

## ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*В статье автор анализирует условия использования игры на уроках для формирования ответственного обращения младших школьников к учебе, определяет место игры на уроке, правила организации, и ее проведения. Автором определяются уровни учебной активности, которые способствуют формированию ответственного отношения к учебе.*

*In the article an author analyses the terms of the use of game on lessons for forming of responsible appeal of junior schoolboys to the studies, determines the location of game on a lesson, rules of organization and its lead through. By an author determines the levels of educational activity, which are instrumental in forming of responsible attitude toward studies.*

Актуальність теми. Під відповідальним ставленням до навчання розуміють глибоко усвідомлену і внутрішньо умотивовану готовність до діяльності, спрямованої на виконання свого особистісного та громадянського обов'язку в навчанні. Воно виявляється у прагненні учнів до оволодіння навчально-пізнавальною інформацією та умінні реалізувати це прагнення [1, с. 33]. Ставлення учнів до навчання вчителі-практики характеризують активністю. Керування активністю учнів традиційно називають активізацією. Головна мета активізації – формування активності учнів, підвищення якості навчально-виховного процесу. Педагогічна практика використовує різні шляхи активізації, важливе місце серед яких посідають методи стимулювання, діяльності й поведінки: заохочення, змагання.

Мета статті – розкрити можливості ігрових технологій, які б сприяли формуванню відповідального ставлення та активізації молодших школярів до навчання. Так, розглянемо метод заохочення. Заохочення – виявлення позитивної оцінки дій учнів. Дія заохочення заснована на збудженні позитивних емоцій. Саме тому воно підвищує впевненість, відповідальність, створює гарний настрій. Але метод заохочення потребує обережності. Досвід застосування цього методу свідчить, що невміння ним користуватись, або надмірне його використання може приносити не тільки користь, а й шкоду навчанню. При його застосуванні слід дотримуватись таких правил:

1. Заохочення потребує особистісного підходу. Дуже важливо підбадьорити непевного, відстаючого.
2. Заохочуючи, вчителі повинні намагатися, щоб поведінка учня мотивувалась і спрямовувалась не бажанням одержати схвалення чи високу оцінку, а внутрішнім переконанням.
3. Головне правило – дотримуватись справедливості.

Другим, не менш важливим методом активізації спілкування навчальної діяльності учнів на уроці є змагання. Цей метод задовольняє природні потреби школярів у змаганнях. Організація змагання потребує дотримання цілого ряду вимог. З'ясовуються цілі, завдання, складається програма, розробляються критерії оцінки, створюються умови для підведення підсумків і оцінювання. Ці методи виховання, що застосовуються у навчальному процесі, сприяють не тільки формуванню активності учнів, а й підвищують якість їх знань.

Отримані результати. Одним із засобів реалізації активізації спілкування та розвитку мовлення учнів є пізнавальне спілкування під час групової роботи, що вимагає тимчасового розподілу на групи для спільного розв'язання завдань. Учням пропонується обміркувати завдання, визначити спосіб розв'язання, реалізувати його на практиці та показати знайдений спільними зусиллями результат. Така робота забезпечує врахування індивідуальних особливостей учнів, відкриває великі можливості для співробітництва і виникнення пізнавального спілкування. Робота в групах передбачає організацію спільних пізнавальних дій, що веде до активізації навчально-пізнавального процесу, взаємного навчання учнів у групі; розподілу дій і планування; пізнавального спілкування; обміну способами розв'язання завдань; рефлексії.

Організація і проведення ігор на уроках справа непроста. Не можна прийти в клас і сказати: "Діти, зараз будемо грати у гру...". Для того, щоб провести гру, слід знати методику її проведення. Аналіз робіт Н.П.Анікеєвої, П.М.Баєва, Н.В.Борисової, А.А.Вербицького, А.А.Соловйової та інших дозволив виділити основні моменти або основні вимоги, що висуваються до організації і проведення ігор. До них слід віднести: місце гри на уроці, вибір гри для уроку, безпосередня організація гри, її проведення і підведення підсумків гри.

#### Місце гри на уроці.

1. Гру можна починати, коли учні володіють мінімумом якогось матеріалу: звуків, букв, мовних зразків, граматичних форм. Ігри-змагання рекомендується проводити у перші ж тижні навчання.

2. Кожна гра має певні цілі. Плануючи гру, вчитель повинен ясно усвідомлювати, які знання у дітей він буде закріплювати за допомогою цієї гри, які розвивати вміння і навички.
3. На якому етапі уроку потрібно проводити гру? Це залежить від її характеру і цілей.

Вибір гри для уроку.

Як уже відзначалося, вибір гри визначається навчально-виховними цілями уроку. Друга важлива умова – доступність гри для учнів даного віку, відповідність їх потребам та інтересам. Важке завдання вбиває інтерес до гри; дуже легко сприймається як розвага і не приносить бажаного результату. Гра повинна бути посильною, але в той же час мати деякі труднощі, які потребують напруги уваги, пам'яті та ін.

Усі дидактичні ігри включають в себе мовні дії, іноді разом з рухами і мімікою, з використанням предметів, карток, малюнків та ін. Організація гри.

Перед тим, як розпочати гру, вчитель повідомляє, на якому матеріалі вона буде проводитися, іноді попереджає про можливі труднощі, за допомогою контрольних запитань дізнається про розуміння школярами матеріалу, на якому побудована гра. Учитель повідомляє завдання і пояснює правила гри, показує зразок, як потрібно виконувати ігрові дії. Не можна починати гру, не впевнившись, що всі учні зрозуміли, що потрібно робити, що від них вимагається. У процесі гри вчитель допомагає при виникненні труднощів, іноді підказує рішення, направляє дії гравців. Але не потрібно все роз'яснювати, перериваючи гру.

Учитель здійснює контроль за дотриманням правил гри. Іноді він призначає контролерів, якщо це потрібно по ходу гри. Враховуючи особливості тієї чи іншої гри, потрібно прагнути до того, щоб керували грою самі школярі. Керівництво вчителя по можливості повинно бути опосередкованим. Це дозволить ведучим набути самостійності, ініціативності, оволодіти організаційними вміннями, а гравці відчують більшу свободу дій, гра буде проходити більш ефективно і цілеспрямовано.

Проведення гри.

1. У процесі гри вчитель повинен виявляти максимум уваги, такту, доброзичливості до учнів, щоб недоречними зауваженнями не вплинути на активність та ініціативу дітей. Якщо відповідь неправильна потрібно тактовно виправити учня.
2. Особливу увагу потрібно приділити збудженим і вразливим

дітям. Відмінною рисою гри є її добровільність. Тому творчі завдання не повинні бути обов'язковими для всіх, не потрібно примушувати їх виконувати, якщо дитина не хоче.

