною, прогнозованою цінністю лише тоді, коли реалізується у винаходах, конструкціях, книгах, картинах, фільмах та ін. Учений представляє загальну структуру творчого потенціалу, яка визначається такими складовими: задатки, нахили, які проявляються у наданні переваг чомусь; інтереси, їхня спрямованість і частота; допитливість, потяг до створення чогось нового; швидкість у засвоєнні нової інформації; прояви загального інтелекту; наполегливість, цілеспрямованість, працелюбність; порівняно швидке та якісне оволодіння вміннями, навичками, майстерністю виконання певних дій; здібності до реалізації власних стратегій і тактик різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних нестандартних, екстремальних ситуацій [4].

Особливе місце у розвитку творчого потенціалу молодших школярів, зокрема, на уроках математики, належить засобам ІКТ, використанню програмно-педагогічних засобів (ППЗ) та авторських презентацій.

Традиційна методика навчання математики спрямована здебільшого на розвиток пам'яті учнів, а не творчого компонента їхнього мислення. Як наслідок, багато дітей не виявляють допитливості, самостійності у пошуках способів виконання завдань.

Л. Овсянецька зазначає, що елементами творчого потенціалу є багатство уяви і фантазії, асоціативні зв'язки, різноманітність інтуїтивних процесів, емоційність і емпатійні почуття. Усі вони актуалізуються у процесі подальшої творчої роботи над задачами [5].

Розглянемо різні види творчої роботи над задачами, які доцільно підтримувати авторськими презентаціями: складання обернених задач, розв'язування задач різними способами, складання задач за заданими запитаннями, складання задач за даним розв'язком; складання задач за числовим виразом, складання задач за схематичним виразом, виділення простих задач із складеної; складання задач за малюнком, складання задач за скороченим записом умови,

складання схем до задач (аналітична, синтетична), складання задач за граф-схемами, робота з нестандартними задачами, зміна числових даних у задачі, зміна запитання, складання задачі аналогічної даній, розв'язування задач з логічним навантаженням, перетворення одного типу задач в інший; складання задач на вказану дію, складання задач за деформованим текстом.

Щоб навчити учнів свідомо застосовувати запропоновані види творчої роботи над задачами, слід у процесі їх опрацювання особливу увагу зосереджувати на вивченні змісту задачі. При цьому недостатньо тільки констатувати числові дані умови задачі та її запитання, як це часто спостерігається на практиці. Слід заздалегідь продумати структуру слайду, застосування кольору, запитань, які б спонукали учнів до роздумів, допомагали з'ясувати заховані в умові зв'язки.

У процесі розвитку творчого потенціалу молодших школярів доцільно спиратися на існуючі ППЗ. Сьогодні є спектр різноманітних комп'ютерних засобів, зорієнтованих на дітей молодшого шкільного віку. Серед них можна виділити такі, як: різноманітні ігри і забави, комп'ютерні дидактичні ігри і предметні середовища, комп'ютерні засоби підтримки дитячої творчості та ін.

У вирішенні складних задач у дітей можна спостерігати конфліктні відносини при сприйнятті мети й умов, у яких дана ця мета. Лише поступово в дітей формується загальна розумова здатність направлено аналізу умов з погляду основної мети дії. Використання комп'ютерних ігор, ППЗ стимулює формування подібних умінь. Діти вчаться розбивати основну мету діяльності на допоміжні цілі, встановлювати зв'язки між ними і конкретними умовами задачі, самостійно ставити перед собою цілі і самостійно їх досягати. У цьому процесі у дітей формується дуже важлива діяльність творчого експериментування. У ході такого експериментування діти виступають як творці нових об'єктів. Вони ставлять перед собою (явно або неявно) нові цілі, що все більш ускладнюються, і намагаються їх реалізувати. У цьому процесі формується нова складніша структура діяльності, що характеризується підлеглистю основних і допоміжних цілей. Різні форми дитячого творчого експериментування сприяють розвитку допитливості дітей, допитливості їх розуму, підвищують мотивацію навчання.

