

14. M. Majewska, Edukacja medialna w programach szkolnych, [W:] Dzieci a mass media. Materiały z ogólnopolskiego seminarium, Zielona Góra 22-23 października 1998 Centrum Ustawicznego Kształcenia Bibliotekarzy, Warszawa 1999.
15. Okoń W., Nowy Słownik Pedagogiczny, Warszawa 1998
16. Pieter J., Słownik Psychologiczny, Wrocław-Warszawa-Kraków, 1963
17. Pietrzykowski M., Mitologia starożytnej Grecji, Warszawa 1983
18. Pytka L., Wirtualność i realność we współczesnej cywilizacji i kulturze, a dojrzewanie osobowości antyspołecznej, w: Pytka L., Głowacka B., Okrucieństwo i zbrodnia dziecięca. Incydent czy znak czasu?, Warszawa 2000
19. Pytka L., Głowacka B., Okrucieństwo i zbrodnia dziecięca. Incydent czy znak czasu?, Warszawa 2000
20. Tazbir J., Okrucieństwo w nowożytnej Europie. Prace wybrane, tom 2, Warszawa 1999
21. Znaniński F., Socjologia wychowania, Warszawa 1960
22. Zdziechowski M., O okrucieństwie, Kraków 1993

Mgr Sabina Wieruszewska – Duraj
Akademia Podlaska
Siedlce, Polska

PEDAGOGIA CELESTYNA FREINETA W PRZEDSZKOLNEJ EDUKACJI EKOLOGICZNEJ

W sytuacji aktualnych problemów związanych z ochroną środowiska, coraz silniej akcentuje się konieczność zmian, nie tylko w relacjach człowiek – środowisko, ale również w relacjach międzyludzkich. Zmiany te powinny dokonywać się w człowieku już od najmłodszych lat. Podstawowe zadania w tym zakresie spoczywają więc na placówkach przedszkolnych.

Wychowanie przedszkolne jest bowiem rozumiane w kategoriach: dziecko – rodzina – środowisko. Częścią składową tego wychowania powinna być edukacja ekologiczna. Konieczne staje się więc wyposażenie dziecka w podstawową wiedzę o środowisku i niezbędne umiejętności w tym zakresie. Przez środowisko

rozumiemy dom rodzinny, przedszkole, podwórko, grupy rówieśnicze oraz najbliższe otoczenie.

Współczesna edukacja dziecka odwołuje się do konieczności uwzględniania postulatu przygotowania wychowanka do umiejętnego funkcjonowania w przyszłości, w nieznanym jeszcze warunkach. Wiele mówi się o tym, że należy wykształcić człowieka, który nie myśli kategoriami konsumpcyjnymi, ale kieruje się wartościami humanistycznymi i ekologicznymi. Kształtowanie świadomości ekologicznej już od przedszkola jest zatem nie tylko potrzebą, ale również nakazem współczesności.

Z roku na rok wzrasta zainteresowanie problemami ekologii, powstają nowe programy, projekty, nadal więcej jednak pisze się i mówi o edukacji ekologicznej, niż praktycznie działa na rzecz szeroko pojmowanego środowiska. Elementy edukacji ekologicznej znalazły miejsce w programach wychowania przedszkolnego. Okazuje się, że to za mało, by w sposób wybiórczy traktować zagadnienia tak ważne dla człowieka, a przede wszystkim dla całej naszej planety. Im częściej organizuje się aktywność dzieci ukierunkowaną na ochronę i kształtowanie środowiska, tym bardziej przekonujący staje się fakt, że wiedza przeciętnego nauczyciela ogranicza się do tradycyjnego i fragmentarycznego sposobu przekazywania wiedzy z zakresu ekologii, opartego na dostępnych programach które nie wyczerpują zakresu treściowego z szeroko pojętej ekologii. Dlatego też coraz częściej staje on przed problemami:

- W jaki sposób przekazywać podstawowe wiadomości związane z relacjami i zależnościami zachodzącymi w środowisku?
- Jak uczyć rozumienia i znaczenia podstawowych pojęć ekologicznych?
- Jak kształtować umiejętności niezbędne do podejmowania działań przeciwdziałającym niekorzystnym przekształceniom środowiska?

Współczesne przedszkole poszukuje zatem odpowiedzi na pytania o kształt i zadania nowego systemu wychowania przedszkolnego. W licznych stanowiskach, zarówno teoretyków, jak i praktyków, panuje zgodność co do tego, iż powinno to być przedszkole na miarę nadchodzącej epoki, w którym proces wychowania i kształcenia przybiera formę swobodnych poszukiwań i

twórczości. Zatem przedszkole winno być miejscem, w którym dokonuje się rzeczywista integracja wszystkich uczestników procesu wychowawczo – dydaktycznego.

W takiej sytuacji rola przedszkola w zakresie rozwijania świadomości ekologicznej, kształtowania wartości i postaw proekologicznych oraz zmiany dotychczasowego stylu życia staje się niezmiernie ważna. W tym aspekcie istnieje konieczność uwzględniania w procesie edukacji czynników aktywizujących rozwój dziecka, stwarzania warunków umożliwiających odkrywanie przez dziecko rzeczy nowych, a także nowych obszarów rzeczywistości z jednoczesnym odkrywaniem przez niego ogromnego potencjału własnych możliwości. Istnieje konieczność zaprojektowania takich sytuacji edukacyjnych w przedszkolu, które rozbudzą wewnętrzną motywację dziecka do twórczej aktywności, zaspokoją jego potrzeby, nauczą odpowiedzialności za podjęte decyzje. W zależności od tego, jaki sposób pracy zastosuje nauczyciel, czy uwzględni zasadę podmiotowości dziecka i jakie zmiany organizacyjne przeprowadzi w przedszkolu – edukacja ekologiczna może przynieść zamierzone efekty.

Termin „ekologia”, do niedawna stosunkowo wąski, odnoszący się wyłącznie do nauk biologicznych, jest obecnie rozumiany i stosowany bardzo szeroko. Na trwałe wszedł on do słownika nauk humanistycznych: pedagogiki, psychologii, filozofii, socjologii.

W literaturze przedmiotu spotkać można wiele różnorodnych, niejednokrotnie bardzo odmiennych stanowisk wobec ekologii. Otóż zagadnienia ekologiczne ujmowane w wąskim zakresie, odnoszą się wyłącznie do zagadnień przyrodniczych. Natomiast ekologia rozpatrywana w szerszym zakresie odnosi się do kwestii środowiska przyrodniczego, geograficznego i społecznego, a działania ekologiczne powinny być i są podejmowane we wszystkich dziedzinach życia, również w edukacji.

Obecnie zauważa się bardziej holistyczne spojrzenie na zjawiska dotyczące całej biosfery. Wcześniejsze określenia: „edukacja o środowisku”, „ochrona środowiska” czy „edukacja przyrodnicza” używane są coraz rzadziej. Zdaniem W. Bojarskiego, termin „ochrona środowiska” jest już terminem nieaktualnym. Twierdzi on, że „jest już pojęciem zbyt zawężonym. Aktualnie

należy mówić o «poszanowaniu przyrody», o jej «autonomicznych i nienaruszalnych prawach», o «współdziałaniu z przyrodą»”.