3. Важливо дотримуватися відповідного темпу і ритму ведення гри: швидкий - викликає відставання більшості учнів, повільний – породжує довге чекання своєї черги, втрату інтересу.
4. Недопустимо в процесі гри робити численні зауваження дисциплінарного характеру. В грі діти повинні почувати себе вільно, пізнати задоволення від усвідомлення своєї самостійності.
5. Учитель слідкує за дотриманням правил гри, намагаючись не допускати порушень. Тон повинен бути піднесений, жвавий, підштовхуючи дітей до пошуку відповідей на запитання ігрової задачі.
6. Багато ігор проводяться як змагання команд, груп. У таких випадках обираються капітани команд, які і здійснюють контроль за правильністю відповідей, рішень і встановлюють порядок, черговість відповідей. Школярі по черзі стають капітанами команд, щоб як можна більше дітей могли виявити себе в цій ролі. У кожному команду краще включати школярів з різною підготовкою, домагаючись, щоб у командах були рівні сили.

Підведення підсумків гри.

По закінченню гри підводяться підсумки, оголошуються переможці. Учитель нагадує, який матеріал потрібно повторити, щоб на наступний раз отримати перемогу. У підведенні підсумків бере участь увесь клас разом із учителем. Діти обговорюють результати гри. Це необхідно для отримання навичок самоконтролю, самооцінки.

Не слід дивитися на гру як на обов'язкове навчальне завдання. До використання гри в кожному випадку потрібно підходити творчо: вирішити, що буде корисно повторити. Учитель може замінити умови гри, спростити або ускладнити завдання, враховуючи підготовленість школярів даного класу.

Під час підведення підсумків учитель відзначає похвалою переможців, а також тих, хто виконав завдання останніми, але успішно. Будь-яка гра повинна приносити дітям задоволення, радість.

На етапі закріплення і повторення навчального матеріалу використовувались дидактичні ігри пошукового характеру. Учні вчилися планувати, аналізувати та оцінювати дії партнерів по грі. Позитивні взаємовідносини між гравцями,

вміння розподілити матеріал, уміння домовитись у грі позитивно вплинули на активізацію навчальної діяльності учнів. На етапі контролю знань застосовувались дидактичні ігри творчого характеру. Учнім давалась можливість творчо виконувати ігрове завдання. Опора на творчість передбачає зацікавленість учасників у кінцевому результаті гри команди, прагнення виконувати ігрове завдання швидко і правильно. При організації системи ігор від репродуктивних через пошукові до творчих здійснювався поступовий перехід від індивідуальних дій в грі до складніших спільних дій, необхідних для вирішення ігрових завдань.

Аналіз результатів проведеного дослідження допоміг виявити рівні навчальної активності, яка сприяє формуванню відповідального ставлення до навчання: високий, середній та низький.

Високий рівень навчальної активності характеризується тим, що учні виявляють творчу активність, самостійність, стійкий навчальний інтерес, оригінальність, оптимальність у вирішенні навчальних завдань, позитивну мотивацію до навчання, добре розуміють умови та правила гри, швидко включаються в ігрову діяльність.

Середній рівень активності мають учні, які виявляють реконструктивну активність (відповідальність, сумлінність, енергійність), стійкий інтерес виявляють лише в окремих видах діяльності, орієнтуються на оцінку, відчувають труднощі у розумінні правил гри, поступово включаються в Ігрову діяльність.

Низький рівень активності притаманний учням, які виявили лише виконавську активність, короткочасний інтерес, не розуміють правил ігрової діяльності, пасивно ставляться до участі в іграх.

Таким чином, процес формування відповідального ставлення до навчання – це організована педагогами і самими учнями діяльність для досягнення конкретних завдань шкільного життя, які постійно зміцнюються й ускладнюються і зміст яких визначається однією, метою – виховання відповідального ставлення до навчання. Подальша робота потребує розробку конкретних вправ по формуванню відповідального ставлення до навчання.

#### Література

1. Філіповська І.Д. Гра в житті дитини // Шкільний світ. – 2002. – №33 (вересень).

2. Шаманская Н.В. Навчання в процесі гри // Початкова школа. – 1988. №10. – С.43-45.
3. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 209с.
4. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика. Монографія. – Київ, 2003. – 320 с.
5. Хоміч Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – К.: Магістр – S, 1998. – 200 с.
6. Касьянова О. Розробка і використання моніторингу у навчально-виховному процесі // Рідна школа. – 2000. – №4. – С.36-39.

*Л.О.Болічева*

### **ТОЛЕРАНТНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ВИЗНАЧАЛЬНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

*Толерантность как социокультурный феномен актуализирована произошедшими значительными изменениями в жизни, потребовавшими воспитания толерантой культуры отдельного человека и общества в целом. В настоящее время возникла реальная возможность решить эту задачу путём овладения культурой толерантности, понимания сущности причин и способов воспитания этики принятия инаковости, признания права других быть самим собою во взаимоотношениях с окружающими.*

*Tolerance as a social and cultural phenomenon is actualized by significant changes happened recently, which demanded to bring up tolerance culture of a separate person as well as a society in whole.*

*At present time a real possibility has appeared to solve this problem by mastering tolerance culture, understanding the essence of reasons and ways how to accept different trends of thoughts, admitting other people's right to be different in relationships with the environment.*

Постановка проблеми. Освіта як соціальний інститут не може не реагувати на процеси інтеграції та глобалізації, які відбуваються у сучасному світі. Зокрема, в контексті ідей комунікації висвітлюється принцип толерантності як запорука подолання нетерпимості, яка буває в світі у вигляді локальних війн, терористичних актів, переслідування національних меншин, проблеми біженців тощо.

Сучасне українське суспільство також не оминули такі наслідки інтолерантної поведінки людей, як збільшення числа злочинів проти особистості, зростання безпритульності, періодичні

зіткнення на підставі політичних, конфесійних та інших розбіжностей. Усе це викликає певний інтерес щодо феномену толерантності, який у сучасному соціокультурному просторі розуміють як певний усталений механізм, що централізує або пом'якшує численні розбіжності, протиріччя, або як один з можливих шляхів подолання різних форм агресивності, напруги, конфліктності та екстремізму.

Усе це підтверджує нагальну необхідність створення толерантного освітнього середовища для ефективного виховання толерантних відносин школярів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретична розробка проблеми формування толерантності ведеться педагогікою, філософією, соціологією, психологією. Аналіз філософських, психолого-педагогічних, соціологічних робіт (О.Г.Асмолов, С.К.Бондирева, С.Є.Бондаревська, О.О.Гусейнов, В.О.Лекторській та ін.) показує, що вивченню проблеми толерантності надається достатньо уваги, і, що ця тема є досить актуальною.

