

Міністерство освіти і науки України
Криворізький державний педагогічний університет
Кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

СУЧАСНА ОСВІТА В РЕАЛІЯХ ТА ПЕРСПЕКТИВАХ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Збірник наукових і науково-методичних праць

Випуск 2

Кривий Ріг
КДПУ
2019

УДК 372.3+373.3

С91 Сучасна освіта в реаліях та перспективах: соціально-педагогічний аспект: збірник наукових і науково-методичних праць / редкол. І. М. Шимко, І. О. Талаш. – Вип. 2. – Кривий Ріг: КДПУ, 2019. – 260 с.

У збірнику наукових та науково-методичних праць висвітлено теоретичні та методичні аспекти проблем сучасної психології, педагогіки та соціальної педагогіки, розглянуто традиційні й нетрадиційні підходи до різних психологічних, педагогічних і соціально-педагогічних явищ, відображено результати наукових досліджень та методичних розробок викладачів, докторантів, аспірантів, магістрантів університету, провідних учителів міста та країни.

Матеріали збірника можуть викликати інтерес у широкого кола наукових працівників.

УДК 372.3+373.3

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- Шимко І. М.** кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Криворізького державного педагогічного університету (головний редактор)
- Мірошник З. М.** доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Криворізького державного педагогічного університету
- Талаш І. О.** кандидат філологічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Криворізького державного педагогічного університету (відповідальний редактор)
- Зичков А. К.** старший викладач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Криворізького державного педагогічного університету (технічний редактор)

Друкується за рішенням кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Криворізького державного педагогічного університету (протокол №6 від 26 грудня 2018 року).

ЗМІСТ

<i>О. Л. Александрова</i> Особливості використання різних видів мистецтва у формуванні естетичної культури молодших школярів	7
<i>О. С. Андрушак, П. С. Беркун</i> Сучасна освіта: реалії та перспективи	10
<i>А. М. Беліменко</i> Навчання державної мови в закладах дошкільної освіти.....	16
<i>Н. О. Бухало</i> Формування культури мислення молодших школярів.....	21
<i>О. В. Веремій</i> Роль сімейного виховання в житті дитини-дошкільника	24
<i>С. В. Владика</i> Погляди В. О. Сухомлинського на розвиток мислення молодших школярів.....	28
<i>М. Ю. Волошина</i> Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми, які потребують спеціальної допомоги	32
<i>С. В. Воронова</i> Характеристика форм роботи над загадкою з учнями в початкових класах.....	35
<i>О. М. Гушак, І. С. Галик, Б. Д. Семак</i> Використання компетентнісного підходу для формування профільних компетентностей керівників торговельних підприємств	38
<i>С. В. Д'яков</i> Домашнє насильство як форма булінгу	43
<i>Н. В. Дев'ятко</i> Вивчення життя і творчості Івана Франка в контексті сучасної актуалізації у масовій культурі.....	47
<i>А. О. Демченко</i> До проблеми мотивації навчання в новій українській школі	55
<i>С. В. Діденко</i> Виховання естетичних почуттів молодших школярів.....	59
<i>В. Ф. Дідик</i> Формування проектно-технологічної компетентності на уроках німецької мови	62
<i>К. С. Дорогань</i> Дидактичні умови формування в учнів початкових класів уміння працювати з підручником	65
<i>С. В. Дорогань</i> Використання засобів дистанційного навчання в закладах освіти	68

<i>В. С. Дорофеева, І. В. Размолодчикова</i> Особливості організації здоров'язбережувального навчального середовища	72
<i>В. В. Жарікова</i> Формування ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі сприйняття музики	76
<i>Л. І. Желязкова</i> Особливості застосування ІКТ як засобу розвитку інтелектуальних умінь учнів початкової школи	79
<i>О. Є. Жеронкіна</i> Розвиток професійної компетентності учителя-логопеда	82
<i>А. І. Журавлевич, О. Г. Кучерявий</i> Визначення наявного стану управління процесом формування мотивів самовиховної активності серед учителів закладів загальної середньої освіти	85
<i>Н. Залюбівська, І. В. Размолодчикова</i> Методи вивчення самооцінки у молодших школярів	90
<i>А. Д. Калашнікова</i> Перспективи сучасної освіти	94
<i>А. В. Кива</i> Сімейне насилля та жорстоке поводження з дітьми як результат кризи сімей-мігрантів	98
<i>С. І. Клименко</i> Мова як чинник національної самоідентифікації	101
<i>О. В. Крамаренко</i> Вплив сучасного ігрового матеріалу на комунікативне формування дітей дошкільного віку. Виклики та переваги	108
<i>Н. О. Купа, І. В. Размолодчикова</i> Дефекти мовлення у молодших школярів та їх корекція	110
<i>А. О. Купрацевич</i> Психологічні аспекти правопису на уроках російської мови	114
<i>Т. П. Курбанова</i> Теоретичні основи формування патріотичних почуттів учнів сучасної школи	117
<i>К. Ю. Кустенко, І. М. Шимко</i> Кібербулінг як соціально-педагогічна проблема серед учнів загальноосвітнього закладу	120
<i>Н. Д. Кустова</i> Пізнавальні інтереси молодших школярів як педагогічна проблема	125
<i>Л. П. Лайчук</i> Соціальна адаптація підлітків засобами тренінгового навчання	128

<i>Т. П. Лисяк</i> Дидактичні вимоги до використання наочності на уроках у початковій школі	132
<i>А. І. Литовченко</i> Використання SMART-технологій у навчальному процесі.....	135
<i>Т. М. Лозовська</i> Розвивальний потенціал уроку як передумова формування та розвитку креативної особистості молодшого школяра.....	138
<i>В. В. Мальнєва</i> Використання літературного краєзнавства в ігровій діяльності як чинник розумового розвитку та соціалізації дітей закладів інтернатного типу	142
<i>А. Мартиненко, І. В. Размолодчикова</i> Світоглядно-філософські концепції соціалізації	146
<i>О. А. Марченко, І. В. Размолодчикова</i> Особливості дидактогенії в молодшому шкільному віці	150
<i>О. Ю. Міхеєва, М. М. Корнієнко</i> Кібербулінг як соціально-педагогічна проблема	154
<i>А. К. Мороз, І. В. Размолодчикова</i> Дидактична гра як метод навчання	161
<i>О. П. Наумчук</i> Методи формування медіаграмотності молодших школярів.....	165
<i>Н. В. Павенко</i> Формування інтересу до професії учнів професійних освітніх закладів у процесі вивчення дисциплін економічного циклу.....	169
<i>Н. І. Писаревська</i> Організація інклюзивного навчання та створення умов у закладі освіти для дітей з особливими освітніми потребами.....	172
<i>Н. А. Плукчі, С. В. Седченко</i> Ринолалія – проблема сучасної логопедії.....	176
<i>Т. В. Пономарьова</i> Використання дидактичних ігор у корекційній роботі логопеда	180
<i>В. В. Почка</i> Робота вчителя-логопеда в аспекті інклюзивної освіти	184
<i>С. В. Приходько</i> Інтегровані уроки як форми організації навчання молодших школярів	187
<i>А. Д. Решитько</i> Викладання англійської мови студентам немовних спеціальностей на основі компетентнісного підходу	190
<i>В. С. Рижкова</i> Створення позитивної атмосфери навчання на уроках розвитку зв'язного мовлення	198

<i>С. І. Савченко</i> Роль сучасної сім'ї у вихованні пізнавальних інтересів молодших школярів	201
<i>Н. В. Савченко</i> Формування в молодших школярів потреби збереження здоров'я і життя шляхом впровадження здоров'язберігаючих освітніх технологій	204
<i>І. С. Сидоренко</i> Технологія розвитку критичного мислення на уроках української мови та літератури	206
<i>І. М. Скупейко, І. В. Размолодчикова</i> Інклюзивна освіта: зарубіжний досвід	209
<i>А. О. Сопурко</i> Розвиток освіти на Полтавщині з кінця ХІХ століття й до сьогодні	215
<i>С. М. Сушко</i> Реалізація компетентнісного підходу в процесі навчання молодших школярів в умовах НУШ	218
<i>Н.В. Тищенко, І. М. Шимко</i> Організація самостійної роботи як фактор соціалізації особистості молодшого школяра.....	221
<i>А. В. Туряниця</i> Сучасна освіта: реалії та перспективи	225
<i>Л. Ушакова, І. В. Размолодчикова</i> Особливості виховання національної свідомості учнів початкової школи	228
<i>О. І. Фербей</i> Особливості вивчення монологічного мовлення на початковому етапі навчання англійської мови	232
<i>Р. Л. Фурман, О. С. Барило, С. С. Поліщук, І. П. Довгань, О. В. Кузько</i> Інтерактивне навчання студентів-стоматологів в рамках роботи закладу вищої освіти.	236
<i>Л. В. Хижняк</i> Методичні аспекти проведення ранкових зустрічей у початковій школі в умовах НУШ	240
<i>Л. М. Хоменко</i> Формувальне оцінювання учнів початкових класів у новій українській школі	244
<i>Л. О. Черевична</i> Впровадження сучасних інноваційних технологій в освітній процес НУШ.....	247
<i>С. В. Щербина</i> Ноосферна освіта в сучасній школі	250

О. Л. Александрова,
учитель початкових класів КЗ «Водянська СЗШ І–ІІІ ст.»,
спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, старший вчитель

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розкривається проблема теорії і практики естетичного виховання як засобу формування всебічно розвиненої, духовно багатой особистості

Ключові слова: естетичне виховання, молодші школярі.

Постановка проблеми. Серед існуючих проблем значне місце належить естетичному вихованню як засобу формування духовності, морально-естетичних ідеалів всебічно розвиненої особистості.

Почуття прекрасного, що лежить в основі любові до природи, оточуючого світу, необхідно формувати з дитинства. Провідна роль у цьому процесі має належати сім'ї. Батькам треба виховувати в дитини вміння любити і розуміти світ навколо з усіма його властивостями, тому що любов до оточуючого середовища передбачає також виховання почуття відповідальності за нього перед майбутніми поколіннями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових працях окремих учених висвітлено загальні проблеми естетичного виховання молодших школярів (О. Абдуліна, А. Верхова, А. Зімічев, О. Купрін, А. Ліненко, Л. Нечипоренко, О. Цокур, А. Шевченко), досліджено своєрідність процесу формування естетичної особистості (О. Берак, Е. Карпова, Н. Кічук, О. Саган, В. Сластьонін) та естетичної культури школяра в умовах загальноосвітньої школи (Л. Гарбузенко, С. Гармаш, П. Кравчук, С. Мельничук, М. Пічкур).

Мета статті – визначення шляхів реалізації естетичного виховання школярів на уроках у початкових класах.

Виклад основного матеріалу. Естетичне виховання - одна із складових сучасного виховного процесу будь-якого освітнього закладу. Воно сприяє гармонійному розвитку особистості, розкриттю всіх її творчих здібностей.

Естетичне виховання, наголошує Т. Дем'янюк, впливаючи на духовний світ особистості в цілому, позначається на поглядах і почуттях людини. Це одна з суттєвих умов зростання ефективності комплексного підходу до виховання, всіх його складових [1, с. 35].

Художня література – це мистецтво слова. Вона естетично відображає світ у художньому слові. Художня література порівняно з іншими видами мистецтва найбільш повно і всебічно відображає дійсність. Читаючи художню літературу, учні початкових класів пізнають красу рідного слова, специфіку художньої мови. Читаючи літературні твори, учні пізнають процес розвитку мистецтва слова, свою історію, красу людських взаємин, у них виникає естетичне ставлення до літературних героїв, природи, науки, суспільних процесів, прагнення наслідувати їх. Слово вчителя допомагає учням правильно сприймати твір, відчути силу і красу його образів, зрозуміти естетичні

погляди нашого народу. Використовуючи епітети, метафори, порівняння, уособлення тощо, автори художніх творів створюють живу картину дійсності.

Молодші школярі не мають великого досвіду спілкування з художньою літературою. Вони вперше серйозно й послідовно звертаються до неї на уроках читання та в процесі позакласної роботи з читання. Уроки читання збагачують дитину знаннями, які пробуджують її почуття, викликають у неї бажання стати кращою, зробити щось добре, допомагають усвідомити кращі людські риси: любов до природи, чесність, скромність, працьовитість, виховують моральні якості, культуру поведінки, формують особистість. Але зустріч із справді прекрасним приносить не лише почуття милування і заспокоєння. Краса – це заклик жити та діяти, ставати кращими, добрішими. Успіх полягає в удосконаленні самого уроку. А вдосконалювати урок – обов'язок кожного вчителя.

Починаючи з першого класу, не лише навчаємо учнів техніки читання, а й розвиваємо в них культуру сприймання художніх творів, формуємо радість спілкування зі справжньою поезією. Набування знань з усіх навчальних предметів має пов'язуватися з емоційним життям школярів. Тому високим призначенням уроку є практичний показ дітям людської думки, естетики самого пошуку певного результату.

За допомогою художньої мови, яка виявляє себе як мистецтво, читач має навчитися розуміти й пояснювати пережиті ним почуття, давати їм оцінку. Через слово він отримує життєву інформацію, його зміст викликає певні образи в уяві, створює відповідний емоційний стан, на основі якого складається враження від прочитаного твору. Отже, процес сприймання літературного твору є результатом складної внутрішньої діяльності людини, у якій беруть участь пам'ять, уява, відчуття, фантазія, надаючи самому процесу творчих рис та розвиваючи чуттєву сферу того, хто сприймає слово.

Гармонійно поєднуються і доповнюють одна одну література й музика. Художнє слово допомагає передати глибину почуттів, ідей, втілених у музиці. У свою чергу, музика здатна викликати настрої, переживання, співзвучні багатьом творам літератури.

Як писав В. Сухомлинський, «музика - це мова почуттів. Мелодія передає найтонші відтінки почуттів, недоступні слову ... І якщо словом обмежується проникнення вихователя в потаємні куточки юного серця, якщо після слова не починається тонше і глибше проникнення в музику, виховання не може бути повноцінним. Без музики важко переконати людину, яка вступає в світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури» [5, с. 219].

Сьогодні завдання педагогів полягає в тому, щоб визначити шляхи, умови, факти й методи посилення виховного впливу музичного твору на учнів. Цю важливу роботу бажано починати в сім'ї, потім – у дошкільних закладах і продовжувати з перших днів навчання дитини в школі.

Саме на вчителя покладені завдання глибоко продумувати застосування міжпредметних зв'язків під час вивчення творів мистецтва, ігрових,

казкових моментів, володіти красивою, виразною, доступною мовою. У слові вчителя про музичний твір не повинно бути жодної стандартної фрази, жодного загального слова, позбавленого конкретного змісту й емоційності.

Найбільш доступною для сприймання є декоративна краса природи. Це, яскраві великі квіти, а іноді листя рослин, їх незвичайні форми, строкате забарвлення птахів, тварин, комах тощо. Такі контакти з об'єктами природи може забезпечити сама природа, а також штучно створене природне середовище.

Важливою умовою естетичного сприймання природи є висока сенсорна культура. Вона - основа розвитку фантазії, творчих здібностей дитини. На це вказує Б. Неменський. Він вважає, що «фундаментом художнього розвитку є двополюсна здатність – спостережливість - фантазія. Без розвитку цієї здатності або за її одностороннього розвитку (лише фантазія або лише спостережливість) гармонійного художнього розвитку не відбудеться» [3, с. 111].

Викликані мистецтвом естетичні почуття, на думку Н. Нев'яровича, мають надзвичайно перетворювальну силу, бо вони виникають не примусово, а в результаті вільної творчої фантазії, узагальнення і злиття всіх людських почуттів; тільки на базі емоційно-пізнавальної активності можуть формуватися правильні оцінки навколишнього світу, вироблятися моральні принципи, що становлять внутрішню красу дитини, високий рівень духовності [2, с. 7].

Найбільш ефективному вихованню емоційно-чуттєвої сфери, розкриттю її внутрішніх якостей сприяють педагогічні впливи на школярів у вигляді конкретно поставлених питань і творчих завдань на уроках художнього циклу, рідної мови, природознавства.

Щоб активізувати слова, які виражають почуття, Г. Сирітка пропонує використовувати словесні вправи «Угадай, про кого чи про що я розповідаю», «Хто більше назве слів, які передають почуття в картині, музиці, вірші» [4, с. 47]. Це дає дітям змогу на перших порах оперувати словами, які означають емоційні стани.

Естетичне виховання - важлива складова формування духовно багатой людини, яка глибоко розуміє твори мистецтва, має високо розвинуті естетичні смаки, відчуває красу навколишнього світу і прагне до творчого перетворення навколишньої дійсності.

Висновки. Школа здійснює естетичне виховання завдяки тому, що різні види мистецтва взаємодіють між собою. Ця взаємодія ґрунтується на міжпредметних зв'язках різних шкільних дисциплін, наприклад, літератури, образотворчого мистецтва, природознавства та музики, на яких здійснюється естетичне виховання за рахунок розкриття краси природи, науки, праці, фізичної культури, естетики взаємин у шкільному колективі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дем'янюк Т. Д. Зміст та методика народознавчої роботи в сучасній школі: посіб. / Т. Д. Дем'янюк. – Київ: Либідь, 1996. – 108 с.
2. Нев'ярович Н. Ю. Школа має навчити кожного учня розуміти мову мистецтва /

- Н. Ю. Нев'ярович // Всесвітня література в навчальних закладах України. – 2004. – № 7. – С. 7–8.
3. Неменский Б. М. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания: кн. для учителя / Б. М. Неменский. – Москва: Просвещение, 1987. – 255 с.
4. Сирітка Г. Виховання естетичних поглядів молодших школярів / Г. Сирітка // Початкова освіта. – 2012. - № 13. – С. 8.
5. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори у 5 т. – Київ: Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 147–416.

О. С. Андрущак,
студентка Київського національного
торговельно-економічного університету
П. С. Беркун,
студентка Київського національного
торговельно-економічного університету

СУЧАСНА ОСВІТА: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

У статті зроблено теоретичний огляд основних етапів розвитку національної освіти від давніх часів до сьогодення.

Ключові слова: освіта, суспільство, Україна, розвиток, школа, вчитель, викладач, народ, виховання, знання.

Сучасне життя в унісон іде з новими тенденціями розвитку суспільства. Воно невинно розвивається, бо світ не стоїть на місці. Тут все взаємопов'язане. І дуже важко втриматись у цьому величезному механізмі, бо кожний його гвинтик – це основа основ, без яких наше життя поступово почне втрачати сенс.

Базисом для нашого розвитку, безумовно, є освіта. Це дуже важливий аспект в житті кожної людини. Як сказав відомий французький лексикограф П. Буаст: «Освіта – це скарб, а праця – ключ до нього» [4]. Справді, це величезний багаж знань, який дозволяє рухатися вперед та досягати успіху. Ми навіть не помічаємо, як навчаючись, розвиваємо впевненість у собі, наполегливість, терпіння та комунікацію. Це, безумовно, допомагає сформуватися особистості.

Здобути освіту повинен прагнути кожен, знання ще нікому не заважали, навпаки. Освічені люди були в пошані ще з давніх часів. Тисячоліття відділяють нас від подій, коли на Землі з'явилися архаїчні люди (близько 400 тис. років тому) і людина сучасного фізичного типу (близько 140 тис. років тому). На цей час припадає і початок осмислення освіти як особливого виду людської діяльності.

Уже в умовах первісного суспільства на етапі пізнього патріархату виховання дітей виділяється як спеціальна соціальна діяльність, що зумовлювалася конкретними вимогами тодішнього «виробництва» – здобуванням засобів для виживання. У зв'язку з розвитком знарядь праці старші в пле-

мені починають виконувати спеціальну соціальну роль – готувати дітей (окремо хлопчиків і дівчаток) до життя. У період матріархату, який панував з 40 до 20 тис. років до н.е., починають вчити дітей у перших «навчальних закладах» – «будинках молоді», які функціонували окремо для хлопчиків і дівчаток.

Доцільність вищеназваних закладів простежується й у період патріархату. Однак, у зв'язку зі створенням моногамної сім'ї навчання в цих закладах починає доповнюватися домашнім вихованням.

Виховання диференціювалося й відповідно до статі дитини. Процес виховання в первісному суспільстві завершувався посвяченням у дорослість: проходження випробування юнаками та дівчатами, що засвідчували про їхню готовність до праці та життя в общині. Племена ще в той період почали розуміти важливість виховання дітей як майбутніх мисливців, землеробів, скотарів. Такі види діяльності припали вже на період патріархальної родової общини. До того ж, до трудового виховання додалося знайомство з релігійними культами, а саме: магією, фетишизмом, тотемізмом, анімалізмом, анімізмом, шаманством тощо.

У розумінні первісних дітей та молоді формується уявлення не лише про земне життя, а й про душу. Проте процес такого формування був досить довготривалим: спочатку «країна мертвих» знаходилася під землею, а на етапі землеробських культів її «переносять» у небо. Очевидно, заслуговує на увагу те, що підростаюче покоління через примітивні культи привчали жити в злагоді з природою.

Отже, уже в умовах первісного суспільства спостерігається процес виховання як спеціальної соціальної діяльності, яка розширюється відповідно до конкретних вимог тодішнього «виробництва» засобів для виживання. [1, с. 1].

Формування вже певної конкретної системи освіти безпосереднім чином пов'язане із появою та розвитком писемності в Україні. Створення слов'янської азбуки пов'язують з іменами Кирила та Мефодія (IX ст.). На зламі IX і X ст. на території Першого Болгарського царства на основі синтезу грецького письма й глаголиці з'являється більш досконала азбука, що отримала назву кирилиця; нею і написані відомі нам пам'ятки давньоруської літератури. Із прийняттям християнства прискорюється розвиток писемної культури. Літературною мовою стає церковнослов'янська, яка прийшла на Русь із Болгарії. У літописі вперше згадується про введення Володимиром Святославовичем шкільного навчання на Русі.

До кінця XVI ст. визначальними в шкільній справі залишалися візантійські традиції: школа при церкві (або монастирі); дяк – шкільний учитель; богослужбні книжки – підручники; буквар, церковний спів і письмо – програма навчання, мова навчання – церковнослов'янська.

Розширенню в Україні вищої, зокрема, філософської освіти сприяла польська Замойська академія, відкрита в західноукраїнському місті Замостя в 1595 році. Велику роль в організації культурно-освітніх установ відіграли братства – національно-релігійні громадські організації православного

міщанства. Зокрема, у 1585 році свою школу організувало Успенське братство Львова. Предмети викладалися тогочасною українською мовою. Викладали слов'янську та грецьку мови, а також «вільні науки». У 1586 році тут було складено «Порядок шкільний», у якому зокрема викладено педагогічні вимоги до вчителя. Він мав бути «побожний, скромний, негнівливий, не срамслов, не чародій, не сміхун, не байкар, не прихильний ересі, а підмога благочестя, що являє собою образ добра в усьому» [4]. На початку XVII ст. в Україні налічувалося близько 30 братських шкіл.

Значну роль у розвитку освіти в Україні відіграло козацтво. Запорізькі школи поділялися на січові, монастирські та церковно-приходські. На думку Д. Яворницького, більшість січового війська за своєю грамотністю і начитаністю стояла так високо, що переважала в цьому відношенні середній, а, може, і вищий стан людей свого часу. З 1616 року Військо Запорізьке низове стає колективним членом Київського братства. Київська братська школа була створена у 1615 році. У 1619 у Києві виникла ще одна школа – Лаврська, заснована архімандритом Києво-Печерської лаври Петром Могилою [3].

У 1632 році відбулося об'єднання шкіл у Київський колегіум, пізніше – Київську Мазепинсько-Могилянську академію, потім – Києво-Могилянську академію. Тут вивчалася слов'янська, грецька, латинська, польська, українська мови, риторика, філософія, математика (арифметика і геометрія), астрономія, музика, богослов'я. Пізніше, з кінця XVIII – початку XIX ст. в академії почали викладати історію та географію.

Уперше статус Академії був закріплений Гадяцькою угодою 1658 року, а в 1701, завдяки наполяганням Мазепи, Петро I підтвердив рівень Києво-Могилянської академії як найвищого навчального закладу. Тут було 8 класів, тривалість навчання – 12 років. В академії існувала демократична система виборів викладачів і ректора. Правління академією здійснювали ректор, префект, суперінтендант.

Києво-Могилянська академія не була тоді становою, в ній навчалися діти всіх прошарків суспільства. Цікаво, що знання студентів оцінювалися за 7 рівнями: «доброго, мірного, старанного, неслабкого, слабкого, худого, безнадійного» навчання.

Академія майже 200 років задовольняла освітні, наукові та суспільні потреби України. Її вихованцями й учнями були Г. Сковорода, А. Денисов, М. Ломоносов. За зразком Київської академії були засновані колегіуми в Чернігові (1700 р.), Харкові (1721 р.), Переяславі (1738 р.). Зокрема, Харківський колегіум став центром освіти в Слобідській Україні. У 1765 році тут почали викладати інженерну справу, артилерію, геодезію та географію.

Таким чином, на кінець XVII ст. Україна мала розвинену освітню систему, що містила в собі початкову, середню і вищу освіту. Однак, на кінець XVIII ст. спостерігаємо вже іншу картину. Через закріпачення й розорення селян більшість сільських шкіл на Лівобережній та Слобідській Україні припинили існування. Згодом тут виникають малі народні училища (дворічні) – у

повітових містах і головні народні училища (п'ятирічні) – у губернських центрах. [2, с. 1].

Варто зауважити, що на початку XVIII–XIX ст. стає очевидним, що Україна, а, зокрема, територія Чернігівщини, є другим осередком розвитку педагогічної освіти в регіоні після Києва. Відбувається зародження перших духовних закладів, що здійснюють просвітницьку роботу й опікуються підготовкою молодого покоління до педагогічної діяльності. Відсутність або малодоступність освіти в той час сприяла негативним процесам, зокрема міграції молодого покоління за кордон у пошуках просвітництва [3, с. 2].

Серед відомих релігійних діячів, які впливали на розвиток вітчизняної освіти й становлення педагогічної майстерності вчителя-вихователя, помітно вирізнялась постать А. Дубневича (кінець XVII – 1750 р.) – надзвичайно освіченої людини, колишнього перфекта й ректора Києво-Могилянської академії, професора філософії, рукопокладеного у 1742 році на єпископа Чернігівського та Новгород-Сіверського. Сучасники називають А. Дубневича одним із найкращих ректорів Києво-Могилянської академії [3, с. 3].

У той час, освіта на духовних засадах допомагала привчати дітей до загальнолюдських цінностей, що є першочерговою ціллю навчання. У XVIII столітті жили такі відомі особистості, як: Г. Сковорода (1722–1794 рр.), який розкрив поняття української філософії, вклавши в неї нові погляди, що стало основою його найвідоміших літературних творів: «De Libertate», «Бджола та шершень» тощо. До речі, освіту він здобув у Києво-Могилянській академії (хоча вищої освіти не скінчив). Він декларував у своїх філософських концепціях просвітницьку діяльність, рівність народів, людей незалежно від їхнього соціального походження, мотивуючи тим, що кожен має право на особисте життя і свободу. Шлях до ідеального суспільства він вбачав у вихованні нової людини через самопізнання, через працю. Він був пропагандистом матеріалістичних положень, де практика була основою пізнання, а віра в безмежні можливості людського розуму відкривала йому всі шляхи. Філософії Г. Сковороди були притаманні ідеалістичні концепції, які знайшли вираження у спробі дуалістичної позиції бачення людини, що поєднує тілесне, тобто матеріальне, і внутрішнє, божественне. [4, с. 1].

Уже на початку XIX століття спостерігається розвиток промисловості, торгівлі, міст, який вимагав дедалі більшої освіченості, кваліфікованих працівників. Він зумовлював збільшення кількості навчальних закладів та учнів відповідно. Згідно з «Попередніми правилами народної освіти» у 1803 році впроваджувалися чотири типи шкіл: парафіяльні, повітові, губернські (гімназії), університети.

Швидкий індустріальний розвиток, а також вимоги прогресивних сил суспільства змусили царський уряд здійснити в 1864 році реформу народної освіти. Відповідно до неї, всі типи початкових шкіл, що були раніше, оголошувалися загальними та отримували назву початкових народних училищ. Вони почали працювати за єдиним планом і програмою. Тут дітям давали елементарні знання: навчали Закону Божому, читати, писати, основним діям арифметики.

На кінець XIX ст. кількість початкових народних шкіл у Східній Україні зростає і становила близько 17 тисяч, однак вони охоплювали навчанням лише третину дітей, в той час, як решта – близько 70% – залишалася поза школою. Багато дітей не відвідували школу або не закінчували повного курсу навчання через важкі матеріальні умови. [5, с. 1]. Тому, щоб задовольнити народний потяг до освіти, передові громадські діячі України почали організовувати безоплатні недільні школи. Першу із них було відкрито у жовтні 1859 в Києві. Згодом їх почали відкривати у Харкові, Полтаві, Чернігові, Одесі та інших українських містах.

Але для хорошої освіти потрібні були й відповідно кваліфіковані педагоги. Діяльність тимчасових педагогічних курсів як екстернатної форми підготовки вчителя регламентувалася створеними 5 серпня 1875 року «Правилами про тимчасові педагогічні курси». З 1878 року Міністерство освіти дозволило організувати курси при учительських семінаріях. У 1913 році було запроваджено у зв'язку з прийняттям «Правил для спеціальних випробувань на звання вчителя або вчительки вищого початкового училища» спеціальні іспити на базі учительських інститутів [6, с. 3].