Współcześnie najczęściej używanymi terminami są „edukacja ekologiczna” i „edukacja środowiskowa”, jednakże w polskiej tradycji edukacyjnej i dokumentach państwowych utrwaliła się mocniej nazwa „edukacja ekologiczna”, która określa zarazem cel edukacji: „wyrobienie umiejętności holistycznego podchodzenia do zjawisk przyrody i cywilizacji i działania zgodnie z prawami ekologii”.

Pojęcie edukacji ekologicznej interpretowane jest w różny sposób. Jak wynika z przeglądu literatury, edukacja ta rozumiana i realizowana jest coraz częściej szeroko, obejmując wszelkie działania, które nie tylko uczą ochrony środowiska, ale również własnego ciała, innych ludzi, Ziemi.

L.Kożuchowski traktuje edukację ekologiczną jako „wyraz nowego humanizmu tworzonoego poprzez realizowanie wartości nadających sens życiu, widzenie w podejmowanych działaniach drugiego człowieka, poczucie odpowiedzialności wobec ludzi i za środowisko, a także własnej wolności i godności”.

Zarówno pedagodzy, jak i ekolodzy jednogłośnie stwierdzają konieczność ekologicznego edukowania przedszkolaków. G.Kutyłowska twierdzi, że „dziecko wychowane w potrzebie kontaktu z przyrodą, nauczone proekologicznego myślenia, w okresie dojrzałym jest w stanie naprawić lub zneutralizować negatywne skutki gospodarki jego poprzedników na Ziemi”. Tak więc edukacja ekologiczna znalazła swoje miejsce w programach wychowania przedszkolnego, wśród pozostałych obszarów edukacyjnych, stanowiących nierozdzielalną całość, uzupełniających się wzajemnie.

W zakresie edukacji ekologicznej lub zamiennie stosowanej w programach nazwy – edukacji środowiskowej, wyodrębnia się zagadnienia szczegółowe, w których wydziela się najczęściej cztery poziomy działań na zasadzie stopniowania trudności w pracy z dzieckiem lub podział na grupy wiekowe, z których każda zawiera treści dostosowane do możliwości rozwojowych dziecka. Schemat ten odnosi się tak samo do pozostałych obszarów edukacyjnych, zawartych w programach wychowania przedszkolnego, tak więc

edukacja ekologiczna (edukacja środowiskowa) formalnie traktowana jest na równi z innymi obszarami.

W większości programów wychowania przedszkolnego dopuszczonych przez MEN do użytku przez placówki przedszkolne założenia programowe odnoszą się do przybliżenia dzieciom zakresu pojęcia środowiska naturalnego, przekazania im elementarnych wiadomości o różnorodności i jedności świata oraz poznania podstawowych procesów życiowych organizmów żywych. Założenia programowe z zakresu edukacji ekologicznej obejmują również zadania, jakie spoczywają na nauczycielu w procesie poznawania przyrody. Należą do nich:

- zapewnianie dzieciom sytuacji do przeżyć w bezpośrednim i pośrednim kontakcie z obiektami i zjawiskami przyrodniczymi;
- przekazanie podstawowych wiadomości o ekosystemach, obiektach i zjawiskach występujących w najbliższym środowisku życia dziecka;
- zapewnienie podstawowej orientacji o znaczeniu obiektów i zjawisk dla ich życia;
- ukazanie związków przyczynowo – skutkowych wszelkich procesów przyrodniczych, zwłaszcza w najbliższym środowisku ich życia i działalności;
- ukazanie związków pomiędzy stanem środowiska a samopoczuciem i zdrowiem ludzi;
- kształtowanie nawyków oszczędnego korzystania z zasobów naturalnych i maksymalnej ich ochrony;
- kształtowanie umiejętności segregowania odpadów i powtórnego wykorzystywania zasobów naturalnych w najbliższym środowisku: domu, przedszkolu, podwórku;
- kształtowanie potrzeby przestrzegania norm ekologicznych przez samych siebie i innych;
- ukazanie potrzeby kulturalnego i bezpiecznego zachowania się w miejscu zabawy, wypoczynku, nauki i pracy;
- wdrażanie do przestrzegania ekologicznego stylu życia;
- zapewnienie warunków do okazywania pożądanych postaw wobec wszystkich istot żyjących, a także współdziałania na rzecz ochrony, odnawiania, przekształcania, racjonalnego eksploatowania i pomnażania bogactw najbliższego środowiska przyrodniczego.

Powyższe założenia znajdują odzwierciedlenie w programach w postaci sformułowanych treści w obszarze edukacji ekologicznej, w taki sposób, by wiązały się one z czynnościami dziecka, zadaniami oraz celami.

W ramach realizacji treści programowych z zakresu edukacji ekologicznej dzieci 6-letnie zapoznają się między innymi z:

- warunkami życia, rozmnażania;
- gatunkami roślin i zwierząt;
- zmianami w życiu przyrody i ludzi;
- kalendarzem przyrody i pory roku;
- tradycjami, zwyczajami i obrzędami związanymi z porami roku;
- pogodą i przyrządami do jej pomiaru;
- ruchem Ziemi a porami roku;
- warunkami życia roślin;
- warunkami życia zwierząt;
- środowiskiem przyrodniczym człowieka i planowaniem wypoczynku; mapami Polski i świata, przewodnikami turystycznymi;
- sposobami ochrony gatunków roślin i zwierząt;
- zagrożeniami dla przyrody oraz zdrowia i życia człowieka;
- skutkami rozwoju przemysłu;
- konkretnymi sposobami zapobiegania i likwidowania niekorzystnych skutków zagrożeń;
- sposobami racjonalnego i zdrowego stylu życia (odżywiania, higieny) i rekreacji;

Ilość i jakość opanowanej przez dzieci wiedzy, jak również rozumienie jej i umiejętność wykorzystywania w praktyce uwarunkowana jest głównie sposobem postępowania nauczyciela w pracy z dziećmi, czyli przyjętymi metodami nauczania. W przedszkolnej edukacji ekologicznej stosuje się metody przyjęte jako podstawowe metody pracy wychowawczo – dydaktycznej z dziećmi. Są to metody oparte na działaniu (metody czynne), metody oparte na obserwacji (oglądowe) i metody oparte na słowie (metody słowne). Do metod czynnych, opartych na działalności dziecka zalicza się metodę samodzielnych doświadczeń, metodę kierowania działalnością własną dziecka, metodę zadań stawianych dziecku i metodę ćwiczeń. Z kolei metody oglądowe, oparte na bezpośrednim

spostrzeganiu i przeżywaniu w kontakcie z otoczeniem materialnym, kulturalnym i społecznym obejmują obserwację, pokaz, wzór osobowy nauczyciela oraz udostępnienie wytworów sztuki. Do metod słownych zaś zalicza się rozmowy, opowiadania i zagadki, objaśnienia i instrukcje, sposoby społecznego porozumienia i metody żywego słowa.