Висновки. Отже, серед умов, що стимулюють розвиток творчого потенціалу молодших школярів на уроках математики, виокремлюємо такі:

- визнання безумовної цінності особистості;
- створення середовища і системи взаємин, які стимулювали б найрізноманітнішу творчу діяльність дитини;
- свобода дитини у виборі способів творчої діяльності тощо;
- ненав'язлива, розумна, доброзичлива допомога дорослих;
- розвиток уміння накопичувати і обробляти інформацію, що сприяє творчості;
- розвиток творчих якостей особистості (емоційність, розвиток уяви, фантазії, творчого складу мислення, естетичного смаку.)
- створення ситуації незавершеності або відкритості (на відміну від регламентованих, суворо контрольованих);
- спонукання до постановки питань;
- стимулювання відповідальності й самостійності;
- акцент на самостійних розробках, спостереженнях, узагальненнях тощо.

Подальшу перспективу роботи вбачаємо у розробці методичного забезпечення процесу розвитку творчого потенціалу молодших школярів на засадах використання ІКТ.

Література:

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К., 1998. – С. 54.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. / С. Гончаренко – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
3. Демченко І. І. Актуальність проблеми творчого розвитку учнів початкової школи [Електронний ресурс] / І. І. Демченко. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob_lsilsk_shkolu/1/visnuk_17.pdf
4. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості // Обдарована дитина. – 2004. – № 6. – С. 2 – 9.
5. Овсянецька Л. Творчий потенціал людини: соціально-психологічна парадигма / Л. Овсянецька // Соціальна психологія. – 2004. – № 2. – С. 140 – 145.
6. Педагогічна творчість і майстерність: Хрестоматія /Укл. Н. Гузій. –К., ІЗМН, 2000. – 168 с.
7. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. – М.: Наука, 2000. – 174 с.
8. Шпачинський І. Л. Творчий потенціал особистості і його реалізація в умовах трансформації суспільства [Електронний ресурс] / І. Л. Шпачинський. – Режим доступу: http://librar.org.ua/sections_load.php?s=philosophy_psychology&id=996&start=7

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ РЕСУРСИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

*Ятченко В. В., Лавренко Є. С.,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

Матеріали містять міркування про структуровану систему психолого-педагогічних якостей учителів сучасної освітньої сфери.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід; освітні ресурси; принципи; завдання; якість.

Постановка проблеми. Останніми десятиріччями в освітньо-виховній системі складається особлива культура підтримки, а також допомоги дитині та її батькам шляхом психолого-педагогічного супроводу, що розглядається як особливий вид допомоги підліткам та забезпечує особистісний розвиток і виховання в умовах освітнього процесу.

Які ж ресурси може використовувати сучасний педагог, аби бути не тільки задоволеним своєю працею, а й мати високу результативність своєї роботи?

Психолого-педагогічний супровід є не простим поєднанням різноманітних методів діагностико-корекційної роботи з дітьми, а виступає як комплексна технологія, особлива культура підтримки і допомоги дитині у вирішенні завдань особистісного розвитку, виховання, соціалізації.

Передбачається, що вчитель, здійснює психолого-педагогічний супровід і не лише володіє методиками діагностики, консультування, корекції, але й здатністю до системного аналізу проблемних ситуацій, програмування і планування діяльності, спрямованої на їх вирішення, співорганізацію учасників освітньо-виховного процесу.

Психолого-педагогічний супровід різних груп дітей здійснюється по-різному. Як зазначав Р. Штайнер, перш за все, людину слід готувати до того, аби вона приєдналась до людей. Особлива увага має приділятися перехідному етапу розвитку дитини - підлітковому віку .

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Широка інтерпретація педагогічного змісту супроводу пов'язується зі створенням сприятливих умов,

безпечного середовища, необхідних для розвитку і саморозвитку підлітків, розкриттям, реалізацією внутрішніх потенціалів, формуванням здатності до самостійних дій та вільного вибору.

Психолого-педагогічний супровід особистісного розвитку і виховання підлітка можливо реалізувати, використовуючи декілька видів педагогічного впливу.