І хоч наприкінці XIX – початку XX століть освіта в Україні почала набувати стрімкого розвитку, все-таки існували деякі перепони, про які варто також згадати: на всій території наших земель не було закладів з українською мовою викладання. Навіть після офіційного скасування під впливом першої російської революції заборонних документів щодо видання книг, показу театральних вистав та проведення культурно-освітніх заходів українською мовою, царизм так і не дав дозволу на впровадження навчання в школах рідною мовою.

Після повалення царату і створення Центральної Ради в грудні 1917 році було ухвалено закон про підпорядкування всіх шкіл на території України (за винятком неукраїнських) Генеральному секретаріату освіти. Нова українська школа будувалася на засадах єдності всіх шкіл, праві на безплатне навчання, обов'язковості та світськості освіти. Також були розроблені та реалізовані нові проекти українських гімназій, середніх і вищих шкіл, гімназій, створення українського університету в Кам'янці-Подільському, народних університетів у Києві, Харкові, Одесі, Педагогічної академії та Академії мистецтв у Києві тощо. Згодом така українізація підкріпилася і почала новий шлях за часів Директорії. Розширилася підготовка спеціалістів із вищою та середньою спеціальною освітою. Її істотним недоліком залишалась якість підготовки спеціалістів, яка значно відставала від світової. Але пройшло доволі багато часу, тож чи можемо ми тепер сказати, що наздогнали міжнародний рівень? Чи знайшли ми той «скарб» Буаста? І головне – чи є в нас цей «ключ» від тієї скрині розвитку?

Хотілося, щоб ці питання звучали не риторично, але загальна тенденція освіти школярів показує, що навчання рухається важко. Суспільні зміни, що відбуваються в Україні, висувають нові вимоги до особистості та прояву її активності в усіх сферах життєдіяльності. Особливої значущості набуває

розвиток особистісного потенціалу дитини, становлення її здатності самовизначатися в різних життєвих ситуаціях, виражати в мовленнєвих конструктах своє ціннісне ставлення до довкілля та самої себе. Ці золоті правила мають зростити гідного українця, а реалізація цього надважливого завдання залежить від педагогів. Тому, в першу чергу, для поліпшення сьогоднішнього стану освіти варто приділити увагу саме цьому аспекту. [6, с. 8]. Педагогічна майстерність повинна розширюватись передовсім у таких напрямках: майстерне використання інтегрованих курсів з метою формування цілісної наукової картини світу; використання різноманітних форм і методів підготовки педагогічних працівників з підсиленням самостійної роботи, музейна екскурсія, лекція, семінарське заняття, захист наукових робіт, підготовлених на базі музею, самостійна робота в музейному середовищі, музейна конференція, музейний урок, педагогічне колекціонування, співробітництво з музеєм; активне функціонування студентського наукового товариства, студентської науково-дослідної асоціації тощо [6, с. 201].

Отже, найбільше правило успішного функціонування навчання – це бажання дитини, а також людини загалом, учитись. Воно формується не лише педагогами, але й батьками, знайомими, медіа, Інтернетом, станом країни, і особливо – власним Я. Адже зовнішні фактори це лише змінні, що спрямовують нас у певне русло, а вибір людини, у вже сформованому самоусвідомленню віці, – це спрямована дія, від якої залежить наше майбутнє.

Література

1. Виховання і освіта в ранніх цивілізаціях/ [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://referat.ukrtext.info/abstracts/ua/pedagogica/pedagogica_19322.php
2. Історія України з давнини до початку XXI століття / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://history.vn.ua/book/history1/39.html>
3. Розвиток української культури у XVII-XVIII ст. / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://osvita.ua/vnz/reports/culture/10270/>
4. Розвиток освіти в Україні XIX ст. / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://studies.in.ua/shpora-hukr/318-61-rozvitok-osviti-v-ukrayin-hh-st.html>
5. Тонконог І. В. Підготовка вчителів на педагогічних курсах Полтавщини (кінець XIX – початок XX ст.) / І. В. Тонконог // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя / [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://lib.ndu.edu.ua:8080/dspace/bitstream/123456789/546/1/%D0%9D%D0%97_%E2%84%964_%202015.pdf#page=290
6. Тонконог І. Історико-педагогічна спадщина підготовки вчителів полтавщини в сучасній системі освіти / І. Тонконог // Матеріали I Міжнародної наукової конференції / [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://undip.org.ua/upload/files/conference_proceedings_Kyiv_May%2022-23.pdf#page=196

А. М. Беліменко,
магістрант КУ ім. Б. Грінченка,
вихователь ЗДО № 559 м. Києва

НАВЧАННЯ ДЕРЖАВНОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті описано досвід закладів дошкільної освіти в навчанні державної мови як другої в Естонській Республіці, дії на державному та місцевому рівнях, а також повсякденна діяльність педагогів в закладах дошкільної освіти Естонської Республіки. Висвітлено специфіку та результативність застосування методики в закладах дошкільної освіти України.

Ключові слова: державна мова, навчання, дошкільна освіта, зарубіжний досвід, Естонія.

Постановка проблеми. Інтеграція України в Європейський союз змушує політиків, чиновників, педагогів приймати досвід країн Європейського союзу. Як країна колишнього Радянського союзу, Естонська Республіка зіштовхнулася з проблемою державної мови: більша частина населення спілкується російською мовою, яка не є спорідненою по відношенню до естонської мови. Досвід навчання в естонських закладах дошкільної освіти дітей, які прибули з російсько-, фінськомовної сім'ї може бути застосований в Україні для навчання дітей на прикордонних територіях Західної та Східної України, а також по відношенню до іммігрантів. Адже Закон про освіту від 05.09.2017 містить у статті 7 пункт 1 про те, що особи, які належать до національних меншин України, мають право на навчання в закладах освіти для здобуття дошкільної та початкової освіти, поряд із державною мовою, мовою відповідної національної меншини. Це право реалізується шляхом створення відповідно до законодавства окремих класів (груп) з навчанням мовою відповідної національної меншини поряд із державною мовою і не поширюється на класи (групи) з навчанням українською мовою. А в пункті 2 цієї статті зазначається, що заклади освіти забезпечують обов'язкове вивчення державної мови, зокрема заклади професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти – в обсязі, що дає змогу провадити професійну діяльність у вибраній галузі з використанням державної мови. І проблема є в тому, що на практиці не в кожному закладі дошкільної освіти на території національних меншин навчають державної мови, як другої, а якщо і навчають, то не за певними правилами та програмами, які доступні кожному для перегляду [4]. Базовий компонент дошкільної освіти не має освітньої лінії щодо державної як другої мови. Учителів української мови в закладах на території національних меншин немає. Якщо вихователі замінюють учителя шляхом спілкування двома мовами, то це не дає позитивного результату, адже у дітей відбудеться змішування мов. Відповідно діти не отримують необхідні фундаментальні навички спілкування державною мовою аби потім залишитися громадянином України та продовжувати отримувати освіту в Україні. Але даній проблемі українські політики та

вчені не надають значення та не вказують на законодавчому рівні навички, які повинна отримати дитина по закінченню закладу, якщо її перша мова не є українською.

Визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблему навчання дітей дошкільного віку державної мови на територіях національних менших Західної України та по відношенню до дітей-іммігрантів не досліджували.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемами стосовно навчання дітей дошкільного віку української мови переймаються такі українські вчені, як: Н. Гавриш, А. Богуш, К. Крутій, Н. Маковецька, Т. Котик, Н. Маліновська, Л. Казанцева та інші. Програми навчання дітей дошкільного віку української мови як другої в закладах дошкільної освіти з російськомовним режимом розробляти: К. Стрюк, А. Богуш, В. Мовчанюк, О. Хорошинська. Основи теорії та рекомендації щодо навчання дітей дошкільного віку на території національних меншин південно-східного регіону викладено у праці А. Богуш «Навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах національних спільнот».

Ученими Естонської Республіки, завучами, директорами закладів дошкільної освіти, які описують досвід країни з навчання державної мови в закладах освіти є: А. Клорен, П. Мехисто, Х. Ассері, К. Виллі, Є. Ребане, Я. Вілмер.

Мета статті: проаналізувати досвід Естонської Республіки в навчанні дітей державної мови на прикладі досвіду закладів освіти міста Таллінн та обґрунтувати його значення для українських закладів дошкільної освіти. Мета реалізується через такі завдання, як: охарактеризувати досвід Естонської Республіки у навчанні дітей дошкільного віку державної як другої мови; узагальнити результати проведеного експерименту щодо застосування методики в Україні; надати рекомендації закладам дошкільної освіти України щодо організації освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Методика навчання державної мови як другої є більш ефективною на відміну від методики мовного занурення, коли держава тільки починає процес реформування. Наприклад, на західній території України жителі не зацікавлені вивчати державну мову поглиблено, тим більш, що заклади дошкільної освіти можуть зіштовхнутися з проблемою кадрів. Методика навчання державної мови як другої зобов'язує лише мати в штатному розписі закладу вчителя державної мови та логопеда. Інші педагоги ведуть майже весь навчальний процес рідною мовою дітей, проводячи лише декілька ігор – державною. Однак дітей оточує двомовність. Наприклад, в закладі дошкільної освіти Линнамяе міста Таллінн дітей оточує інформація на стінах двома мовами. Діти з найменших літ звикають до букв різних алфавітів. За цієї методики у дітей не буде помітно розвинений білінгвізм, але дитина буде мати елементарний запас слів, що допоможе їй соціалізуватися в різних життєвих обставинах.

В Естонській Республіці заклади дошкільної освіти контролюються та підтримуються владою. Талліннський департамент створює багато різних

проектів з інноваційними технологіями [2]. Наприклад, одним із діючих проектів є «Eesti keele õppe pilotprojek» [1] («Великий проект з вивчення естонської мови»). Завдяки проекту, заклади освіти з обома методиками співпрацюють між собою на різних заходах: показ театру, проведення конкурсів з виразного читання віршів (одна методика вивчення – один конкурс). І крім того, що дошкільні заклади обмінюються досвідом, у дітей формуються соціальні навички: діти відвідують інші заклади, знайомляться з оточуючим світом, іншим інтер'єром, умовами, вчаться спілкуватися між собою, а також із дорослими, яких раніше не бачили. Увесь цей процес – стимул розмовляти державною мовою, об'єднує різні групи населення в націю.

Естонські педагоги використовують часто таку форму організації дітей, як екскурсія. Причому екскурсія не тільки в природу, а також в зоопарк, музеї, виставки, бібліотеки та в інші заклади, в яких діти бачать вітрини та чують державну мову. Дана форма організації дітей в країнах Східної Європи, особливо в Україні та Російській Федерації, використовується рідко у зв'язку з великою кількістю документів, яку має зібрати педагог, що, в свою чергу, перешкоджає більш швидкому формуванню світогляду, отримання знань про оточуючий світ, а також розвитку мовлення у дитини.

Особливе місце серед усіх методів навчання державної мови посідає конкурс. За нагороду, за перемогу або просто приділену увагу, вітання у дитини буде більше мотивації вивчити вірш, пісню або показати сценку державною мовою. Адже якщо у дитини не має мотивації та бажання, то навчити її мовленню буде значно складніше. До всього додається те, що дитина має розуміти, що ця мова знадобиться їй у майбутньому. У газеті «Ласнамяе» є приклад дитячого свята до дня мови, де діти розповідали вірші державною мовою та переможцями були діти різних вікових груп і з різних закладів. Організація таких заходів дає змогу дітям публічно виступити, використати свої знання поза межами закладу, а, можливо, отримати подарунок. Також в джерелі зазначено, що до конкурсу потрібно готуватися як до свята. Тобто вагому роль грає те, як учитель готує дітей та вчить з ними вірші [8, с. 1].

В якому закладі дитина не навчалася б, у її розвитку та соціалізації велику роль грає оточення. Усе, що дитина зможе прочитати, (а зараз всього на всього знайомиться з буквами на вітринах) впливає на формування її мовлення, а також на відношення до тієї чи іншої мови. Більшість життя дитина проживає за стінами закладу дошкільної освіти та саме в цей час вагоме значення грає соціум і його мовлення, відношення людей один до одного та їх толерантність, відношення до різних мов, а особливо до державної.

Про те, що дошкільні педагоги мають володіти більше, ніж однією мовою, наголошують не лише естонські вчені. Українські дослідження з питань зарубіжної педагогіки та компаративістики доводять те, що в багатьох країнах Західної Європи, Сполучених Штатах Америки, Польщі, Чехії та у Фінляндії вимагають від педагога знання двох-трьох мов, зокрема регіональної

(національної), міжнародної та мови однієї з сусідніх країн. Л. Зданевич, Н. Мельник, О. Богініч у своїх працях зазначають про підготовку педагога до роботи в полікультурному середовищі та, відповідно, навчанням толерантності та полікультурності дітей з раннього дитинства [3], [5, с. 74–78], [6]. Але навчання в полікультурному середовищі без знань іноземних та державної мов неможливо, що дає підстави стверджувати про необхідність надання українським педагогам можливості вивчати та підсилювати знання з іноземних та державної мов у закладах вищої освіти, а також в ІППО під час курсів підвищення кваліфікації.

В Україні ситуація з навчанням державної мови в закладах дошкільної освіти інакша. Т. Тарасова приділяє особливу увагу навчання державної мови як другої студентів-іноземців [6, с. 104–105]. Якщо іноземці вивчають державну мову як другу в Україні, тоді постає питання – чому громадяни України, що проживають на Західній території України не знають української мови? Усі освітні програми з дошкільної освіти, що містять розділ про мовлення дитини зобов'язують педагогів навчати дітей державної мови поглиблено. Є програма «Навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах національних спільнот» 2016 року випуску, але орієнтована вона на навчання дітей в південно-східному регіоні країни. У даній програмі сформовано такі цілі, які дитина, яка не чула української та російської мов, не зможе досягнути. Наприклад, по завершенню групи молодшого дошкільного віку на території Західної України, де з дитиною до 3-х років не розмовляли українською, вона має брати участь у розвагах за мотивами українських казок та народних традицій. Також програма містить пораду для батьків «читати дитині літературу українською мовою», але більшість дорослого населення національних спільнот західного регіону України не знають державної мови.

З метою перевірки доцільності та ефективності запропонованої методики для навчання дітей дошкільного віку української мови як другої постає необхідність організації та проведення педагогічного експерименту в умовах закладу дошкільної освіти. Експериментальною базою дослідження був підрозділ «Дошкільний навчальний заклад» НВК № 141 «ОРТ», в м. Києв. Педагогічним експериментом було охоплено 30 дітей із різних закладів дошкільної освіти: заклад дошкільної освіти № 272 Голосіївського району м. Києва, НВК № 141 «ОРТ» м. Києва і заклад дошкільної освіти № 559 Дніпровського району м. Києва, діти віком 3–4 років. Перевага надавалася підгруповій та індивідуальній формі роботи з дітьми.

Для визначення рівня знань державної мови у дітей молодшого дошкільного віку на початковому етапі експерименту були застосовані такі методи: бесіда, мета якої визначити рівень знань української мови у дітей з іншомовних сімей та їх ставлення до мови; діагностика словникового запасу слів української мови за допомогою дидактичних ігор. Бесіда з кожною дитиною проводилася на тему «Знайомство» українською мовою з супроводженням жестів. Структура бесіди містила такі основні питання: Як тебе

звати? Яка твоя улюблена іграшка? Що ти зараз робиш? Чи підемо ми зараз на прогулянку? А також інші питання та репліки для стимулювання дитини спілкуватися з експериментатором. Під час бесіди всі діти розмовляли тихо, невпевнено. Репліки без супроводу жестів розуміли не одразу. Задля комфорту дітей та їх впевненості деякі репліки експериментатор перекладав англійською або російською мовами.

Діагностика словникового запасу проводилася з використанням дидактичних ігор «Овочі та фрукти», «Їстівне – не їстівне», «Де чий будиночок», «Одягни малюка». У ході ігор з роздатковим матеріалом діти мали називати продукти харчування, одяг та тварин.

Більшість показників дітей виявилися низькими, а високі – були відсутні, що дало поштовх для створення системи роботи з дітьми.

Створена система роботи містила тематичні заняття, святкування Масляної, читання художньої літератури, перегляд мультфільмів та електронні матеріали. Із усього зазначеного в системі роботи поза увагою залишилися організація роботи на рівні закладу, району та міста.

Висновки. Контрольний етап експерименту дав підстави стверджувати ефективність запропонованої системи роботи з навчання дітей державної мови, адже після проведеної роботи декілька дітей експериментальної групи отримало високі показники, а в контрольній групі – більшість середніх показників.

Але ми хотіли б наголосити, що більше позитивного результату можна було б отримати, якби організувати тематичні свята та конкурси на рівні району. Також необхідно зауважити що формувальний експеримент проводився менше навчального року, що, можливо, вплинуло на результат.

Отже, експеримент має позитивний результат і потребує подальшого практичного вдосконалення та уваги місцевої, державної влади.

Література

1. «Eesti keele õppe pilootprojekt» / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.facebook.com/groups/708124942730750/>. – Дата звернення: 28.10.2018.
2. Jürissar L. Õppides suureks.Aastaraamat 2017/17. Õppeaastal / L. Jürissar, K. Väär. – Tallinn: Tallinna Haridusamet, 2017. – 342 c.
3. Богінч О. Л. Шляхи вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти / О. Л. Богінч // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2008 / [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_9/. – Дата звернення: 25.12.2017.
4. Закон України «Про освіту» / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. Дата звернення: 28.10.2018.
5. Зданевич Л. Здійснення полікультурного виховання дітей дошкільного віку в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів / Л. Зданевич // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. – 2016. – №2. – Серія: Педагогічні науки. – С.74-78 / [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2016_2_16. – Дата звернення: 16.07.2018.

6. Мельник Н. І. Професійна підготовка дошкільних педагогів у країнах західної Європи: теорія і практика: монографія / Наталія Іванівна Мельник. – Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016. – 392 с.
7. Тарасова Т. В. Учет индивидуально-типологических и этнокультурных факторов в процессе обучения неродному языку / Т. В. Тарасова // Науковий журнал. – 2017. – № 12(12). – С. 104–109. – Наукове педагогічне видання «Київський науково-педагогічний».
8. Языковое погружение // Haridusinfo / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://haridusinfo.innove.ee/ru/obse>. – Дата звернення: 20.12.2017.

Н. О. Бухало,
учитель початкових класів СНВК №22,
спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, учитель-методист

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розкривається технологія формування культури мислення молодшого школяра.

Ключові слова: культура мислення, розумові операції, освітній процес.

Постановка проблеми. Для того, щоб кожна людина спроможна була створювати матеріальні й духовні цінності, змінювати на краще суспільне життя й себе, аналізувати й оцінювати наслідки цих змін, доводити цінність власних думок іншим людям важливо з початкової школи формувати культуру мислення особистості, основними складовими якої є вміння мислити і конструктивно взаємодіяти з іншими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема інтелектуального розвитку, розвитку пізнавального інтересу, пізнавальної самостійності молодшого школяра досліджувалась як у педагогічній, так і в психологічній науці (Н. Бібік, В. Бондар, О. Савченко, В. Сухомлинський, Д. Богоявленська, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, Є. Кабанова-Меллер, З. Калмикова, Ю. Карпов, О. Киричук, Г. Костюк, І. Лернер, В. Паламарчук, Н. Тализіна, М. Холодна та ін.).

Мета статті – розкрити основні питання технології формування культури мислення молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення успіху в соціумі особистості недостатньо знань основ наук. Вона має ще володіти надзвичайно важливим логічним арсеналом – методами аналізу й синтезу, абстрагування й узагальнення, умінням доводити і спростовувати, робити правильні висновки, приймати обґрунтовані, раціональні в тій чи іншій ситуації рішення, іншими словами, – бути інтелектуально розвиненою особистістю.

На початку шкільного навчання розвиток дитини характеризується не вмінням здійснювати самоконтроль за розумовими операціями. У молодшому шкільному віці учень постає перед необхідністю не тільки обирати спосіб діяльності, який би мав доказову силу, але і свідомо регулювати його застосування.

У розпорядженні людини мається цілий спектр можливих способів підвищення культури мислення, наприклад, збагачення власного розумового досвіду розумовим досвідом інших шляхом читання художньої і наукової літератури. Але недоліком подібного способу розвитку культури мислення є, по-перше, те, що таке читання, як правило, носить безсистемний характер і, по-друге, не сприяє усвідомленому засвоєнню законів, форм, правил, прийомів пізнавальної діяльності мислення, що і складають зміст культури мислення.

Важливою складовою частиною загальної культури людини є культура мислення. За своєю сутністю культура мислення виступає як визначений рівень розвитку здатності людини до адекватного відображення в поняттях й інших розумових формах об'єктивної логіки буття і свого власного існування.

Культура мислення – не вроджена якість. Вона не дана людині в готовому вигляді, а формується і розвивається в результаті освоєння нею навколишньої дійсності й оволодіння знаннями, накопиченими людством.

Зміст культури мислення, на думку В. Сухомлинського, передбачає знання про культуру висловлення думки, основи абстрактного мислення; здатність «пізнаючи – доводити й доводячи – пізнавати» [4, с.131]; самостійно мислити, розмірковувати; спроможність зосереджувати думку на одному об'єкті й миттєво переключатися на інший.

До змісту культури мислення вчений відносить розумові операції, зазначаючи, що вміння абстрагувати, узагальнювати, порівнювати, аналізувати допомагають учневі власними зусиллями відшукати істину, осмислити її, пережити радість відкриття й переборення труднощів, утвердитися у власних поглядах на життя.

Технологія формування культури мислення молодшого школяра – це динамічна система, що охоплює всі ланки освітнього процесу: мету, зміст, форми, засоби і спрямована на те, аби учні набули міцних знань у вигляді гнучких систем, придатних для застосування в різних навчальних та життєвих ситуаціях, розвиток пізнавальних інтересів, інтелектуально-творчих та комунікативних умінь, виховання емоційних і волевих якостей.

Мікроелементом технології формування культури мислення молодшого школяра або основною технологічною одиницею, яка пронизує концептуальну, змістову, процесуальну та діагностичну основи технології, а отже, кожний компонент освітнього процесу, є ситуація розмірковування. Кожен урок має відбуватись як урок мислення-спілкування, де істина постає як суперечка про істину, тобто як діалог. Саме такий діалог, що призводить до певного «відкриття», до знаходження раціонального рішення, зародження оригінальної ідеї, точки зору, є освітнім простором ситуації розмірковування.

Формування культури мислення молодшого школяра в освітньому процесі, вважають С. Сисоєва та Р. Вайнола, передбачає розв'язання вчителем таких завдань:

– становлення мотиваційної сфери: розвиток мотивів розумової діяльності, мотивів досягнень та саморозвитку; становлення пізнавальної сфери

особистості, що означає, перш за все, інтелектуальний розвиток молодшого школяра;

– становлення соціальної сфери особистості, що означає розвиток уміння конструктивно взаємодіяти з іншими людьми, виховання емпатії, емоційної стійкості, почуття власної гідності та самоповаги [3, с. 8].

З метою формування культури мислення в молодшого школяра вчителів необхідно застосовувати інтерактивні методи навчання. Такими вважаємо ті методи, які сприяють одночасному розвитку обох півкуль головного мозку дитини. Застосування їх на будь-якому уроці вносить у навчальний процес елементи дослідження, пошуку, порівняння різноманітних фактів, явищ, позицій, висновків, допомагає учневі чіткіше визначити власну точку зору.

Від уміння мислити і конструктивно взаємодіяти з іншими людьми (складові культури мислення учня) значною мірою залежить рівень вихованості та освіченості особистості, її якості, спосіб поведінки, ставлення до інших людей.

Провідною метою освіти сьогодення є збереження психічного й фізичного здоров'я дитини, розвиток пізнавальної мотивації, формування міцних знань у вигляді гнучких систем, придатних для застосування в різних навчальних і життєвих ситуаціях. Механізмом досягнення цієї мети є, на думку О. Митника, – формування культури мислення особистості в межах навчально-виховного процесу [1, с. 72].

До визначення поняття «культура мислення» ми застосовуємо особистісно-діяльнісний підхід. На думку К. Нечипоренка, культура мислення – це характеристика діяльності людини у сфері мислення, у процесі якої здійснюється взаємодія з навколишнім світом, іншими людьми, внаслідок чого створюється щось нове на об'єктивному чи суб'єктивному рівні [2, с. 56].

Творення нових суспільно значущих матеріальних і духовних цінностей є об'єктивним рівнем новизни. Іншими словами, це поява таких «продуктів», які раніше в науці, техніці, мистецтві тощо не існували (наприклад, відкриття нових законів, правил, закономірностей у певній галузі пізнання, витвори мистецтва тощо). Нове на суб'єктивному рівні – це «відкриття», які людина робить для себе (у науці, техніці тощо – давно відоме). Такі «відкриття» пов'язані з розвитком, самореалізацією конкретної людини.

Культура мислення як визначений рівень розвитку розумових здібностей людини значною мірою залежить від того, наскільки розумова діяльність людини відповідає законам і вимогам логіки. Варто підкреслити, що досконале оволодіння законами і вимогами логіки є тим мінімумом, без якого взагалі неможлива культура мислення.

Саме внутрішня потреба в досягненнях є визначальним показником високого рівня розвитку культури мислення молодшого школяра.

Висновки. Кінцевим результатом навчання в початковій школі має бути досягнення високого рівня розвитку культури мислення молодшого школяра. А це, в свою чергу, означає, що початкова ланка освіти – перший

крок до життєвого успіху особистості. Рушійною силою успіху на життєвому шляху особистості є внутрішня потреба, яка спрямована на те, щоб найповніше задовольнити свої інтелектуальні й духовні потреби, матеріальні запити, а також, що дуже важливо, ефективно самореалізовуватися, стверджуючись у процесі роботи як у власних очах, так і в очах однолітків.

Література

1. Митник О. Я. Як навчити дитину мистецтва мислення. Педагогічна психологія: навч. посіб. для слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі післядипломної освіти / О. Я. Митник. – Київ: Видавництво «Початковашкола», 2006. – 104 с.
2. Нечипоренко К. П. Розвиток інтелектуально-творчих умінь учнів у навчально-виховному процесі початкової школи / К. П. Нечипоренко // Початкова школа. – 2012. – № 11. – С. 55–58.
3. Творчі можливості учнів та оцінка рівня їх сформованості: метод. рек. для кер. загальноосвіт. шк., ліцеїв, гімназій, учителів та клас. кер. / С. О. Сисоєва, Р. Х. Вайнола / Ін-т систем. дослідж. освіти. – Київ: ІСДО, 1993. – 20 с.
4. Сухомлинский В. А. Об умственном воспитании / В. А. Сухомлинский. – Киев: Рад. школа, 1983. – 205 с.

О. В. Веремій,

*студентка факультету дошкільної, початкової освіти і мистецтв
Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*

РОЛЬ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ В ЖИТТІ ДИТИНИ-ДОШКІЛЬНИКА

У статті розглядається роль сімейного виховання у формуванні особистості дитини дошкільного віку, визначається вплив сім'ї на процес первинної соціалізації дошкільника. Проаналізовано вплив стилю сімейного виховання на становлення особистості дошкільника.

Ключові слова: сім'я, сімейне виховання, розвиток особистості, дошкільник, стиль виховання.

Постановка проблеми. Соціально-економічна криза, політична нестабільність, війна на Сході нашої держави позначились не лише на соціальному становищі людей, а й вплинули на функціонування українських родин. Унаслідок цього набув поширення феномен соціального сирітства, гостріше проявилися сімейні дисфункції. Тож однією з найактуальніших проблем державного значення є зміцнення інституту сім'ї, оскільки родина – це основа формування особистості і відтворення нації. Сім'я «вводить» особистість у світ соціальних відносин, формує її моральні принципи, ціннісні орієнтації, саме в родині відбувається і процес первинної соціалізації особистості.

Тож вивчення ролі родинного виховання у формуванні дитячої особистості є актуальною проблемою педагогічної науки та практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значення родинного виховання важко переоцінити, тому проблеми, пов'язані з його формами і методами, стилем батьківсько-дитячих стосунків завжди привертала увагу педагогів, психологів, соціологів. Значну увагу проблемам сучасного родинного виховання приділяли О. І. Бондарчук, Т. В. Кравченко, Т. Ф. Алексеєнко та ін. У працях А. І. Кузьмінського, В. Л. Омеляненко, А. С. Маценко, Г. К. Радчук, А. А. Марушкевич проаналізовано особливості родинного виховання, розглянуто питання, пов'язані з виховною і соціалізуючою функцією сім'ї, досліджено роль сімейного виховання у житті дитини.

Мета стаття – дослідити сутність та роль родинного виховання в житті дитини дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літератури засвідчив наявність численних визначень поняття «сім'я», у яких висвітлюються різні аспекти сімейної життєдіяльності. Проте, на наш погляд, найбільш вдалим є визначення, запропоноване Т. Ф. Алексеєнко: «Сім'я – це соціальна група, створена на основі офіційного чи громадського шлюбу або кровної спорідненості, члени якої об'єднані спільним проживанням і веденням домашнього господарства, виконанням певних сімейних функцій, емоційними зв'язками та взаємними юридичними й моральними зобов'язаннями стосовно один до одного, родинними традиціями» [1, с. 10].

Як суспільний інститут сім'я виконує такі функції: репродуктивну (відтворення життя), господарсько-економічну (участь у суспільному виробництві, ведення домашнього господарства тощо), первісної соціалізації (формування первинної соціальної позиції дитини, основ міжособистісного спілкування), психотерапевтичну (регуляція психологічного стану членів родини), комунікативну (внутрішню сімейне спілкування), регулятивну (соціальний контроль), організації сімейного дозвілля, феліцитологічну функцію (прагнення особистісного щастя та добробуту, злагоди в сімейних стосунках), виховну [2, с. 205].