Powyższa podstawowa klasyfikacja metod w wielu programach wychowania przedszkolnego ulega rozszerzeniu, wzbogaceniu o dodatkowe metody pracy wychowawczo – dydaktycznej. Szczególnie ma to miejsce w obszarze edukacji ekologicznej, w której dużą rolę przypisuje się metodom problemowym, pozwalającym dzieciom być odkrywcami, a nie tylko wytrwałymi widzami i słuchaczami.

Nauczyciele mają możliwość korzystania w swej pracy z gotowych i sprawdzonych materiałów dydaktycznych i zabiegów metodycznych. Mają również możliwość wzbogacania swej pracy o efekty własnych poszukiwań, nowych rozwiązań. Czas wprowadzania reformy oświatowej to czas wielu zmian programowych. Nauczyciele szkół masowych, a także przedszkoli stanęli przed możliwością przyjęcia odpowiedniego ich zdaniem programu nauczania i wychowania. Mogą zatem podejmować w tym zakresie różnego rodzaju działania, takie jak: wybór jednego z opracowanych programów, modyfikacja wybranego programu, stworzenie w oparciu o podstawę programową autorskiego programu nauczania i wychowania.

Wśród nowych rozwiązań metodycznych w pracy wychowawczo – dydaktycznej przedszkola wyróżnia się zastosowanie koncepcji pedagogicznej Celestyna Freineta.

Pedagogika Freineta opiera się na założeniu, że sposób twórczego poznawania rzeczywistości, dokonujący się w trakcie długotrwałych cykli działalności artystycznej dzieci, jako integrujący ich uczucia, wyobraźnię i myślenie, jest najdoskonalszą metodą zdobywania wiedzy.

Dominującym zagadnieniem w pedagogicznej koncepcji C. Freineta jest swobodna działalność twórcza dziecka. W klasach freinetowskich dzieci oddają się twórczości nie tylko dlatego, żeby się wypowiedzieć, ale ich ekspresja ma zawsze charakter poznawczy i społeczny. Zgodnie ze swymi założeniami i określonym celem

wychowania, dawną klasę odgradzoną od pulsującego wokół niej życia, przekształcił w ruchliwą pracownię, dającą dzieciom możliwość twórczego poszukiwania i indywidualnego eksperymentowania.

C. Freinet dążył do tego, by uczynić szkołę miejscem, w którym dokonywałby się rzeczywisty rozwój osobowości dziecka, a jak wiadomo, jest to możliwe wtedy, gdy każde dziecko będzie mogło znaleźć w szkole warunki do swobodnego wyrażania się w różnych dziedzinach swojego życia i twórczości.

Zamiast tradycyjnego nauczania opartego na systemie podręcznikowym i na bezwzględnej autorytecie nauczyciela, C. Freinet wprowadził nowe, oryginalne formy pracy szkolnej, które nazwał „technikami szkolnymi”. Są to: swobodne teksty, drukarnia i gazetka szkolna, doświadczenia poszukujące, planowanie pracy indywidualnej i zespołowej przez uczniów, spółdzielnia klasowa, referaty i sprawności, różnorodne formy swobodnej ekspresji artystycznej i technicznej, wymiana gazetek, korespondencji, informacji i doświadczeń między szkołami.

Powszechnie dostrzeganym wymiarem twórczości dziecka są werbalne i niewerbalne efekty ekspresji, arcydzieła dziecięce. Każda z technik C. Freineta wiąże się z konkretnym wytworem, np.:

- technika swobodnego tekstu – swobodne teksty dzieci gromadzone w kartotece materiałów źródłowych są wykorzystywane w edukacji językowej, stanowią źródło ćwiczeń językowych;
- technika drukarni – drukowane samodzielnie przez dzieci teksty (współcześnie, obok tradycyjnej drukarni wykorzystuje się w składaniu tekstu komputer, maszynę do pisania);
- technika gazetki – ekspresja werbalna i niewerbalna związana z redakcją gazetek;
- technika fiszek autokorektywnych – fiszki autokorektywne i efekty samodzielnej pracy ukierunkowanej fiszką;
- technika doświadczeń poszukujących – albumy, wywiady, plakaty i inne opracowane efekty samodzielnych poszukiwań, samodzielne tworzenie i uzupełnianie kartoteki materiałów źródłowych.

Techniki C. Freineta, przewidziane początkowo jako metoda pracy dydaktyczno – wychowawczej w szkole elementarnej, znalazły

bardzo podatny grunt dla swej działalności w placówkach przedszkolnych.

O przydatności technik freinetowskich w wychowaniu przedszkolnym zdecydowały te same zasady, które wpłynęły na zmianę tradycyjnej klasy w nowoczesną, a mianowicie:

- stałe „doświadczenia poszukujące” środków najskuteczniejszego oddziaływania wychowawczego;
- głębokie zainteresowanie dzieckiem, jego potrzebami, prawami jego rozwoju, jego zamiłowaniem do działalności odkrywczej i twórczej;
- życzliwa, przewidująca trudności dziecka obecność wychowawczyń, które potrafią stworzyć dzieciom klimat wzajemnego zaufania, sprzyjający nawiązaniu naturalnego dialogu między nimi a środowiskiem.

C. Freinet ostro krytykował system organizacji i metody pracy przedszkoli. Zarzucał im, że nie biorą pod uwagę życia dziecka w całej jego złożoności i poprzez wprowadzanie z góry ustalonego schematu zajęć w niekorzystnych dla dziecka warunkach cieplarnianych i sztucznych ograniczają możliwości samodzielnych doświadczeń dziecka. Krytykował on również materiał dydaktyczny składający się przeważnie z zestawu przedmiotów ograniczających samodzielność dziecka, uniemożliwiających swobodne doświadczenie.

Szczególną rolę w przedszkolu freinetowskim odgrywają te materiały i narzędzia, które pozwalają dziecku na swobodną ekspresję artystyczną, np.: pędzle, gliny ceramiczne, rylce do wycinania linorytów, łatwe w użyciu limografy do ich powielania, różnorodne tkaniny i wiele innych ciekawych i niekonwencjonalnych materiałów.

W przedszkolu freinetowskim znalazły szerokie zastosowanie narzędzia, które pozwalały dziecku na nawiązanie bliskiego kontaktu z otoczeniem, środowiskiem naturalnym, na wyrażanie swych pragnień i pogłębianie świadomości związków zachodzących między ludźmi a przyrodą. Tymi narzędziami są: mowa, pismo, rysunek, rzeźba, druk, muzyka i taniec.

Zdaniem C. Freineta, metody tradycyjne rozwijają mowę dziecka przez uczenie obrazków i pamięciowe wyuczanie zdań i

wierszyków. W przedszkolu freinetowskim zaś, dziecko poznaje zjawiska i czynności w toku ich trwania.

Podstawową organizacyjną formą nauczania jest praca zespołu i zróżnicowana praca indywidualna, a wyjątkowo tylko jednolita praca zbiorowa dzieci. Praca z dziećmi oparta jest na wspólnym planowaniu pracy, które prowadzi do wykonywania szeregu celowych czynności dziecka, które nie są wyznaczone rygiorem zbiorowego tempa ani też sztywnymi ogniwami procesu nauczania. Jak twierdzi J. Walczyna, specyfiką tego typu zajęć „jest ich swoista plastyczność, umożliwiającą samodzielne działanie i twórczy stosunek do podejmowanych zadań”.