Сучасна проблематика толерантності є різноманітною. Так, у працях О.Г.Асмолова, Є.Ф.Казакова, В.А.Тішкова розглядається толерантність у процесі набуття цілісності, М.П.Мчедлов аналізує толерантність як принцип правового, соціально-політичного аспекту, толерантність у системі ціннісно-цільових пріоритетів освіти вивчалася Б.С.Гершунським, проблеми міжетнічної толерантності розглядалися О.В.Петрицьким, Г.У.Солдатовою, як певну категорію відносин її вивчали Є.Ю.Клепцова, В.А.Сітаров.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Аналіз робіт з питань толерантності показав, що педагогічний аспект проблеми значно відстає від філософського, соціологічного та політологічного ракурсу. У повсякденній педагогічній практиці також не приділяється достатньо уваги вихованню толерантної особистості учня. Відчувається недостатнє висвітлення проблеми толерантності як основи діяльності та міжособистісних стосунків в освітньому закладі.

Мета статті – висвітлити поняття “толерантне освітнє середовище” та довести, що формування толерантної особистості можливе лише за умови створення у стінах освітнього закладу толерантного середовища; виділити ознаки інтолерантного і толерантного освітнього середовища.

Викладання основного матеріалу. Толерантність як риса особистості визначає сталість поведінки людей у ситуаціях соціальної напруги як основи громадянської згоди.

У Декларації принципів толерантності, ухваленої ЮНЕСКО в 1995 році, толерантність визначається як “повага, прийняття і розуміння багатого розмаїття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів прояву людської індивідуальності”. В документі також говориться про те, що виховання є найбільш ефективним засобом попередження нетерпимості, і, що “політика і програми в сфері освіти повинні сприяти укріпленню солідарності і терпимості у стосунках як між окремими людьми, так і між етнічними, соціальними, культурними, релігійними і мовними групами, а також націями” [2, с. 5].

Виходячи з визначення поняття особистості як усталеної системи соціально значущих рис, ми вважаємо толерантність інтегративною властивістю, яка базується на цінностях свободи, відповідальності, емпатії, прийняття, довіри, доброзичливості, ненасилля.

У сучасному суспільстві толерантність може функціонувати, з одного боку, як активне ставлення до іншого, а не байдужість. З другого боку, вона припускає свідоме визнання прав і свобод незалежно від етнічних, релігійних, політичних, тендерних характеристик.

Інакше кажучи, толерантність в сучасному її розумінні означає діяльне допущення існування другого, іншого, при цьому не виключаючи можливості впливати на нього певним чином. Толерантність в XXI столітті торкається практично всіх галузей життя суспільства, які потребують не тільки терпимості, але й співпраці.

У нашій статті толерантність ми розуміємо як позитивну особистісну характеристику і найважливішу складову соціальної зрілості особистості, спрямовану на діалогічне сприйняття світу, виховання якої стає можливим лише у толерантному середовищі.

На думку Л.П.Буєвої, природа не забезпечила людину надійними гальмами агресивності, ці механізми людина виробила історично, і вони містяться в моралі, в культурі у цілому [1, с. 16]. Тому дуже важливо створити в освітньому просторі толерантне середовище, яке сприятиме духовному розвитку дитини. Толерантне середовище базується на гуманістичних моральних цінностях і створює умови для розвитку суб'єкт – суб'єктного освітнього простору на тлі актуальних перетворень особистості, і саме є умовою гуманістичної освіти, яка розвиває і виховує толерантну особистість.

Толерантне середовище завжди базується на суб'єкт – суб'єктних стосунках. Ці стосунки завжди є взаємно позитивними і, на



думку А.А.Єршова, репрезентують спільні прагнення у досягненні взаємоприйнятних чи узгоджених цілей і цінностей, забезпечують продуктивний обмін при позитивних емоціях суб'єктів [3]. Такі взаємини можливі тоді, коли партнери мають деякі особистісні відмінності, але взаємно доповнюють та збагачують одне одного.

У зв'язку з розкріпачуванням особистісної свободи і розширенням кругозору долається синдром нетерпимості щодо лобого інакомислення. Внаслідок чого почуття терпимості стає суттєвим елементом духовного простору нашого суспільства. З чого випливає, що толерантність у процесі соціалізації особистості повинна стати нормою, яка визначає стиль її поведінки й мислення. Це актуалізує проблему толерантного освітнього простору школи як явища, яке відображує особливості нового розуміння освіти й тих процесів, які ставлять толерантність в основу життєвих пріоритетів особистості.

Толерантні стосунки учасників освітнього процесу сприяють формуванню здібностей кожного із учасників приймати іншого (його ідею, думку) як об'єктивно існуючу реальність, не роздратовуючись, не зазначаючи почуття приниження, образи, переваги в процесі взаємодії. Саме толерантність як моральна якість особистості виступає як активна форма взаємодії, пов'язана з пошуком того, що об'єднує, а не роз'єднує. Саме у толерантних стосунках людина ставиться до іншої людини як до іншого, а не чужого.

Інтолерантне ставлення в шкільному колективі може проявлятися в глузуванні, скривдженні, висловлюванні зневаги, ігноруванні, виробленні негативних стереотипів, упереджень, забобонів, егоцентризмі, пошуках ворога, дискримінації по статевій приналежності, расизмі, націоналізмі, фашизмі, релігійних фобій та інше. В умовах інтолерантного простору відбувається зростання напруження і конфліктності на всіх рівнях, що суттєво впливає на ціннісні та поведінкові настанови особистості.

У ході нашого дослідження нами були визначені ознаки толерантного та інтолерантного шкільного середовища, які виявляються під час безпосередніх контактів учнів, згідно з такими показниками як використання мовних засобів під час взаємодії з оточенням; участь у сумісних шкільних заходах, сумісна діяльність.

Згідно з першою ознакою проявом інтолерантності є наявність у мові негативних епітетів, насмішок, зневаги відносно будь-якої відмінності іншого, у той час як у толерантному середовищі вживання негативних епітетів і упереджених оцінок взагалі є неприпустимим.

Згідно з другою ознакою проявом інтолерантності є ігнорування, висміювання запланованого заходу, якщо він не торкається особистісних інтересів, натомість толерантність виявляється в активній участі і зацікавленості кожного в підготовці й проведенні різних заходів.