Відзначимо, що саме виховна функція є однією з найважливіших функцій родини. Її зміст полягає у задоволенні індивідуальних потреб у батьківстві і материнстві, їх вихованні, самореалізації у дітях. Зазначена функція родини реалізується у формі сімейного виховання.

На думку, Т. В. Андреєвої, сімейне виховання – «це одна з форм виховання дітей, що поєднує цілеспрямовані педагогічні дії батьків з повсякденним впливом сімейного побуту» [2, с. 206].

К. Д. Ушинський розумів сімейне виховання як контрольований процес формування «людини в людині» [3, с. 179].

А. А. Марушкевич, В. Г. Пустовий відзначають, що сімейне виховання – «це цілеспрямований, організаційний процес формування особистості дитини під керівництвом батьків та близьких родичів» [4, с. 27].

Таким чином, сімейне виховання – це контрольований, цілеспрямований вплив на дитину дорослих членів родини, з метою її гармонійного

розвитку та підготовки до трудової й громадської діяльності, самостійного життя, за допомогою засобів любові, раціонального режиму, слова, праці, національних традицій, звичаїв, обрядів, покарання та заохочення.

Змістова сутність і значення родинного виховання полягає в тому, що дитина з раннього віку, тобто з часу, коли вона найбільш піддається впливу, виховується без насильства з боку дорослого, непомітно для неї, адже моральні, естетичні, трудові якості прищеплюються їй поступово.

Основна мета родинного виховання – через цілеспрямований і систематичний виховний вплив на дитину сприяти її гармонійному і всебічному розвитку.

Сімейна депривація, тобто відсутність у дитини життєво необхідних контактів з батьками, неможливість засвоєння досвіду сімейного життя, рольових настанов спілкування в родині, спричиняє появу особистісних розладів, зумовлює порушення фізичного та психічного здоров'я дошкільника. Литовський психолог Г. Хоментаускас вивчав поведінку дошкільників в умовах довготривалої відмежованості від сім'ї. Учений досліджував можливі засоби подолання дитиною ситуації, що скалася, шляхом внутрішньої перебудови. Старші дошкільники, які залишилися без батьків, намагалися пристосуватися до нових умов, їх розвиток відбувався за так званим невротичним типом, коли на перший план виступали різноманітні захисні механізми. Ці діти немов забували матір та батька, а то й ставилися до них негативно. Подолання такої критичної ситуації у цих дітей відбувалося двома шляхами: 1) дитина сприймала відлучення від родини як покарання за те, що вона найгірша; у такому випадку вона втрачала впевненість у собі, самоповагу, постійно відчувала провини; 2) дитина починала звинувачувати в ситуації, що скалася, батьків. Внутрішній стан такої дитини – суміш образи, злості й любові до батьків, що веде до суб'єктивного розриву з сім'єю [5, с. 35].

Найпершим і найважчим наслідком сімейної депривації є відсутність базової довіри до світу, що стає причиною появи страхів, фобій, невротичних реакцій у дитини, недовіри до себе та оточуючих, небажання пізнавати нове.

Для дошкільників, які виховуються поза родиною, характерна комунікативна, рухова та психомоторна депривації. Л. М. Маценко відзначає, що відсутність сімейного виховання призводить до неусвідомлення цінності своєї особистості як соціального феномена, безпосередньо впливає на систему поглядів на навколишній світ і своє місце в цьому світі [6, с. 46].

Таким чином, сім'я є природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом її матеріальної та емоційної підтримки, засобом збереження і передання культурних цінностей.

О. В. Солодяннікова зазначає, що дитина переймає від батьків безліч особистісних смислів, які стають фундаментом для її подальшого самовизначення та основою формування її ідентичності [7, с. 24].

Саме сім'я є джерелом формування особистісної та соціальної стабільності дитини дошкільного віку.

Крім свідомого цілеспрямованого виховання, на дитину впливає вся внутрішньо сімейна атмосфера. Саме в сім'ї діти набувають перший досвід соціального життя, отримують уроки моральності, в сім'ї формується їх характер, закладаються вихідні життєві позиції.

На ефективність сімейного виховання впливають і стосунки між подружжям, кількість дітей в родині, матеріальне становище сім'ї, але передусім – стиль сімейного виховання.

На сьогоднішній день існує безліч класифікацій стилів сімейного виховання, традиційною ж вважається класифікація запропонована Д. Баумрінд [8, с. 54], яка містить в собі такі стилі сімейного виховання:

1) авторитарний стиль виховання – характеризується беззаперечним підпорядкуванням і покорою вимогам батьків; у таких сім'ях не враховуються індивідуальні та вікові особливості дитини, її інтереси, бажання, прагнення, що негативно позначається на розвитку її особистісних якостей; дитина стає агресивною, некоммунікбельною;

2) ліберальний стиль виховання – передбачає, що дитина отримує повну свободу дії, стосовно неї не встановлюється жодних рамок й обмежень; при цьому батьки прагнуть більше віддавати, ніж вимагати, не чекають від дитини зрілої поведінки і розвитку самостійності, що надалі позначається і на розвитку дитини: вона стає невпевненою в собі, нездатною протистояти щоденним труднощам, схильною до депресій і фобій;

3) демократичний стиль виховання – в основі лежить взаємна любов, підтримка, повага, турбота одне про одного; батьки тверді, справедливі й послідовні в своїх вимогах (використовують розумні доводи, обговорення й переконання, але не силу), заохочують особисту відповідальність і самостійність дитини, при цьому наполягають на підпорядкуванні встановленим стандартам поведінки; дитина отримує хороші можливості для свого особистісного розвитку, вона менш схильна до негативного впливу з боку однолітків і дорослих [8, с. 72].

Саме демократичний стиль виховання є найбільш ефективним, і, головне, здатним вирішити проблему розвитку психічно і психологічно здорової, інтелектуально розвиненої особистості.

В. Гарбузов вирізняє три типи неправильного виховання, які використовуються батьками дітей, хворих на неврози:

– емоційне відторгнення – батьки не враховують особливостей власної дитини, нехтують з її потребами та бажаннями, нав'язують їй єдино правильний, а головне «бажаний», на думку батьків, стиль поведінки;

– гіперсоціалізація – надмірне очікування успіхів від дитини, концентрації на її соціальному статусі, при цьому недовіра до власної дитини, постійні сумніви в її здібностях, тривожна недооцінка;

– вихованням за типом «кумиру сім'ї» – центрація батьків на дитині, дитина – об'єкт безумовного обожнення, постійне потурання дитячим примхам та бажанням [9, с. 158].

Проте, найбільше шкодить дитині непослідовний, змішаний стиль виховання, неузгодженість і суперечливість поглядів батьків на процес виховання, оскільки постійна непередбачуваність реакцій батьків позбавляє дитину відчуття стабільності оточуючого світу, породжуючи в неї підвищену тривожність.

Висновки. Отже, сім'я є інститутом первинної соціалізації, найважливішим осередком виховання та розвитку дітей дошкільного віку. Вона може бути як могутнім чинником емоційно-психологічної підтримки особистості, так і джерелом психічних травм дитини. У сім'ї відбувається первинна соціалізація дитини дошкільного віку, формування її «Я-концепції», самооцінки та рівня домагань, закладають ціннісні орієнтації та основи світогляду.

Література

1. Алексєєнко Т. Ф. Педагогічні проблеми сім'ї / Т. Ф. Алексєєнко. – Київ: ІЗМН, 1997. – 256 с.
2. Андреева Т. В. Психология современной семьи / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2005. – 436 с.
3. Ушинський К. Д. Твори в шести томах / К.Д. Ушинський. – Київ: Радянська школа, 1954. – Т. 2. – 542 с.
4. Родинна педагогіка / під ред. А. А. Марушкевич, В. Г. Пустовий, Т. Ф. Алексєєнко та ін. – Київ: Видавець ПАРАПАН, 2002. – 345 с.
5. Воспитание и развитие детей в детском доме : хрестоматия / ред.-сост. Н. П. Иванова. – Москва: АПО, 2008. – 140 с.
6. Маценко Л. М. Педагогіка сімейного виховання / Л. М. Маценко. – Київ: НАККлім, 2011. – 293 с.
7. Солодянкина О. В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей / О. В. Солодянкина – Москва: АРКТИ, 2006. – 79 с.
8. Баумринд Д. Практическая психология / Д. Баумринд. – Москва, 1995. – 411 с.
9. Гарбузов В. И. Неврозы детского возраста и их профилактика / В. И. Гарбузов. – Москва, 1982. – 345 с.

С. В. Владика,

*учитель початкових класів КЗШ №62,
спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, старший учитель*

ПОГЛЯДИ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО НА РОЗВИТОК МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розкриваються основні погляди В. О. Сухомлинського на розвиток мислення учнів початкової школи.

Ключові слова: мислення, пізнавальна діяльність, допитливість.

Постановка проблеми. У час глобальних перетворень, появи нових соціально-економічних відносин, інтеграції у світовий освітній простір одним із найактуальніших завдань сучасного суспільства є формування і розвиток творчої активності особистості.

Мета статті – узагальнити педагогічні ідей В. О. Сухомлинського щодо розвитку мислення молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Видатний вітчизняний педагог Василь Олександрович Сухомлинський надавав велике значення розвитку мислення молодших школярів.

Аналіз його педагогічної спадщини дозволив визначити ряд педагогічних умов стосовно збудження, підтримки та розвитку інтересу до навчання та пізнавальної активності, розвитку мислення у молодших школярів.

1. Розвивати у дітей раннього віку допитливість, спостережливість, інтерес до оточуючого світу.

В. О. Сухомлинський писав, що допитливість – це вічна якість людини. Де немає допитливості – немає і школи. Інтелектуальна байдужість, убогість інтелектуальних емоцій притупляє інтерес, жагу до знань і як результат – пізнавальну активність, – наголошує Л. Бондар [1, с. 18].

2. Розвивати й удосконалювати в дітей техніку читання.

Читання, на думку видатного педагога – це віконце, через яке діти бачать і пізнають світ і самих себе. Воно відкривається перед дитиною лише тоді, коли поряд із читанням, одночасно з ним і навіть раніше, розпочинається копітка робота над словом, яка повинна охоплювати всі сфери активної діяльності дитини – працю, гру, спілкування з природою, музику, творчість [3, с. 127].

3. Велику увагу приділяти розвитку мисленнєвої діяльності, самостійності думки школярів.

В. О. Сухомлинський переконаний у тому, що майстерність учителя полягає в умінні вчити дітей думати. Уся методика Василя Олександровича спрямована на пробудження у дітей праці думки. Важливу роль у цьому процесі він відводить почуттям та емоціям, оскільки емоційна радість – це і є «емоційне пробудження розуму». Радісні хвилювання приносять не сам матеріал, а виконана учнем робота, маленька перемога над собою. «Джерело бажання вчитися – в самому характері розумової праці дитини, в емоційному забарвленні думки, в інтелектуальних переживаннях» [3, с. 56].

Думка на уроці з'являється у дітей тоді, коли вдало підібраними запитаннями вчитель викликає в учнів потребу відповіді на питання.

Розвитку мисленнєвої діяльності, за глибоким переконанням В. О. Сухомлинського, сприяє виконання дітьми творчих завдань: «Якщо не дати дитині робити щось творче, то вона взагалі не стане навчатися» [4, с. 275].

Зусилля вчителя повинні бути спрямовані на розвиток конкретно-образного й абстрактного мислення. Для цього вчитель спонукає дітей до аналізу, синтезу, порівняння, зіставлення, узагальнення, висновків, установленню причинно-наслідкових зв'язків.

Разом із цим, він підкреслював, що всі діти талановиті, але необхідно здійснювати індивідуальний та диференційований підходи, оскільки в кожній дитини думка розвивається своєрідними шляхами, кожний розумний і талановитий по-своєму [2, с. 82].

4. Забезпечити в учнів відчуття руху вперед, переживання успіху в навчанні. Успіх є регулятором ставлення до навчальної діяльності в цілому й

пізнавальної діяльності зокрема. Василь Олександрович стверджував, що навіть одне переживання успіху може докорінно змінити самопочуття дитини, різко змінити ритм і стиль її діяльності, її взаємовідносини з оточуючими.

«Дати дітям радість праці, радість успіху в навчанні, пробудити в їхніх серцях почуття гордості, власної гідності – це перша заповідь виховання. В наших школах не повинно бути нещасних дітей – дітей, душу яких гнітить думка, що вони ні на що не здатні. Успіх у навчанні – єдине джерело внутрішніх сил дитини, яке дає енергію для подолання труднощів, викликає бажання вчитися» [3, с. 142].

Успіх – це емоційне переживання, а емоції успіху є потужним фактором активізації навчальної діяльності. Успіх дає відчуття душевного комфорту, вселяє впевненість у своїх силах, сприяє досягненню мети, формує почуття власної гідності, що є першоосновою формування особистості.

Успіх у навчанні позитивно впливає на емоційні відносини з батьками, з учителями, однокласниками, а також між батьками і вчителями; на активне ставлення до процесу пізнання.

5. Створювати інтелектуальний фон.

Інтелектуальний фон – це висока інтелектуальна активність учнів, зацікавленість, проявлення інтересу, жаги до знань.

«Інтерес до навчання, загальний розвиток учня неможливий, якщо в класі немає багатого інтелектуального фону – постійного обміну знаннями, якщо програмний матеріал не лягає на велику кількість матеріалу позапрограмного» [4, с. 273].

У кожного учня, на думку В. О. Сухомлинського, повинний бути улюблений предмет, у кожного вчителя повинні бути учні, яким даються додаткові завдання. Це і створює інтелектуальний фон класу, розвиває інтерес до знань, пізнавальну активність.

6. Об'єктивно, справедливо, заслужено оцінювати результати пізнавальної діяльності учнів.

«Оцінка лише тоді стає стимулом, який збуджує до активної розумової праці, коли відносини між учителем і дитиною побудовані на взаємній довірі й доброзичливості» [5, с. 501]. Об'єктивна оцінка – це один із тонких інструментів виховання та розвитку інтересу до пізнання.

7. Ставитися до дітей з повагою, любов'ю, бути зацікавленим в успіхах, мати авторитет.

Найголовнішою рисою педагогічної культури, писав Василь Олександрович, повинне бути відчуття духовного світу кожної дитини, здібність приділити кожному учневі стільки уваги і духовних сил, скільки необхідно для того, щоб він відчув, що про нього турбуються, йому допомагають.

«Навчання – не механічна передача знань від учителя до дитини, а перш за все людські відносини. Ставлення дитини до знань, до навчання у великій мірі залежить від того, як вона ставиться до вчителя» [3, с. 144].

Усі ці педагогічні умови, визначені В. О. Сухомлинським, взаємопов'язані і тільки за умови дотримання усіх вимог, ефективно збуджується і

розвивається інтерес до навчання та пізнавальна активність учнів саме початкової школи.

В. О. Сухомлинський прагне виховувати творче ставлення до всіх видів діяльності, використовуючи такі форми, як: «уроки мислення», «творчості», – таким чином, він підводив учня до усвідомлення необхідності самовдосконалення, у можливості самому творити в собі особистість. Традиції становлять суттєву частину педагогічної системи, у якій воєдино злились усі національні звичаї з оригінальними педагогічними формами.

В. О. Сухомлинський усе робив для розбудови національної школи мислення, де панує радість творчості, активно формується людська індивідуальність, розцвітає жива душа. Учений щодо уроків мислення стверджував, що від дошкільного віку до закінчення VIII класу, їх потрібно відроджувати в сучасній школі. У цьому полягає шлях до розвитку розуму.

Висновки. Праці Василя Олександровича Сухомлинського містять цінні теоретичні та практичні положення, реалізація яких сприятиме ефективному розв'язанню проблеми формування творчої особистості школяра, а саме: цілісність підходу до вирішення зазначеної проблеми з урахуванням психофізичних і психічних особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку; технологія розвитку образного мислення; реалізація індивідуального підходу до дітей у освітньому процесі; організація уроків мислення як невичерпного джерела розвитку розумових здібностей учнів.

Література

1. Бондар Л. Уроки мислення серед природи в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського / Л. Бондар // Початкова школа. – 2005. – № 9. – С. 12–20.
2. Сухомлинська О. В. Деякі аспекти еволюції сприйняття творчості В. Сухомлинського: дорога довжиною в 40 років // В. О. Сухомлинський у роздумах сучасних українських педагогів: монографія / упоряд.: О. В. Сухомлинська, О. Я. Савченко; авт. кол.: О. В. Сухомлинська, О. Я. Савченко, В. С. Курило, І. Д. Бех та ін. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – С. 74–96.
3. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям: вибрані твори у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – Київ: Рад. школа., 1977. – Т. 2. – С. 7–283.
4. Сухомлинський В. О. Елементи творчості в діяльності молодших школярів: вибрані твори у 5 т. / В. О. Сухомлинський – Київ: Рад. школа, 1977. – Т. 1. – С. 273–278.
5. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю : вибрані твори у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – Київ: Рад. школа, 1976. – Т. 2. – С. 419–654.

М. Ю. Волошина,
учитель-дефектолог КЗО «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний
центр «Сузір'я» ДОР», спеціаліст I кваліфікаційної категорії

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЯКІ ПОТРЕБУЮТЬ СПЕЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ

У статті розглядається питання особливостей корекційно-виховної роботи для дітей з особливими потребами.

Ключові слова: корекційно-виховна робота, діти з особливими освітніми потребами.

Постановка проблеми. Особливої уваги в демократичному суспільстві потребують громадяни з обмеженими фізичними можливостями, а тому важливою проблемою, яку має вирішити суспільство й державна політика, є пошук інструментів соціальної та духовної реабілітації, спеціального навчання, адаптації та інтеграції в суспільство молоді з обмеженими фізичними можливостями. Адже ці люди розвиваються в умовах деформованого процесу соціалізації, що значно утруднює процес становлення та формування повноцінної особистості. До інструментів, що застосовуються державою для вирішення цього питання, належать освіта, психолого-педагогічний і духовний вплив на особистість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Грунтовні дослідження з даної проблеми серед вітчизняних учених проводили В. Вишемирський, О. Гаврилов, Т. Дегтяренко, В. Засенко, І. Іванова, Л. Каган, А. Капська, Ж. Петрочко, О. Польовик, О. Савченко, А. Шведов, К. Щербакова та багато інших.

Особливе значення для розв'язання проблеми корекції мають праці зарубіжних психологів, у яких особлива увага приділяється зв'язку особистісних порушень у дитинстві з психологічними проблемами особистості в дорослому віці (А. Адлер, Е. Еріксон, З. Фрейд, К. Хорні).

Мета статті – висвітлення особливостей корекційно-виховної роботи для дітей з особливими потребами.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі суспільного розвитку, впровадження нових форм навчання та виховання в галузі корекційної педагогіки актуальними є питання забезпечення системності формування компенсаторних механізмів у дітей, які мають відхилення в розвитку, вивчення стадійності їхнього розвитку, залежності структури компенсації від часу появи дефекту, важкості та глибини ураження, рівня педагогічної допомоги і, нарешті, показ важливої ролі різних форм практичної діяльності як умови подолання впливу дефекту на фізичний, психічний і соціальний розвиток дітей з обмеженими можливостями.

Спеціальні дослідження, проведені в Україні в останні роки, сприяють подоланню стереотипів у розумінні проблем навчання і виховання дитини з особливими потребами, відходу від концентрації уваги на ураженні.

Провідною ідеєю сучасної спеціальної освіти є орієнтація на ефективне використання збережених систем та функцій, здатних взяти на себе компенсаторно-корекційне навантаження, цілеспрямований розвиток психічних процесів, які обумовлюють рівень опанування знань, умінь, навичок та відповідну освіченість дитини, її інтеграцію в суспільство.

До числа основних завдань, які вирішуються корекційною педагогікою, О. Савченко відносить такі:

- забезпечення якомога більш ранньої диференційної діагностики відхилень у розвитку;

- комплексне психолого-педагогічне та клініко-фізіологічне вивчення основних закономірностей фізичного і психічного розвитку дітей, які мають відхилення від норми;

- визначення структури дефекту при різних аномаліях та потенційних можливостей розвитку різних сторін особистості кожної категорії осіб з фізичними та психічними дефектами;

- розробка психолого-педагогічних класифікацій різних категорій дітей з порушеннями в розвитку; обґрунтування диференційованого та індивідуального підходу при їх вихованні, навчанні та корекції недоліків;

- встановлення закономірностей корекційного навчально-виховного процесу, який здійснюється в спеціальних дитячих садах і школах, а також при індивідуальному навчанні;

- визначення шляхів і засобів профілактики виникнення порушень розвитку у дітей;

- знаходження шляхів, які дозволяють покращити, зробити комфортнішим життя осіб, що мають відхилення в розвитку, в соціальному середовищі – в сім'ї, в навчальних і трудових колективах [4, с. 22].

У корекційній роботі вчителя-дефектолога Т. Дегтяренко виділяє діагностико-корекційну, корекційно-розвивальну, корекційно-профілактичну, корекційно-виховну, навчально-корекційну діяльність. Проте доцільніше говорити про корекційно-педагогічний процес у цілому, що охоплює навчання, виховання, розвиток і корекцію [2, с. 58].

Метою корекційно-виховної роботи з дітьми з обмеженими можливостями є розвиток і покращення пізнавальних та емоційно-вольових процесів, забезпечення максимально повної адаптації особистості в суспільстві, формування позитивних рис особистості, варіативна адаптація до змінених умов, корекція пізнавальної та емоційно-вольової сфер особистості; формування адекватної самооцінки та рівня домагань.

М. Воронцова, Т. Дубровська та В. Кукушин зазначають, що діти, страждаючі одним і тим самим захворюванням, по-різному відстають у розвитку. Це передбачає і пошук різних засобів корекційно-виховного впливу на кожну дитину. Одним з основних завдань учителя при роботі з дітьми з психічними порушеннями є вміння підтримувати в дитини впевненість у своїх силах, прагнення до пізнавальної діяльності; запобігати різним змінам у психічній діяльності, поведінці та загальному стані дитини й адекватно реагувати на них [1, с. 214].

Починаючи працювати з учнями, учитель-дефектолог має визначити індивідуальну структуру дефекту кожної дитини, вивчити її досвід, спрямованість та поведінку.

Ураховуючи особливості психофізичних порушень дітей О. Гаврилов визначає основні напрями корекційно-виховної роботи:

- комплексне обстеження учнів командою фахівців, яке забезпечує своєчасне виявлення порушень, обумовлених ними труднощів у навчанні та рекомендована корекційно-виховна програма;

- корекційно-виховний супровід дітей командою фахівців;

- своєчасне виявлення й усунення несприятливих умов розвитку учнів з метою запобігання негативних проявів й ускладнень основного захворювання;

- застосування інноваційних технологій, різносторонніх методик у процесі діагностування, корекції та виховання для ефективного навчання дітей [2, с. 173].

Планування роботи з дітьми з особливими освітніми потребами передбачає діагностику, проведення корекційних заходів, їх реалізацію, прогнозування та перевірку ефективності корекційно-виховної роботи.

Проведення педагогічного спостереження, діагностування дитини забезпечує формування реалістичних довгострокових цілей і короткотривалих завдань, забезпечує складання комплексної навчально-корекційної програми, яка охоплює основні сфери розвитку дитини: моторику, емоційну, пізнавальну та психічну.

Психологічна та соціально-педагогічна робота з «особливою дитиною» має спрямовуватися на досягнення головної мети – підготувати її до самостійного життя. Але потрібно слідкувати, щоб допомога та підтримка під час навчання не перевищувала необхідну, інакше дитина стане занадто залежною від неї.

Корекційно-виховна робота втілює в життя мету – виявлення й розвиток можливостей кожного учня, формування особистості, здатної мислити, спроможної адаптуватися до умов життя, готової до самовизначення в соціумі, гідного громадянина України.

Висновки. Сьогодні кожна дитина, якою б вона не була, має право на повноцінне життя в умовах, що забезпечують її гідність, сприяють розвитку впевненості в собі, а також право на особливе піклування, доступ до якісної освіти, відновлення здоров'я, активне соціальне і культурне життя.

Література

1. Воронова М. В. Адаптация и реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / М. В. Воронцова, Т. А. Дубровская, В. С. Кукушин; Рос. гос. соц. ун-т. – Таганрог: РГСУ, 2009. – 290 с.
2. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі та соціальному середовищі: навчальний посібник / О. В. Гаврилов. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – 308 с.
3. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: навч. посіб. / Т. М. Дегтяренко. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. – 302 с.

4. Як організувати інноваційні соціальні послуги для дітей з особливими потребами. Моделі та документи. Рання інтеграція та інклюзивне навчання / О. О. Савченко, Г. В. Кукурудза, Ю. М. Швалб та ін.; упоряд. Л. Л. Сідельнік. – Київ: ЛДЛ, 2007. – 256 с.

С. В. Воронова,
учитель початкових класів КЗШ № 62,
спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, учитель-методист

ХАРАКТЕРИСТИКА ФОРМ РОБОТИ НАД ЗАГАДКОЮ З УЧНЯМИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

У статті розкривається система роботи над загадками як один із шляхів розвитку мислення учнів початкової школи.

Ключові слова: загадка, мислення, розумовий розвиток.

Постановка проблеми. З давніх-давен винятково важливу роль у розумовому вихованні підростаючого покоління відігравали загадки – як надійний і чутливий засіб перевірки мудрості, кмітливості й розумових здібностей людини, її уважності при вивченні певних явищ природи, навколишнього світу, речей і предметів щоденного побуту та спілкування. Водночас загадка, як ніщо інше, чудово розвиває і зміцнює вправність, гостроту й поглиблення мислення. Якщо в сиву давнину загадки використовувались передусім як засіб перевірки зрілості людини, то в наш час вони є предметом культурної розваги, своєрідних інтелектуальних ігор і відпочинку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Що стосується дослідження і використання загадок як засобу розумового виховання особистості, то цей жанр використовували у своїй творчості Л. Глібов, С. Руданський, П. Тичина, Ю. Федькович, І. Франко, та ін. Збиранням та укладанням збірок загадок займалися В. Гнатюк, І. Головацький, Б. Грінченко, М. Закревський, Г. Ількович, Ф. Колеса, М. Номис, П. Чубинський та ін.

Мета статті – розкрити основні форми роботи над загадкою в початкових класах.

Виклад основного матеріалу. Цікава, допитлива загадка надовго запам'ятовується дитиною. Особливо привабливі для учнів початкових класів римовані загадки, які певною мірою допомагають дітям і педагогам зняти накопичену втому, вносять позитивне пожвавлення у навчально-виховний процес [5, с. 49].

У зв'язку з цим добірки тематичних загадок і вправ можна широко використовувати як на уроках, так і в позаурочний час. Вони урізноманітнюють розумову діяльність учнів, підтримують їх інтерес до відповідної навчальної теми й зосереджують увагу на опануванні нової, наступної теми, допомагають позбутися одноманітності у виконанні запланованих пізнавальних операцій, а також, що дуже важливо, позбутися гіподинамії.

Багато можливостей дає загадка для розумового розвитку дітей, для залучення їх до словесної художньої творчості. Створюючи чи відгадуючи загадку, вони зосереджують увагу на конкретному предметі. Молодші школярі ще не володіють достатнім досвідом сприймання об'єкту, тому доцільно звертати їхню увагу на окремі, найвиразніші, найістотніші ознаки певного предмета чи явища.

За змістом загадки дуже динамічні й змінюються не тільки залежно від регіону, але і від побуту окремого села і навіть сім'ї. Загадки можна визначити як своєрідні тести на кмітливість. Вони, за В. Паламарчуком, сприяють розвитку пам'яті дитини, її образного мислення, швидкості розумових реакцій, адже загадуються вони всім дітям, і кожна дитина окремо прагне першою дати правильну відповідь [3, с. 32].

Уміння відгадувати загадки не є природженим, даним людині від природи, а припускає певну систему навчання з раннього віку. Навчання слід починати з розвитку спостережливості за тим, що оточує дитину.

Спершу дітям можна пропонувати загадки, які, крім всього іншого, допомагають дитині текстом відгадки, що римується. Наприклад:

*На жердині палац,
В палаці – співак,
А звуть його... (Шпак.)*

Пізніше ці загадки ускладнюються. Важливо тільки, щоб діти не просто запам'ятовували відповіді на ті або інші загадки, а намагалися самі додавати якісь характерні для того або іншого предмету риси, якості, щоб загадки пробуджували їх увагу [2, с. 93]. Наприклад:

Рук немає, а будувати собі будинок уміє. (Птах.)

Загадки можна використовувати з метою постановки проблеми, здобування нових знань, закріплення вивченого матеріалу.

Зміст загадок різноманітний. Нашу увагу привертають ті, у яких виявилися спостереження людини над рослинами, тваринами, змінами в природі протягом року, прагнення відобразити різні пори року та характерні для кожної з них явища природи.

Закріплювати й розширювати знання учнів про ознаки та властивості рослин і тварин, розвивати кмітливість, швидкість реакції можна за допомогою загадок. Відгадуючи загадки, наголошує О. Поліщук, дитина пізнає навколишнє, порівнює різні явища, об'єкти, виділяє серед численних особливостей істотні, вчиться встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити певні висновки. Їх бажано згадувати під час фронтальної роботи з класом [4, с. 87]. Загадки потрібно добирати так, щоб вони розкривали властивості тварин, явищ природи, рослин. Для учнів молодшого шкільного віку краще добирати поетичні, римовані загадки, які характеризуються конкретним викладом, виразністю і влучністю визначень.