W procedurze przygotowania zajęć ważną rolę pełni wyposażenie pracowni (sali), gdzie odbywają się zajęcia. Stałe elementy takiej pracowni to: różnego rodzaju encyklopedie, albumy, atlasy, słowniki, globusy, filmy, przeźrocza, ilustracje, taśmy, zestawy różnorodnych fiszek. Materiały te spełniają jednocześnie funkcję podręczników, które jak wiadomo, C. Freinet wyeliminował z systemu pracy z dzieckiem.

Ogromną rolę w organizacji pracy dzieci na zajęciach odgrywa planowanie przez nich określonych działań z zakresu poszczególnych zagadnień. Dzieci biorą udział w sporządzaniu planów rocznych, miesięcznych i tygodniowych. Szczególnie interesująca jest forma planów tygodniowych indywidualnej pracy dziecka. Na początku tygodnia dziecko planuje rodzaj i pewną liczbę określonych zadań, z wykonania których rozlicza się po określonym przez siebie czasie. Nauczyciel czuwa, by podejmowane przez każde dziecko zadania były realne i możliwe do wykonania, a także bierze udział w ocenie ich wykonania.

Samodzielność w podejmowaniu różnorodnych zadań na zajęciach z wykorzystaniem technik C. Freineta i możliwość sprawdzania wyników swojej pracy sprawiają, że na zajęciach tych panuje porządek i atmosfera twórczości i przyjaznej dla dziecka nauki. O takim sposobie prowadzenia zajęć C. Freinet mówi: [...] „Z pedagogicznego i humanistycznego punktu widzenia ta nowa forma pracy ma najwyższą wartość”.

W przedszkolnej edukacji ekologicznej wielką rolę pełni aktywność własna i indywidualna działalność dziecka. Doświadczenie rzeczywistości z prawem do błędów, ponownym

podejmowaniem aktywności badawczej i dochodzeniem do rozwiązań na wiele różnych sposobów, najlepiej, zdaniem autorki pracy, realizuje postulat takiej organizacji pracy na zajęciach, aby przyjąć ekspresyjny model wychowania przedszkolnego. W ramach tego założenia „wychowywać to tyle, co pomóc odnaleźć i wydobyć z istoty ludzkiej coś, co jest w niej zawarte w stanie potencjalnym, a co bez tego wysiłku nie mogłoby się zaktualizować. Ogólne cele i zadania wychowania związane są z koncepcją człowieka autonomicznego, posiadającego własną indywidualność i umiającego się porozumieć z innymi ludźmi, człowieka demokratycznego”.

Ten model wychowania znajduje odzwierciedlenie w koncepcji pedagogicznej C. Freineta, którego podstawowym założeniem wychowawczym jest indywidualne doświadczenie poszukujące. Głównym zadaniem nauczyciela w tym zakresie jest stwarzanie dzieciom warunków do możliwie najszerzego stosowania tych doświadczeń „po omacku”. Jest to podstawowe założenie koncepcji C. Freineta, który twierdzi, że dzieci powinny przebywać w naturalnym środowisku sprzyjającym rozbudzaniu ciekawości, a jednocześnie stwarzającym warunki do tego, by ciekawość tę zaspokoić.

Literature

1. Por. A. Kalinowska, Edukacja ekologiczna, historia i nowe prądy w Polsce i na świecie, (w:) A.Kalinowska, H. Skolimowski, E. Symonides, K. Waloszczyk, Podstawy ochrony środowiska, cz. 5. Od edukacji do świadomości ekologicznej, WSiP, Warszawa 1995.
2. W. Bojarski, Kształcenie ekologiczne, (w:) Wychowanie i nauczanie ochrony środowiska w szkołach. Materiały z sesji Rady Naukowej Zarządu Głównego Ligi Ochrony Przyrody, LOP, Warszawa 1987, s. 42.
3. A. Kalinowska, Edukacja ekologiczna ..., op. cit., s. 7.
4. Por. D. Morsztyn, Edukacja ekologiczna w szkole. Propozycje programowe dla nauczycieli, Zakład Usług Ekologicznych Zielone Płuca Polski, Suwałki 1995
5. .L. Kożuchowski, Problem edukacji ekologicznej, „Acta Universitatis Nicolai Copernici Pedagogika XVIII”, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1993, s. 3.

6. G. Kutylowska, Program edukacji ekologicznej w przedszkolu z propozycjami zajęć, Wydawnictwo Didasko, Warszawa 1997, s. 12.
7. E. i J. Frączakowie, Edukacja zdrowotna dzieci przedszkolnych, Turpress, Toruń 1996, s. 12.
8. Por. B. Łojewska, W świecie przedszkolaka. Program edukacji przedszkolnej, Wyd. KOBA, Warszawa 2001.
9. M. Kwiatowska, Podstawy pedagogiki przedszkolnej, WSiP, Warszawa 1988, s. 61.
10. Ibidem, s. 64.
11. H. Semenowicz, Nowoczesna Szkoła Francuska Technik Freineta, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966, s. 107.
12. Por. Ibidem, s. 109 – 110.
13. J. Walczyna, Integracja nauczania początkowego, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1968, s. 71.
14. W. Frankiewicz, Technika swobodnych tekstów jako metoda kształcenia myślenia twórczego, WSiP, Warszawa 1983, s. 37.
15. C. Freinet, Niezmienne prawdy pedagogiczne, w: O szkołę ludową. Pisma wybrane, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1976, s. 245.
16. K. Lubomirska, Przedszkole. Rzeczywistość i szansa, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997, s. 166.
17. Por. H. Semenowicz, Nowoczesna Szkoła ..., op.cit., s.108–109.

I.A.Кравцова

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ТА ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Большую роль в процессе обучения начальной школы отведено дидактической игре. В дидактических играх ребёнок наблюдает, сравнивает, сопоставляет, классифицирует предметы, проводит доступный ему анализ и синтез, делает выводы. Умелая организация дидактической игры открывает младшим школьникам учебный материал таким, который формирует и активизирует их субъективную жизнедеятельность.

The didactic game plays a great role in the process of teaching in a primary school. In didactic games the child watches, compares, classifies objects, carries out a simple analysis and synthesis and makes conclusions. Capable guidance of a didactic game presents the teaching material to junior pupils in such a way that it helps to form and develop their subjective vital activity.

Перехід на нову структуру і зміст навчання поставив перед учителем ряд досить складних проблем, і серед них чи не найголовніша – яким чином так побудувати процес навчання, щоб найповніше задовольнити проблеми кожного учня. Особливе місце зайняла гра на уроці. Стаючи дорослою, дитина у своїй колишній грі відкриває нові посильні для себе глибини, нові схованки, нові тасмниці, які допомагають їй зрозуміти, що в ній є щось, чого інші не знають і про що не здогадуються. Дитина пізнає свою феноменальність. І саме дитина, тобто учень повинен стати центральною фігурою на уроці. Психологи зазначають, що на початку навчання шестилітня дитина зазнає особливих труднощів. Вони пов'язані з новою соціальною роллю, зміною повідної діяльності, збільшення психологічного та фізіологічного навантаження. І зараз педагогічні інновації орієнтують вчителя на здатність наситити систему новим змістом, для того, щоб формувати інноваційну особистість.