Згідно з третьою ознакою інтолерантність проявляється у неможливості організації сумісної діяльності, невмінні працювати разом, пошук так званого “цапа-відбувайла”, на якого покладають відповідальність за прийняття рішення або провина за невдачу, а толерантність виявляється в сумісній діяльності, яка реалізується на основі співпраці, де кожний відчуває відповідальність за спільну справу.

Виходячи з визнання інтолерантності як об’єктивно існуючої реальності, яка обумовлена як суб’єктивними, так і об’єктивними факторами, ми відзначаємо можливість наявності двох протилежних середовищ, які можуть співіснувати, здійснюючи певний вплив на шкільне співтовариство.

В умовах інтолерантного середовища відбувається зростання напруги і конфліктності, що суттєво впливає на ціннісні та поведінкові установки особистості. Інтолерантне середовище могутній інструмент впливу на виховання особистості може негативно впливати навіть на тих людей, які не виказують інтолерантних проявів у іншому оточенні. Це пояснюється таким соціальним механізмом, як підпорядкування більшості. Якщо більшість членів колективу поводить ся інтолерантно, то й окрема людина починає поводитися таким же чином.

При формуванні толерантності важливим фактором є опора на живу активну систему, головну роль в якій грає педагог, але до своїх учнів він ставиться на рівних. Під час своєї навчально-виховної діяльності вчитель впливає на характер шкільного середовища. Високий рівень толерантності вчителя передбачає діалогічну взаємодію всіх учасників освітнього процесу.

У толерантному середовищі вчитель стає лідером, виконуючи функції умілого режисера, а не займає позицію того, що домінує. Учитель є не тільки організатором, але й співучасником такого освітнього процесу, який будується як діалог учнів з реальністю, яку вони пізнають, з іншими людьми та самим собою, що в свою чергу збагачує їх власний досвід. Учитель відповідає за обмеження інтолерантних форм спілкування, блокування агресивних і ворожих способів спілкування і заохочування толерантних відносин.

Проведення тренінгів по формуванню толерантної міжособистісної взаємодії, дискусій, круглих столів з даної проблематики прискорює процес засвоєння і застосування у практичній діяльності і спілкуванні етичних принципів толерантності (принципи рівності, співпраці, свободи вибору і ціннісного самовизначення). Формування навичок діалогового спілкування, знаходження компромісу під час спору, відстоювання власної позиції сприяють навчанню учнів вмінню нейтралізувати негативні тенденції, явища, що загрожують стабільному станові освітнього середовища, яке у свою чергу є важливою умовою виховання особистісного світосприйняття учня, бо створює актуальний образ в сфері міжособистісних відносин, в основі яких лежить толерантність.

Завдяки насиченню освітнього простору різними подіями і заходами, пов'язаними з проявленням толерантності, відбувається приєднання, освоєння, засвоєння і розповсюдження досвіду толерантної взаємодії з Іншим. Учень виступає для іншого своєрідним "дзеркалом", в якому той бачить себе самого разом з усіма своїми достоїнствами та недоліками. Тобто розвиток толерантності учня відбувається на основі отримання живих вражень, цільних уявлень, правильних понять і вірних суджень про самого себе й іншого на основі прояву інтересу щодо Іншого.

Висновки. Для ефективної реалізації заходів по формуванню толерантності учнів необхідно створити відповідні педагогічні умови. На нашу думку, формування толерантності учнів повинно стати одним із стратегічних напрямків освітнього закладу, який, в свою чергу, має перетворитися на толерантно організований освітній простір. Толерантно організований освітній простір складається перш за все з толерантності педагогічного колективу в цілому і кожного з викладачів зокрема, по-друге, з толерантності учнів і по-третє, з толерантності батьків.

#### Література

1. Буева Л.П. Культура и образование. Проблемы взаимодействия. // Вопросы философии. – 1997 – №2 – С.12-18.
2. Декларация принципів толерантності. – М., 1995. – 16с.
3. Ершов А.А. Взгляд психолога на активность человека. – М., 1991. – 285с.

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ НАУКОВИХ ПОНЯТЬ НА УРОКАХ ФІЗИКИ

*В статтє анализируются проблемы, пути и средства формирования у учащихся научных понятий. Автор рассматривает как общепедагогические подходы, так и вопросы методики преподавания физики в средней школе.*

*In article problems, ways and means of formation at pupils of scientific concepts are analyzed. The author considers both the common and pedagogical approaches, and questions of a methodical of physics in the school.*

Актуальність проблеми. Ще зовсім недавно за основну мету фізичної освіти приймали формування у школярів міцних та глибоких знань основ наук. Однак сьогодні переорієнтація пріоритетних завдань на реалізацію засобами фізичної освіти ідей взаємодії людини – природи – суспільства передбачає внесення коректив у навчальні плани та програми, у методи й засоби опанування змістом навчального матеріалу з природничих дисциплін.

Постановка проблеми. Проблема формування в учнів наукових понять опрацьована на загальнопсихологічному й філософському рівнях Е.Ільєнковим, В.Давидовим, П.Гальперінім, Н.Талізіню, Н.Менчинською, А.Усовою та ін. Значний вклад було внесено в розробку цього питання фахівцями у галузі фізичної освіти: О.Бугайовим, В.Головко, С.Гончаренком, О.Іваницьким, Р.Малафєєвим, В.Мултановським, В.Ореховим, В.Розумовським, Л.Тарасовим, Д.Шодієвим та ін.

Проте аналіз ступеня оволодіння науковим понятійним апаратом показує, що сьогодні доволі часто учень не в змозі чітко окреслити зміст поняття, дати йому зрозуміле визначення, і це призводить, принаймні, до неточностей, непорозумінь, перепитувань, затримок часу, неправильних дій. Крім того, неадекватне уявлення і довільне тлумачення учнями провідних фізичних понять призводить до відриву знань від предмета пізнання, підміни наукових знань їх інтуїтивним і формальним розумінням. У кінцевому рахунку учнями не засвоюються принципово важливі елементи наукових знань, які дозволяють школярам зрозуміти сутність фізичних явищ, процесів, об'єктів, що складають основу наукової картину світу.

Метою статті є розгляд психологічних закономірностей у формуванні наукових понять і на цій основі окреслення методики їх

введення та опрацювання під час вивчення шкільного курсу фізики.

У філософському розумінні поняття – є найпростішою формою теоретичного пізнання (мислення). Воно в загальному вигляді відображає властивості предметів і явищ, відбиває (називає, позначає) предмети в їх вагомих сутнісних ознаках [7, с. 380]. Мовним еквівалентом поняття є окреме слово або словосполучення, що вказує на якийсь один предмет, їх окремий клас, певну ознаку предмета, наприклад: “фізичне тіло”, “заряджене тіло”, “система” тощо. Разом з цим, наука більш схильна розглядати у якості понять теоретичні інструментарії мови – терміни, які доведені до певної раціональної досконалості, завершеності, наприклад, “робота”, “сила”, “енергія”, “поле”, “матерія” тощо [4].