У відгадуванні загадок важливий не лише результат, а і його обґрунтування, доведення правильності відповіді. Для цього треба постійно запитувати: «Як здогадалися? Чому так вирішили? Поясніть, як міркували». Наприклад:

– Як ще називають грака? (Першим вісником теплих днів).

– Чому його так називають? (Граки першими прилітають до нас, ще в березні, вони сповіщають, що прийшов кінець довгій і холодній зимі).

– Які ще слова допомагають відгадати загадку? (Чорномазий, білодзьобий; ходить за плугом, шукає жучків і черв'ячків).

– Чому ж це грак, а не ворона? (У ворони дзьоб, голова, шия, крила, хвіст і ноги чорні, а решта оперення сіра. Грак має чорне оперення, дзьоб світлий. Про нього й у загадці говориться: «чорномазий, білодзьобий». Ворона взимку залишається в нас, а грак відлітає в теплі краї. Повертається він ранньої весни. У загадці про це сказано так: «перший вісник теплих днів»).

Методика початкового навчання не передбачає окремих уроків для опрацювання загадок. Вони вводяться в тканину уроку як супровідний матеріал, хоч і важливий, необхідний для роботи з молодшими школярами.

Найбільш природний шлях опанування загадок – відгадування їх.

Тематичний принцип подання загадок полегшує відгадування. Не слід під час одного заняття пропонувати учням загадки різної тематики. Головною умовою, що забезпечить правильне розуміння загадок і їх відгадування, як зазначають А. Ємець та О. Шапка, є попереднє ознайомлення дітей з тими предметами і явищами, про які йдеться в загадках.

Наведемо основні прийоми роботи над загадкою.

1. Порівняй і впізнай (Учитель показує учням олівець, ляльку Буратіно й іграшку «півник». Пропонує уважно розглянути предмети і сказати, на що схожий олівець. Після того, як діти поміркують, учитель промовляє загадку і просить розгадати її – знайти докази, чому це той, а не інший предмет.

Дерев'яний та довгенький, маю носик я гостренький. На білому слід лишаю, і всіх діток потішаю.

2. Подивись, пригадай, відгадай. (Учні уважно розглядають ілюстрацію (схематичний малюнок на дошці), читають слова, пригадують, прочитують загадку. Тоді роблять припущення, що це може бути і чому. Відгадують загадку: хлопчик, пеньок, голова, брильок; Марушка, колушки, сльози.

Стоїть хлопчик під пеньком,

Накрив голову брильком.

Сидить Марушка в семи колушках,

Хто її розглядає, той сльози проливає.

3. Як відгадувати загадки або скільки може бути відгадок (Цим прийомом користуються тільки тоді, коли діти вже мають певний досвід відгадування загадок) [1, с. 31].

Учитель пропонує послухати та відгадати кілька нових. Після цього в ході бесіди з'ясується, що не кожна загадка може мати однозначну відповідь. Слід звернути увагу учнів на ті особливості змісту загадки, які свідчать про існування лише одного варіанту відгадки.

Висновки. Робота над загадками сприяє формуванню навичок самостійно виконувати різноманітні пізнавальні завдання і вміння порівнювати предмети, виділяти їх істотні ознаки, встановлювати взаємозв'язки між

ними, а також розкриває красу навколишнього світу, образність рідної мови та сприяє формуванню зв'язного мовлення молодших школярів.

Література

1. Ємець А. А. Навчаємося розгадувати загадки: навч. посіб. / А. А. Ємець, О. В. Шапка. – Харків: Скорпіон, 2007. – 60 с.
2. Денисенко О. І. Цікаві завдання з української мови та народознавства: навч. посіб. / О. І. Денисенко, Т. Я. Довга. – Кіровоград, 1995. – 124 с.
3. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала: посіб. / В. Ф. Паламарчук. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 152 с.
4. Поліщук О. М. Вивчення усної народної творчості: посіб. / О. М. Поліщук. – Київ: Рад. школа, 1978. – 128 с.
5. Українські приказки, прислів'я і таке інше. Збірники О. В. Марковича та ін. / уклад. М. Номис. – Київ: Либідь, 1993. – 768 с.

О. М. Гушак,

*кандидат технічних наук,
доцент кафедри товарознавства та технологій
виробництва непродовольчих товарів
Львівського торговельно-економічного університету*

І. С. Галик,

*кандидат технічних наук,
професор кафедри товарознавства та технологій
виробництва непродовольчих товарів
Львівського торговельно-економічного університету*

Б. Д. Семак,

*доктор технічних наук,
професор кафедри товарознавства та технологій
виробництва непродовольчих товарів
Львівського торговельно-економічного університету*

ВИКОРИСТАННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФІЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ КЕРІВНИКІВ ТОРГОВЕЛЬНИХ ПІДПРИЄМСТВ

У статті сформульовано та обґрунтовано перелік ключових загальних і професійних компетентностей, які необхідно набути в процесі навчання для подальшої практичної діяльності керівникам-менеджерам сфери торгівлі.

Ключові слова: компетентнісний підхід, ключові загальні компетентності, професійні компетентності, профільні компетентності керівників торговельних підприємств.

Як відомо, проблема формування лідерських властивостей особистості керівника торговельного підприємства завжди була і залишається актуальною. Особливо це стосується керівників сучасних крупноформатних супермаркетів, різноманітних вітчизняних торговельних компаній («Епіцентр К»,

«Метро», «Фокстрот», «Ельдорадо» та інші), що займаються гуртовою та роздрібною торгівлею різноманітних груп непродовольчих товарів вітчизняного та зарубіжного виробництва.

Зазначимо, що хоча проблемам підготовки у вузах управлінців-менеджерів економічного профілю в останні роки приділяється значна увага [1; 2], але до цього часу ще залишаються без належного вирішення питання підготовки керівників сучасних супермаркетів з торгівлі різними групами непродовольчих товарів. Це передусім стосується потреби формування та обґрунтування в процесі їх навчання у вузах переліку необхідних для їх практичної діяльності загальних і професійних компетентностей. При цьому стоїть основне завдання: як на основі компетентнісного підходу в процесі підготовки керівників-менеджерів сфери торгівлі у вузах гарантувати набуття ними саме тих управлінських функцій, які реалізуються в повсякденній роботі на практиці.

Перед обґрунтуванням переліку ключових загальних і професійних компетентностей потрібних, наприклад, директору Львівського супермаркету «Епіцентр К», дамо спочатку аналіз деяких літературних джерел [1; 2; 3], присвячених проблемі підготовки керівників-лідерів закладів різного профілю.

У роботі [1] автором дано теоретичне обґрунтування феномену лідерства як функції професійної компетентності особистості. Розкрито сутність названого феномену та дана характеристика відмінних ознак лідера та керівника колективу. Дано аналіз різноманітних теорій та концепцій формування лідерства. Підкреслюється, що нині існує три основні напрямки концепцій лідерства, а саме:

- концепції, в яких дається перевага фактору рис особистості;
- концепції, в яких домінують фактори ситуацій;
- концепції, в яких поєднуються особистісні та ситуаційні фактори.

Відзначається, що лідерство є однією із найважливіших функцій психологічної компетентності особистості. Це зумовлює сутнісну характеристику основних рис лідера: він повинен мати послідовників. Лідерство завжди базується на авторитеті лідера. Автор називає такі основні відмінні ознаки лідера та керівника:

- керівник призначається офіційно, а лідер висувається неофіційно;
- права та повноваження керівнику надаються законом, а лідер не має подібних прав;
- права керівника регламентуються законами, а права лідера обмежені межами стосунків колективу;
- керівник має персональну відповідальність за діяльність колективу, який він очолює, а лідер не несе її.

При цьому відзначається, що бажано, щоби керівник колективу був його лідером, оскільки лідерство підвищує успішність реалізації керівником його управлінських функцій.

Автором роботи [2] розглянуто особливості підготовки керівників навчальних закладів у вузах. Розкрита роль компетентнісного підходу в їх під-

готовці. При цьому основна увага приділена навчанню у вузах управлінців-менеджерів. Значна увага приділена формуванню управлінських функцій керівників. Дано аналіз сучасних літературних джерел вітчизняних авторів, присвячених підготовці управлінців-менеджерів різного цільового призначення. Підкреслюються, що управлінські функції керівника будь-якої галузі чи сфери можна деталізувати залежно від його конкретної управлінської діяльності. Відзначається, що одним із основних напрямків вдосконалення підготовки управлінців-менеджерів в Україні є не тільки використання в навчальному процесі при їх навчанні у вузах компетентнісного підходу, але й інтеграції вітчизняної системи освіти до європейського освітнього простору.

Автор роботи [3] обґрунтовує доцільність подальшого вдосконалення системи вітчизняної товарознавчої освіти і підкреслює, що від якості цієї освіти залежить не тільки ефективність входження України в ринкову економіку, але й успішне оволодіння досвідом міжнародних торговельно-економічних відносин на рівні підприємств й організацій. Вона відзначає, що за останні роки в Україні торгівля стала одним з найважливіших секторів економіки. Тому попит на фахівців товарознавчого профілю на ринку праці завжди був стабільним.

У роботі сформульовані та обґрунтовані вимоги до системи професійної освіти фахівців товарознавчого профілю. Розглянуто основні чинники, які впливають на формування якості професійної підготовки фахівців даного профілю. При цьому основна увага приділяється підготовці у вузах управлінців-менеджерів товарознавчо-комерційного профілю. Підкреслюється, що поняття: «управління», «керівництво», «менеджмент» утворюють синонімічний ряд і практично мало відрізняються між собою. Відзначається, що майбутні управлінці-менеджери з товарознавства в процесі навчання у вузах повинні розвивати та вдосконалювати управлінські компетентності, які притаманні певній професії.

Провідною ознакою управлінської компетентності, на думку автора даної роботи, є її усвідомленість та сформованість ще до початку самостійної практичної діяльності. На основі узагальнення думок різних авторів, в роботі стверджується, що управлінська компетентність фахівців товарознавчого профілю є невід'ємною складовою їх професійної компетентності. При цьому підкреслюється, що кінцевою метою формування управлінської компетентності має бути конкурентоспроможний фахівець товарознавчого профілю, здатний успішно вирішувати поставлені перед ним завдання.

Відзначається, що суттєвим для підготовки управлінця-менеджера товарознавчого профілю є всебічне вивчення принципів формування та класифікації його управлінських функцій. Підкреслюється, що в структурі управлінської компетентності фахівців товарознавчого профілю доцільно виокремити такі чотири компоненти: освітній, когнітивний, особистісний, поведінковий.

Слід відзначити, що кваліфікаційний підбір й обґрунтування переліку загальних і професійних компетентностей фахівців товарознавчо-комерцій-

ного профілю, включаючи і керівників (управлінців-менеджерів) різноманітних типів торговельних підприємств вимагає проведення поглиблених товарознавчих досліджень.

Результати оцінки асортиментно-товарної спрямованості супермаркетів вітчизняної компанії «Епіцентр К» наведені в роботі [5]. У цій роботі відзначається, що останні роки на внутрішньому ринку України, саме в цій компанії інтенсивно розвивається мережа крупноформатних магазинів, торгових центрів, універмагів, універсамів, супермаркетів та інших структур, які спеціалізуються на продажі будівельних матеріалів, різноманітних господарських товарів, автотоварів, дитячих товарів спортивного та іншого призначення. Це найбільше вітчизняне гуртово-роздрібне підприємство, що налічує 45 гіпермаркетів загальною площею близько 1 млн м².

Ураховуючи специфіку гуртово-роздрібною реалізації наявних у Львівському гіпермаркеті компанії «Епіцентр К» товарів, сучасні вимоги ринку до їх асортименту, якості та безпечності, вважаємо, що керівником даного супермаркету повинен бути саме магістр із товарознавства непродовольчих товарів.

На основі аналізу літературних джерел і результатів наших досліджень, а також оцінки специфіки роботи даного торговельного підприємства представляється доцільним для керівника даного підприємства сформулювати перелік ключових загальних і професійних компетентностей.

А. Загальні компетентності керівника супермаркету із торгівлі будівельних та господарськими товарами:

1) знання переліку та специфіки управлінських компетенцій керівника супермаркету з торгівлі будівельними матеріалами та господарськими товарами;

2) знання вимог нормативно-правових документів, що стосуються роботи керівника супермаркету з торгівлі будівельними та господарськими товарами;

3) здатність використовувати основи товарознавчих, економічних і правових знань у різних ситуація своєї управлінської діяльності на посаді керівника супермаркету із торгівлі будівельними та господарськими товарами;

4) здатність до виконання конкретних видів управлінської діяльності на певному підприємстві;

5) уміння виходити із нестандартних ситуації у своїй практичній діяльності;

6) уміння керувати трудовим колективом у сфері своєї практичної діяльності;

7) уміння вирішувати проблемні питання у сфері своєї управлінської діяльності;

8) володіння чуйністю, проникливістю і довірою до співробітників.

Б. Професійні компетентності керівника супермаркету із торгівлі будівельними та господарськими товарами:

1) знання основних термінів і положень, що стосуються формування асортименту, оцінки якості, безпечності, маркування будівельних матеріалів і господарських товарів у мережі вітчизняних супермаркетів;

2) знання та вміння користуватись нормативно-правовими документами, в яких регламентовані вимоги до стандарту, якості та безпечності будівельних товарів, що реалізуються супермаркетами;

3) знання та вміння користуватись нормативно-правовими документами, в яких регламентовані вимоги до асортименту, якості та безпечності господарських товарів, що регламентуються супермаркетами;

4) знання особливостей маркування будівельних і господарських товарів вітчизняного та зарубіжного виробництва в системі вітчизняних супермаркетів;

5) знання особливостей класифікації й уміння характеризувати груповий і видовий асортимент будівельних матеріалів, які реалізуються в системі вітчизняних супермаркетів;

6) знання особливостей класифікації й уміння характеризувати груповий і видовий асортимент господарських товарів, які реалізуються у вітчизняних супермаркетах;

7) уміння оцінювати й аналізувати структуру групового, видового та внутрішньовидового асортименту будівельних матеріалів, які реалізуються у вітчизняних супермаркетах;

8) уміння оцінювати й аналізувати структуру групового, видового та внутрішньовидового асортименту господарських товарів, які реалізуються у вітчизняних супермаркетах;

9) знання й уміння оцінити переваги та недоліки аналогічних за призначенням будівельних матеріалів вітчизняного та зарубіжного виробництва, які реалізуються у вітчизняних супермаркетах;

10) знання й уміння оцінити переваги та недоліки аналогічних за призначенням видів господарських товарів вітчизняного та зарубіжного виробництва, які реалізуються у вітчизняних супермаркетах;

11) знання принципів і методів ідентифікації та експертизи окремих видів будівельних матеріалів, які реалізуються у вітчизняних супермаркетах;

12) знання принципів і методів ідентифікації та експертизи окремих видів господарських товарів, які реалізуються вітчизняними супермаркетами;

13) здатність формулювати основні напрямки оптимізації структури видового асортименту будівельних матеріалів, які реалізуються у вітчизняних супермаркетах;

14) здатність формулювати основні напрямки оптимізації видового асортименту господарських товарів, які реалізуються у вітчизняних супермаркетах;

15) керівництво організаційно-управлінською діяльністю в галузі товарного менеджменту будівельних і господарських товарів, які реалізуються у вітчизняних супермаркетах;

16) уміння управляти структурою групового та видового асортименту будівельних і господарських товарів у мережі вітчизняних супермаркетів.

Література

1. Максименко С. Д. Компетентність як структурна складова самоздійснення особистості: джерела і рушійні сили розвитку / С. Д. Максименко // Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практична реалізація: Матеріали методичного семінару (Київ, 3 квітня 2014 року): у 2 ч. – Київ: Інститут обдарованої дитини, НАПУ, 2014. – Ч. 1. – 360 с.
2. Михайліченко М. В. Компетентнісний підхід до підготовки керівників навчальних закладів / М. В. Михайліченко // Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка. – 2011. – №8. – С. 3–8.
3. Клімова А. М. Формування управлінської компетентності майбутніх фахівців з товарознавства в системі професійної освіти / А. М. Клімова // Професійна освіта: теоретичні та прикладні аспекти формування компетентності майбутніх фахівців: колективна монографія / І. І. Доброскок та ін., кер. авт. кол. І. І. Доброскок. – Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я. М., 2016. – Ч. 1. – 444 с.
4. Галик І. С. Компетентнісний підхід – основа професійної підготовки товарознавців у вищих навчальних закладах / І. С. Галик, Б. Д. Семак // Вісник Львівського торговельно-економічного університету. Технічні науки. – 2017. – №18. – С. 16–21.
5. Гергега Г. Ф. Пріоритетні напрями розвитку крупноформатних мережевих структур у сфері торгівлі / Г. Ф. Гергега // Стратегічні пріоритети розвитку внутрішньої торгівлі України на інноваційних засадах: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Львів, 2–3 листопада 2017 року). – Львів: Видавництво Львівського торговельно-економічного університету, 2017. – С. 21–23.

С. В. Д'яков,

учитель початкових класів

КНВК загальноосвітня школа-інтернат I–III ступенів № 9

з посиленою спортивною підготовкою

ДОМАШНЄ НАСИЛЬСТВО ЯК ФОРМА БУЛІНГУ

У статті порушується проблема насильства та жорстокого поведіння з неповнолітніми. Увагу акцентовано на сімейно-побутовому насильстві.

Ключові слова: булінг, домашнє насильство, виховання, профілактика, соціалізація.

Постановка проблеми. Захист дітей від жорстокості, попередження злочинів проти них є надзвичайно важливим, соціально значущим й актуальним завданням, вирішення якого носить міждисциплінарний характер. У діяльність щодо припинення насильства повинні залучатися працівники правоохоронної системи, органів опіки та піклування, представники соціальної та педагогічної спільнот, співробітники медичної і психологічної служб.

Мета статті – узагальнення шляхів допомоги сім'ї у відновленні або формуванні здатності нести відповідальність за виховання своїх дітей, замість нівелювання наслідків насильства та заміни або усунення батьків від виховання дітей.

Виклад основного матеріалу. Булінг (від англ. *bully* – хуліган, задирака, грубіян, «*to bully*» – задиратися, знущатися) – тривалий процес свідомого жорстокого ставлення, агресивної поведінки, щоб заподіяти шкоду, викликати страх, тривогу або ж створити негативне середовище для людини.

Однак, найчастіше зусилля зі створення ефективної системи профілактики та припинення насильства щодо дітей, надання допомоги жертвам жорстокого поводження розбиваються через перешкоди, з-поміж них: відсутність єдиних методичних і системних підходів в організації профілактичної роботи; ігнорування профілактичної спрямованості в роботі з дітьми та сім'єю; відсутність законодавчих норм і правозастосовної практики щодо захисту й реабілітації жертв, що посилюється правовою неписьменністю та недовірою населення до правоохоронних органів, низькими матеріальними статками, що не дозволяють звертатися за кваліфікованою юридичною допомогою; несформованістю у педагогічних, поліцейських, соціальних, медичних працівників навичок спілкування з жертвою, що веде до приховування або замовчування фактів насильства, особливо за відсутності особистої зацікавленості дорослого в покаранні кривдника й реабілітації постраждалого від домашнього насильства; відсутність ефективно діючої і доцільно організованої реабілітаційної системи.

Проблема ускладнюється ще й тим, що значна частина постраждалих від насильства – вихідці з неблагополучних верств або «діти вулиці», в долях яких мало хто зацікавлений. Іноді діти оплачують власним стражданням і навіть життям батьківську потребу в самоствердженні, прагненні дорослих влаштувати особисте життя, стають заручниками п'яних батьків і постійно роздратованих матерів.

Не оминула ця проблема й Україну. Наша країна, як і більшість країн світу, переживає негативні соціальні процеси, які супроводжуються значними кризовими змінами в суспільстві. Одним із таких явищ є насильство. Насильством наповнені різні сфери людського буття: політичне, економічне, духовне та сімейно-побутове.

Міжнародний дослідницький центр «Інститут економіки і миру» опублікував рейтинг країн та держав із найбільшими проявами насильства за 2016 рік. Глобальний індекс миру виміряли для 163 країн, використавши 23 кількісних і якісних показників. Найбільш мирною у світі країною визначено Ісландію, друге місце посідає Данія, Австралія – на третьому місці. Із 11 країн світу з високим рівнем безпеки 9 знаходяться в Європі.

Україна в 2016 році нарівні з Сирією, Південним Суданом, Єменом, Іраком, Афганістаном, Сомалі та іншими попала в десятку найбільш небезпечних країн світу (8-е місце) і зайняла 156 місце в загальному рейтингу мирних країн та держав із найбільшими проявами насильства 2016 рік. Насильство є однією з найбільш поширених форм порушення прав людини. Зазвичай, найбільше страждають від насильства жінки, діти та люди похилого віку.

Найпоширенішим і найбільш складним для протидії є домашнє насильство. Насильство в сім'ї або родині притаманне для багатьох держав,

незважаючи на їх позитивні здобутки в законодавчій, політичній і практичній сферах. За статистикою, яку оприлюднили під час голосування за Закон України «Про запобігання та протидію домашньому насильству», понад 3 мільйони дітей в Україні щороку спостерігають за актами насильства в сім'ї або є їхніми вимушеними учасниками, а майже 70 % жінок піддаються різним формам знущань і принижень. Щорічно близько 1500 жінок, і ця тенденція збільшується за останні три роки, помирають від рук власних чоловіків.

Діти скривджених матерів у 6 разів схильніші до суїциду, а 50 % – до зловживань наркотиками. Майже 100 % матерів, які зазнали насильства, народили хворих дітей – переважно з неврозами, заїканням, енурезами, церебральним паралічем, порушенням психіки.

7 січня 2018 р. набув чинності Закон України № 2229-VIII «Про запобігання та протидію домашньому насильству». Закон визначає організаційно-правові засади запобігання та протидії домашньому насильству, основні напрями реалізації державної політики у сфері запобігання та протидії домашньому насильству, спрямовані на захист прав та інтересів осіб, які постраждали від такого насильства.

Відповідно до ст. 1 Закону України «Про запобігання та протидію домашньому насильству», домашнім насильством визнаються діяння (дії або бездіяльність) фізичного, сексуального, психологічного або економічного насильства, що вчиняються в сім'ї чи в межах місця проживання або між родичами, або між колишнім чи теперішнім подружжям, або між іншими особами, які спільно проживають (проживали) однією сім'єю, але не перебувають (не перебували) у родинних відносинах чи у шлюбі між собою, незалежно від того, чи проживає (проживала) особа, яка вчинила домашнє насильство, у тому самому місці, що й постраждала особа, а також погрози вчинення таких діянь. Діяння визнається насильством лише тоді, коли воно порушує вимоги чинного законодавства і призводить чи може призводити до порушення конституційних прав і свобод члена сім'ї. Домашнє насильство може мати форму, як активних дій (нанесення побоїв, знищення майна тощо), так і бездіяльності, тобто пасивної поведінки особи, коли вона не вчиняє дій, які могла та повинна була вчинити, щоб запобігти настанню шкідливих наслідків (наприклад, ненадання допомоги члену сім'ї, який перебуває в небезпечному для життя становищі).

Постраждалими визнаються особи, незалежно від того, чи проживають вони спільно зі своїми кривдниками, чи ні:

- наречені;
- подружжя;
- колишнє подружжя;
- батьки (мати, батько) і дитина/діти;
- нерідні батьки та діти одного з подружжя, які не є спільними або всиновленими;
- особи, які спільно проживають / проживали однією сім'єю, але не перебувають у шлюбі між собою, їхні батьки та діти;

- рідні брати і сестри;
- інші родичі до двоюрідного ступеню зв'язку;
- опікуни, піклувальники, їхні діти та особи, які перебувають або перебували під опікою, піклуванням;
- прийомні батьки, батьки-вихователі, патронатні вихователі, їхні діти та прийомні діти, діти-вихованці, діти, які проживають або проживали в сім'ї патронатного вихователя;
- будь-які інші родичі, особи, які пов'язані спільним побутом, мають спільні права та обов'язки за умов спільного проживання (діди та онуки, прадіди та правнуки тощо).

Насильство над дітьми – проблема, яка завжди існувала і, скоріш за все, ще дуже довго буде існувати в сучасному суспільстві. Діти є найменш захищеною і найуразливішою частиною суспільства, повністю залежною від дорослих. Саме з їх провини діти стають жертвами домашнього насильства, опиняються в зонах стихійних і природних катастроф, військових дій тощо. Насильство над дітьми – це широке поняття, яке включає різні види поведінки батьків та опікунів, інших родичів, учителів, вихователів, будь-яких осіб, які старші або сильніші.

У практиці соціально-педагогічної роботи часто використовують поняття «жорстоке ставлення щодо дитини», що включає фізичне насильство, а також психологічно негативне звернення, що може передбачати, наприклад, ігнорування дитини або залучення до насильства між батьками чи іншими членами сім'ї.

Жорстоке ставлення до дитини й нехтування її інтересами можуть мати різні види і форми, але їх наслідками завжди є серйозний збиток для здоров'я, розвитку і соціалізації дитини, нерідко й загроза її життю чи навіть є причиною смерті.

Діти, що зазнали різного роду насильства, самі стають агресивними, що найчастіше виливається на більш слабких: молодших за віком дітей, тварин. Часто їхня агресивність виявляється в грі, часом спалахи їхнього гніву не мають видимої причини. Деякі з них, навпаки, надмірно пасивні, не можуть себе захистити. І в тому, і в іншому випадку порушується контакт, спілкування з однолітками. У зanedбаних, емоційно депривованих дітей прагнення будь-яким шляхом привернути до себе увагу іноді виявляється у вигляді зухвалої, ексцентричної поведінки.

Діти, що зазнавали жорстокого ставлення до себе, часто відстають у рості, масі чи в тому та іншому від своїх однолітків. Вони пізніше починають ходити, говорити, рідше сміються, вони значно гірше встигають у школі, ніж їхні однолітки. У таких дітей часто спостерігаються «дурні звички»: кусання нігтів, розгойдування. Та й зовні діти, що живуть в умовах зневаги їхніх інтересів, фізичних й емоційних потреб, виглядають по-іншому, ніж діти, що живуть у нормальних умовах.

Діти, що пережили будь-який вид насильства, відчувають труднощі соціалізації: у них порушені зв'язки з дорослими, немає відповідних навичок

спілкування з однолітками, вони не мають достатнього рівня знань й ерудиції, щоб завоювати авторитет у школі тощо. Вирішення своїх проблем діти-жертви насильства часто знаходять у кримінальному, асоціальному середовищі, а це часто поєднано з формуванням у них пристрасті до алкоголю, наркотиків, вони починають красти і здійснювати інші протиправні дії.

Висновки. Отже, будь-який вид насильства формує у дітей такі особистісні й поведінкові особливості, які роблять їх малопривабливими та небезпечними для суспільства. І тому першочерговою задачею вчителя і вихователя є раннє виявлення будь-якої форми булінгу та своєчасне її припинення. Вирішити проблему насильства щодо неповнолітніх можна тільки в разі спільної роботи педагогів, батьків і всіх дорослих, які так чи інакше причетні до виховання дітей.

Література

1. Асанова Н. К. Жестокое обращение с детьми: основные методологические вопросы, практические аспекты / Н. К. Асанова // Руководство по предупреждению насилия над детьми. – Москва: ВЛАДОС, 1997. – С. 16–25.
2. Мірошніченко А. В. Насильство в сім'ї / А. В. Мірошніченко // Правова освіта / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.krjust.gov.ua/>
3. Стромило А. П. Насильство над дітьми та його наслідки / А. П. Стромило, С. А. Мукомел // Вісник Черкаського університету. Науковий журнал. – 2010. – № 121. – С. 140–143.

Н. В. Дев'ятко,

кандидат філософських наук,
доцент кафедри філософії

КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» ДОР

ВИВЧЕННЯ ЖИТТЯ І ТВОРЧОСТІ ІВАНА ФРАНКА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ АКТУАЛІЗАЦІЇ У МАСОВІЙ КУЛЬТУРІ

Національне відродження базується на актуалізованих світоглядних кодах, які можуть бути проявлені в міфологізованих образах історичних осіб, бути основою нової актуалізації раніше висловлених ідей і підґрунтям для творів маскультурного характеру. Урахування цього потенціалу в сучасній освітній системі може зробити більш цікавим вивчення життя і творчості класиків та сприяти національному вихованню молоді.

Ключові слова: національне, освіта, масова культура, міфологізований образ, світоглядний код.

Постановка проблеми. Іван Франко є не лише однією з важливих постатей в українській і світовій літературі та науці. Наразі образ І. Франка сприймається в масовій свідомості як один із ключових світоглядних кодів, пов'язаних з національним самоусвідомленням. Стрімкі зміни в сучасному світі вимагають нового прочитання важливих історичних постатей, що й відбувається нині в українському суспільстві. Інформатизація, комп'юте-

ризація та зміна свідомості, набуття нових соціальних навичок і вмінь сприяють трансформації освітніх процесів, оскільки вчитель має за рівнем своїх компетентностей відповідати вимогам сучасного світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Існує низка наукових досліджень, захищених у новітній Україні на здобуття кандидатських і докторських наукових ступенів В. Т. Боднара [1], Р. Б. Голода [2], О. О. Дорофтя [5], П. П. Летнянчин [8], Г. П. Сабат [10], А. І. Швець [12], дослідження Я. Грицака [4], Б. Мельничука [9], Б. Тихолаза [11]. Останній створив авторський науково-просвітницький проект «ФРАНКО:НАЖИВО / FRANKO:LIVE» у мережі Інтернет. На сьогодні одними з найвагоміших художньо-біографічних творів про великого І. Франка є романи П. Колодника «Поет під час облоги» [6] і «Терен на шляху» [7], нариси Р. Горак [3] та ін.