Величезну роль у процесі навчання початкової школи відіграє дидактична гра. У дидактичних іграх дитина спостерігає, порівнює, зіставляє, класифікує предмети, проводить доступний їй аналіз і синтез, робить узагальнення. Висока ефективність дидактичної гри безсумнівна. Дитина працює з використанням “ігрових” матеріалів легше, веселіше, а головне – інтенсивно, значно продуктивніше і не помічає цього.

Дидактична гра – метод імітації прийняття рішень у різноманітних ситуаціях шляхом гри за правилами, що вже вироблені учасниками.

Ф.М.Блехер у книзі “Дидактична гра” визначила чотири вимоги, без урахування яких не можна віднести ту чи іншу навчальну діяльність учнів до класу дидактичних ігор. Зокрема, на її думку, грою можна вважати тільки таку діяльність, в якій присутній хоча б один із наступних елементів:

- несподіванка – поява, зникнення, пошук і знаходження, непередбачене повторення дії в грі тощо;
- загадка, що інтригує дітей, стимулює їхню творчу фантазію, мобілізує дитячий досвід;
- рух;
- змагання.

У процесі багатьох дидактичних ігор діти працюють з величезним емоційним піднесенням, часом з граничним напруженням своїх здібностей. Участь у грі дає кожному учневі своєрідне право на помилку, не робить з помилки трагедії, не розцінює її як незнання. Кожна гра повинна мати конкретну дидактичну мету. Вчитель повинен з максимальною користю для дітей застосовувати ці ігри, він повинен чітко усвідомити, досягненню якої мети вони слугують, у якому зв'язку має перебувати гра з уже вивченим матеріалом і тим, що тільки-но вивчатиметься. Важливо уявити себе на місці дітей, продумати можливі варіанти, труднощі тощо. Гра має проходити невимушено, але за цією невимушеністю повинна стояти величезна організаційна робота вчителя. Зміст гри має бути доступним для кожного учня; правила гри чітко сформульовані; підсумок гри – чіткий, справедливий. Готуючись до гри треба виділяти такі етапи:

- ознайомити учасників із темою та змістом, розподілити ролі;
- розкрити хід і зміст гри;
- підведення підсумків гри.

Велике значення має форма, в якій учитель оцінює результати. В усіх випадках підведення підсумків гри перша й основна форма оцінювання – є похвала. Національною системою змістовних оцінок є система, яку запропонував Ш.А.Амонашвілі у своїй книзі “Добрий день діти!”.

Система підведення підсумків гри передбачає: доброзичливе ставлення до учнів, позитивне оцінювання зусиль учня, спрямованих на розв'язання завдань в усіх випадках, навіть тоді, коли ці зусилля не приводять до позитивного результату; детальний аналіз утруднень учнів, помилок допущених ними; конкретні вказівки, спрямовані на поліпшення досягнутого результату.

Театральний теоретик, знавець “життя людського духу”, послідовник вчення К.Станіславського, автор відомої книги “Режисура як практична психологія” П.Єршов, вивчаючи природу й логіку дії, переконливо довів, що будь-яку мету (зокрема й дидактичну) можна розглядати не тільки ізольовано й не тільки в контексті завдань, рівних за субординацією, а й у контексті послідовної низки різномасштабних дій, у яких виявляється якась реальна цілеспрямованість індивіда, особистості. Дидактичність стає умовою для більш насиченого проживання учнями часу уроку, ніж те, що могло б виникнути серед учнів стихійно, - якби не було уроку, не було вчителя, не було такого завдання. Вдале проведення дидактичної гри відкриває учням навчальний матеріал як такий, що формує й активізує їхню суб’єктивну життєдіяльність. Дидактична гра дає змогу учням, які самовиражаються, відчутти резонанс зацікавленості (співучасті) однолітків, побачити нові грані свого єднання, усвідомити себе, як однолітків-однодумців. Гра завжди пов’язана з упевненістю, що партнери у встановлених ігровими правилами межах – однодумці.

Дидактичні ігри дають змогу значно розширювати ці межі, залучати більшу кількість учасників. У цьому їхня унікальність.

Вчителем-психотерапевтом названо мовну гру. Інтелектуальна, цікава, захоплююча, вона містить цілий спектр правил і способів, які сприяють емоційному розвантаженню, зняттю розумової напруги. Про які правила тут йдеться? У чому криється “секрет” їх успішного використання – адже з часом мовна гра не втрачає своєї свіжості й актуальності, а інтерес до неї зростає. На нашу думку, причина такої популярності мовної гри серед шкіл слід шукати у її причетності до животрепетних реалій життя, глибинних зв’язках з найважливішими царинами людської діяльності: суспільним явищами, культурою, наукою, мистецтвом.

Мовна гра не підпадає під більшість тлумачень гри як явища. Словесна незвичайність, неправильність, яка свідомо і навмисно допускається мовцями з метою підсилення комічного ефекту або виразності. Механізм її досить простий: мовець “трається” з формою мовлення, вводячи в нього словесну

неправильність (незвичайність) – гру слів, каламбури, паронормазії, омонімуючими термінами далеко не окреслюється коло явищ, які виходять до поняття мовної гри. А слухач, отримавши настанову на гру (будь-яку, нехай навіть найпримітивнішу, на зразок “Це жарт”, “Жартую”), підтримує її намагаючись розгадати задум автора. Є й обов’язкова умова: обидва учасники і мовець, і слухач мають усвідомлювати словесну неправильність, як і те, що ця неправильність вводиться у мовлення навмисно, з певною метою (оскільки тільки навмисна неправильність викличе бажання підтримати гру, а не подив і не досаду).

У такий спосіб мовець, як, мабуть, у будь-якому іншому виді гри, намагається самоутвердитися, розважити себе і співрозмовника, тренує мислення. Її ознаки переконливо доводять, що ми маємо справу саме з грою, такою, що є в компетенції вищої розумової, як, скажімо, гра в шахи. Але в контексті мовної гри вони можуть набувати по-справжньому масштабного значення.

Творці мовної гри – носії різних рівнів освіченості і культури – елітарна верхівка (згадаймо, гра в каламбури – улюблена розвага аристократії у минулі сторіччя), літератори, котрі з незапам’ятних часів проводять цей унікальний експеримент у своїй творчості, оскільки немає жодного письменника, який би не прагнув більшої виразності, прості люди, що творять демократичні, низові форми мовної гри – усі вони, бавлячись із мовленням, можливо, не завжди свідомо, переслідують не лише реальні цілі (заінтригувати, захопити, змусити себе слухати), а й розвивають мовлення, мислення, повсякчас збагачують мову свіжими і неповторними новотворами. Отже, мовна гра – це мистецтво: її продукти часто мають так саму естетичну цінність, як і будь-який мистецький витвір, адже думка, для якої віднайдене мовою лаконічне і дотепне вираження, стає набутком народу і народного мислення.