Перший – це супровід-співробітництво дорослого і дитини, педагога і учня. Суть співробітництва як педагогічної інновації досить детально відображена у працях Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, С. Лисенкової, Є. Ільїна та інших відомих педагогів і полягає в наступному: дорослий (педагог) і дитина спільно вирішують особисту, навчальну, життєву ситуацію, разом шукають з неї вихід.

Другий – це супровід-ініціювання, відомий з часів Сократа, суть якого чудово сформулювала М. Монтессорі: «Допоможи мені це зробити самому, нічого не роблячи за мене, спрямуй у потрібне річище, підштовхни до рішення, а все інше я зроблю сам».

Третій – це супровід-попередження, коли особливого значення набуває специфіка підліткового віку, обмеженості індивідуального досвіду дитини. У цей період підлітки часто не усвідомлюють, до яких саме наслідків можуть призвести їхні дії, вчинки і навіть слова. Вони не в змозі вчасно помітити ознак неблагополуччя в різних видах діяльності, міжособистісних взаєминах із однолітками та дорослими, у власній поведінці. Випереджаючи небажані події, передбачаючи їх можливий негативний розвиток, педагог в рамках супроводу-попередження передбачає невірні кроки дитини і, тим самим, допомагає обрати адекватні рішення, з урахуванням поведінки та діяльності.

Аналіз результатів дослідження свідчить про недостатню вивченість проблеми формування системи психолого-педагогічних ресурсів.

З огляду на це **мета статті** полягає у визначенні достатньої структури психолого-педагогічних якостей учителів сучасної освітньої сфери.

Виклад основного матеріалу. На сучасному щаблі розвитку цивілізації зростає роль особистості вчителя, як основного провідника значущої для суспільства інформації, головного чинника виховного процесу, зростає вагомість його позиції у суспільстві, оскільки через діяльність педагога та його вплив формується громадянин, зміцнюється інтелектуальний та духовний потенціал нації.

Ідеальний образ сучасного викладача школи бере свій початок в уявленнях сучасної філософії про вчителя життя, який характеризується як яскрава, самобутня, творча особистість, здатна відчувати проблеми і суперечності життя і пропустити через свою індивідуальність, через своє життя, особистість, яка передає життєві цінності і зразки професійної поведінки.

Натомість необхідно зазначити, що сучасний учитель школи відчуває кризу переорієнтації духовних цінностей, свого професіоналізму, затребуваності суспільством своїх фундаментальних знань, включеності власної професійної діяльності у контекст розвитку сучасного суспільства. Отже, інтегративним стрижнем професіонала-педагога є високосформована педагогічна культура, що дозволяє особистості самоактуалізуватися та самореалізуватися в житті, знайти особистісний зміст в освіті.

Визначальну роль у процесі пізнання, що здійснюється крізь призму соціальної взаємодії, відіграє сумісна співпраця вчителя та учня. Співпраця реалізується на основі виконання певних навчально-виховних завдань. Рівень їх виконання залежить від сприймання учнями їх життєвої необхідності.

Учитель вирішує різноманітні педагогічні завдання, що є відображенням специфіки його професійної діяльності. Тому його професійна культура складається з декількох самостійних видів діяльності. Можна виділити такі характерні для викладача види діяльності – навчально-методичну, науково-дослідну, виховну, суспільно-педагогічну.

Загально-психологічні особливості викладача вищої школи.

При досягненні позитивного результату у навчально-розвивально-виховному процесі школи провідне місце належить, безумовно, педагогу. Від його вміння організувати цей процес залежить успіх у подальшій діяльності вихованців.

Поняття особистості педагога безпосередньо пов'язане з його положенням у педагогічному світі, громадськості, суспільстві. Характерні риси особистості педагога відображають сучасне суспільство (економіку, духовність, політику, культуру). Особистість педагога формується і проявляється в колективі і через колектив, через найближче оточення, через суспільство загалом. Саме суспільству потрібні учні, випускники з певними властивостями, здібностями, знаннями, уміннями, навичками, які вони отримують під час діяльності педагога. У такому розумінні педагог відіграє соціальну роль, виконує соціальну функцію.