Українські режисери створили кілька біографічних стрічок про І. Франка – «Іван Франко» (реж. Т. Левчук, 1956), «Іван Франко» (реж. О. Дмитрієва, 1981) та «Іван Франко» (реж. М. Лебедев, 2006), документальний телефільм «Іван Франко» в рамках проекту «Великі українці» телеканалу «Інтер» (2008). Маємо також низку документальних телевізійних фільмів і програм: «Дім, який збудував Франко» (авт. С. Грицюк); «Гра долі. Та, що поруч» (реж. В. Вітер, 2006); «Іван Франко. Львівські сторінки життя» (сцен. Р. Горак) тощо.

Мета статті – показати життя і творчість нашого земляка в контексті актуалізації в сучасному інформаційно-культурному просторі. У вигляді кількох інформаційних блоків ми пропонуємо сучасний підхід до вивчення та популяризації творчої та наукової спадщини І. Франка. Оскільки значення авторства для розвитку української літератури і становлення суспільства найкраще може бути проілюстроване сучасною актуалізацією творів та ідей у нових інтерпретаціях, зокрема, у масовій культурі та молодіжних субкультурах. Усі наведені в статті приклади екранізацій, вистав, пісень, відео тощо можливо знайти в мережі Інтернет на відкритому відеохостингу «YouTube».

Виклад основного матеріалу. Насамперед треба наголосити на багатогранності життя І. Франка, який водночас є поетом, прозаїком, драматургом, публіцистом, критиком й істориком літератури, перекладачем, видавцем і науковцем. Усебічно обдарований, енциклопедично освічений, надзвичайно працьовитий, І. Франко виявив себе на багатьох ділянках української культури.

Сюжети для творів І. Франко черпав з життя і боротьби рідного народу, з першоджерел людської культури – зі Сходу, Античної доби, Ренесансу. Був «золотим мостом» між українською і світовими літературами. У ньому органічно поєдналися національне і космополітичне, що для сьогодення є ще актуальнішим, ніж для попередніх століть. Перу письменника належить понад 5 тисяч творів, які ввійшли до золотого фонду не лише української, а й світової літератури. Окремо з виховною метою можливо наголосити на працездатності цієї видатної людини. Наприклад, лише за неповний рік до смерті І. Франко створив 232 поетичні переклади й переспіви, обсягом близько

7 тисяч поетичних рядків. Найповніше зібрання творів автора становить 50 томів (Київ: Наук. думка, 1976. – 1986).

За стилем І. Франко належить до перших реалістів української літератури, він є одним із найвизначніших поетів пошевченківської доби. У його поетичній творчості знаходимо сміливу громадянську та революційну лірику, національні твори, проникливу інтимну лірику, філософські поезії, серед яких рефлексії поета про добро й зло, красу і вірність, обов'язок і зміст людського життя. Проза І. Франка охоплює понад 100 оповідань, 10 повістей і романів. Проза письменника відзначається жанровим багатством, реалістичним зображенням життя всіх прошарків суспільства. У драматургії І. Франко виявив себе майстром соціально-психологічної та історичної драми й комедії, він також писав для дітей.

Наукова спадщина І. Франка, який мав науковий докторський ступінь, теж найрізноманітніша. Це філософсько-соціологічні, суспільно-політичні концепції, праці з теорії й історії літератури, літературної критики, аналізу літературної мови, фольклору й етнографії, економічні праці, історичні розвідки, а також роботи зі сфери психології. І. Франко знаний великою кількістю перекладів – перекладав із 14 мов.

Важливе місце в житті І. Франка займали публіцистика і видавнича справа, тісно переплетені з політичною діяльністю. Публіцистиці не бракувало й наукового підходу, тому часто в його творчості розмиваються грані між науковим і публіцистичними есе. І. Франко бачив Україну як суверенну одиницю «у народів вольних колі». При цьому він багато уваги приділяв здобуттю загальнолюдських прав. На прикладі цієї сторінки з життя І. Франка та вивчення публіцистичних матеріалів письменника можливе модерне вивчення складної історичної епохи і подій, що передували українському національному відродженню на початку ХХ століття.

Важливу роль відіграє творчість І. Франка в сучасному соціально-політичному контексті державотворення. Зважаючи на бурхливі події, які відбуваються в Україні останніми роками, у масовій свідомості на архетипному рівні актуалізуються постаті, кодові для національного відродження. Наприклад, під час Революції Гідності в одній із найгарячіших точок протистояння – на вул. Михайла Грушевського на стіні у вигляді графіті були намальовані в образі протестантів Тарас Шевченко, Леся Українка та Іван Франко. Таким чином, їхні образи були підключені до міфологеми сучасної соціально-культурної революції, що спричинило нову хвилю зацікавлення творчістю як цих, так й інших авторів, чії твори можуть сприяти розвитку національної свідомості.

Згодом вірші І. Франка декламують не лише на Майдані в столиці України, а й в інших містах нашої країни. Багато творів І. Франка використовуються як аудіооснова для патріотичних відео. Наприклад, «Гімн Волі» у виконанні Василя Лютого ілюстровано документальними матеріалами Революції Гідності. Пісня гурту «Крапка» на слова «Вічного революціонера» використовується в патріотичному відео про події революції Гідності в Запоріжжі. Вірш «Каменярі»

декламують полісмени Києва і прикордонники Донецького загону, вірш «Моя любов» – полісмени Житомира, а вірш «Гімн» – Народні Герої України, ветерани АТО. У вигляді марафону той самий вірш читають українці різного віку і професій тощо. Студенти, викладачі, адміністрація Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки присвятили своє читання вірша «Каменярі» загиблим на Майдані героям України. Пісня «Гей, Січ іде» стала неофіційним гімном Ультрас «Динамо» Київ.

Однією з ефективних форм роботи з виховання молодого покоління є проведення художніх читань творів, присвячених вшануванню пам'яті історичних осіб. Проте, художнє читання можливо осучаснити. Одним зі шляхів є переведення художніх читань у формат конкурсу читців, можливо, з елементами театралізації в сучасній манері. Іншим шляхом є залучення медійних засобів. Таким чином, можливо здійснити візуалізацію поезії у вигляді художньо змонтованого відео із закадровим текстом віршів або прозових фрагментів із творів автора, або (як найпростіше) зробити відеозйомку на мобільний пристрій. Далі таке відео може бути розміщене у мережі Інтернет у відкритому доступі, що сприятиме популяризації творчості письменника і дасть можливість додатково відчувати себе успішними творцями цього освітньо-культурного продукту. Важливо, що в обох варіантах юні читці мають обирати твори самостійно відповідно до своїх уподобань для повноцінного творчого самовираження.

Сучасні мультимедійні технології дають можливість створити аудіозаписи читань, що може допомогти в навчанні школярів виразному читанню. Окрім того, класичні твори, прочитані дітьми щиро та з емоціями, надають текстам сучасного звучання, а самі діти стають посередниками між автором та аудиторією своїх однолітків. Також за допомогою поширення через мережу Інтернет діти, які мають хист до виразного читання, набувають статусу агентів впливу в межах свого покоління, що також може сприяти моральному вихованню через співтворчість. Як варіант можливе проведення молодіжного веб-марафону «Читаємо Франка разом».

На уроці в нагоді можуть стати приклади художнього читання вірша «Каменярі» від Кирила Ольшанського та Уляни Біловус або театралізоване читання Володимира Гонгалюка; ліричний вірш «Не знаю, що мене до тебе тягне...» декламує Юрій Черненко, актор Тернопільського академічного обласного українського драматичного театру ім. Т. Г. Шевченка; актори Молодіжного театру «Мельпомена» в модерному стилі читають вірші І. Франка, об'єднані у цикл «Якби ти знав», тощо.

Урізноманітнити та осучаснити вивчення творів І. Франка можна завдяки прослуховуванню фрагментів аудіокниг, оскільки більшість прозових творів письменника є у вільному доступі в мережі Інтернет.

Новою формою роботи з популяризації літературних творів є створення буктрейлерів. Буктрейлер – короткий відеоролик, присвячений конкретній книзі, циклу книг або творчості письменника. Для того, щоб зробити якісний і цікавий буктрейлер, дитина має уважно прочитати твори, емоційно

їх пережити, проаналізувати та виділити найголовніше, визначити, чим здатна зацікавити потенційних читачів, після чого проявити свою фантазію і творчі здібності. Таким чином, дитина реалізує свою індивідуальність через призму творчості письменника.

Важливою умовою такої творчості є подальше поширення буктрейлера й публічна демонстрація, зокрема, в мережі Інтернет. Як різновид подібної медійної творчості можуть виступити анімації, створені на основі художніх творів. Приклади тематичних буктрейлерів – «Тричі мені являлася любов...» (2014) і «Украдене щастя» (2013). Приклади візуалізації поезії – «Лірична драма. Іван Франко» (Відеостудія ім. Івана Миколайчука, 2013), «Чого являється мені у сні?» (Юлія Ахмедова, 2016), «Лис Микита» (мультфільм у скрайбінг-технології, 2016).

Проведення конкурсів малюнків серед учнів може відбуватися як за традиційним сценарієм із виставкою в навчальному закладі, так і з додатковим застосуванням елементів аналітики. Це можливо завдяки порівнянню ілюстрацій до творів І. Франка, створених у різні історичні періоди, із сучасним прочитанням молодого покоління. У цьому контексті можливо досить повно показати зміни в естетиці й розвиток зображально-виражальних засобів в ілюстрації, а також вплив історичних подій і суспільних змін на інтерпретації відомих творів. Також можливо провести тематичну виставку «Іван Франко у творчості художників».

Уже звичне проведення конкурсу власних літературних творів серед школярів задля вшанування письменника – це насправді досить непроста справа. Твори, написані на задану тему, зазвичай не є щирими творчими проявами, особливо якщо це стосується громадянської лірики, і тому, навіпаки, можуть шкодити патріотичному вихованню. Тож підходити до такого різновиду роботи треба дуже уважно, із урахуванням дитячої і підліткової психології.

Для розвитку аналітичних здібностей учнів ми пропонуємо звернути увагу на формат проведення учнівських дебатів. Багатогранна діяльність І. Франка дає можливість обирати теми для цієї інтелектуальної гри не лише в царині літератури, але й в психології, соціології, історії, культурології, філософії тощо. Формат «круглих столів» також може бути осучаснений завдяки переходу від форми доповідей-монологів до форми конкурентних доповідей із заздалегідь визначених питань, застосування командного принципу, принципу суддівської аудиторії, яка працює за формою оцінки «підтримую – не підтримую», «цікаво – не цікаво», «нове – відоме» із нарахуванням доповідачам додаткових балів тощо. Як варіант пропонуємо проведення лекцій-диспутів на тему «Відображення боротьби українського народу за незалежність в творах І. Франка» або проведення учнівських соціологічних досліджень «Іван Франко і сьогодні».

Велика кількість творів І. Франка була екранізована: «Борислав сміється» (1927); «Якби каміння говорило» (1957); «Украдене щастя» (фільм-вистава, 1952), телефільм (1984) і чотирисерійний стилізований фільм

(2004); альманах «До світла!» (1967), «Захар Беркут» (1929, 1971), два фільми «Для домашнього огнища» (1970, 1992), телесеріали Олега Бійми «Пастка» (за «Перехресними стежками», 7 серій, 1993) та «Злочин з багатьма невідомими» (за «Основами суспільності», 5 серій, 1994), «Кишенька» (з телесеріалу «Острів любові» за оповіданням «Батьківщина», 1996). Перегляд названих стрічок та аналіз їхньої проблематики, образів персонажів також будуть корисними для розвитку критичного мислення й аналітичних здібностей молодого покоління. Можливе порівняння екранізацій різних років. Наприклад, телефільму «Украдене щастя» (1984) і серіалу (2004).

Окремо приділяємо увагу театральним постановкам творів І. Франка. Це можливо зробити у трьох варіантах: екскурсії з відвідуванням театрів; власні театральні постановки із залученням талановитих дітей; також завдяки інформаційним технологіям є можливість переглянути записи вистав. Часто твори І. Франка стають дипломними роботами молодих акторів. Пропонуємо порівняти, наприклад, вистави «Украдене щастя» у постановках Київського обласного музичного академічного театру ім. П. К. Саксаганського, Київського національного університету театру, кіно і телебачення ім. І. К. Карпенка-Карого, Луганської державної академії культури і мистецтв, Миського муніципального театру «Київ», Чикагського Українського Драматичного Театру «Гомін». У Дніпровському академічному українському музично-драматичному театрі ім. Т. Шевченка грають «Украдене щастя». Вистава отримала гран-прі на театральному фестивалі «Січеславна» (2001).

Багато віршів І. Франка стали піснями. Умовно їх можна розділити на дві стилістично-тематичні гілки: ліричні поезії про кохання і громадянсько-патріотична лірика. Здебільшого в класичній традиції звертається увага на романси на слова І. Франка, проте, сьгоднішніми композиторами та естрадними виконавцями так само поціновані громадянсько-патріотичні твори. Вони є на часі, сприяють національній самоідентифікації. Тому сучасні популярні виконавці активно звертаються до творчості І. Франка. Серед них поп-виконавці Артур Кульпович, Владислав Левицький та Марина Одольська, Христина Соловій, бандурист Василь Лютий, бард Микола Воронін, фолк-гурти «Один в каное» і «Джалапіта», гурти «Соколи», «КОМУ ВНИЗ», «Воплі Відоплясова», «Плач Єремії»; молодіжні виконавці: гурти «Ukulele extended», «ПашКо BAND», «Патриція», «K402», «Крапка», виконавиця Ket; у перекладі польською мовою пісню «Час рікою пливе» виконує гурт «Miazsz» з Любліна тощо. В академічному й народному стилі пісні на вірші І. Франка виконують Театр Пісні «Джерела», Львівська Державна Академічна чоловіча хорова капела «Дударик», Івано-Франківський муніципальний камерний хор «Галицькі передзвони», Микола Фокін, сестри Байко, Микола Гнатюк, Людмила Маковецька, Олександр Трофимчук, Надія Добридень, Рената Бабак, Іван Жадан, Діана Петриненко, Тарас Коношенко, Михайло Гришко, Дмитро Гнатюк, Володимир Гришко, Олександр Василенко та ін. Оперу «Мойсей» виконує Національна заслужена академічна капела України «Думка». Пісня «Ой ти дівчино, з горіха зерня» стає обов'язковою частиною репертуару

українських оперних співаків й інколи взагалі вважається народною. Твори І. Франка можуть виявитися настільки сучасними, що, наприклад, існує дискотечна техноверсія «Чому?» і виконання вірша «Беркут» у стилі симфонічного важкого року гуртом «Untrop». Наявність таких різних музичних треків також дає можливість показати, як змінюється музика протягом тривалого часу.

Екскурсійні подорожі можливо здійснити у віртуальному середовищі. Наприклад, таким чином школярі можуть побачити Музей-садибу І. Франка в Нагуєвичах (запис 2012 р.) або дізнатися про традиції родини Франків завдяки програмі «Історична правда з Вахтангом Кіпіані» (2016).

Окремим аспектом вивчення творчої спадщини І. Франка є твори, написані для дітей. Частина цих казок стали основою мультфільмів і лялькових вистав для дітей, була озвучена для телебачення і радіо. Івано-Франківський академічний обласний театр ляльок імені М. Підгірянки поставив дитячі вистави за творами «Лис Микита та Неситий Вовк», «Підкова на щастя» та «Коли ще звірі говорили». Збереглася аудіо-версія казки «Заєць і їжак» у виконанні Діда Панаса (Петро Вескляров). Поему «Лис Микита» у форматі моно-вистави читає заслужений артист України Олексій Заворотній (Рівненська державна телерадіокомпанія, 2006). Створено мультиплікаційні стрічки «Фарбований лис» (1953), «Заєць та їжак» (1963), п'ятисерійний мультфільм «Лис Микита» (2005). 26-серійний анімаційний фільм 2005-го року розділений на 5 частин. Загалом, фільм триває близько семи годин і зроблений, передусім, для телебачення. Поміж інших анімацій для дітей серіал вирізняється тим, що текст класика практично не змінювали, тому герої говорять бойківським діалектом. Музичний супровід стрічки – музика Мирослава Скорика та популярних українських гуртів «Океан Ельзи», «Брати Гадюкіни», «Пікардійська терція».

Не варто, на нашу думку, відмовлятися і від забезпечення відкритих переглядів літератури в межах інформаційно-просвітницьких заходів на базі шкільних бібліотек; проведення оглядів бібліотечних експозицій і літературних виставок щодо відображення діяльності І. Франка; проведення тематичних інформаційних усних журналів, читацьких конференцій, класних інформаційних годин, виховних годин, літературних читань, вечорів-портретів, театралізованих дійств, бесід; інформаційно-просвітницьких заходів з популяризації творчої спадщини І. Франка у форматі освітніх циклів франківських читань тощо. Головною ідеєю, на нашу думку, у вивченні творчої спадщини І. Франка є різнобічність життя й діяльності цієї історичної постаті, що має червоною ниткою проходити через усі заходи, присвячені вшануванню нашого великого співвітчизника.

Висновки. Для того, щоб зацікавити сучасного школяра, твори та ідеї письменників, які стали класиками, повинні бути наново актуалізовані. Ця можливість досягається завдяки залученню до навчального процесу новітніх інформаційних технологій і сучасних творів, зокрема, масової культури. Увага сучасних авторів і суспільства до класичних творів та особистостей,

які в якості міфологічних або міфологізованих образів стали частиною національних світоглядних кодів, є важливою для національного самоусвідомлення молодого покоління, що варто активно використовувати у навчальному процесі.

Література

1. Боднар В. Т. Проблеми рецептивної естетики і поетики у творчій спадщині І. Я. Франка: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.01.06 «Теорія літератури» / В. Т. Боднар; Національна Академія Наук України. Інститут Літератури ім. Т. Г. Шевченка. – Київ, 1999. – 16 с.
2. Голод Р. Б. Іван Франко та літературні напрями кінця XIX – початку XX століття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук: спец. 10.01.01 «Українська література» / Р. Б. Голод; Львівський національний університет ім. І. Франка. – Львів, 2006. – 40 с.
3. Горак Р. Твого ім'я не вимовлю ніколи. Повість-есе про Івана Франка / Роман Горак. – Київ: Видавничий центр «Академія», 2008. – 224 с.
4. Грицак Я. Пророк у своїй вітчизні. Франко та його спільнота (1856-1886) / Я. Грицак. – Київ: Критика, 2006. – 632 с.
5. Дорофтей О. О. Концепція польськомовної та німецькомовної публіцистики і літературної критики Івана Франка: жанрово-стильові особливості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.01.01 «Українська література» / О. О. Дорофтей; Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2006. – 22 с.
6. Колесник П. Поет під час облоги / П. Колесник. – Київ: Рад. письменник, 1980. – 368 с.
7. Колесник П. Терен на шляху / П. Колесник. – Київ: Дніпро, 1975. – 461 с.
8. Летнянчин П. П. Концепція особистості у драмах Б. Шоу, І. Франка, В. Винниченка: компаративний дискурс: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.01.05 «Порівняльне літературознавство» / П. П. Летнянчин; Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2008. – 23 с.
9. Мельничук Б. Іван Франко і Тернопільщина / Б. Мельничук, В. Уніят. – Тернопіль: Тернограф, 2012. – 280 с.
10. Сабат Г. П. Казки Івана Франка як естетико-поетикальна система: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук: спец. 10.01.01 «Українська література» і 10.01.06 «Теорія літератури» / Г. П. Сабат; Київський національний університет ім. Т. Шевченка. – Київ, 2009. – 32 с.
11. Тихолоз Б. Філософська лірика Івана Франка: Діалектика поетичної рефлексії: монографія / Богдан Тихолоз; НАН України; Львівське відділення Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка; Львівський національний університет імені Івана Франка; Міжнародна асоціація франкознавців; наук. ред. та авт. післям. В. С. Корнійчук. – Львів, 2009. – 319 с.
12. Швець А. І. Кримінальний сюжет і проблеми художнього психологізму та характеротворення у прозі Івана Франка: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.01.01 «Українська література» / А. І. Швець; Львівський національний університет ім. І. Франка. – Львів, 2002. – 21 с.

А.О. Демченко,
учитель початкових класів
Криворізької загальноосвітньої школи I-III ступенів № 8,
вищої кваліфікаційної категорії

ДО ПРОБЛЕМИ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

У статті розглядається питання створення мотивації навчання в учнів початкових класів в умовах нової української школи. Наголошується на важливості цього феномену.

Ключові слова: мотив, мотиваційний компонент особистості, молодший школяр, нова українська школа, ранкові зустрічі, Daily 5 та Daily 3.

Постановка проблеми. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, наголошено, що головною метою вітчизняної системи освіти є формування покоління, яке прагне до набуття знань, здатне навчатися протягом життя, опановувати й збагачувати суспільні цінності. Одним із головних напрямків успішної організації вищезазначеного процесу є формування в учнів стійкої позитивної мотивації до навчання [2].

Проблему мотиваційного компоненту соціалізації особистості молодшого школяра порушено в концепції нової української школи. У ній йдеться про те, що найціннішим результатом початкової освіти в особистісному вимірі є здорова дитина, мотивована на успішне навчання, дослідницьке ставлення до життя; це учень / учениця, які вміють учитися з різних джерел і критично оцінювати інформацію, відповідально ставитися до себе та інших людей, усвідомлювати себе громадянином / громадянкою України.

Важливість вивчення мотивів навчання є загальноновизнаною, і тому існує значна кількість відповідних досліджень. Мотивація навчання за значущістю є другим після здібностей фактором, який визначає рівень досягнень. Незважаючи на всі витрачені зусилля педагогів, психологів, які зазвичай призводять до очевидного позитивного результату в навчальній і виховній роботі, доводиться стикатися з дітьми, які не вміють домагатися поставлених цілей, пасують перед труднощами, не вірять в успіх, навіть тоді, коли ймовірність його висока. Очевидно, що проблему мотивації, зокрема формування спрямованості особистості на досягнення успіху, слід розглядати ширше, не обмежуючись питаннями тільки навчальної діяльності.

Мотиваційний компонент соціалізації молодшого школяра відіграє важливу роль у становленні особистості, адже без нього неможлива ефективна навчальна діяльність, мотивація досягнення успіху в навчальній діяльності, сформованість навичок і розвиток здатності та потреби до самоконтролю, самоорганізації і саморегуляції; керівництво в поведінці свідомими й соціально нормативними цілями і правилами, засвоєння соціальних норм поведінки; задоволення собою, адекватна, досить висока самооцінка; наявність критичного ставлення до себе й оточуючих; засвоєння навичок конструктивної взаємодії з ровесниками та дорослими, сформованість конструктивної

поведінки у важких життєвих ситуаціях. Саме в молодшому шкільному віці закладається основа для подальшого учіння школяра й часто від бажання вчитися в початковій школі залежить і прагнення до учіння в середніх і старших класах.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Найкращий учитель той, хто пробуджує в учнів бажання вчитися. Ця незаперечна істина проголошувалась у тій чи іншій формі прогресивними педагогами і психологами всіх часів (Ш. О. Амонашвілі, С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, Л. І. Божович, О. Г. Ковальов, Г. С. Костюк, В. С. Мерлін, В. О. Сухомлинський, М. І. Алексеєва, І. О. Синиця та інші).

Виклад основного матеріалу. Актуальність цієї проблеми обумовлена постійним оновленням змісту навчання, зміною його структури, яка все більше вимагає від учнів уміння самостійно одержувати знання. Для того, щоб підвищити якість навчання, необхідно сформувати у дітей стійкий інтерес до пізнавальної діяльності. Тому школа має знаходити практичні шляхи досягнення цієї мети. Це завдання не є чимось окремим від навчально-виховного процесу. Не сформованість навчальної мотивації, яка виявляється в небажанні вчитися, відвідувати школу, у відсутності інтересу до шкільних занять, переживанні негативних емоцій у процесі навчання, страхах, тривожності, нерозумінні змісту навчання тощо, призводить до того, що дитина не може досягти успіхів у навчанні. У подальшому цей неуспіх може екстраполюватися на інші види діяльності, особливо пов'язані з процесом набуття нових знань.

За ставленням до навчання необхідно бачити складну будову мотиваційної сфери учня, її якісні характеристики, їх співвідношення, тобто всі складові навчальної мотивації.

Сьогодні вже недостатньо передати школярам певний мотив знань. На перший план виходить нове завдання – навчити їх учитися, тобто вони самі мають цього захотіти. Отже, професійна діяльність учителя повинна бути спрямована на формування в учнів мотивації до самостійної пізнавальної діяльності [4].

Нині мотивацію і мотив трактують не однаково [6].

Дослідники пропонують різні їх дефініції, у яких ці поняття розглядаються з різних поглядів:

1) мотив – форма прояву потреби людини; це спонукання до діяльності, відповідь на те, заради чого вона відбувається (О.Я. Савченко);

2) мотиви – це свідомі спонуки; мотивами діяльності можуть бути бажання, почуття, інтереси тощо, явища свідомості (В.І. Селіванов);

3) потреби, актуалізуючись, стають тими або іншими мотивами діяльності, що спонукають до неї, що сприяють здійсненню одних дій і перешкоджають виконанню інших;

4) мотив – вербалізація мети і програми, що дає можливість даній особистості розпочати певну діяльність, це, перш за все, формування (уявне, усне, письмове), це причина дії людини;

5) мотиви – психічні умови і властивості особистості, які характеризують будь-яке, порівняно вузьке, приватне й мінливе ставлення людини до певних предметів і явищ зовнішнього світу;

6) мотивація – це процес спонукання себе та інших до діяльності з метою досягнення особистих цілей організації;

7) мотивація – система спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, потяги, мотиваційні установки або диспозиції, ідеали;

8) мотивація – система мотивів в її певній побудові, ієрархії [5].

Учіння – це цілеспрямований процес засвоєння знань, опанування певних навичок і вмій на основі активної діяльності самого учня в єдності з поступовим набуттям теоретичного та практичного досвіду через навчальні дії, самоконтроль та адекватну мотивацію [1].

Важливим компонентом нашої роботи на сучасному етапі переходу до нової української школи є розвиток (стимулювання) мотиваційного компонента особистості молодшого школяра. На цьому етапі разом з учнями ми застосовуємо сучасні технології навчання та їх вплив на мотиваційну сферу молодших школярів: ранкові зустрічі, щоденні 5, методи для розвитку критичного мислення тощо.

Практика ранкової зустрічі – один із перших методів, орієнтованих на учня.

Піклування один про одного, відчуття безпеки, якої вистачає для того, аби ділитись важливими ідеями та досвідом, готовність допомагати друзям – це саме ті якості, що віддзеркалюють наші ранкові зустрічі.

За К. Бейном, мотиваційний аспект ранкових зустрічей реалізується завдяки зверненню до трьох основних потреб шкільних та громадських зібрань:

- потреби мати відчуття особистої цінності;
- потреби відчувати себе частиною колективу;
- потреби в отриманні задоволення від життя.

Ранкові зустрічі поєднали в собі соціальне, емоційне та інтелектуальне навчання кожного члена колективу класу.

Крім ранкових зустрічей, на уроках української мови та читання ми почали використовувати організаційну систему Daily 5 (Читання і письмо), а на уроках математики – Daily 3.

Систематичне впровадження в роботу вправ системи Daily 5, які є надзвичайно різноманітними, допомагали нам збільшувати мотивацію та інтелектуальну зайнятість учнів.

Основні переконання, які служать підґрунтям систем Daily 5, Daily 3 – такі:

Довіра та Повага

Змістовне навчання вимагає поваги між учителем та учнями. Час, щоб побудувати довіру та виявити повагу, є основою, на якій базуються всі інші елементи навчання. Кожна дитина заслуговує на довіру та повагу.

Спільність

Ми докладаємо величезних зусиль, щоб створити та зберегти здорову атмосферу в класі. Ми відштовхуємось від основ довіри та поваги, щоб

створити середовище навчання та піклування для всіх учнів. Воно починається зі знайомства в перші шкільні дні та втілюється в розкладі, який ми розробляємо разом, у правилах, які ми разом створюємо, у групових заняттях письмом та в історіях, які ми читаємо й зображаємо в малюнках. Відчуття спільності створює в учнів бажання вимагати, щоб інші були відповідальними за поведінку, навчання, повагу та доброту.

Вибір

Вибір – це сильна мотивувальна складова, яка є однією з основ системи Daily 5. У статті про залучення в навчання, Гембрел писав: «Вибір – це потужна сила, яка дозволяє учням брати на себе право власності та відповідальності за своє навчання. Дослідження показують, що мотивація росте, коли учні мають можливість обирати предмет навчання, і коли вони вірять у те, що володіють певною автономією чи контролем над власним навчанням. ...Виявляється, що учні, яким дозволяють самим обирати матеріали для читання, мають більше бажання читати, докладають більше зусиль та краще розуміють текст» [2].

Відповідальність

Учні проявляють відповідальність, не дозволяючи собі говорити голосно, щоби не заважати самостійно працювати решті класу. Учні вміють самостійно обирати всі необхідні матеріали для читання, письма та математики. Значна самостійність – основа відповідальності учнів.