Мовна гра – це той унікальний, чи не єдиний випадок, коли гра переходить у царину науки, інтелектуальна розвага перетворюється на надзвичайно вдалий і тому уподобаний митцями слова стилістичний прийом, який з незапам’ятних

часів використовується у літературі, а лінгвістичну інтерпретацію отримує в дослідженнях вчених-мовознавців. Тому саме мовна гра – адже ґрунтується вона на вивченні зображувальних властивостей мови як матеріалу, а, відповідно, на знанні системних одиниць мови, норм їх використання і способів творчої інтерпретації цих одиниць. Таким чином, феномен мовної гри вже в котре наголошує на тих нерозривних органічних зв'язках, що єднують мову і літературу у мистецтво мистецтв – словесність.

У процесі гри в учнів виробляється звичка зосереджуватися, самостійно думати, розвивати увагу. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються, до активної діяльності залучаються навіть найпасивніші учні.

Коли вчитель використовує на уроці елементи гри, то в класі створюється доброзичлива обстановка, бадьорий настрій, бажання вчитися. Плануючи урок, учитель має зважати на всіх учнів, добирати ігри, які були б цікаві й зрозумілі.

А.С.Макаренко писав: “Гра має важливе значення в житті дитини... Якою буде дитина в грі, такою вона буде і в праці, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається перш за все в грі...” Отже, гра, її організація – ключ в організації виховання.

У грі формується багато особливостей особистості дитини. Гра – це своєрідна школа підготовки до праці. У грі виробляється спритність, витримка, активність. Гра – це школа спілкування дитини.

Гра тільки здається легкою. А насправді потребує, щоб дитина яка грається віддавала грі максимум своєї енергії, розуму, витримки, самостійності. Гра постійно стає напруженою працею і через зусилля веде до задоволення.

Ігри в школі – перш за все дидактичні, повинні приковувати нестійку увагу дітей до матеріалу уроку, давати нові знання, заставити їх напружено мислити.

Важливою є виховна сторона. Гра вимагає від дітей уваги, вміння швидко знаходити правильне рішення.

Гра є найприроднішою і найпривабливішою діяльністю для молодших школярів. Це К.Д.Ушинський писав: “Зробити серйозне заняття для дитини цікавим – ось завдання

початкового навчання. Кожна здорова дитина потребує діяльності і до того ж серйозної діяльності... З перших же уроків привчайте дитину до любові своїх обов'язків і знаходження приємності в їх виконанні”.

Саме в іграх розпочинається невимушене спілкування дитини з колективом класу, взаєморозуміння між учителем і учнем. У процесі гри в дітей виробляється звичка зосереджуватися, працювати вдумливо, самостійно, розвивається увага, пам'ять, жадоба до знань. Задовольняючи свою природну невсипущу потребу в діяльності, в процесі гри дитина “добудовує” в уяві все, що недоступне їй в навколишній діяльності, у захопленні не помічає, що вчиться – пізнає нове, запам'ятовує, орієнтується в різних ситуаціях, поглиблює раніше набутий досвід, порівнює запас уявлень, понять, розвиває фантазію.

У грі найповніше проявляються індивідуальні особливості, інтелектуальні можливості, нахили здібності дітей. Гра – творчість, гра – праця. “Праця – шлях дітей до пізнання світу” – писав М.О.Горький.

Гра належить до традиційних і визнаних методів навчання і виховання, дошкільників, молодших школярів і підлітків. Цінність цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвиваюча й виховна функція діють у тісному взаємозв'язку. Гра як метод навчання організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість.

Задовольняючи дитячу допитливість, залучити їх до активного пізнання оточуючого світу, оволодіти способами пізнання зв'язків між предметами та явищами допоможе гра.

*У вирішенні проблеми
використані підходи Т.Царук*

Література

1. Богуш А.М. Методика розвитку рідної мови. – К.: Вища школа, 1995.
2. Вашуленко М.С. Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1-4 класах. Науково-теоретичні засади та методичні рекомендації. – К.: Рад. школа, 1991.

3. Канищенко А.П. Розвиток зв'язного мовлення першокласників. Методичні рекомендації. – К.: МНО України, 1991.
4. Мовні ланки у початкових класах: Методичні рекомендації / Укл. Воскресенська Н.О., Свашенко А.О. – Харків: ХДПІ, 1987.
5. Форощук О.О., Форощук Н.Є. Українська мова для початкових класів: Навч. посіб. – К.: А.С.К., 2002.

О.Б.Брижжатенко

ВИЗНАЧЕННЯ СФОРМОВАННОСТІ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ ЯК СКЛАДОВОГО ЕЛЕМЕНТУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ

В статтє автор анализуєт сформированность мотивації у старшекласників к обучению истории, выделяются и анализируются причины низкого интереса как среди школьников, так и среди учителей.

In clause the author traces opportunities level form motivation in the process of training history, causes low interest schoolboys and teachers are analysed.

Орієнтація сучасної школи на гуманізацію процесу освіти і всебічний розвиток особистості має на меті необхідність гармонійного поєднання безпосередньо навчальної діяльності, в межах якої формуються базові знання, уміння та навички з діяльністю творчою, пов'язаною з розвитком особистісних задатків учнів, їх пізнавальної активності, здатності самостійно розв'язувати нестандартні завдання тощо.

Сучасна тенденція поширення інформації, численних поглядів та оцінок минулого з особливою силою виявляється в галузі історії, визначає необхідність зміщення цілей історичної освіти від засвоєння, запам'ятовування фактів до навчання способів опрацювання, структурування, аналізу, критики отриманої історичної інформації. Специфіка історії полягає не стільки в матеріалі, з яким працює учень, скільки в тих розумових операціях і способах діяльності, за допомогою яких він навчається, працюючи з ними. Такий підхід може суттєво вплинути на формування пізнавальної активності учнів.

В процесі навчання учні засвоюють не лише знання, набувають умінь та навичок, але і засвоюють засоби пізнавальної діяльності, які виражаються в прагненні до активного пізнання і творчого стилю діяльності. Від ступеня виявлення такого складного особистісного утворення як пізнавальна активність багато в чому залежить результативність навчальної діяльності. В основу було покладені наступні компоненти пізнавальної активності.

Мотиваційний компонент: емоційний інтерес; прагнення до новизни; потреба знайти вихід внутрішньої енергії та реалізація внутрішніх бажань.

Операційний компонент: образні уміння (уміння образно описувати історичні факти, відтворювати образи і картинки минулого, розповідати про яскраві і дивовижні події); логічні вміння (вміння виявляти причинно-наслідкові зв'язки, співвідносити об'єкти минулого, називати основні риси та характерні ознаки, пояснювати поняття, робити порівняння); оціночні вміння – давати аргументовану оцінку історичним фактам, розкривати своєрідність подій та явищ, виявляти ієрархію причин та наслідків; комунікабельні уміння – встановлювати контакт з партнером по грі, брати ініціативу в свої руки, використовувати дії партнера для отримання позитивного результату; творчий підхід до виконання завдань та усвідомлення і розуміння практичної ролі пізнання.

Емоційний компонент: емоційність переживання; ситуація успіху; ініціативність при вирішенні завдань.