Розкриває зміст поняття його визначення. Визначення (дефініція) є логічною операцією, яка розкриває зміст поняття або встановлює значення терміну. Розрізняють реальні та номінальні визначення. За допомогою номінальних (від лат. *nomen* – ім'я) до науки вводяться нові терміни замість складного опису предметів. Прикладом такого визначення може бути таке: “теплоємністю називається фізична величина, що чисельно дорівнює кількості теплоти, яку необхідно надати тілу для нагрівання його на один градус”. Реальні визначення, на противагу номінальним, значно частіше зустрічаються у повсякденному житті і трудовій діяльності – за допомогою них людина пояснює зміст звичайних понять. Використовують їх і під час вивчення фізики у школі, особливо в середній класах, коли учні поки що важко засвоюють наукову термінологію.

Найважливішими параметральними характеристиками поняття є його обсяг і зміст. Обсяг поняття означає сукупність предметів, які узагальнюються під даним поняттям. А зміст – є сукупністю суттєвих властивостей, які притаманні відображеному у даному понятті класу предметів [4]. Моніторинг якості фізичної освіти відображає як прогалини у засвоєнні обсягу окремих понять, так і неповне усвідомлення їх змісту. Так, учні часто не розповсюджують поняття “сили” на “вагу” тіла, відносять “густину” тільки до властивостей матеріалу тіла, кипіння пов'язують з температурою рідини, “потенціал” з “напругою” і т.д. Формальне заучування формул, які присутні є номінальним визначенням багатьох фізичних понять, призводить до втрати фізичного змісту, до звукування обсягу понять, і, як наслідок, до подальших утруднень у вивченні предмету.

Процес формування наукових понять є одним з провідних

видів діяльності на уроках природничих дисциплін. Розглянемо його сутність.

Психічним механізмом утворення понять є система рефлексів, які належать до орієнтовної пізнавальної ланки поведінки. Формування свідомих образів та понять є результатом дій пошуку та виявлення системи суттєвих рис та ознак у явищі, що розглядається. Таким чином, “поняття – продукт дій мислення”, як зазначає Н.Тализіна [5, с. 12], тому необхідна організація активної пізнавальної діяльності школярів із засвоєння понять, а саме:

- аналіз – розумове розчленування предметів на складові, виділення в предметі окремих властивостей, при цьому кожний отриманий компонент і окрема якість називається окремим словом-поняттям; синтез – зворотній процес об'єднання складових предмета у ціле;
- порівняння – встановлення подібності або розбіжності ознак чи явищ за суттєвими чи несуттєвими ознаками;
- абстрагування – виділення в предметі розгляду певних суттєвих ознак, при цьому увага від несуттєвих відвертається;
- узагальнення – розумове об'єднання окремих ознак, явищ, фактів у певне поняття [4].

Перераховані вище логічні прийоми використовуються під час формування нових понять як у науковій діяльності, так і у навчальному процесі. Причому ці складні розумові процеси відбуваються неоднаково, а проходять ряд етапів. Н.Менчинська розглядає дві загальні фази формування наукових понять – мікрогенез та макрогенез. Під час мікрогенезу відбувається визначення понять, коли учні здійснюють послідовність логічних операцій, які розкриті нами вище. На макрогенезі поняття збагачується теоретичними уявленнями, фактами, методами та мовою науки [2]. Шкільний курс фізики побудований таким чином, що у нього закладений макрогенез багатьох фундаментальних фізичних понять. Під час пропедевтичного курсу (7-8 класи) учні знайомляться, опрацьовують зміст основних понять, доступних їх розумінню, вчать застосовувати їх у ході аналізу явищ дійсності. У подальшому (9-11 класи) відбувається поступове узагальнення, конкретизація, формалізація понять, розширення їх обсягу.

Засвоєння будь-яких знань, у тому числі з фізики, починається із безпосереднього знайомства з певними явищами, фактами, їх зовнішніми проявами, конкретними особливостями. Глибоке засвоєння вимагає встановлення існуючих зв'язків між окремими категоріями, їх суттєвими ознаками, розкриття закономірності їх виникнення. Це

здійснюється під час розуміння, осмислення, усвідомлення досліджуваних явищ, що і є центральним компонентом процесу засвоєння поняття.

Зрозуміти – означає включити нове поняття у відому вже систему знань, розкрити зв'язки, які існують між явищами, їх окремими властивостями. Залежно від різноманітності цих зв'язків розрізняють рівні глибини розуміння поняття – неглибоке розуміння, вищий ступінь та найглибше розуміння, коли добре усвідомлюється не тільки загальні, а й відмінні, специфічні особливості. Важливу роль у засвоєнні понять відіграє практичне знайомство з предметами та явищами, які ними охоплюються. Якщо практичний досвід недостатній, сформовані поняття бувають помилковими, їх зміст безпідставно звужується або розширюється, часто навіть можна зустріти замкнене коло у розумінні окремих понять.

Розширення досвіду, необхідного для утворення поняття, не означає простого нагромадження будь-якого фактичного матеріалу. Ідеться про його якісний відбір і, насамперед, про урізноманітнення того матеріалу, тих конкретних ситуацій, які потрібні для засвоєння поняття.

Розгляд генези становлення поняття дозволяє сконструювати навчальну діяльність щодо засвоєння понять за певною схемою. Н.Талізін умовно виділяє такі основні етапи формування поняття: I – підведення під поняття, II – формулювання, визначення поняття, III – засвоєння поняття. Відповідну необхідну пізнавальну діяльність учнів на уроках природничих дисциплін перелічує А.Усова:

1. Первинне знайомство, виділення суттєвих ознак (самостійна робота з підручником, спостереження, експеримент, побудова та аналіз графіків).
2. Уточнення ознак (робота з підручником після пояснення вчителя та демонстрації дослідів, постановка нових дослідів, вправи, що варіюють несуттєві ознаки поняття).
3. Диференціювання понять (порівняння ознак нового поняття з раніше засвоєними поняттями).
4. Встановлення зв'язків та відношень даного поняття з іншими (експеримент, побудова та аналіз графіків, аналіз формул).
5. Класифікація поняття (складання класифікаційних таблиць).
6. Конкретизація поняття (робота з додатковими таблицями, роздатковим матеріалом, аналіз прикладів з повсякденного життя).
7. Використання поняття [6].