Висновки. Англійський учений Стоуенс довів, що учні, які емоційно налаштовані на урок, досягають значно більших успіхів, ніж ті, яких не заохочували [2]. У забезпеченні позитивного результату важливу роль відіграє емоційне налаштування на роботу.

Рівень мотиваційного компоненту особистості молодшого школяра значно підвищується завдяки використанню сучасних технологій навчання: ранкових зустрічей, Daily 5 та Daily 3.

Література

1. Бланк Т. В. Формування позитивної мотивації як фактору успіху навчальної діяльності молодших школярів / Т. В. Бланк // Початкове навчання та виховання. – 2009. – № 16–18. – С. 2–10.
2. Вужицька Т. С. Ефективна команда, або Кожен на своєму місці: навч.-метод. посіб. / Т. С. Вужицька. – Київ, 2018. – 68 с.
3. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/books-text-563.html>
3. Джуряк Г. Самостійна пізнавальна діяльність учнів: формування мотивації / Г. Джуряк // Психолог. – 2011. – № 21. – С. 12–15.
4. Кузнецова С. К. До питання про мотиви та мотивацію учіння школярів / С. К. Кузнецова, З. І. Ступак // Актуальні питання дошкільної та початкової ланки освіти. – Кривий Ріг, 2009. – Вип. 2. – С. 196–200.
5. Рябікова Ю. В. Психологічний аналіз мотивації навчальної діяльності / Ю. В. Рябікова // Актуальні проблеми психології. – Кривий Ріг, 2010. – С. 85–92.

С. В. Діденко,
учитель початкових класів КЗШ № 32,
спеціаліст I кваліфікаційної категорії

ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ ПОЧУТТІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядаються проблеми виховання естетичних почуттів молодшого школяра

Ключові слова: естетичне виховання, естетичний досвід, естетичні почуття.

Постановка проблеми. Насолода життям, відчуття радості буття – невідмінний елемент самоутвердження людини у світі, її щастя. Розвиток естетичної сфери свідомості впливає на інші почуття й погляди людини, підвищує емоційну чутливість до всіх явищ життя. Молодший шкільний вік – відповідальна пора формування естетичних цінностей особистості. Саме в цей період закладаються переконання, принципи поведінки, якими керується людина у спілкуванні з іншими. Складним і відповідальним завданням вихователів є таке виховання учнів, де головним принципом життя людини стають її моральні переконання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальнопедагогічні та психологічні аспекти проблеми естетичного виховання особистості вивчали Т. Аболіна, З. Белоусова, І. Зязюн, О. Дем'янчук, Л. Коваль, Л. Масол, Н. Миропольська та ін.

Сучасна естетика (А. Азархін, М. Бахтін, М. Каган, В. Мазепа, Л. Юдашев) досліджує особливості естетичних почуттів, взаємозалежність естетичного почуття й мистецького твору.

Мета статті – дослідити групу методів виховання естетичних почуттів молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Естетичне виховання спрямоване на формування здатності сприймати дитиною прекрасне в навколишньому середовищі й мистецтві, на розвиток естетичних почуттів, суджень, смаків, умінь, творчих здібностей, потреби брати участь у створенні прекрасного в житті й художній творчості. За К. Аверіною, мета естетичного виховання – формування духовно багатішої людини, яка глибоко розуміє твори мистецтва, має високо розвинуті естетичні смаки, відчуває красу навколишнього світу і прагне до творчого перетворення дійсності за законами прекрасного [1, с. 47].

У своїх працях та особистій педагогічній діяльності велику увагу питанням естетичного виховання приділив С. Шацький. Він розглядав естетичне виховання в нерозривному зв'язку з іншими складовими виховання, зокрема моральним, наголошуючи, що мистецтво – велика сила, і небаїдухе в якому напрямі воно використовується [5, с. 49].

На думку В. Розумного, суть естетичного виховання полягає в активному цілеспрямованому формуванні й удосконаленні системи естетичних потреб особистості в тій сфері її духовного життя, яку узагальнено прийнято називати естетичною культурою [2, с. 94].

Отже, естетичне виховання – це цілеспрямоване формування в людини естетичного ставлення до дійсності. Виховання красою та через красу формує не тільки естетико-ціннісну орієнтацію особистості, а й розвиває здатність до творчості, до створення естетичних цінностей у сфері трудової діяльності, побуті, у вчинках, поведінці і, звичайно, в мистецтві.

У процесі естетичного виховання формуються і розвиваються здатність людини до сприйняття та співпереживання, її естетичні смаки й ідеали, здатність до творчості за законами краси, до створення цінностей у мистецтві та поза ним (у сфері трудової діяльності, побуті, у вчинках і поведінці).

Естетичне виховання школярів може здійснюватися через такі засоби, як: твори мистецтва, художня література, фольклор, природа, краса оточуючого світу та побуту, участь людини в різних видах діяльності.

Поняття естетичних почуттів зародились у глибокій давнині. Естетичні почуття були предметом досліджень філософів: Аристотеля, Платона, І. Канта, Г. Гегеля, Г. Спенсера. Вони розглядаються як один зі структурних елементів естетичної свідомості індивіда, що формуються в процесі споглядання мистецьких творів і викликають стан катарсису, тобто очищення почуттів. Саме в межах філософської науки було класифіковано естетичні почуття відповідно до їхнього оцінного значення та об'єкта сприймання: прекрасне – потворне, трагічне – комічне.

Естетичні почуття – це чуття краси в явищах природи, в праці, в гармонії барв, звуків, рухів і форм. Вони виступають як наслідок суб'єктивної емоційної реакції людини на об'єктивні виражальні форми природної та соціальної реальності, які оцінюються у співвідношенні з уявленнями людини про красу.

В. Рогожкін виділяє групу методів виховання почуттів. Серед них автор називає методи:

1) спеціального опору на емоційність змісту, знаходження в ньому духовно близького, істотно важливого, рідного для школяра з метою збудження й розвитку в нього моральних почуттів;

2) вплив на почуття школяра шляхом виразності викладу, мовлення, міміки, жестів педагога;

3) залучення школярів до активної навчальної і позакласної діяльності, що забезпечує переживання, радість пізнання, творчості, творіння;

4) вплив на почуття школярів емоційністю обстановки;

5) вплив на почуття школярів емоційністю стосунків між ними, вчителями, батьками, оточуючими людьми;

6) збудження почуттів фізичним впливом на дитину (тактильний метод) [4, с. 93].

Почуття являє собою певний процес, що відбувається в часі, і є психічним станом особистості. Людина може бути спокійною, схвильованою, веселою, сумною тощо. Почуття є важливим виявом свідомості людини. Від того, як людина ставиться до інших об'єктів, до своєї справи, залежить характер її почуттів.

Естетичне почуття – це наслідок суб'єктивної емоційної реакції людини на об'єктивні виражальні форми природної та соціальної реальності, які оцінюються у співвідношенні з уявленнями людини про красу.

З того приводу, що естетичні почуття розвиваються під впливом різноманітних форм практичної діяльності та спілкування, В. Рева зауважував: «Народжене дитя людське має перед собою не тільки зовнішній світ, але і колосально складну систему культури, яка вимагає від нього таких «способів поведінки», які генетично (морфологічно) в його тілі взагалі ніяк не «закодовані», взагалі ніяк не представлені [3, с. 4].

Отже, виховання естетичних почуттів є багатограним процесом, основу якого складають такі напрями:

1) життя і діяльність дитини в сім'ї. Тут формуються основи естетичних смаків, почуттів, на що впливають організація побуту в оселі, одяг, взаємини в сім'ї, оцінювання старшими краси предметів, явищ, безпосередня участь в естетичній діяльності тощо;

2) освітня діяльність закладів освіти. Передбачає залучення учнів до опанування змістом навчальних дисциплін, позакласної виховної роботи (танцювальні гуртки, хорові колективи, студії образотворчого мистецтва тощо). У школах створюють спеціалізовані гуманітарно-естетичні класи, що сприяє естетичному розвитку учнів;

3) вплив засобів масової інформації. Діяльність їх поєднує елементи багатьох видів мистецтва. Проте засилля в них «масової культури» ускладнює процес формування здорових естетичних смаків, потребує копіткої роботи вихователів, батьків, випереджуючого формування високих естетичних потреб, смаків, неприйняття потворного.

Важливе значення для підвищення рівня естетичного виховання молодшого школяра має естетичний досвід самого вихователя, який будується на єдності естетичних знань й естетичної діяльності. Щоб допомогти дітям набути цього досвіду, слід залучати їх до різних видів мистецтва, збагачувати зміст уявлень про прекрасне, розвивати творчість школярів, використовуючи різні форми роботи. Необхідно вчителям мобілізувати всі можливі доцільні засоби й методи для здійснення естетичного виховання дитини. Продумана система естетичного виховання учнів у кожному класі, у кожній групі, школі сприяє збагаченню духовної культури дитини, формуванню високих моральних якостей.

Висновки. Проблема виховання естетичних почуттів, естетичної культури молодших школярів є одним із найважливіших завдань, які постають перед початковою школою. Формування естетичних почуттів у молодших школярів починається зі сприймання й розуміння краси, оцінки прекрасного в мистецтві. Розвинути здатність захоплюватись красою природи, яскравою картиною, виховати прагнення особистої досконалості – означає пробудити ті духовні цінності в почуттях і свідомості, які стануть чіткими орієнтирами на шляху до справедливості, співчуття, сприймання всього талановитого і творчого.

Література

1. Аверина К. А. Основи естетичного виховання: навч. посіб. / К. А. Аверина. – Київ: Мистецтво, 2008. – 207 с.
2. Разумный В. А. Система образования на рубеже третьего тысячелетия. Опыт философии и педагогики / В. А. Разумный. – Москва: Педагогика, 1996. – 280 с.
3. Рева В. Естетичне виховання школярів у процесі сприйняття музики / В. Рева // Мистецтво та освіта. – 1999. – №1. – С. 4–8.
4. Рогожкін В. Т. О классификации методов нравственного воспитания / Т. В. Рогожкіна // Сов. педагогика. – 1971. – № 10. – С. 92–95.
5. Шацкий С. Т. Работа для будущего. Документальное повествование / С. Т. Шацкий; сост. В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин. – Москва: Просвещение, 1989. – 400 с.

В. Ф. Дідик,

*учитель німецької мови КЗШ №32,
спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, учитель-методист*

ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

У статті розглядається проблема проектної методики на заняттях з іноземної мови.

Ключові слова: проектна технологія, проектно-технологічна компетентність, метод проектів.

Постановка проблеми. Останнім часом великого значення під час вивчення іноземної мови набуває метод проектів. Він спрямований на створення умов для творчої самореалізації учнів. Метод проектів розвиває самостійне мислення дитини й навчає її не просто запам'ятовувати і відтворювати знання, а вміти застосовувати їх на практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У практиці викладання іноземних мов на сучасному етапі навчання дуже популярними є: 1) проектні технології; 2) інформаційні технології; 3) технології мовних портфелів; 4) модульно-блокові технології. Значна кількість досліджень присвячена використанню методу проектів у вивченні іноземних мов. Серед них – наукові роботи Н. Абишевой, Т. Березиної, Є. Полат та інших дослідників.

Мета статті – довести, що проектна методика може бути продуктивно використаною в практиці навчання іноземним мовам.

Виклад основного матеріалу. Метод проектів на сьогодні є актуальним і тому, що замість засвоєння готових знань потрібно розвивати навички й уміння дитини, її творчі здібності, самостійне мислення й почуття особистої відповідальності, готовність співпрацювати з людьми з інших країн, а для цього необхідно володіти німецькою мовою.

Проектно-технологічна компетентність – здатність учнів застосовувати знання, вміння й особистий досвід у предметно-перетворювальній діяльності.

Проектна компетентність нерозривно пов'язана з проектною діяльністю та процесом проектування, проявляється в усвідомленні сенсу й значу-

щості проектної діяльності, володінні спеціальними знаннями, вміннями і навичками, обґрунтованому виборі та оптимізації проектних рішень у разі їх багатоваріантності, наявності здатності застосовувати ці знання та вміння в конкретній професійній сфері.

Проектна технологія – такого різновиду творча робота молодших учнів, коли вони під керівництвом учителя або самостійно вчать створювати зміст своєї іншомовної навчальної діяльності в ході підготовки й захисту обраного проекту.

У проектній методиці використовуються ідеї, запозичені в традиційній і сучасній методиці викладання іноземної мови. До них належать:

- різноманітність як необхідна риса будь-якого позитивного навчання, що сприяє підтримці мотивації до навчання – це й різноманітність тем, видів текстів (діалоги, монологи, листи), форм навчальної діяльності (індивідуальна, парна, групова робота), типів вправ;

- проблемність означає, що учні використовують мову для виконання завдань, що характеризуються новизною результату, з новими засобами його досягнення;

- важливим є те, щоб процес навчання проходив із задоволенням. Учні можуть багато дізнатися, якщо процес навчання проходить вільно, без примусу [4, с. 74].

Особливе місце в розвитку комунікативної компетентності особистості відіграє використання проектних технологій, оскільки це має вплив на успішність порозуміння між людьми, уміння спілкуватися й налагоджувати стосунки.

Реалізувати стратегічну мету, створити умови для розвитку й самореалізації кожної особистості неможливо без урахування наступних умов: знання вікових особливостей і рівня комунікативної компетенції учнів; ознайомлення їх з особливостями інтерактивних методів; поступового введення інтерактивних прийомів у процес навчання; постійної роботи щодо розвитку навичок групової взаємодії.

Комунікативна компетентність учня, на думку Н. Абишевої, характеризується цілою низкою здібностей, що виявляються у швидкості, глибині та міцності оволодіння засобами і прийомами діяльності, таким як:

- умінням слухати, сприймати і відтворювати інформацію;

- вести діалог;

- брати участь у дискусіях;

- вести переговори;

- уміння переконувати і відстоювати свою точку зору, тобто спілкуватися [1].

Якщо систематично використовувати на уроках інтерактивні методи навчання, то можна очікувати якісного формування комунікативної компетентності в учнів, що, в свою чергу, сприятиме:

- 1) збагаченню соціального та комунікативного досвіду школярів;

- 2) підвищенню пізнавальної активності та мотивації навчання в учнів;

3) продуктивному засвоєнню навчального матеріалу та розвитку навичок його практичного використання [2, с.33].

Проектні технології спрямовані на стимулювання інтересу учнів до нових знань, розвиток дитини через розв'язання проблем.

Головною метою проекту є формування таких ключових компетенцій, як уміння вчитися, загальнокультурної та соціальної компетенції.

Розвиток компетенції «вміння вчитися» передбачає формування в учня здатності самостійно:

- визначити мету діяльності або сприймати ту, що поставлена вчителем;
- виявляти зацікавленість до навчання, докладати вольових зусиль для досягнення позитивного результату пізнавальної діяльності;
- раціонально організувати свою навчальну працю;
- добирати доцільні способи для розв'язання завдання;
- усвідомлювати свою діяльність і прагнути її вдосконалити;
- мати вміння й навички самоконтролю.

Розвиток даної компетенції має комплексний характер і передбачає, зокрема, формування лексичної, граматичної, фонетичної, мовної, соціокультурної компетенцій.

Одним зі шляхів формування загальнокультурної компетенції є користування іноземною мовою; доцільне застосування мовленнєвих навичок і норм відповідної мовної культури, символіки в процесі комунікації.

Успіх застосування методу проектів залежить від того, наскільки учні захочуть самостійно чи спільними зусиллями вирішувати проблему, застосувати необхідні знання, отримувати реальний і відчутний результат.

Основною проблемою вивчення німецької мови є те, що поза класом учні практично не мають можливості спілкуватися цією мовою. Використання проектно-методики в процесі навчання дозволяє більшою мірою застосувати мовні знання та мовленнєві навички. Є. Полат наголошує, що виконання завдань проекту виходить за межі уроку та вимагає багато часу, але при цьому можна вирішити цілий ряд важливих завдань, а саме:

- учні отримають можливість здійснювати творчу роботу в межах даної теми, самостійно здобувати необхідну інформацію не тільки з підручників, а й з інших джерел;
- учні в проекті взаємодіють одне з одним та з учителем. Учитель виступає при цьому не лише контролером, але й консультантом;
- у проекті враховуються інтереси та індивідуальні здібності учнів;
- посилюється індивідуальна та колективна відповідальність учнів за конкретну роботу в межах проекту [3, с. 16].

Отже, метод проектів є надзвичайно демократичним видом педагогіки співпраці, довіри й особистої орієнтації.

Не можна стверджувати, що проектна робота допоможе вирішенню всіх проблем у вивченні іноземної мови, але це ефективний засіб від одноманітності, нудьги. Він сприяє розвитку творчої особистості учня, розширенню мовних знань.

Висновки. Реалізація проектної методики при навчанні іноземної мови дозволяє удосконалити навчальний процес, підвищити мотиваційний потенціал студентів, їхній рівень володіння іноземною мовою життя.

Метод проектів підвищує комунікативні здібності учнів, рівень їхнього практичного володіння іноземною мовою. Реалізація цього методу в закладах освіти дозволяє говорити про проект як про педагогічну технологію, що сприяє ефективному вирішенню завдань особистісно-зорієнтованого підходу в навчанні міжкультурного спілкування.

Література

1. Абишева Н. Ю. Ефективність застосування методу проектів на уроках іноземної мови в загальноосвітній школі / Н. Ю. Абишева / [Електронний ресурс]. Режим доступу :// ftp: / lib. Herzen. Spb. Ru / text / abysheva _102_116_121. Pdf. (дата звернення: 20.09.2018).
2. Німецька мова. Початкова школа / упоряд. Л. Горбач. – Київ: Шкільний світ, 2012. – 128 с. – (Б-ка «Шкільний світ»).
3. Полат Е. С. Інтернет на уроках іностринного язика / Е. С. Полат // Иностраннне языкы в школе. – 2001. – № 2. – С. 14–19.
4. Проектна робота на уроці німецької. – Київ: Шкільний світ, 2012.– 112 с. – (Б-ка «Шкільний світ»).
5. Солоха Н. В. Використання ігрових моментів на уроках німецької мови / Н. В. Солоха // Німецька мова в школі. – 2012.– №5 .– С. 24–26.

К. С. Дорогань,

учитель початкових класів КЗШ № 32, спеціаліст

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ УМІННЯ ПРАЦЮВАТИ З ПІДРУЧНИКОМ

У статті теоретично обґрунтованні педагогічні умови формування вміння працювати з підручником у молодших школярів.

Ключові слова: підручник, самостійна робота, дидактичні умови, розвивальний вплив підручника.

Постановка проблеми. Перехід людства до інформаційного суспільства зумовлює зміну пріоритетів розвитку національного шкільництва, основними серед яких є виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти й саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання й уміння для творчого розв'язання проблем. Такий підхід націлює на формування в учнів навичок самостійної роботи, оволодіння вмінням працювати з книгою та іншими джерелами знань.

Важлива роль у розв'язанні вказаних завдань належить початковій ланці освіти, оскільки саме тут закладаються базові освітні компетентності як фундамент успішного засвоєння змісту освіти, цілісного формування особистості школяра.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Діяльнісний підхід до процесу засвоєння знань, формування умінь і навичок досліджували Н. Бібік, П. Гальперін, Н. Менчинська, С. Рубінштейн, Н. Талізїна та ін.). Концептуальні положення теорії шкільного підручника виокремлені в наукових доробках В. Безпалько, Д. Зуєва. Теоретичні підходи до аналізу підручника для школи першого ступеня – предмет наукового пошуку Я. Кодлюк, О. Савченко, О. Янченко.

Мета статті – теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування вміння працювати з підручником у молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Формування у педагогів готовності до організації роботи з підручником як професійної компетентності передбачає засвоєння основних складових цієї компетентності – знань про теоретичні основи побудови навчальної книги та способи її використання на уроках у початковій школі (змістовий компонент); формування вміння організувати роботу з підручником (процесуальний компонент); формування зазначеної якості особистості як цінності (мотиваційний компонент).

Н. Бібік вважає, що основою психічного, інтелектуального і фізичного здоров'я учнів є їхнє емоційне благополуччя в школі, джерело якого – успіхи у навчанні. Саме вони й формують внутрішню мотивацію учіння. «...Емоції, безпосередньо включені в регуляцію мотивації пізнавальних процесів, орієнтують суб'єкта, вказуючи йому на значущість явищ, що його оточують, виконують важливу функцію в регуляції динамічної і функціонально-енергетичної сторони мотивації» [1, с. 18].

Ефективність використання сучасного підручника в освітньому процесі зумовлена багатьма чинниками, зокрема рівнем сформованості в учнів початкової школи відповідного вміння.

З метою забезпечення позитивної мотивації формування у молодших школярів умінь працювати з підручником слід створювати емоційно позитивний фон навчання; вводити в навчальну книгу завдання й запитання пізнавального характеру, ілюстрації.

Розвивальний вплив підручника на особистість молодшого школяра, наголошує Я. Кодлюк, здійснюється в таких напрямках: розвиток психічних процесів, формування загальнонавчальних умінь і навичок, розвиток творчих здібностей [3, с. 255].

Виходячи з того, що підручник - книга, яка містить основи наукових знань із певної навчальної дисципліни, викладені згідно з цілями навчання, визначеними програмою і вимогами дидактики, у навчальному процесі, зазначають Я. Кодлюк та О. Янченко, підручник виконує такі функції:

- а) освітню, що полягає в забезпеченні процесу засвоєння учнями певного обсягу систематизованих знань, у формуванні в них пізнавальних умінь;
- б) розвивальну, що сприяє розвитку учня, його перцептивних, мнемонічних, розумових, мовленнєвих та інших здібностей;
- в) виховну, що сприяє формуванню світогляду в учнів, моральних, естетичних та інших якостей і рис особистості школяра;
- г) управлінську, яка полягає в програмуванні певного типу навчання, його методів, форм і засобів, способів застосування знань у різних ситуаціях;

г) дослідницьку, яка спонукає учня до самостійного вирішення проблем, навчає методів наукових пошуків [2, с. 57].

Школа першого ступеня покликана розвивати здібності учнів, створювати умови для самовираження в різних видах діяльності, повноцінного оволодіння всіма компонентами навчальної діяльності, зокрема загальнонаучальними вміннями та навичками (умінням учитися), одним із провідних серед яких визнано вміння працювати з підручником.

Формування вміння у дитини самостійно працювати з підручником повинно базуватися на індивідуалізації та диференціації навчання, забезпечувати стимулюючу й розвивальну функції одержаних знань, їх самостійність і мобільність у процесі особистісно-орієнтованого навчання.

Дидактичні умови ефективної роботи з підручником у межах початкової школи досліджувалися О. Савченко. Автор вважає за необхідне дотримання наступних вимог: відбір посильного матеріалу; роботу з підручником розпочинати з детального вступного пояснення вчителя; у процесі виконання завдань вести спостереження за діями учнів і фіксувати недоліки (при потребі надаючи їм допомогу).

Виділяючи дидактичні умови формування у молодших школярів уміння працювати з підручником, О. Савченко рекомендує враховувати особливості цього вміння, а саме:

- це навчальне вміння, тому з метою його формування доцільно забезпечити поетапність цього процесу;

- це загальнонаучальне вміння, а значить доцільним є використання міжпредметних завдань;

- формування вміння працювати з підручником розглядається нами в межах молодшого шкільного віку, тому обов'язковою умовою його засвоєння є забезпечення позитивної мотивації учіння, а також поєднання прямого й опосередкованого способів впливу на дану якість [4, с. 183].

Такий підхід дозволив виділити сукупність дидактичних умов формування у молодших школярів уміння працювати з підручником:

- мотиваційне забезпечення процесу формування вміння працювати з навчальною книгою;

- комплексність і поетапність формування структурних компонентів уміння працювати з підручником;

- міжпредметний характер вироблення зазначеного уміння [4, с. 186].

Складовими інтегрованого вміння працювати з підручником є вміння працювати з кожним зі структурних компонентів навчальної книги з текстом, позатекстовими компонентами, апаратом орієнтування і загальнонаучальні (міжпредметні) уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, контролювати роботу тощо.

Виходячи з того, що результативність роботи над навчальним текстом тісно пов'язана з його розумінням, усвідомленням внутрішньої смислової структури, педагогі-практики виокремлюють такі основні вміння, які забезпечують даний процес: виділяти головну думку, складати план, переказува-

ти, ставити запитання. Окрім того, уміння працювати з текстом включає також уміння працювати з мікротекстами (задачами, правилами).

О. Янченко наголошує, що робота з позатекстовими компонентами підручника передбачає сформованість умінь працювати з вправами, інструкціями, пам'ятками, таблицями, схемами, ілюстраціями [5, с. 12].

Забезпечення позитивної мотивації процесу формування в учнів уміння працювати з підручником передбачає вирішення вчителем таких завдань: зацікавити молодших школярів роботою з підручником, навчити орієнтуватися в його структурі, підтримувати інтерес до цього виду діяльності тощо.

Висновки. Уміння працювати з підручником є невід'ємною складовою вміння вчитися, що характеризує молодшого школяра як суб'єкта навчальної діяльності. Особливої значущості аналізоване вміння набуває в умовах особистісно-орієнтованого навчання, основною метою якого є формування в учнів бажання та здатності самостійно навчатися, здобувати інформацію з різних джерел, прагнути до творчості та саморозвитку.

Література

1. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів / Н. М. Бібік. – Київ: Віпол, 1998. – 200 с.
2. Кодлюк Я. П. Робота з підручником на уроках у початковій школі: метод. посіб. / Я. П. Кодлюк, О. Я. Янченко; за ред. О. Я. Савченко. – Київ: Наш час, 2009. – 104 с.
3. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті: підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів / Я. П. Кодлюк. – Київ: Інформаційно-аналітична агенція «Наш час», 2006. – 368 с.
4. Савченко О. Я. Формування в молодших школярів уміння працювати з підручником / О. Я. Савченко // Людинознавчі студії. Педагогіка. – 2014. – Вип. 29(3). – С. 179-195 / [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2014_29\(3\)_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2014_29(3)_20). – Дата звернення: 5.10.2018.
5. Янченко О. Формування у молодших школярів уміння працювати з позатекстовими компонентами підручника / О. Янченко // Початкова школа. – 2005. – № 7. – С. 10–14.

С. В. Дорогань,

*учитель початкових класів КЗШ №125,
учитель вищої кваліфікаційної категорії, старший учитель*

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

У статті розглядаються окремі проблеми використання засобів дистанційного навчання в закладах освіти.

Ключові слова: дистанційне навчання, інформаційні технології навчання, система дистанційного навчання.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток інформаційних технологій сприяє модернізації сучасної системи освіти, що відображається в концепції дистанційної освіти. Сучасна дистанційна освіта – це розгалужена систе-

ма передачі знань на відстані за допомогою різних засобів і технологій, яка сприяє отриманню учнями необхідної інформації для використання в практичній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом вимоги до вчителя як керівника освітнього процесу та визначення його соціальної функції були предметом досліджень: В. Беспалько, І. Беха, В. Бондаря, І. Дичківської, І. Зязюна, Л. Коваль, О. Комар, Н. Павленко, Д. Пашенка, Л. Петухової, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєвої, І. Шапошнікової та ін.

І. Дичківська досліджує інноваційні педагогічні технології; Н. Кічук звертається до формування творчої особистості вчителя в процесі навчання; Л. Коваль приділяє увагу оволодінню майбутніми вчителями початкової школи загальнонавчальними технологіями початкової освіти; Л. Петухова розглядає підготовку вчителів початкової школи в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища.

Мета статті – проаналізувати сучасні вимоги до оптимального використання засобів дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом багато науковців наголошують на тому, що сучасний учитель повинен володіти інформаційними технологіями навчання та використовувати їх у своїй професійній діяльності (В. Биков, М. Жалдак, М. Левшин, І. Соколова та інші). Такі вимоги зумовлені тим, що на розвиток професійних якостей учителя в сучасних умовах впливає процес інформатизації системи освіти та запровадження інформаційних технологій у навчальний процес.

В. Биков визначає такі основні завдання інформатизації освіти:

- формування інформаційної культури людини;
 - забезпечення розвитку особистісних якостей людини, розкриття її творчого потенціалу;
 - підвищення ефективності навчально-виховного процесу на підставі запровадження інформаційних технологій навчання, надання діяльності творчого, дослідницького характеру;
 - інтенсифікація методичної роботи та наукових досліджень [1, с. 288].
- Серед нагальних проблем інформатизації освіти в навчальному процесі С. Сисоєва виокремлює такі:
- формування інформаційної культури вчителя;
 - використання інформаційних технологій навчання;
 - формування в учителів навичок організації системної роботи з комп'ютерною технікою в конкретній предметній галузі;
 - розробка інформаційних технологій навчання, їх психолого-педагогічних і психофізіологічних засад;
 - ресурсне забезпечення інформатизації освіти [3, с. 25].

Сьогодні неможливо стати справжнім фахівцем без оволодіння новітніми комп'ютерними технологіями й навичками роботи в мережі Інтернет. Дистанційна форма навчання об'єднує в навчальному процесі традиційні педагогічні та нові телекомунікаційні технології.

Дистанційне навчання – це така форма організації навчального процесу та педагогічна технологія, основою якої є керована самостійна робота учнів і широке застосування в навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Дистанційне навчання відрізняється від інших форм навчання високою інтерактивністю та системою управління пізнавальною діяльністю учнів, передбачає диференціацію та індивідуалізацію навчання. У процесі дистанційного навчання відбувається поєднання компетентності вчителя, інформаційних технологій і мобільності з бажанням і цілеспрямованістю учня. Тому основною метою дистанційного навчання учнів є виховання особистості, яка має бажання і здатність до спілкування, навчання та самоосвіти.