Рефлексивно-регулюючий компонент: усвідомлення цілей завдань; самооцінка результатів; входження в „Я” – властивість високорівневого відношення особистості до себе; організація і створення умов для розвитку своїх можливостей і здібностей; знаходження в постійному процесі самопізнання.

В експериментальному дослідженні були задіяні учні старших класів загальноосвітніх шкіл I-III ступенів №15, №75, №121 м.Кривого Рогу та Христофорівської загальноосвітньої школи I-III ступеня Криворізького району Дніпропетровської області.

При організації уроку вчителю необхідно знати, чому одні учні займають пасивну позицію, приділяючи увагу

репродуктивній діяльності, а інші – творчо підходять до вирішення завдань, тобто знати мотиви учнів до навчання.

Мотиваційне відношення школяра до навчального процесу характеризується шляхом обліку та класифікації проявляємим ним форм пізнавальної активності. Крім цього, визначення якісного і кількісного рівнів пізнавальної активності, яка проявляється учнями на уроках історії, дозволяє багатобічно та обґрунтовано оцінити якість роботи вчителя. Тому першочерговою метою було вивчення мотиваційної сфери старшокласників до навчання історії шляхом письмового опитування.

Питання анкети

1.	Яке висловлювання точніше відображає ваше відношення до навчання	A) цікаво;	
		B) іноді буває нудно;	
		B) протягом навчання бувають приємні моменти;	
		Г) мені нічого не подобається.	
2.	Що спонукає вас до вивчення історії	A) Бажання отримувати високі оцінки;	
		B) Любов та повага до вчителя;	
		B) Можливість зрозуміти політичний та економічний стан в країні;	
		Г) бажання уникнути нарікань	
3.	Яке висловлювання близьке до ваших поглядів:	A) не слід обмежувати себе тільки тим, що можна дізнатися на уроці;	
		B) інколи є необхідність знати більше, ніж можна почути на уроці;	
		B) на уроці вчитель дає достатній обсяг знань.	
4.	Ставлення до історії як навчального предмету базується у вас на:	A) інтересі до історії;	
		B) змісті окремих уроків, що були проведені нетрадиційно;	
		B) освітній насиченості курсу.	

5.	Якою фразою вчитель може стимулювати вас до вивчення історії:	A) у тебе все вдасться;	
		Б) тільки в тебе і може вдатися;	
		В) нам це так необхідно для...;	
		Г) ось ця частина в тебе найвдаліша...	
6	Чи здатні ви читати додаткову літературу з історії, щоб досягти кращих знань:	A) мене задовольняють оцінки;	
		Б) так, але якщо в мене крім цього буде вільний час;	
		В) ні, в мене не буде вільної хвилини;	
		Г) так, адже це цікаво та пізнавально.	
7.	Чи прагнете ви досягти високих цілей:	A) так;	
		Б) ні;	
		В) байдуже.	
8.	Якщо предмет історії можна було б обирати як факультатив:	A) обрали би його, адже це цікаво;	
		Б) обрали би інший предмет;	
		В) не вивчали жодної факультативної дисципліни.	
9.	Мотивами вашого детального вивчення історії є:	A) Інтерес до предмету;	
		Б) здібність до історії;	
		В) майбутні випускні і вступні іспити;	
		Г) можливість вивчати улюблений предмет.	

Аналіз результатів анкетування дав підстави виділити переважні відповіді старшокласників:

1. Протягом навчання бувають приємні моменти.
2. Бажання уникнути нарікань спонукає до вивчення історії.
3. Інколи є необхідність знати більше, ніж можна почути на уроці.
4. Ставлення до історії базується на змісті окремих уроків, що були проведені нетрадиційно.

5. Стимулюють фрази вчителя «у тебе все вдасться» та «тільки в тебе і може вдатися».
6. Здатні читати додаткову літературу з історії, якщо для цього буде вільний час.
7. Прагнення досягти високих цілей.
8. Факультативом обрали інший предмет.
9. Переважним мотивом детального вивчення історії є майбутні випускні та вступні іспити та інтерес до предмету.

Отже, в порядку зниження значення спонукальної сили мотивів старшокласники розміщують їх наступним чином: прагнення уникнути неприємностей – самоствердження – інтерес до предмету – роль вчителя – передбачення грошового винагородження батьками.

Для більш детальної діагностики розвитку пізнавального інтересу школярів до історії була запропонована анкета, розроблена О.Пометун [2, 97].

Анкета діагностики пізнавального інтересу

Необхідні предмети	Чому	Цікаві предмети	Чому	Додаткові
1	2	3	4	5

Інструкція: в 1,3,5 графи з таблиці впишіть не більше п'яти предметів, які ви вивчаєте в цьому році і які вважаєте необхідними (1), цікавими (2) і вартими для вивчення більш широко (5). Назви одних і тих же предметів можуть повторюватися в усіх трьох графах.

В 2 та 4 графи таблиці впишіть відповідні літерні означення відповідей, що пояснюють ваш вибір. Відповідей на один і той же предмет може бути декілька і вони можуть повторюватися.

Чому ці предмети ви вважаєте необхідними?

- знання цього предмету необхідно людям в трудовій діяльності;
- наука інтенсивно розвивається в сучасний час та відіграє важливу роль в житті суспільства;
- знання цього предмету буде корисно для вступу до ВНЗ;

- цей предмет допомагає розібратися в оточуючому житті, в подіях, які відбуваються, формує світогляд;
- цей предмет формує вміння, які будуть корисними в житті;
- цей предмет вчить розбиратися в собі та інших людях, жити і діяти за сумлінням, оцінювати свої та чужі вчинки, знайти своє місце в житті;
- про важливість цього предмету говорять батьки та вчителі.

Чому ці предмети ви вважаєте цікавими?

- цікаво дізнаватися про нові факти, дивовижні події;
- цікаво дізнаватися про життя людей, їхню діяльність;
- цікаво з'ясувати причини подій та явищ, розкривати закони і закономірності розвитку при родині, людини і суспільства;
- цікаво слухати пояснення вчителя, читати підручник, дивитися фільми, спостерігати досліди;
- цікаво вирішувати задачі, виконувати вправи, практичні роботи, заповнювати контурні карти, таблиці і схеми;
- цікаво самому знаходити пояснення явищу, проводити дослідження, писати реферати;
- цікаво, тому що вчителю подобається свій предмет і його відношення передається учням;
- цікаво, тому що мої друзі захоплені цим предметом;
- цікаво, тому що цей предмет розширює мій світогляд, пов'язаний з іншими інтересами (мистецтвом, технікою, спортом тощо);
- цікавий, тому що цей предмет легкий, не вимагає багато часу на підготовку, легко отримати добру відмітку;
- цікаво, тому що цей предмет складний, приходиться напружувати волю, уяву, зосереджено міркувати, щоб знайти відповідь, досягти високого результату.

В ході обробки та аналізу отриманих результатів було встановлено наступне.

По-перше, історія займає місце серед необхідних і цікавих предметів.

По-друге, досліджуючи причини, за якими старшокласники відносять історію до числа необхідних предметів, з'ясувалось, що:

10% опитаних обрали відповіді „А” та „Б”, які розкривають широку соціальну та пізнавальну значимість предмету.

13% старшокласників – відповіді „В” та „Д”, які розуміють особистісну та ділову значимість.