Педагог-особистість вступає в діалог з навколишнім світом. Саме діалогічні стосунки з іншими дозволяють йому розуміти їх, розуміти соціальну відповідальність як переконання, мораль, а не тільки як юридичну і дисциплінарну відповідальність. Для педагога-особистості властива повага до себе і до інших, сприйняття різних поглядів, парадигм, підходів, принципів, методів.

З аналізу наукової літератури і практичних досліджень виділяють такі основні властивості педагога, що проявляються на рівні „педагог-особистість” професійної підготовки:

- об'єктивне сприймання реальності;
- прийняття себе і інших, світу загалом такими, якими вони є;
- розвиненість творчих здібностей;
- діалогічна взаємодія з „іншими”;
- моральні критерії поведінки, дії;
- орієнтація на духовні цінності;
- відносна незалежність від соціального оточення;
- поцінування цілей педагогічного процесу і засобів їх досягнення;
- діалогічність мислення, діалогіка логік;
- повага до намірів і бажань інших;
- відстоювання і впровадження у життя своїх переконань.

Серед якостей, що характеризують педагога-особистість і відображають його включення в соціальні зв'язки і відношення як соціо-культурну реальність, можна виокремити такі: особисті цінності, моральність особистості, особиста відповідальність, гідність особистості, відчуття себе частиною суспільства і культури, самостійність прийняття рішення, здібність до вчинків, духовна спрямованість, виявлення волі у відстоюванні власних переконань, світогляд як «діалогіка культур».

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.

Проведений аналіз даних, що пропонується науковою літературою, дозволив сформулювати такий портрет особистості викладача:

- здібності, уміння, знання, навички: високий рівень інтелекту, професійні знання, уміння гарно подати матеріал; організаторські здібності; уміння здійснювати індивідуальний підхід до студента;

- спрямованість і мотивація діяльності, захопленість;
- риси характеру, які виражають ставлення і спрямованість на справедливість, принциповість, послідовність, сумлінність тощо; вольові: наполегливість, самостійність, цілеспрямованість;
- якості, пов'язані з темпераментом: розважливість, сензитивність, відповідність реакції зовнішньому збуднику;
- комунікативні якості: комунікабельність, почуття міри, педагогічний такт, товарицькість, соціальна чутливість (емпатія);
- інші психічні властивості: високі моральні якості, зрілість, екстравертність, домінантність, емоційна стабільність.

Соціальне визнання й оцінка професійних досягнень педагога соціумом впливають на формування його самосвідомості. Самосвідомість і самооцінка сприяють появі у викладача почуття впевненості, оптимізму, що, в свою чергу, сприяє успішній побудові професійно-педагогічної кар'єри і самореалізації викладача.

Література:

1. Демиденко М. Інформаційна культура сучасного вчителя: Навч. посібн. / М Демиденко. – Черк. державн. ун-т ім.Б. Хмельницького. – Черкаси, 2003. – 95 с.
2. Забродський М. М., Макаренко С. С. Формування комунікативної компетентності учителя / М. М. Забродський, С. С. Макаренко. – Ін-т психології ім.Г.С.Костюка АПН України. – Київ-Житомир, 2000. –31 с.
3. Лосева Н. М. Самореалізація викладача: теоретичний аспект: Монографія / Н. М. Лосева. – Донецьк, 2004. –380с.
4. Радул В. В. Соціально педагогічна зрілість: Навч. посібн. / В. В. Радул. – Кіровоград: «ІмексЛТД», 2002. – 243 с.