Головним завданням дистанційного навчання є розвиток творчих та інтелектуальних здібностей людини за допомогою відкритого і вільного використання всіх освітніх ресурсів і програм, у тому числі, доступних в Інтернеті. А оскільки Інтернет – це світова інформаційна мережа, то вона може бути одним із засобів дистанційного навчання, тому що її дані допоможуть учням (і вчителям) створити повну інформаційну картину з питань, що їх цікавлять.

Серед вимог до вчителя початкової школи в процесі дистанційного навчання виокремлюються загальні та спеціальні. На думку Т. Варзар, до загальних вимог учителя належать: фахова компетентність (знання у фаховій галузі, нестандартне мислення, володіння інноваційною тактикою і стратегією); педагогічна компетентність (знання з педагогіки та психології, володіння сучасними методами, засобами, технологіями навчання); соціально-економічна компетентність (знання історії та функціонування сучасного суспільства, а також із соціології); комунікативна компетентність (володіння державною та іноземними мовами, сучасними інформаційними технологіями, ефективними методами й прийомами міжособистісного спілкування); високий рівень професійної та загальної культури (сформований світогляд, стійка система духовних, культурних, моральних цінностей у їх національному та загальнолюдському розумінні) [1].

Під неперервною освітою вчителів початкової школи в системі дистанційного навчання розуміємо постійний процес формування та збагачення знань, умінь, навичок із фахової галузі. Результатом такої діяльності є готовність учителів початкової школи до дистанційного навчання в системі неперервної освіти.

Науковці виділяють різні види готовності: функціональну, особистісну, теоретичну, практичну, тимчасову, довготривалу, загальну, спеціальну, психологічну та професійну. За І. Шапошніковою, готовність майбутнього вчителя початкових класів до педагогічної діяльності базується на психологічній, педагогічній і предметній підготовці, яка насамперед передбачає сформованість особистісних якостей педагога [4, с. 154].

Дистанційне навчання дає великий простір для творчості вчителя. Активна робота з електронними засобами інформації дозволяє вчителю удосконалювати свою педагогічну майстерність.

Освітні послуги надаються в додатковий від навчання час у період відсутності учня в школі. Матеріал викладається в яскравій формі, що впливає на мотивацію навчання.

Учень виконує завдання в зручній для нього час. Він самостійно працює над теоретичними питаннями та практичними завданнями, питаннями на рефлексію. Має можливість перевірити отримані знання через систему тестових завдань, оцінити свою роботу з теми уроку та радіти успіху відкриття нового. Учителю слідкує за виконанням завдань учнем, вносить корективи, надає консультацію, знаходить нові форми дистанційного викладу навчального матеріалу.

Сучасне навчання, а особливо дистанційне, тягнє до індивідуалізації. Під час очного навчання кожен має можливість поставити питання й одразу отримати відповідь, а учень, що знаходиться на відстані, не має такої можливості. З часом у нього може згаснути інтерес, послабнути увага до предмету.

Нині створення системи дистанційного навчання стає особливо актуальним, бо саме ця система може найбільш адекватно й гнучко реагувати на потреби суспільства та забезпечити реалізацію конституційного права на освіту кожного громадянина країни. Система дистанційного навчання відповідає логіці розвитку системи освіти й суспільства в цілому, оскільки передбачає особистісно-орієнтований підхід у навчанні.

Висновки. Дистанційне навчання покликане допомогти в глобальному освітньому просторі, воно виступає як ефективне доповнення традиційних форм освіти, як засіб часткового вирішення її нагальних проблем, зокрема, надає можливість одночасно з гнучким за часом і високопрофесійним за змістом вивченням різних предметних розділів знань, формуванням умінь і навичок роботи з багатьох навчальних дисциплін забезпечити інтенсивне практичне застосування тими, хто навчаються, методами й засобами інформаційно-комунікаційних технологій, розвиває вміння та навички в сучасній науці й практиці. Впровадження елементів дистанційної форми навчання в школі є необхідною умовою для досягнення сучасного рівня якості освіти.

Література

1. Варзар Т. М. Дистанційна освіта в сучасній освітній діяльності / Т. М. Варзар / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://rius.kiev.ua/institute.html>. – Дата звернення: 12.10.2018.
2. Сисоєва С. О. Методологічні проблеми дистанційного навчання / С. О. Сисоєва // Вісн. Акад. дистанц. освіти. – 2004. – №2. – С. 21–28.
3. Технологія розробки дистанційного курсу: навч. посіб. / В. Биков, В. Кухаренко, Н. Сиротинко та ін. – Київ: Міленіум, 2008. – 324 с.
4. Шапошнікова І. М. Засоби реалізації завдань практичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи / І. М. Шапошнікова // Наукові записки. – Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – Вип. 46. – Серія: Історичні та педагогічні науки. – С. 150–155.

В. С. Дорофеева,
студентка психолого-педагогічного факультету КДПУ
І.В. Размолодчикова,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи КДПУ

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті порушується питання збереження здоров'я молодших школярів через організацію здоров'язбережувального навчального середовища.

Ключові слова: здоров'я, здоров'язбережувальне середовище, салютогенез.

Постановка проблеми. У системі цінностей, якими дорожить будь-яка цивілізована нація, особливе місце відводиться здоров'ю людей. Здоров'я нації визначається насамперед станом здоров'я підростаючого покоління. Дані численних досліджень показують, що «джерело виникнення відмінностей у здоров'ї дорослих треба шукати в їхньому дитинстві» [3, с.217]. Здоров'я підростаючого покоління є інтегральним показником загального благополуччя суспільства. Збереження й відновлення здоров'я школярів України стає надзвичайно важливою справою, оскільки це – наше майбутнє й одне з головних джерел повноцінного життя, щастя, радості, успіху.

Державною національною програмою «Освіта» визначено, що пріоритетними напрямками реформування освіти є забезпечення в кожному навчально-виховному закладі гуманістичного підходу до школяра, відповідних умов для розвитку фізично та психічно здорової особистості.

Аналіз наукової літератури щодо здоров'язбереження дозволив виділити таку групу недоліків, що негативно впливають на психофізіологічний стан учнів: недостатнє врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, що уповільнює розвиток особистості; інформаційні перевантаження; недосконала організація навчальної діяльності, низька рухова активність школярів, які виснажують адаптаційні резерви організму; авторитарно-репродуктивний стиль навчання, що веде до диктату педагога; педагогічно недоцільні комунікації «вчитель-учень», які провокують виникнення дидактогенії; низький рівень культури здоров'я вчителів та школярів, відсутність у багатьох з них пріоритету здоров'я, мотивації на здоровий спосіб життя.

В організації здоров'язберігаючого навчання в шкільній практиці провідна роль належить учителю. Успіх діяльності педагога залежить від того, наскільки він усвідомлює можливість впливу навчального процесу на здоров'я кожного учня, які конкретно заходи допомагають йому підвищити здоров'язберігаючий ефект педагогічної діяльності.

Стресогенний вплив навчального процесу на учнів призводить до порушень їх розумових функцій (ослаблення концентрації, порушення пам'яті, знижений рефлекс, зниження критичизму, проблеми з прийняттям рішення); виникнення емоційних проблем (зростання психічної напруженості,

наявність боязливих станів – від почуття стурбованості до паніки, почуття безпорадності й апатії, почуття гніву та роздратованості, що призводять до спалаху агресії, зниження самооцінки, проблеми з контролем емоцій, емоційні порушення у вираженні почуттів та відсутності емоцій).

Перш ніж визначити поняття «здоров'язберігаюче навчання», звернемося до його сутності. У його основі покладені поняття «здоров'я» та «навчання».

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз наукових джерел свідчить, що існує більше сотні визначень понять «здоров'я». Спробу дати визначення цьому поняттю намагалися багато психологів, педагогів, медиків: М. Амосов, Г. Апанасенко, П. Калью, І. Брехман, Ю. Лісіцин, Г. Царегородцев, В. Казначеев, Г. Никифоров, із вітчизняних учених – І. Бех, Н. Денисенко, Л. Лохвицька та ін.

Виклад основного матеріалу. У тлумачному словнику поняття «здоров'я» розглядається як стан організму, за якого нормально функціонують усі органи, проте це стосується лише фізичного здоров'я [15]. Одним із загальноприйнятих визначень «здоров'я» є визначення ВООЗ (1948 р.), у якому зазначається, що «здоров'я» – це стан повного фізичного, психічного, духовного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і пошкоджень. Здоров'я слід розглядати як системне об'єднання в собі чотирьох складових: фізичного, психічного, духовного та соціального благополуччя.

Більшість науковців, досліджуючи проблему здоров'я, в першу чергу, акцентують увагу на фізичному здоров'ї як базисній основі здорової особистості. Аналіз досліджень Н. Денисенко, Л. Мельник, О. Богініч дозволив нам визначити, що *фізичне здоров'я* – це стан організму, якому притаманна відсутність хронічних і гострих захворювань, коли фізичний розвиток, фізична підготовка, а також показники всіх фізіологічних систем перебувають у межах норми, коли наявні захисні (адаптивні) можливості організму до інфекцій і до змін у навколишньому середовищі.

Стан фізичного здоров'я не тільки залежить, але й тісно взаємопов'язаний із таким видом здоров'я, як психічне. *Психічне здоров'я* – це стан, який характеризується врівноваженістю, емоційною стійкістю, достатнім рівнем розумового розвитку (здатністю до розумових процесів: узагальнювати, порівнювати, робити висновки), оптимальним розвитком вольової сфери, вмінням вільно спілкуватися з однолітками та дорослими, відсутністю психічних розладів та захворювань, сформованістю адаптаційної системи.

Від психічного здоров'я залежить духовне здоров'я особистості. *Духовне здоров'я* можна визначити як перебування в гармонії з собою й оточуючим середовищем; воно пов'язане з внутрішнім психічним життям особистості, її моральним світом і залежить від рівня оволодіння духовними цінностями.

Від психічного здоров'я залежить інший вид здоров'я – соціальний. Узагальнення результатів наукових досліджень М. Сократова, В. Петленка, О. Богініч, Н. Денисенко дозволило визначити *соціальне здоров'я* як здатність учня взаємодіяти в суспільстві, контактувати із соціумом на основі сформованих цінностей та мотивів поведінки, адекватно сприймати себе та оточуючих.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дав змогу стверджувати, що *здоров'язберігаюче навчання* – це навчання, яке передбачає створення певних умов (гігієнічних, медичних, психічних, педагогічних, методичних) і використання технологій, які спрямовані на збереження та зміцнення здоров'я учнів (на покращення функціонального стану організму, підвищення адаптаційних його можливостей, настрою та самопочуття, розвитку та саморозвитку, формування мотивації на здоровий спосіб життя).

Здоров'язберігаюче навчання зорієнтоване на здоров'язбереження учнів і передбачає формування в них здоров'язбережувальної компетентності завдяки зміцненню ціннісного ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших людей, розширенню бази знань про здоров'язбережувальну поведінку й удосконалення вмінь і навичок збереження індивідуального здоров'я на рівні духовно-морального, психічного і фізіологічного складників.

Здоров'язберігаюче навчання – це навчання, яке має особистісно-орієнтовану та гуманістичну спрямованість навчальної діяльності вчителя.

Здоров'язберігаюча педагогіка передбачає, що вчитель повинен працювати так, щоб навчання учнів у загальноосвітній школі не завдавало шкоди їх здоров'ю. Вчитель має бачити учня, помічати зміни, що відбуваються в його поведінці, у його зовнішньому вигляді, виразі обличчя, вникати в його душу, в його життєву ситуацію, в його переживання, розуміти їх. Педагог має впливати на учнів не тільки словами, але й теплою, доброзичливою взаємодією, посмішкою, підбадьорюючим поглядом, жестами, що виражають справжню доброзичливість та порозуміння. Без позитивного емоційного зв'язку між учителем та учнями складно говорити про правильний психічний розвиток, про гарне психічне здоров'я вихованців.

У шкільному навчально-виховному процесі мають реалізуватися принцип підтримання здоров'я та принцип зміцнення здоров'я. Слід конкретизувати, що «*принцип підтримання здоров'я*», тобто цінностей здорового способу життя, валеологічних знань і вмінь, мотивації учнів на здоровий спосіб життя, здійснюється через зміст навчального матеріалу навчальних предметів, які розкривають сутність основних компонентів здоров'я і здорового способу життя за допомогою організації взаємодії учасників педагогічного процесу, в якому формуються цінності, ідеали здоров'я й розуміння певних способів його досягнення.

Принцип зміцнення здоров'я ґрунтується на механізмі нарощування, накопичення здоров'я, підвищує резерви адаптації, збільшення резервів здоров'я (або зміцнення здоров'я). Реалізація даного принципу в технології навчання передбачає наявність способів підвищення адаптивності школярів до стресогенних факторів навчання в ході занять. Освітній процес на уроках, спрямований на збагачення морального досвіду, повинен відповідати меті зміцнення соціального компонента здоров'я учнів. Умовами зростання резервів здоров'я учнів слід вважати правильну дозованість фізіологічно й психологічно обґрунтованих стресорів, максимальне врахування індивідуальних особливостей кожної людини.

У зв'язку з цим зрозуміла роль учителя в забезпеченні здоров'язберігаючого навчання, роль педагогічного фактора в структурі здоров'язберігаючого забезпечення життєдіяльності школярів. Загальним керівництвом до дії є розроблена основоположником вальдорфської педагогіки Р. Штайнером і його послідовниками та втілена в освітню практику цілісна система здоров'язбереження учнів, яка ґрунтується на *концепції салютогенезу*, а також *принцип здоров'яцентризму*, запропонований В. Ірхіним.

Концепція салютогенезу (від лат. *salus* – здоров'я і *genesis* – створення, походження), що дослівно означає «здоров'ятворення» та внесена до сучасної психолого-педагогічної науки. Метою концепції салютогенезу є забезпечення здорового виховання тілесно-фізичної сфери дитини як основи вільного розвитку її душевно-духовного складника, а завданнями є зміцнення фізичної конституції дитини; вироблення відчуття «когерентності» (співпричетності зі світом), розвиток стресостійкості (гнучкості до зовнішніх впливів). Основні салютогенетичні підходи як фундамент педагогічного процесу вальдорфських шкіл були розроблені Р. Штайнером на початку минулого сторіччя, а термін «салютогенез» був уведений до використання у 1979 р. А. Антоновським.

Принцип здоров'яцентризму включає в себе цільову орієнтацію учасників педагогічного процесу на здоров'я як пріоритетну цінність й основний результат діяльності; спрямованість змісту й організації навчально-виховної роботи на виникнення потреби учня в здоров'ї та здоровому способі життя, його валеологічної грамотності; методи і форми організації всіх видів діяльності молоді, що забезпечують підвищення вартості їхнього здоров'я; розвиток культури здоров'я вчителів; організацію здорового предметно-просторового середовища аудиторного приміщення тощо.

Висновки. Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дав змогу стверджувати, що *здоров'язберігаюче навчання* – це навчання, яке включає в себе сукупність певних умов (гігієнічних, медичних, технологій, які використовуються загальноосвітнім навчальним закладом, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я учнів, на покращення їх настрою та самопочуття, на створення сприятливих умов для їх розвитку та саморозвитку, на покращення їх функціонального стану організму, підвищення їх адапційних можливостей і формування мотивації на здоровий спосіб життя.

Література

1. Антоненко М. Проблеми охорони здоров'я школярів у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського / М. Антоненко // Початкова школа. – 2012. – № 9. – С. 10–13.
2. Афонін А. П. Стратегічні принципи в системі організації здоров'язберігаючої освіти у школі та ВНЗ / А. П. Афонін // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. – 2012. – Вип. 34. – С. 216–220.
3. Багачук В. Підхід – цілісний. Концептуальні засновки до розвитку здорової дитини / В. Багачук // Початкова освіта і виховання. – 1994. – № 10. – С. 12–17.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / ред. В. Т. Бусел. – Київ: ВТФ «Перун», 2003. – 440 с.

В. В. Жарікова,
учитель музичного мистецтва КЗШ №32,
спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, старший учитель

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ СПРИЙНЯТТЯ МУЗИКИ

Стаття розкриває сутність формування ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі сприйняття музики.

Ключові слова: музичне виховання, ціннісні орієнтації, музика, музичне мистецтво.

Постановка проблеми. Становлення демократичного суспільства, яке будує сьогодні Україна, і пов'язані з цим процеси його оновлення, поступово охоплюють усі сторони соціального буття. Особливої актуальності набуває проблема формування світогляду особистості. У цьому процесі важлива роль належить мистецькій освіті. Саме школа покликана формувати особистість майбутнього громадянина, готового правильно зіставляти художні цінності та суспільні ідеали навколишнього світу, примножувати культурні надбання нації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема ціннісних орієнтацій особистості відображена у філософській, соціально-психологічній, педагогічній і мистецтвознавчій літературі. Так, у філософських дослідженнях розкрито найважливіші характеристики цінностей: об'єктивність (Л. Столович), відносність (Н. Чавчавадзе), ієрархічність (М. Каган). Як визначається в роботах науковців, цінності суспільства складають зміст ціннісних орієнтацій особистості.

Загальнопедагогічні проблеми музичного виховання молодших школярів знайшли відображення в дослідженнях Е. Абдуліна, Л. Горюнової, О. Гумінської, С. Колесникова, Е. Печерської, Г. Рігіної, О. Рудницької та ін. Дослідники аналізують широкий спектр проблем вивчення музичальності молодших школярів (Л. Самсонідзе, К. Тарасова), розвитку мотиваційних основ музичної діяльності (З. Морозова, Ю. Соколовський та ін.).

Мета статті – визначити сутність формування ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі сприйняття музики

Виклад основного матеріалу. Музичне мистецтво, зокрема вокально-хорове, віддзеркалює світоглядні уявлення, принципи людей, що постають у них як сукупність об'єктивованих відповідей на смисложиттєві питання. Одночасно з оволодінням спеціальними знаннями, інтонаційно-слуховими навичками, що необхідні для розуміння, виконання музичних творів, у дитячій формуються система знань, поглядів, переконань, емоційно-оцінне ставлення не тільки до світу музики, а й до світу людини, природи, суспільства.

Аналіз мистецтвознавчої літератури дозволив зробити висновки про те, що мистецтво визначають як форму суспільної свідомості відображення дійсності в художніх образах, естетичне засвоєння світу, особливу модель світогляду, як спосіб пізнання навколишнього світу й пізнання себе в ньому,

форму духовної діяльності, що містить елементи, через які можна впливати на зміст й об'єм світогляду людини. Взаємозв'язок мистецтва та світогляду детермінуються властивою їм спільністю в способі освоєння світу. Вони характеризуються універсальним і ціннісним підходами до людини й світу, є такими духовно-практичними утвореннями, які функціонують у всіх суспільно-економічних формаціях.

До проблем формування ціннісних орієнтацій особистості в процесі сприйняття творів мистецтва особливий інтерес представляють філософські концепції про теорію цінностей, розроблені М. Каганом, А. Маслоу і В. Тугариновим. Так, М. Колесніков виділяє дві групи цінностей: цінності життя й цінності культури. До групи цінностей життя він відносить життя людини, її здоров'я, стосунки з людьми, радощі життя. Цінності культури представлені трьома галузями – матеріальні, соціально-політичні й духовні цінності [3, с. 147].

Досліджуючи проблеми формування ціннісних орієнтацій молодших школярів, О. Рудницькі зазначає, що треба враховувати деякі особливості: по-перше, у молодших школярів ще недостатньо сформувалася й не досягла рівня структурованості система особистих цінностей: діти не можуть без залучення педагогічного керівництва усвідомлювати реальну значущість цінностей для них; по-друге, молодші школярі суб'єктивно перебільшують або зменшують життєві цінності й цінності культури; по-третє, свідомість молодших школярів формується під впливом системи цінностей цілеспрямованого навчально-виховного процесу, засобів масової комунікації, стихійного натиску цінностей оточуючого соціуму [4, с. 244].

На думку М. Стасюк, формування ціннісних орієнтацій, з одного боку, здійснюється в процесі оцінювання конкретних музичних творів, а з іншого – ціннісні орієнтації зумовлюють вибіркове оцінне ставлення до музики. Розвиток же ціннісних орієнтацій і естетичних оцінок є взаємозалежним з готовністю суб'єкта сприйняття до самооцінки себе та свого місця в соціокультурній ситуації музичного спілкування, схильності до самокорекції під впливом музики [5, с. 174].

Цінності національного виховання проєктуються засобами мистецтва на основні сфери світогляду дітей молодшого шкільного віку, а виховний потенціал художніх образів, які сприймаються, являє собою саме ту ціннісну основу будь-якого мистецтва, яка безпосередньо впливає на свідомість школярів і визначає умови процесу «культурації» особистості.

Музичне виховання молодших школярів у цьому зв'язку спрямовує процеси «культурації» особистості та засвоєння цінностей національного виховання до опанування дітьми музичними образами, що відображують безліч проявів оточуючого світу. Музичні образи є конкретними зразками художньої оцінки природи, фантастичних явищ, людини, її мови, а також суспільства. Саме ці музичні художні оцінки об'єктивно зумовлюють процес формування художньо-естетичних ціннісних орієнтацій особистості.

Багатство та широта художньо-естетичних можливостей музики виражає різноманіття емоційно-образних характеристик людини, її настрою,

почуттів, мови, а також характеру, зовнішнього вигляду, різних дій. Як відмічає О. Гумінська, безпосередньо можна зобразити в музиці й людину, відворюючи інтонації її мови, а також ритм її дій (жестів, ходи). Через них розкриваються особливості її характеру й темпераменту, що виявляються в мові та діях, вольові якості [2, с. 75].

У державній програмі з музичного виховання молодших школярів за допомогою народних пісень і класичних творів формуються ціннісне ставлення школярів до природи, їхні художньо-естетичні ціннісні орієнтації. Музика вчить дітей при спілкуванні з природою спостерігати за нею, узагальнювати думки, співчувати сприйняттю прекрасного.

Формування художньо-естетичних ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі музичного виховання передбачає розвиток здібностей усвідомлено сприймати музику, виявляючи естетичний смак, загальну культуру. Об'єктивними умовами розвитку естетичних оцінок, ціннісних орієнтацій дітей у процесі спілкування з музикою є, на думку О. Григор'євої, формування їхнього світогляду, сприйняття цілісності навколишньої дійсності, загальної картини світу [1, с. 34]. У результаті сприйняття дітьми молодшого шкільного віку загальної картини світу, відображеної в музиці, розширюється їхній художньо-естетичний досвід, набуває емоційного забарвлення різноманітність життєвих явищ, а уявлення про художнє в мистецтві наповнюється конкретним змістом музичних образів, що звучить у часі.

У молодших школярів сформовано досвід художньо-естетичного сприйняття природи та її відображення музикою. Це пояснюється тим, що в практиці музичного виховання дітей молодшого шкільного віку широко використовуються твори програмового характеру, художня образність яких відображає красу природи, а також зразки художніх образів птахів, звірів.

Формування ціннісних орієнтацій молодших школярів ґрунтується на педагогічному керівництві вибіркового ставлення особистості до основних соціальних цінностей, що є головним показником як соціальної позиції дитини, так і її ставлення до дійсності в цілому.

Висновки. Сприйняття молодшими школярами інтонаційних особливостей музичних прообразів природи та її явищ, людини, її мовлення, дій, зовнішнього вигляду, емоційних і психічних станів, а також оточуючої дійсності та фантастичних явищ у якості художніх цінностей музики є конкретизацією об'єктивних чинників художньо-естетичного розвитку дітей і формування їх художньо-естетичних ціннісних орієнтацій.

Література

1. Григор'єва О. М. Критерії розвиненості музично-естетичного смаку молодших школярів / О. М. Григор'єва // Музичне і театральне мистецтва: проблеми викладання. – 2008. – №3. – С. 34–37.
2. Гумінська О. О. Уроки музики в загальноосвітній школі: метод. посіб. / О. О. Гумінська. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2003. – 104 с.
3. Колесніков М. П. Проблема сутності ціннісних орієнтацій у наукових дослідженнях / М. П. Колесніков // Вісник Національної юридичної академії України ім. Ярослава Мудрого: зб. наук. праць. – 2010. – Вип. 5. – Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія. – С. 145–150.

4. Рудницька О. П. Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя музики: дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : 13.00.01 / Оксана Петрівна Рудницька. – Київ, 1994. – 431 с.
5. Стасюк М. В. Виховання світогляду засобами музики / М. В. Стасюк // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. – Ніжин, 2004. – Вип. 2. – Серія: психолого-педагогічні науки. – С. 172–175.

Л. І. Желязкова,
учитель початкових класів КЗШ № 32,
спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, учитель-методист

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІКТ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті аргументується необхідність використання ІКТ на уроках у початковій школі.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, освітній процес, початкова школа, інтелектуальні вміння.

Постановка проблеми. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття» наголошується, що головною метою, ключовим показником й основним важелем сучасного прогресу є всебічний гармонійний розвиток людини, зростання її культурного, інтелектуального та духовного потенціалу.

Допомогти вчителю у вирішенні складного завдання розвитку інтелектуальних умінь у молодшому шкільному віці може поєднання традиційних методів навчання й сучасних інформаційних технологій (у тому числі комп'ютерних) як складової інформаційно-комунікаційних (ІКТ).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях Б. Ананьєва, М. Бантової, Т.П. Бісіркіна, Н. Грицай, А. Зака, Н. Істоміної, Л. Кравчука, Н. Лошкарьової, А. Люблінської, В. Паламарчук, В. Репкіна, О. Савченко, та ін. закладено теоретичні й методичні засади формування інтелектуальних умінь учнів у традиційних умовах початкової школи за інтенсивного процесу комп'ютеризації та інформатизації освіти, які суттєво вплинули на шкільний навчальний процес. Провідним напрямом проведених досліджень є реалізація потужного дидактичного потенціалу ІКТ, розробка нових методів і форм комп'ютерно-орієнтованого навчання.

Мета статті – узагальнити способи застосування комп'ютера для формування інтелектуальних умінь молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Одним із засобів впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес є використання комп'ютерних технологій. Аналізуючи психолого-педагогічні джерела, можна з упевненістю твердити, що невід'ємними умовами вивчення дидактичних особливостей застосування комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання є: урахування психолого-педагогічних властивостей та якостей учня молодшої

школи; урахування характеристики загальнодидактичних особливостей використання ІКТ (у тому числі комп'ютерних) для розвитку інтелектуальних умінь учнів початкової школи.

Використання комп'ютера в практиці роботи з молодшими школярами пов'язане з певними особливостями. Проведені дослідження (В. Бондаровська, Н. Полька та ін.) виявили наявність певних ризиків для здоров'я дитини, що у свій час поставило бар'єр для застосування комп'ютера в початковій школі. Однак, ясно позначена об'єктивна тенденція незупинного прогресу інформаційних технологій та їх необмеженого поширення має наслідком стрімке зниження вікової границі «зустрічі» дитини з комп'ютером.

Основними організаційними моделями використання ІКТ в освітньому процесі початкової школи цілий ряд дослідників вважають: комп'ютерний клас; комп'ютер на робочому місці вчителя, підключений до проектора; комп'ютер у шкільній бібліотеці; один-п'ять комп'ютерів робочої зони класу; домашні персональні комп'ютери учнів.

Як відомо, сам комп'ютер прийнято розглядати як оперативний засіб наочності в навчанні, що допомагає у відпрацюванні практичних умінь учнів, в організації та проведенні опитування й контролю школярів, а також контролю й оцінки домашніх завдань, у роботі зі схемами, таблицями, графіками, умовними позначеннями тощо, у редагуванні текстів і виправленні помилок у творчих роботах учнів. Тут стає доречною яскравість і цікавість комп'ютерних слайдів, анімації.

Разом із тим, як зазначає Л. Кравчук, комп'ютерні технології в навчальному процесі початкових класів загальноосвітньої школи мають більш широкий спектр застосування: дозволяють учителю впливати на організацію педагогічної праці в ході підготовки до проведення уроків, дають можливість учням початкових класів вправлятися у вивченні низки навчальних предметів початкової школи з використанням комп'ютерних програм [3].

Формування інтелектуальних умінь, на думку П. Бісіркіна, має здійснюватися на підставі універсального підходу до поетапного формування вмінь, який передбачає виокремлення таких етапів, як: постановка цілей; ознайомлення зі зразком виконання дій; оволодіння первісним умінням; удосконалення вміння; перенесення (застосування в нестандартних ситуаціях) [1].

У психолого-педагогічних джерелах розглянуто шляхи формування інтелектуальних умінь: прямий, що передбачає послідовність цілеспрямованих дій, і непрямої, який реалізується в процесі засвоєння знань, невіддільного від оволодіння інтелектуальними вміннями.

До сукупності основних інтелектуальних умінь Н. Грицай відносить уміння: аналізувати (виділяти в явищі різні сторони, головне й другорядне); порівнювати (виявляти схожості й розбіжності); класифікувати (здійснювати групування предметів за суттєвими ознаками); узагальнювати (об'єднувати об'єкти за спільними властивостями); планувати (розробляти послідовність дій для досягнення поставленої мети) та ін. [2, с. 312].