Узагальнений інваріант вивчення фізичного поняття

складається з:

Накопичення спостережень і створення основи для виявлення нового поняття → відбір та науковий аналіз конкретної ситуації, використання модельних уявлень → аналіз об'єкту з його зв'язка та відношеннями → формулювання, визначення поняття → конкретизація та розвиток поняття [1].

Як бачимо, увага приділяється всім етапам формулювання поняття. Велике значення відіграє те, яким чином учитель забезпечує підведення учнів під поняття, які він обирає засоби для того, щоб школярі самі підішли до розкриття його сутності, конкретних ознак, змісту.

Формулювання наукового поняття передбачає не тільки його визначення, а ретельний аналіз окремих ознак. Їх слід варіювати для того, щоб можна було встановити, які з них насправді є суттєвими для формування певного поняття, а які його не стосуються. Почерговий перебір усіх можливих варіантів співвідношення ознак відбувається до тих пір, поки учні не з'ясують весь обсяг й зміст поняття у його цілісності. Часто особливо у середніх класах для цього учням пропонуються спеціальні приписи, таблиці, картки з правилами-орієнтирами, довідкові дані тощо.

Зроблений нами огляд методичної літератури показав, що у практиці викладання фізики в школі існує два основних підходи до формування наукових понять. Перший передбачає його конкретне вивчення, з опорою на теорію. Цей підхід дозволяє значно скоротити необхідний навчальний час, але його результативність проявляється лише у тому випадку, коли в учнів є достатня база знань, сформоване теоретичне мислення. Тому на практиці, довівши свою ефективність другий, задачний підхід, коли опрацювання поняття відбувається у ході вирішення навчальних задач.

У цьому випадку дидактичні види та підвиди вправ будуються на основі структури пізнавальної діяльності та відповідають етапам формування понять. Це: підготовчі (попередні та прощедувальні); вступні (мотиваційні та пізнавальні); пробні (попереджувальні, коментовані, пояснювальні); тренувальні (за зразком, за інструкцією, за завданням); творчі (реконструктивні, конструктивні, проблемні); контрольні.

Завдання, що використовуються, можна умовно поділити на три типи: загальнологічні, загальнопсихологічні та спеціально-предметні. До загальнологічних типів завдань відносять:

– завдання з повним набором тільки необхідних умов;



- з браком деяких необхідних умов;
  - з наявністю необхідних та декількох зайвих;
  - з браком декількох необхідних та з надлишком зайвих.
- Загальнопсихологічні завдання утворюються різним ступенем співвідношення наочних та понятійних ознак, які присутні в умові задачі або у супровідному малюнку чи схемі. А спеціально-предметні повинні охоплювати у повному обсязі програмний матеріал.

Висновки. Формування в учнів наукових понять на уроках фізики буде ефективним, сприятиме становленню наукового світогляду, якщо вчитель усвідомлює необхідність у спеціальній роботі щодо введення та опрацювання фізичних понять, враховує психологічні особливості учнів й обирає доцільну форму визначення поняття, враховує подальший магірогенез поняття й орієнтує на це учнів, використовує задачний підхід у ході опрацювання наукових понять.

#### Література

1. Іваніцький О. Класифікація технологій навчання фізики. / Фізика та астрономія в школі. – 2002. – №5. – С.15-20.
2. Менчинская Н.А. Пути реализации в психологии принципа единства воспитания и обучения // Советская педагогика. – 1975. – №9. – С.8-17.
3. Мултановский В.В. Развитие мышления учащихся в курсе физики. Учеб.пособие. – Киров, 1976. – 80 с.
4. Пасько Я.І., Білецький В.В., Савенкова М.Є., Бурега В.В. Логіка: навчально-методичний посібник / Заг.ред. Бурега В.В. – Донецьк: ДонДДУ, 2004. – 80 с.
5. Талызина Н.Ф. Деятельностный подход к механизмам обобщения // Вопросы психологии. – 2001. – №3. – С. 3-16.
6. Усова А.В., Бобров А.А. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики. – М.: Просвещение, 1988. – 112 с.: ил. – (Б-ка учителя физики).
7. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Л.Ф.Ильичева, П.Н. Федосеева и др. – М.: Политиздат, 1983. – 960с.

## КРИТЕРІЇ ДОБОРУ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ КАЗКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

*В статті розкривається роль народної сказки в формуванні нравственности младших школьников, характеризується фольклорный жанр как эффективное средство гуманистического воспитания детей. Автор выделяет критерии, которыми необходимо руководствоваться в выборе народных сказок для формирования нравственно-этических чувств учащихся начальных классов.*

*The article reveals the role of a folk fairy-tale in the process of forming younger school-children's morality. The folklore genre is characterized as an effective means for humanistic upbringing of children. The author gives the criteria to follow when choosing folk fairy-tales to form moral-and-ethical feelings of primary classes pupils.*

Школяр – не тільки об'єкт, а й суб'єкт власного розвитку й виховання. Відбувається перехід від суб'єктно-об'єктних відносин до суб'єктно-суб'єктних (Ш.Амонашвілі, Е.Днепров, О.Бондаревська, В.Хазін). Істотну роль у гуманістичному вихованні відіграє правильне використання емоційних педагогічних стимулів, які викликають позитивні мотиви діяльності. Емоційні педагогічні стимули – комплекс спеціально створених педагогічних емоційно наповнених ситуацій, пройнятих виховною ідеєю, які впливають на почуття школярів, викликають у них емоційний відгук, співпереживання.

Деякі вчені (К.Габриловець, А.Литвиненко, К.Моніч, Л.Руднева) визначають художню літературу як ефективний засіб гуманістичного виховання школярів. Непересічність виховного впливу казок пояснюється їх художніми засобами, які легко сприймаються, добре й надовго запам'ятовуються. На прикладах казкових героїв діти вчаться оцінювати дії свої та інших. Усі казки повчальні, утверджують певну моральну істину, розвивають мислення та творчу уяву дітей. Казкові сюжети побудовані на протиставленні та боротьбі добра і зла, неодмінного утвердження добрих начал, містять яскраві приклади гуманної та антигуманної поведінки, гуманних та антигуманних стосунків, які відбиваються у відповідних поняттях. Засуджуючи зло, переборюючи життєві труднощі, казки закликають до перетворення світу на садах людяності і краси.

Дітям народна казка потрібна – як духовний хліб, що, як і хліб насущний, ніколи не приїдається.