ЗМІСТ

<i>Євтухова Т. А., Кошелєв О. Л.</i> 45 років на службі початковій освіті.....	3
<i>Курінна С. М., Алексєєнко Ж. А.</i> Гра як засіб розвитку соціальних емоцій у старших дошкільників.....	7
<i>Курінна С., Божко В.</i> Характеристика картини світу в дошкільному дитинстві.....	10
<i>Курінна С. М., Бойчук О. В.</i> Сутність естетичного ставлення дітей дошкільного віку до оточуючого світу.....	13
<i>Курінна С. М., Голощанова С. О.</i> формування громадянських якостей особистості дошкільника як педагогічна проблема.....	16
<i>Курінна С. М., Дорошенко Н. Л.</i> Вплив батьківських настанов і стилю виховання в сім'ї на формування особистості дошкільника.....	19
<i>Курінна С. М., Клубук О. В.</i> Виховання гуманної поведінки дітей дошкільного віку..	22
<i>Курінна С., Котовська С.</i> Особливості соціального становлення дитини-сироти в дитячому будинку.....	24
<i>Курінна С. М., Осьмуха В. С.</i> Особливості ціннісних орієнтацій хлопчиків дошкільного віку.....	28
<i>Курінна С. М., Рібакова О. Ю.</i> Особливості соціальної адаптації дітей 3-го року життя до умов дошкільного закладу.....	30
<i>Курінна С. М., Серікова В. В.</i> Використання народних сміхових традицій у моральному вихованні дошкільників.....	33
<i>Курінна С. М., Тарасова Л. А.</i> Особливості розвитку творчого мислення у дітей старшого дошкільного віку.....	39
<i>Курильченко И. Ю., Левченко А. А.</i> Выявление влияния веществ, находящихся в окурках сигарет, на рост и развитие растений.....	42
<i>Лафицкая Н. В., Семенова В. Г.</i> Причинные механизмы жестокого обращения с детьми.....	45
<i>Литвинова І. М.</i> Використання ІКТ у дослідницькій діяльності молодших школярів.....	49
<i>Луцева И. Ю., Кобышева Л. И.</i> Влияние школьной формы на становление личностных качеств ученика.....	52
<i>Ляшова Ю. С., Лисенко Н. В.</i> Злочин і кара у повістях Івана Франка.....	53
<i>Маковєєва С. В., Білоконь В. О.</i> Дослідження взаємозв'язку між впевненості у собі та креативності у дітей молодшого шкільного віку.....	56
<i>Мелешко Л. А.</i> Соціалізації особистості в сільській сім'ї: сучасний вимір перспектив.....	59
<i>Міхєєва О. І., Гільдебрандт І. М.</i> Розвиток понятійної логосфери як проблема розумового виховання дітей дошкільного віку.....	61
<i>Міхєєва О. І., Єрьоменко Л. П.</i> Корекційні можливості гри в процесі розвитку особистості дитини дошкільного віку.....	64
<i>Міхєєва О. І., Костюкова О. С.</i> Казкотерапія як метод освітньо-виховної роботи.....	67
<i>Міхєєва О. І., Линник Г. В.</i> Методи дослідження «я-концепції» дошкільника в педагогіці та віковій психології.....	70