Відповідь „Г” – світоглядну значимість – обрало 44 % та 15% відповідь „Є”, яка розкриває особистісну та виховну значимість.

Вибір учнями перших шести варіантів відповідей вказує на усвідомлення та сприйняття ними позитивних мотивів учіння, а посилання на відповідь „Є” говорить про особисту для них малозначимість мотивації учіння з конкретного предмету.

Тривожним є той факт, що 8% учнів обрали відповідь „Е”, тобто для них значну роль у формуванні відношення до учбових предметів відіграють зовнішні мотиви, які не мають для них особистісної цінності.

При дослідженні причин, за якими старшокласники віднесли історію до цікавих предметів, варіанти відповідей заздалегідь були згруповані відповідно джерелам пізнавального інтересу.

„А”, „Б”, „В” пояснювали інтерес школярів змістом навчального предмету. Посилання на відповідь „А” значить те, що їхній інтерес до історії обумовлений фактично, подійною стороною дисципліни; на відповідь „Б” – їх турбує моральна проблематика; на „В” – теоретичний зміст.

„Г”, „Д”, „Є” – характером пізнавальної діяльності по його вивченню. Інтерес до історії при відповіді „Г” обумовлений прибічністю до способів пізнавальної діяльності на відтворюючому рівні; „Д” – на перетворюючому, „Є” – творчо-пошуковому.

„Е”, „Ж”, „З” – характером відносин між вчителем та учнями в процесі навчання. Відповідь „Е” означає, що джерелом інтересу служить характер відносин з вчителем-предметником; „Ж” – відносини в середині класного колективу; „З” – позаурочні фактори.

„Г” та „И” були запропоновані, тому що фактором трудності та легкості учіння школярів відводять важливу роль у формуванні їх відношення до учбових предметів.

Результати виявлення рівня сформованості мотиваційного компоненту

Інтерес	Показники	Відповідь	%
За змістом учбового предмету	Фактична подійна сторона	„А”	65%
	Морально-проблематична	„Б”	18%
	Теоретичний зміст	„В”	7%
За характером пізнавальної діяльності	Відтворюючий рівень	„Г”	71%
	Перетворюючий	„Д”	17%
	Творчо-пошуковий	„Є”	12%
За характером відносин між вчителем та учнями	Відносини з вчителем- предметником	„Е”	77%
	В класному колективі	„Ж”	14%
	Позаурочні відносини	„З”	9%
За характером важкості і легкості	Легкість	„І”	53%
	Складність	„И”	47%

Вибір відповідей „А”, „Г”, „І” у більшості старшокласників свідчить про низький рівень розвитку пізнавального інтересу до історії, його ситуативний, фактологічний характер.

Низький інтерес до вивчення історії негативно впливає на рівень пізнавальної активності старшокласників. Причини такого стану варто шукати не тільки в соціальних умовах, але й у традиційній системі навчання. Сучасні вимоги до вчителя не можуть бути задоволені старими методиками і технологіями викладання матеріалу.

Спостереження за діями старшокласників на заняттях з історії показали, що в них відсутня потреба в самостійному, активному та нестандартному підході при вирішенні завдань. Так, на уроках з історії 46% учнів не брали участі в обговоренні; 32% учнів були готові частково і лише 22% дискутували. Причому лише 10% робили спробу відстояти свою точку зору, дати власну самостійну оцінку подіям, історичній особистості, а 7% використовували не лише програмний матеріал попереднього уроку, а й додаткову літературу. Виступи цих учнів, на жаль, не стимулювали пізнавальної активності інших.

Бесіди із вчителями показали, що 36% проводять традиційні уроки історії і на розвиток ініціативи і творчості

старшокласників в них не вистачає часу. При цьому вони вказували, що необхідно викласти великий обсяг інформації і перевірити її, провести логічні паралелі, з'ясувати причинно-наслідкові зв'язки. 54% вчителів вказали, що вони час від часу використовують імітаційно-дидактичні засоби на уроках (з них 43% - це молоді спеціалісти). 28% вказали на відсутність досвіду, методичної літератури, яка допомогла б у виборі дидактичних засобів, що стимулюють у навчальному процесі пізнавальну активність старшокласників. Крім того, вчителі зазначали власну непідготовленість з вищої школи до систематичного і цілеспрямованого використання ігрових методів у школі, боязнь не володіти ситуацією та втратити контроль над учнями.

Крім того, вчителі нерідко бачать причини слабкої успішності школярів перш за все у зовнішніх чинниках: специфічність контингенту учнів і недостатньо розвиненої учбово-матеріальної бази школи.

Роль учня як пасивного слухача та його репродуктивне відтворення, перевага репродуктивної діяльності над творчою, індиферентність вчителів у навчальному процесі приводить до того, що у школярів від класу до класу відбувається зменшення інтересу до навчання, знижується активність і творчість у пізнанні нового.

Таким чином, однією із головних протиріч низького рівня пізнавальної активності є причинно-наслідкова залежність: з одного боку – ускладнення вчителя в розвитку мислення, з іншого – неуспішність учнів за тією же причиною.

Як неможна навчити птаха літати в клітці, так і неможна формувати та розвивати мислення школяра, не вийшовши на простір завдань, які потребують різні підходи до рішення, різний ступінь поглиблення в сутність проблеми, різні варіанти відповідей – на простір імітаційно-дидактичної гри.

Література

1. Гин А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителей. – Луганск: «Янтарь», «Учебная книга», 2003.

2. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О.І. Пометун, Г.О. Фрейман. – К.: Генеза, 2006.

Д.В.Щербина

ІГРОВЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОЗИЦІЇ УЧНІВ

Д.В.Щербина “Игровое обучение как средство активизации коммуникативной позиции учеников”. В статье рассматриваются перспективы использования имитационно-игрового обучения как средства стимулирования и формирования активной коммуникативной позиции учеников в учебном процессе.

Shcherbina D.V. “Playing teaching as a way of activation communicational position of the pupils”. The prospect of using imitation and playing teaching as a way of stimulation and formation of active communicational position of pupils in the studing process are examined in the article.

Постановка проблеми. Аналіз досягнень педагогічної теорії та шкільної практики дозволяє казати, що в усі часи, особливо на сучасному етапі становлення національної школи України, існує гостра необхідність в оновленні всього процесу підготовки учнів до майбутньої життєдіяльності. Одним з показників готовності школярів до подальшого життя є високий рівень активної комунікативної позиції. Але, як показує досвід, саме комунікативний аспект не завжди привертає увагу вчителів. Тому процес та засоби формування активної комунікативної позиції учнів належить до найактуальніших проблем сучасної педагогічної науки.

Мета дослідження. Метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування результативності імітаційно-ігрового навчання у формуванні активної комунікативної позиції учнів основної школи. У зв'язку з цим вважаємо за потрібне з'ясувати вплив імітаційних ігор на розвиток комунікативної активності, яка у сучасній науці визначається і як стан взаємодіючих людей, і як якість комунікативної діяльності, і як прояв творчого ставлення до партнера по спілкуванню, і як особистісне утворення – пізнавальний, емоційний відгук на іншу людину [1].