Споконвіку народ плекав і передавав нащадкам дивовижні мрії про непереможність добра, правди, про щасливе життя. Адже завжди, усі часи, як писав один із перших дослідників українських казок вчений-філолог Олександр Потебня, потреба народу в щасті, достатку, благополуччі має задовольнятися хоча б у мріях. У казках відобразилися світогляд народу, його морально-етичні й естетичні принципи, педагогічний геній, багатовіковий досвід виховання підростаючого покоління. Казковий епос поділяється на три основні великі масиви: казки про тварин, чарівні (героїко-фантастичні) та соціально-побутові.

Історично найдавнішими вважаються казки про тварин (так званий “звіриний епос”).

Казки про тварин в алегоричній формі розкривають суспільні явища, побут людей. Вони нерідко сповнені сатири. Казка про тварин, як писав Іван Франко, розповідаючи про звірів, “підморгує однією бровою на людей”.

Чарівні (героїко-фантастичні) казки розлогіші від попередніх творів спадщини народу.

Казкова творчість розцвітає нев’яучими квітами любові до українських людей. У казках перемога дістається тому, хто уособлює народний етичний та естетичний ідеал: працьовитість, доброту, розум, вірність, пам’ятливість, красу. Провідними персонажами чарівних казок є герої-богатири, подвиги яких мають здебільшого визвольно-патріотичний характер і приносять користь народові. У цьому сюжетно-тематичному циклі відобразилися тернисті шляхи історії рідного народу.

У казках певні моральна теза чи настанова виступає ненав’язливо, а впливає з усієї художньої тканини твору, існує як її повчальний висновок, який роблять для себе слухачі казки. В цьому полягає секрет особливого великого впливу народної фантастики на формування внутрішнього світу дитини [5, с. 19].

Найбільшу групу українських казок становлять соціально-побутові твори. Ці твори (особливо сатиричного спрямування) вчені називають ще реалістичними, оскільки в них відображені дійсні події, а вимисел, фантазія переносяться в площину земної діяльності людей.

Народним казкам властиві такі художні засоби, як:

- алегоричність;
- гіперболізація;
- ретардація (уповільнення). Наприклад: лисиця тричі вмовляє півня відчинити віконце (“Котик і півник”).

Із жанром казки пов'язана і творчість Марка Вовчка, Івана Франка, Лесі Українки, Михайла Коцюбинського, а також Павла Тичини, Наталі Забіли, Марії Пригари, Івана Неходи, Анатолія Шияна, Григора Тютюнника. Нині в жанрі літературної казки плідно працюють Оксана Іваненко, Микола Вінграновський, Анатолій Дімаров, Богдан Чалий, Всеволод Нестайко, Тамара Коломієць, Юрій Ярмиш, Григорій Усач, Анатолій Костецький.

Казки – нев'яучі духовні квіти народу, що полоняють своєю красою кожного, хто слухає, читає звабливу їхню мову.

Основою жанрового поділу казок у сучасному східнослов'янському, зокрема і в українському, фольклорі є класифікація російського дослідника народної творчості В.Проппа: казки про тварин, чарівні казки, новелістичні казки.

Широке використання казок у початковій школі зумовлюється тим, що їх зміст викладений у цікавій формі. Існує чіткий поділ персонажів на добрих і поганих, сутність вчинків яких легко розуміється дітьми і дає змогу визначити якості кожної дійової особи. Це полегшує юним читачам змогу правильно оцінити моральність вчинку [2, с. 16].

В одній зі своїх статей К.Д.Ушинський писав про народні казки: “Багато з них, мабуть, народ переробив або заново склав спеціально для дітей. Це – перші і блискучі спроби народної педагогіки, і я не думаю, щоб хто-небудь був спроможний змагатися в цьому випадку з педагогічним генієм народу. Народну казку діти читають легко вже тому, що в усіх дитячих народних казках безперервно повторюються ті самі дитячі слова та звороти, і з цих безперервних повторень, що якнайбільше задовольняють педагогічне значення оповідання, складається щось ціле, струнке, що легко оглянути, сповнене руху, життя й інтересу. Ось чому народна казка не тільки цікавить дитину, не тільки становить прекрасну вправу в самому початковому читанні, весь час повторюючи слова й звороти, але надзвичайно швидко відбивається в пам'яті дитини з усіма своїми мальовничими деталями й народними висловами... У народній казці велика, сповнена поезії дитина – народ – розповідає дітям свої дитячі та, принаймні, наполовину вірить сам у ці мрії”.

“Українськими засобами виховати розумну працювиту дитину, не одірвану від свого народу, а навпаки – пов'язану з ним пошаною до усього свого, знанням усього того, серед чого вона виростає” – це кредо поборників українського шкільництва М.Драгоманова, С.Русової, П.Чубинського якнайкраще засвідчує всю

вартість народної педагогіки для української інтелігенції. У статті “В оборону казки” С.Русова писала: “Казка й дитина щось таке споріднене. Вони так одне з другим зрослися, що як би педагоги не намагалися вигонити казку з дитячої хати, вона таки пануватиме, бо вона природно відповідає вимогам дитячого розуму...” [3, с. 11].

І.Я.Франко неодноразово вказував, що педагогічні ідеї українського народу виростають на таких культурних національних традиціях, які мають першочергове значення у формуванні в молодого покоління почуття любові до власного народу, до своєї рідної землі. У формуванні моральності засобами фольклору І.Я.Франко особливо виділяв казки, за мотивами яких він створив низку чудових творів: “Коли ще звірі говорили”, “Лис-Микита”, “Кішка”, “Казка про казку” та ін. Високо цінуючи педагогічне значення народних казок, поет писав: “Я бажав би, щоб наші діти в інтересах здорового й морального розвитку як можна більше витали фантазією в тому світі простих характерів і простих відносин... Звідси вони винесуть міцні основи захоплення і чесності, правдивості, справедливості...”. На думку І.Я.Франка, моральні норми і критерії повністю залежать від конкретних історичних умов, суспільного розвитку життя.

Різні аспекти роботи з казкою висвітлені у працях психологів (О.Запорожець, Н.Карпинська, Т.Рубцева, Н.Молдавська) та педагогів (А.Абдуліна, Н.Бірко, М.Львова, Н.Светловська).

У низці досліджень (А.Богущ, С.Бакуліна, С.Литвиненко, А.Щербо) казка розглядається як засіб морального виховання.