<i>Міхєєва О. І., Носульська Г. О.</i> Емпатія як механізм соціального пізнання особистості.....	73
<i>Міхєєва О. І., Свиридова В. Л.</i> Виховання людяності в дошкільному віці в контексті проблеми соціально-морального розвитку особистості.....	76
<i>Міхєєва О. І., Соколова О. В.</i> Роль емоційного фактора у розвитку творчої особистості вихователя дошкільного закладу.....	79
<i>Міхєєва О. І., Токарчук Я. Г.</i> Особливості навчання діалогу дітей старшого дошкільного віку.....	82
<i>Міхєєва О. І., Шарамет Г. І.</i> Довкілля – фактор і умова формування лексичної компетенції дітей дошкільного віку.....	84
<i>Моїсєєва О.</i> Ознайомлення учнів з довжиною та її вимірюванням.....	88
<i>Молодюк О. Є., Ляшова Н. М.</i> Використання ІКТ на уроках математики під час вивчення маси.....	91
<i>Назарова Л. В.</i> Этапы и методы работы над музыкальным произведением.....	94
<i>Ніскородов В. В., Лисенко І. А.</i> До питання експертизи якості електронних освітніх ресурсів.....	96
<i>Олейник А. К.</i> Новые явления в современной культуре и отношение к ним педагогики.....	100
<i>Прохватило Н. Н.</i> Особливості організації самостійної роботи молодших школярів на уроках математики.....	102
<i>Псарьова Л.</i> Удосконалення виконавської техніки школярів у процесі гри на фортепіано.....	105
<i>Раскидна Г., Євтухова Т. А.</i> Зміст і форми роботи у дитячій громадській організації Пласт (на прикладі Слов'янського осередку).....	107
<i>Садова Т, Савіна О.</i> Казка як засіб розвитку образного мовлення дітей старшого дошкільного віку.....	112
<i>Смоляр О. В., Кучеренко О. А., Лобко В. В.</i> Застосування тренажерів для розвитку силових якостей юнаків 16–17 років.....	115
<i>Снітько Ю. Ю.</i> Методи застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутніх учителів початкових класів.....	118
<i>Соколова Я. В., Телятникова Л. Г.</i> Використання здоров'язберігаючих технологій у початковій школі.....	123
<i>Стажкова М. А., Кобышева Л. И.</i> Труд как средство формирования волевых качеств младших школьников.....	126
<i>Ступак О. Ю., Пономарьова Ю. В.</i> Формування управлінської культури керівника загальноосвітньої школи.....	128
<i>Терских И. А., Шлигель-Мильх А.</i> Взаимосвязь эмоционального и интеллектуального компонентов в процессе обучения младших школьников.....	132
<i>Тимченко А. М.</i> До проблеми розвитку емоційно-почуттєво сфери розумово відсталих молодших школярів засобами ізотерапії.....	136
<i>Тупіка Я.</i> Рухові якості дітей старшого дошкільного віку як складова їхнього фізичного розвитку.....	141
<i>Фатальчук С. Д., Лобацевич Н. Ю.</i> Підготовка майбутнього вчителя до реалізації гендерного підходу в початковій школі.....	145
<i>Фатальчук С. Д., Осадча В. О.</i> Проблема морального виховання у науково-педагогічній інтерпретації В. О. Сухомлинського.....	149
<i>Федюніна О.</i> Інформаційна підтримка розвитку пізнавального інтересу молодших школярів.....	154
<i>Фесак О.</i> Музичні ігри: різновиди та класифікація.....	156
<i>Цибулько Л. Ф., Лесна Т. С.</i> Щодо ролі німців-колоністів у соціально-економічному та культурному розвитку України.....	160
<i>Цибулько Г. Я., Федоренко Б. О.</i> Педагогічні умови використання ділових ігор.....	164

<i>Чмихалова О. А.</i> Педагогічна занедбаність як педагогічна проблема.....	167
<i>Чудненко Н. А., Чепіга В. Т.</i> Взаємозв'язок музики й образотворчого мистецтва.....	170
<i>Шкільнюкова А. Л., Бондаренко Т. М.</i> Психолого-педагогічні основи формування інформаційної компетентності молодших школярів.....	173
<i>Шулик Т. В.</i> Класифікації видів адиктивної поведінки.....	175
<i>Щетенко Т. Ф.</i> Розвиток творчого потенціалу учнів у процесі використання інформаційно-комунікаційних технологій.....	178
<i>Ятченко В. В., Лавренко Є. С.</i> Психолого-педагогічні ресурси сучасного вчителя....	182

ПОШУКИ І ЗНАХІДКИ

Матеріали наукової конференції
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
(22–24 квітня 2014 р.)

Випуск 14

ТОМ II

Відповідальний за випуск:

Б. І. Коротяєв – доктор педагогічних наук, професор
кафедри природничо-математичних дисциплін
і педагогічних технологій початкової освіти

Макет і верстка – **О. С. Скибіна**

За достовірність фактів, дат, назв тощо відповідальність несуть автори.

Адреса редакції: 84122, вул. Леніна, 12, м. Слов'янськ Донецької області,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», кафедра
природничо-математичних дисциплін і педагогічних технологій
початкової освіти

E-mail: kafpmd@mail.ru

Підписано до друку

Формат.....

Тираж.....