Однак, в умовах школи за браком часу неможливо відтворити та опрацювати всі зразки народних казок, тому є доречним визначення тих критеріїв, за якими слід їх добирати для використання у формуванні морально-етичних почуттів учнів початкових класів. На наш погляд, головними з них є:

- оптимальна кількість творів, яка не повинна заважати природному перебігу навчально-виховного процесу;
- художньо-виховна, емоційно-почуттєва доцільність та значущість кожного окремого твору;
- доступність та відповідність викладу матеріалу віковим особливостям і творчим можливостям молодших школярів;
- вимога не видозмінювати першооснову фольклорного матеріалу;
- перспектива колективного прилюдного виступу з приводу прочитаного;

– добре продуманий сценарій виховних вправ з чергуванням сольних та групових номерів, їх видовищність, яскравість та колоритність оформлення тощо.

Знайомство дітей з мистецтвом живого художнього слова започатковується здебільшого сприйманням казки. Діяння позитивних героїв казки викликають у молодших школярів почуття замилування і захвату [1, с. 231].

Герої казок приваблюють спостережливістю, кмітливістю, вірою в себе, довір'ям до інших, щирим прагненням допомагати нещасним, гнобленим та голодним; вірою в торжество правди, добра й справедливості, а також готовністю жертвувати собою заради торжества гуманістичних ідеалів.

Значну частину українського оповідального епосу становлять казки чарівні, в яких за незвичайними подвигами героїв-богатирів, стражданнями людей через витівки зло творців-чарівників розкривається їх фантастичний характер. Сюжетно-тематичний обрій чарівної казки дуже широкий. Тут і оповіді про зміеборство (“Кирило Кожум'яка” та ін.), злу мачуху і лісового помічника (“Кобиляча голова”), заклятого нареченого (наречену) (“Царевич-вуж”, “Царівна-жаба”).

Незалежно від сюжетної розмаїтості усі чарівні казки подібні композиційно, характеризуються однаковими поетичними засобами.

Основними добротворцями чарівної казки є герої-богатирі. Сила їхня гіперболізується протягом усієї оповіді. Образ богатиря ще в зав'язці одержує біографічну характеристику і поступово вимальовується в різних перипетіях, зустрічах, конфліктах. Казка змальовує не лише велику силу та розум героя, а й його найвищі моральні якості – чесність, правдивість, співчуття до знедолених, готовність до самопожертви в обстоюванні добра.

Героям-богатирям чарівних казок притаманні рішучість, оптимізм, почуття гумору.

У жіночих образах чарівної казки втілюється скромність, чесність, покірливість дівчини, вміння виконувати будь-яку домашню роботу. В епізодах про мачуху й дідову дочку значну роль відіграє тема праці. “Ідеального” становища багатій господині власного дому дідова дочка досягає стражданням і безкорисливим трудом.

У ставленні до праці виявляються моральні риси дідової та бабиної дочки.

Усі злоторці, зображені у чарівних казках, – образи фантастичні або напівфантастичні – чарівники чи звичайні істоти, наділені якимись надприродними властивостями.

На думку Н.Рошияну, в первісній казці фантазія є ще елементом вірування, а жаргівливий іронічний тон приказок, каламбурів з'явився порівняно пізно, коли казка стала результатом поетичного вимислу, а магія слова – художнім прийомом.

Медіальні словосполучення відіграють важливу естетичну роль в драматизуванні дії казки, в дотриманні оповідачем важливих художніх канонів, відповідно до яких утверджується щаслива розв'язка. Дослідники виділяють зовнішні і внутрішні медіальні формули. Зовнішні зосереджують увагу слухачів, перевіряють її, поєднують сюжети, тобто є перехідними. Словосполучення, вживані для зацікавлення слухачів, фактично є закликком слухати оповідача, попередженням, що розповідь починається: "...Почну вам, діти, казку", "Розкажу вам казку про...".

Вчителям, що готуються до читання дітям казок, слід вдумливо прочитати підрозділ у книжці В.О.Сухомлинського "Серце віддаю дітям", який називається "Кімната казки". На основі свого багатого досвіду видатний педагог дійшов до таких найважливіших висновків:

1. "Казка, гра, фантазія – животворне джерело дитячого мислення, благородних почуттів і прагнень".
2. "Через казкові образи в свідомість дітей входить слово з його найтоншими відтінками...".
3. "Без казки – живої, яскравої, що оволоділа свідомістю і почуттями дитини, - неможливо уявити дитячого мислення і дитячої мови як певного ступеня людського мислення і мови".
4. "Діти знаходять глибоке задоволення в тому, що їхня думка живе в світі казкових образів. П'ять, десять разів дитина може переказувати одну й ту саму казку і щоразу відкриває в ній щось нове".
5. "Казка невіддільна від краси, сприяє розвиткові естетичних почуттів, без яких неможливі благородство душі, щира чуйність до людського нещастя, горя, страждань".
6. "Завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем".
7. "З казки бере дитина перші уявлення про справедливість і несправедливість".
8. "Казка – благодатне джерело виховання любові до Батьківщини..." [5, с. 176].

Вчителеві варто скористатися також спостереженнями і висновками К.І.Чуковського, який підкреслював, що, по-перше, пісні і казки із сумним фіналом не приваблюють дитину, по-друге, виконавцеві казки для дітей треба перенестись в дитячий світ, зануритись почуттями своїми в стихію напливу дитячої радості.

Виконавець казки має враховувати і те, що душевні порухи казкових героїв зображаються через фізичні діяння.

Читаючи казки, доводиться змінювати пози, промовляючи репліки різних дійових осіб, враховувати зміни адресата, не забувати про загальний романтично піднесений тон, що відтворює незвичайні, дивовижні картини та ситуації, не збитися на побутово-інформативне читання і в той час уникнути ходульної декламації.

#### Література

1. Буяльський Б.А. Поезія усного слова: Азбука виразного читання: Книга для вчителя. – 2-е вид., перероб. і доп. – К.: Рад. школа, 1990. – 255с.
2. Горєєва В.М. Виховання культури поведінки школярів. – К., 1983. – 47с.
3. Русова С. В оборону казки // Сільська школа. – 2001. – №6. – С.11.
4. Сухомлинський В. Вибрані твори: В 5 т. – К.: 1977. – Т.3. – С.176-177.
5. Чорна О. Педагогічні умови формування у молодших школярів шанобливого ставлення до людей // Рідна школа. – 2006. – №3. – С.18-20.

*І.В.Онищенко*

### **МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ДВОМОВНОСТІ**

*В статъе раскрывается сущность и характерные особенности речевого развития детей в условиях билингвизма, определяются педагогические условия организации обучения детей украинского языка в дошкольном учебном заведении с русским языком обучения.*

*In article the essence and prominent features of speech development of children in conditions bilingvism reveals, pedagogical conditions of the organisation of training of children of the Ukrainian language in a preschool educational institution with training Russian are defined.*

Постановка проблеми. Процес розвитку української