Умови формування інтелектуальних умінь, поданих у працях А. Усової, А. Боброва, В. Паламарчук, Н. Чутко, А. Шаша та інших учених, дозволило інтегрувати їх за трьома групами:

- загальнодидактичні умови (співвідношення змісту й методів викладання з віковими особливостями учнів; індивідуальний, диференційований підхід до дітей);

- умови, пов'язані з використанням структурно-змістових особливостей предметної діяльності учнів (спеціальна підготовка вчителів до роботи з формування вмінь, співвіднесення структурно-змістових особливостей предметної діяльності школярів із природою інтелектуального вміння, що формується; узгодженість дій усіх учителів-предметників);

- умови, пов'язані з цілеспрямованим формуванням інтелектуальних умінь (використання спеціально розробленої системи завдань для організації самостійної роботи учнів; систематичність і послідовність цієї діяльності).

На підставі визначених факторів Н. Грицаєм було теоретично обґрунтовано способи формування інтелектуальних умінь молодших школярів у процесі роботи з комп'ютером:

- використання дидактичних комп'ютерних ігор і предметних середовищ для засвоєння й закріплення навчального матеріалу з дисциплін початкової школи;

- залучення учнів до виконання спеціально розроблених комп'ютерних завдань, що вимагають прояву інтелектуальних умінь [2, с. 315].

Органічне поєднання навчально-тренувальної діяльності з ігровою спирається на динамічну варіативність створюваних на екрані комп'ютера ситуацій; можливість різноманітного сюжетного оформлення діяльності; наявність зручних засобів маніпулювання об'єктами на екрані; унаочнення результатів дій учня; миттєву реакцію програмного засобу на дії учня.

Створення позитивного емоційного фону досягається за допомогою комплексного застосування аудіо і візуальних засобів мультимедійних технологій; використання різноманітних заохочень діяльності учня (сюрпризів, музичних привітань, віртуальних призів тощо); надання йому можливості здійснення багаторазових спроб розв'язання завдання й безслідного виправлення помилок безпосередньо на екрані.

Створення атмосфери успіху реалізується за рахунок упровадження контекстної різноманітної допомоги школяреві; своєчасної корекції допущених помилок; схвалення індивідуальних досягнень учня.

Грамотне використання будь-яких засобів інформаційних технологій на уроках тягне за собою розвиток особистості дитини: інтелекту, пам'яті, уваги тощо.

Висновки. Систематичне використання комп'ютера в навчанні молодших школярів сприяє формуванню інтелектуальних умінь учнів, зокрема вмінь планувати й аналізувати, підвищує мотивацію навчальної діяльності. Використання дидактичних комп'ютерних ігор і предметних середовищ у процесі навчання більше впливає на формування вміння аналізувати; залучення учнів до виконання на комп'ютері спеціально розроблених завдань

сприяє ефективному формуванню вміння планувати; впровадження комп'ютера в процес навчання дисциплін початкової школи позитивно відбивається на підвищенні мотивації навчальної діяльності молодших школярів.

Література

1. Бісіркін П. М. Дослідження впливу ІКТ на особистісні якості учня початкових класів в умовах навчального процесу загальноосвітньої школи. Інформаційні технології і засоби навчання / П. М. Бісіркін // Інформаційні технології і засоби навчання. – Київ: ІІТЗН НАПН України. – 2008. – Том 1 (5) / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/297>. – Дата звернення 13.10.18.
2. Грицай Н. І. Інтелектуальні вміння та навички у навчальній діяльності школярів / Н. І. Грицай. // Педагогічні науки: зб. наук. пр. – Суми: СДПУ ім. А. С. Макаренка, 2001. – С. 311–316.
3. Кравчук Л. В. Особливості впровадження ІКТ в роботу початкової школи / Л. В. Кравчук // ІППО Київського університету ім. Бориса Грінченка / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.ippo.org.ua/files/новини/> – Дата звернення 15.11.18.

О. Є. Жеронкіна,

*заступник директора з НВР КЗ «НРЦ» КМР ДО,
спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, учитель-методист*

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

У статті розглянуто актуальні проблеми формування професійної компетентності вчителів-логопедів.

Ключові слова: професійна компетентність, функції логопеда, учитель-логопед.

Постановка проблеми. Складні економічні умови, погіршення екологічної ситуації, техногенні перевантаження, високий рівень захворюваності батьків, зростання стресових ситуацій у повсякденному житті спричиняють збільшення кількості дітей з різними вадами, захворюваннями, які в своїй більшості мають мовну патологію.

Досягнення соціальної справедливості під час отримання освіти є необхідним у міру розширення можливостей для навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку в умовах загального, інтегрованого навчання і надання висококваліфікованими фахівцями психолого-педагогічної та медико-соціальної допомоги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Готовність учителів-дефектологів до педагогічної діяльності або професійну компетентність за напрямками підготовки досліджували В. Бондар, Л. Гренюк, Н. Назарова, Л. Прядко, Л. Руденко та ін. Роботи Н. Петельної та Р. Султанової присвячені формуванню професійної компетентності вчителя-логопеда. У вітчизняній літературі з цієї проблеми представлені дослідження Н. Пахомової, Ю. Пінчук, В. Тарасун, Л. Томіч, Л. Федорович, М. Шеремет та ін.

Мета статті – визначення змісту основних складових професійної компетентності вчителя-логопеда.

Виклад основного матеріалу. Державна політика щодо дітей з порушенням психофізичного розвитку спрямовується на надання їм рівних з іншими дітьми можливостей щодо реалізації їх прав, передбачених Конституцією України. Права дітей з порушеннями психофізичного розвитку закріплені в ряді законодавчих актів. Вживаються заходи щодо удосконалення мережі спеціальних освітніх і реабілітаційних установ. Активізувалася діяльність із формування системи інклюзивної освіти. Збільшується кількість дітей з особливими освітніми потребами, інтегрованих у загальноосвітні навчальні заклади.

Сучасні освітні установи потребують фахівців, які добре обізнані з проблемами корекційної педагогіки та спеціальної психології, мають міцні знання в галузі суміжних наук і новітніх технологій, досягають високих результатів у професійній діяльності. Професійна компетентність корекційного педагога впливає на всі галузі його педагогічної діяльності та значною мірою визначається характером взаємодії з усіма учасниками корекційно-освітнього процесу: дітьми, педагогами та батьками.

Вимоги, які обґрунтовують необхідність безперервного розвитку рівня професійної компетентності фахівця з корекційної педагогіки, можуть бути згруповані таким чином: вимоги, які висуває суспільство, що постійно розвивається; вимоги, які висуває система освіти; вимоги, які висуває особистість педагога; вимоги, які висувають споживачі освітніх послуг.

Ю. Пінчук розглядає професійну компетентність учителя-логопеда як інтегративну якість спеціаліста, який проявляє готовність максимально ефективно здійснювати діагностику, корекційно-превентивне навчання й особистий розвиток осіб з порушеннями мовлення [1, с. 8].

У силу великого обсягу та багатогранності професійної діяльності логопеда доводиться представляти її у вигляді моделі, що в згорнутому виді відбиває найбільш істотні риси цієї діяльності. Модель функціонуючого фахівця включає компоненти, що значно впливають на ефективність професійної діяльності та які забезпечують контроль за нею, легко діагностуються, що створює можливість втручання та корекції. Модель фахівця ґрунтується на його функціях. Отже, визначивши посадові функції працюючого логопеда, можна буде побудувати модель його діяльності. До основних функцій логопеда, наголошує М. Шеремет, належать:

1) діагностична функція – проявляється в обстеженні дітей і визначенні типу порушень;

2) корекційна функція – участь логопеда в здійсненні системи спеціальних логопедичних заходів, спрямованих на подолання або ослаблення недоліків розвитку, властивих дітям з порушеннями мовлення, і сприяючих не тільки виправленню окремих порушень, але й формуванню особистості в цілому;

3) навчальна функція – виражається в стимуляції та керуванні активністю дитини, у результаті якої в неї формуються певні знання, уміння і навички;

4) виховна функція – проявляється в процесі цілеспрямованого формування гармонійно розвиненої особистості за допомогою спеціально роз-

роблених і науково обґрунтованих засобів, форм і методів впливу. Виховна функція включає й керівництво взаєминами дітей з метою створення педагогічно доцільного, сприятливого мікроклімату для психічного розвитку кожної дитини;

5) дослідницька функція – діяльність логопеда неможлива без глибокого аналізу досвіду логопедичної та педагогічної діяльності, без щоденного пошуку нового, аналізу передового досвіду та нововведень;

6) функція психолого-педагогічної освіти батьків – забезпечує єдність зусиль дитячого закладу та родини, логопед виступає перед батьками і як пропагандист логопедичних і педагогічних знань. Без виховної, просвітницької роботи з батьками неможливо домогтися значних успіхів у формуванні особистості дитини;

7) функція самоосвіти – працювати сьогодні на рівні пропонованих до сучасного вчителя-логопеда вимог неможливо без постійного збагачення знаннями нових досліджень у галузі педагогіки, психології, медицини та логопедії, тому цій функції в даний момент надається особливе значення [3, с. 4].

Змістом теоретичної складової професійної компетентності вчителя-логопеда є наявність системи спеціальних знань щодо психофізичних особливостей певної категорії дітей, структури дефекту, принципів, методів, прийомів, особливостей організації корекційно-розвивальної, виховної роботи, розвитку спілкування, ефективної пізнавальної взаємодії з дітьми із порушеннями мовленнєвого розвитку, методів вивчення сім'ї й особливостей сімейного виховання зазначеної категорії дітей, організації скоординованого співробітництва всього педагогічного колективу тощо.

Таким чином, професійну компетентність учителя-логопеда можна визначити як інтегральну характеристику професійних й особистісних якостей педагога, гармонійне поєднання знань у галузі логопедії та суміжних дисциплін, методик реалізації напрямів професійної діяльності, а також умінь і навичок педагогічного спілкування, розвитку та саморозвитку особистості в системі спеціальної освіти, що постійно й динамічно розвивається.

До структури професійної компетентності учителя-логопеда, зазначає В. Синьов, входять дві групи показників педагогічної діяльності:

1) особистісні якості, що розкривають систему морально-ціннісних орієнтирів, стиль діяльності учителя-логопеда (працездатність, ініціативність, психологічна впевненість, витримка, терпимість, духовна культура, доброзичливість, любов до дітей, креативність, комунікабельність, прогностичність, допитливість, відповідальність);

2) професійні якості, що складаються з двох компонентів:

– змістовний компонент – теоретична готовність, що визначається як співвіднесення ідеальної моделі необхідних для здійснення педагогічної діяльності знань та їх реального стану;

– процесуальна готовність – загальні вміння (гностичні, дидактичні, організаційно-методичні, комунікативні, прогностичні, рефлексивні, виробничо-операційні – уміння за суміжними професіями, специфічні), навички

учителя-логопеда реалізовувати функції організації процесу навчання та досвід [2, с. 269].

Зазначені групи показників формують тип мотивації щодо підвищення професійної компетентності вчителя-логопеда та ефективної організації корекційно-розвивального процесу.

Актуалізація проблеми відображає сучасні вимоги до змісту теоретичної та методичної підготовки логопеда, що складає основу професійної компетентності спеціаліста з логопедії.

Висновки. Система розвитку професійної компетентності вчителя-логопеда враховує потреби зовнішнього середовища й запити самого педагога, виступає важливим і невід'ємним компонентом системи підвищення кваліфікації, забезпечуючи відповідну підготовку фахівців в реальному освітньому процесі.

Література

1. Пінчук Ю. В. Система професійної компетентності учителя-логопеда: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Ю. В. Пінчук ; НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2005. – 20с.
2. Синьов В. М. Модернізація підготовки фахівців в галузі корекційної освіти в Україні / В. М. Синьов // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології : зб. наук. пр. / Мін-во освіти і науки України. АПН України. Комітет педагогічних наук Польської АН [та ін.]; за ред. Н. Г. Ничкало. – Харків: ХТУ «ХП», 2007. – С. 267–270.
3. Шеремет М. К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі / М. К. Шеремет // Логопедія. – №1. – 2011. – С. 3–5.

А. І. Журавлевич,

студентка ДОННУ імені Василя Стуса

О. Г. Кучерявий,

доктор педагогічних наук, професор

пр. н. с. Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПНУ (м. Київ)

ВИЗНАЧЕННЯ НАЯВНОГО СТАНУ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ МОТИВІВ САМОВИХОВНОЇ АКТИВНОСТІ СЕРЕД УЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито сутність понять «управління процесом формування мотивів самовиховної активності», «мотиви самовиховної активності»; описано інструментарій та результати дослідження стану управління процесом формування мотивів самовиховної активності серед учителів закладів загальної середньої освіти

Ключові слова: самовиховання, самовиховна активність, управління формуванням мотивів самовиховної активності.

В Україні на сьогодні створюються передумови для внесення інновацій і розвитку нових технологій в управління професійним вдосконаленням та самовдосконаленням учителів закладів загальної середньої освіти, де

самовиховна активність педагогів є одним із важливих компонентів. Однак ряд факторів таких, як: недостатня увага з боку керівництва, соціальне тло професійного розвитку, відсутність ресурсів, – чинять несприятливий вплив на рівень самовиховної активності педагогів. Саме тому проблема управління формування мотивів самовиховної активності вчителів закладів загальної середньої освіти, а разом із тим, і діагностики наявного її стану як невід’ємна, фундаментальна функція управління, є актуальною.

Педагогічна наука накопичила значний досвід із вивчення теорії та практики самовиховання особистості. На особливу увагу в контексті теми дослідження заслуговують вітчизняні та зарубіжні наукові дослідження останніх років, здійснені В. Андреевим, В. Байлуком, А. Бакурадзе, А. Бойко, Н. Боритко, Л. Карамушкою, О. Кучерявим, З. Удич та іншими.

Вітчизняна педагогічна і філософська традиція розглядає самовиховання переважно як формування людиною власної особистості відповідно до свідомо поставленої мети [1, с. 134]. За визначенням В. Синельникова, самовиховання – це «завжди спрямована діяльність, яка мотивується внутрішнім бажанням людини вдосконалювати себе, яке, у свою чергу, народжується в результаті суперечностей між бажаннями та можливостями [5, с. 36].

У цілому ж самовиховна активність особистості розуміється нами як цілісна множина автономних і водночас пов’язаних між собою компонентів (наявність у професіонала знань, емоційне переживання цих знань на рівні особистісних цінностей, смислотвірні мотиви й акти цілепокладання, активність у визначенні завдань-самозобов’язань у самовиховній роботі, у реалізації прийнятих на себе завдань-самозобов’язань, у стимулюванні з боку керівництва закладу загальної середньої освіти, результати самовиховної активності), де кожний із них виконує свої часткові специфічні функції [2, с. 62–64].

Уже в цій структурі самовиховної активності особистості проглядається важливість впливу керівництва навчального закладу. Під поняттям «управління процесом формування мотивів самовиховної активності вчителя» слід розуміти здійснювану керівними органами освітньої галузі діяльність зі створення сприятливих нормативно-правових, соціально-педагогічних, психолого-педагогічних й організаційно-управлінських умов для самовиховної діяльності вчителя закладу загальної середньої освіти. Це складний багатофункціональний процес психолого-педагогічного послідовного забезпечення таких умов появи самовиховної активності педагога.

Аналіз стану самовиховної діяльності педагогів, як фундаментальна, стартова функція управління, має проводитися у співвіднесенні з критеріями, система яких може бути представлена як ідеальна модель результату роботи з самовиховання вчителя. Однак тут ми маємо значні труднощі, адже такої моделі не існує ані в державних нормативних документах з актуальних педагогічних проблем, ані на рівні окремо узятій школи чи відомства. Специфічний характер самовиховної діяльності не дає можливості висувати до всіх учителів однакові вимоги, оскільки основоположною мотивацією самовиховання є внутрішня мотивація, відповідно до якої і на осно-

ві наявних особистісних ресурсів, уявлень, професійних й особистісних ідеалів і поглядів педагог спрямовує свої зусилля на самовдосконалення. У той же час, якщо керівництво школи не самоусувається від підтримки цього напряму управлінської діяльності, воно здатне значно посприяти, допомогти, змотивувати наявними в нього засобами впливу педагогів на активізацію самовиховання. Ось чому даний етап реалізації системного підходу, тобто аналіз стану, постає вагомим чинником у справі вдосконалення управління самовиховною діяльністю вчителів. У цілому ж аналіз стану даного напряму управлінської роботи закладає підґрунтя системності в педагогічному управлінні, виглядає важливим етапом у визначенні цілей роботи школи й відборі ефективних засобів їх досягнення.

Діагностичний інструментарій, обраний нами для вивчення наявного стану управління процесом формування мотивів самовиховної активності вчителів закладів загальної середньої освіти, складається з трьох методик. Перша методика являє собою анкету «Виявлення здатності вчителя до саморозвитку» (модифікація методики Т. В. Морозової [4, с. 102–104]), друга – анкета «Фактори, що перешкоджають і стимулюють саморозвиток» (за Т. І. Шамовою [5, с. 222–224]), третя методика – визначення мотиваційної структури особистості вчителя закладу загальної середньої освіти за В. Мільманом.

Задля з'ясування наявного стану управління процесом формування мотивів самовиховної активності вчителів закладів загальної середньої освіти було сформовано вибірку опитуваних кількістю 54 особи (5 чоловіків та 49 жінок), усі вони є працюючими вчителями закладів загальної середньої освіти різних форм власності, з різним педагогічним стажем та з різних населених пунктів України. Діагностика здійснювалася шляхом Інтернет-опитування за Google-формами протягом вересня – жовтня 2018 року.

Метою першої методики є самооцінка педагогом власної здатності до саморозвитку, що свідчить про рівень його готовності до саморозвивальної діяльності. Якщо проаналізувати результати анкетування окремо з кожного питання, ми отримуємо змогу опосередковано виявити основні тенденції стосовно мотивації респондентів до саморозвитку.

На перших місцях серед провідних мотивів саморозвивальної активності педагогів знаходяться задоволення від освоєння нового (88 %), прагнення вивчити себе (87 %), рефлексія власної діяльності з виділенням для цього часу (86 %). Ці цифри говорять про перевагу своєрідної гедоністичної орієнтації респондентів стосовно саморозвитку, певний пізнавальний егоцентризм, а також апріорну пов'язаність саморефлексії власної професійної діяльності. Водночас останні рейтингові місця у респондентів посідають такі мотиви саморозвитку, як відмова від домашніх справ і виконання посадових обов'язків на користь саморозвитку (69 %), відсутність страху брати на себе відповідальність (74 %), активне читання, аналіз власних почуттів та досвіду й пошук зворотнього зв'язку з метою самопізнання та самооцінювання (по 76 %). На наш погляд, це може свідчити про певне нерозуміння й

дещо пасивну позицію вчителів щодо необхідності докладати максимум власних зусиль у справі саморозвитку й самовдосконалення.

Друга застосована нами методика мала на меті визначити фактори, які стимулюють самоосвіту, розвиток і саморозвиток учителя школи або ж перешкоджають цьому. За результати опитування можна стверджувати, що серед основних факторів, які перешкоджають педагогам самовдосконалюватися, за їхніми власними оцінками, є обмеженість у фінансових ресурсах (73 %) та нестача часу (71 %), тоді як найбільш неважливими вони вважають відсутність кар'єрних перспектив (49 %), негативне ставлення оточуючих щодо їхніх намагань щось змінити в собі та прагнень до нового (50 %), а також неадекватний зворотній зв'язок із членами колективу й керівництвом (51 %).

Аналіз результатів другої частини даної методики – суб'єктивне ранжування факторів, що стимулюють саморозвиток учителя стосовно позитивних факторів. Найбільш значущим із запропонованих факторів 89% опитуваних назвали інтерес до роботи. Дещо менше опитаних відносять до найважливіших стимулюючих факторів новизну діяльності, умови роботи й можливість експериментувати. Відтак зрозумілим є і віднесення навчання на курсах до групи найбільш важливих факторів, що стимулюють самовиховну активність (так вважає 83 % респондентів). Якщо ж звернути увагу на завершальні дві позиції складеного рейтингу, то ми можемо переконатися, з одного боку, в тому, що методична робота в її класичному розумінні поступово втрачає свою цінність в якості стимулювального фактора самовиховання (так вважають 73 % респондентів), а з іншого, й особиста відповідальність учителя за це відсувається ним на задній план (73 %). Це можна трактувати як свідчення того, що хоча на сьогодні педагоги мають широкі можливості запроваджувати у своїй професійній діяльності значну кількість нових технологій і методик, однак невміння оптимально «вписатися» у напружений графік роботи, визначатися з пріоритетами й брати на себе відповідальність за обраний шлях поки що заважає їм активізувати достатньою мірою процес самовдосконалення.

Згідно даних автора цієї методики В. Мільмана, структура особистості працівника містить два види мотивації: виробничу та споживчу. Узагальнення отриманих результатів за даною методикою дозволило побудувати гістограму вираженості різних шкал мотиваційної структури особистості вчителя закладу загальної середньої освіти (рис. 1).

За процедурою обробки результатів, отриманих за методикою В. Мільмана, з'ясовано, що в учителів-респондентів спостерігається перевага робочої (ділової) спрямованості мотиваційної сфери над загальножиттєвською (відповідно 88 % проти 80 %). Хоча така різниця й не є кардинальною, тим не менше вона свідчить про зорієнтованість сучасного вчителя закладу загальної середньої освіти на те, щоб відповідати своєму професійному статусу, плідно працювати над завданнями самореалізації саме в професійній діяльності, але при цьому прагнути дотримуватися певного паритету між професійним й особистим життям. На нашу думку, це цілком

виправдана життєва позиція, адже саме вона створює сприятливі умови для активізації самовиховної діяльності педагога без завдання шкоди всім сферам особистісного буття.

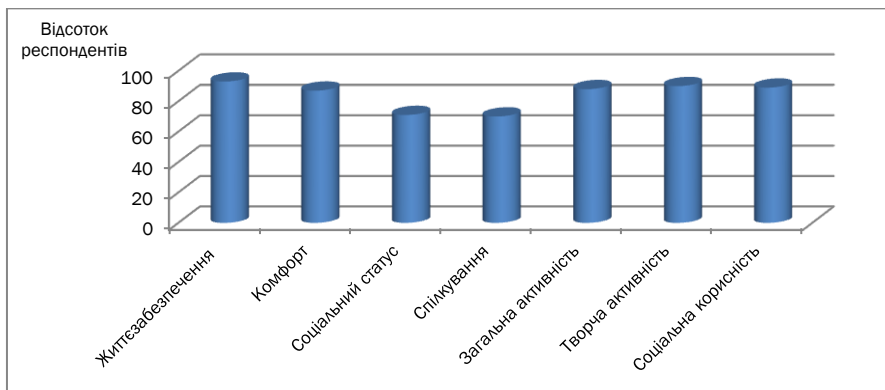


Рисунок 1 Вираженість шкал мотиваційної структури особистості вчителя закладу загальної середньої освіти (за методикою В. Мільмана)

Дані проведеного дослідження можна інтерпретувати таким чином: серед педагогів існує загальна для сучасного суспільства тенденція пов'язувати результативність власної професійної діяльності винятково із зарплатнею та дефіцитом часу. На нашу думку, це до певної міри є проявом конформістської життєвої позиції, загального споживацького настрою та неготовності нести відповідальність за своє життя, у тому числі й професійне. Натомість педагогічна діяльність за своєю суттю має достатньо багато можливостей для самореалізації й розкриття творчого потенціалу особистості, прояву власної унікальності та неповторності – як в особистісному плані, так і в соціально-професійному. Часткова регламентація часу (як специфічна риса педагогічної роботи безпосередньо під час уроків), тим не менше, не виключає можливості застосування вчителем, наприклад, прийомів тайм-менеджменту або самоменеджменту в позаурочний час, особливо якщо це стосується самовиховання й саморозвитку. З іншого боку, виправданням цьому може слугувати привченість педагогів до директивного стилю управління, де головним є виконання наказів і зведене до мінімуму ініціювання вчителями певних заходів, які б сприяли зростанню самовиховної активності педагогів. На думку автора, сама специфіка самовиховання, а також генезис мотивації цієї діяльності, передбачає першість самостійної налаштованості особистості-професіонала на самозміни, самовдосконалення. Іншими словами, головна роль у самовиховній роботі має належати самій людині, а не системі, в якій вона працює. Остання, у свою чергу, повинна забезпечувати максимально сприятливі умови для неї, здійснювати різного роду підтримку в справі самовиховної діяльності особистості – зокрема, на рівні матеріального та нематеріального стимулювання, створення

оптимальних організаційних умов і позитивного психологічного клімату в колективі, надання консультативної допомоги тощо.

Література

1. Кобенко О. А. Самовиховання – шлях до педагогічної культури / О. А. Кобенко // Педагогічна культура. – Харків, 1993. – С. 133–144.
2. Кучерявий О. Г. Професійне самовиховання майбутнього педагога як творчий саморух до самореалізації особистості / О. Г. Кучерявий// Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. праць. – Київ, 2002. – № 19. – С. 62–64.
3. Морозова М. Э. Методика формування процесу управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників / М. Э. Морозова // Економіка та управління: історія, реалії та перспективи. – №2 (2016) / [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/visnyk_umo/ekonomika/V_2/%D0%9C%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf
4. Синельников В. М. Самовиховання як діяльність і його психологічні особливості / В. М. Синельников // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 3(48). – С. 36.
5. Шамова Т. И. Менеджмент в управленні школою / Т. И. Шамова; под ред. Т. И. Шамовой. – Москва: МИП «НВ Магістр», 1992. – С. 222–224.

Н. Залюбівська,

студентка психолого-педагогічного факультету КДПУ

І. В. Размолодчикова,

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи КДПУ

МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ САМООЦІНКИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті подано модифіковані методи для вивчення самооцінки у молодших школярів.

Ключові слова: особистісно-орієнтоване навчання, свідомість, самосвідомість, молодший школяр.

У контексті сучасної особистісно-орієнтованої парадигми освіти все більшої ваги набувають суб'єктивні якості особистості, зокрема і її самооцінка. До того ж, молодший шкільний вік є сенситивним для формування цієї складової самосвідомості. Цьому також сприяє поява таких вікових новотворень, як: внутрішній план дій та рефлексія.

Проблема самооцінки особистості є однією з найбільш досліджуваних у психолого-педагогічній літературі, але при цьому найменш розглянутим є питання про вікові особливості формування самооцінки молодшого школяра, а особливо її вплив на пізнавальну активність молодших учнів.

У ході нашої роботи для вивчення особливостей самооцінки молодших школярів були використані певні методи, за допомогою яких ми вивчали ступінь адекватності самооцінки. Ми вбачали за доцільне використання методики дослідження самооцінки за допомогою процедури ранжування. Дана методика дозволяє виявити конкретні якості особистості, які потребують корекції й мають вплив на формування самооцінки в цілому.

Найбільш простою у використанні та поширеною є методика дослідження самооцінки під назвою «Три оцінки».

Метод «Три оцінки»

Для вивчення самооцінки можна використовувати методику А.І. Ліпкіної «Три оцінки» [24].

Учням пропонується виконати будь-яке завдання в письмовій формі. Учитель дає роботі учнів три оцінки: адекватну, завищену, занижену. Перед тим, як роздати зошити учням, говорять: «Три вчительки з різних шкіл перевіряли ваші роботи. У кожній склалася своя думка про виконане завдання, і тому вони поставили різні оцінки. Обведіть або підкресліть оцінку, з якою ви згодні». Потім в індивідуальній бесіді з учнями з'ясовуються відповіді на такі запитання.

1. Яким учнем ти себе вважаєш: середнім, слабким чи сильним?

2. Твоя робота заслуговує оцінки «6», а вчителька поставила тобі «10». Зрадієш ти цьому або це тебе засмутить?

3. Які оцінки тебе радують, а які засмучують?

Рівень самооцінки школярів визначається на основі отриманих даних за такими показниками:

– збіг або розбіжність самооцінки з адекватною оцінкою вчителя;

– характер аргументації самооцінки:

а) аргументація спрямована на якість виконаної роботи;

б) будь-яка інша аргументація.

– стійкість або нестійкість самооцінки, про яку судять за ступенем збігу поставленому самому собі; відмітки відповідей на поставлені питання [24].

Написання учнями молодших класів творів на теми: «Який я?», «Чим я відрізняюсь від інших людей?» сприяє не лише розвитку зв'язного мовлення дитини, а дає можливість розвивати вміння визначати свої переваги, дозволяє дитині більше пізнати себе.

Однак, крім виявлення рівня самооцінки потрібно розвивати в дітей потребу в самооцінюванні. Самооцінка починається там, де дитина бере активну участь у виробленні критеріїв та їх застосування до різних життєвих ситуацій. Звідси виходить, що на перших етапах роботи діти мають отримати від учителя чіткі й однозначні критерії оцінки, щоб мати змогу оцінити свою роботу. Одним із найдоступніших інструментів здійснення даної умови є метод «лінійок».

Метод «Лінійок»

Одним із найдоступніших і водночас ефективних педагогічних інструментів диференційованого оцінювання є метод «лінійок», розроблений на основі класичного методу вимірювання самооцінки, створеного Т.В. Дембо і С.Л. Рубінштейном. Застосування цього методу вможливає розвиток двох типів самооцінки: ретроспективної (оцінки вже виконаної роботи) і прогностичної (оцінки майбутньої роботи).

Формування ретроспективної самооцінки здійснюється у два послідовні етапи. На першому – дитина оцінює свою роботу після того, як учитель

перевірів її, але не оцінив. Вивчивши виправлення вчителя, дитина оцінює сама себе за даними шкалами. Так, наприклад, роботу з математики можна оцінювати за такими показниками: «розуміння», «кількість способів розв'язання», «охайність» тощо. Зобразивши на дошці лінійки – шкали, кількість яких відповідає кількості вибраних критеріїв, учитель детально пояснює дітям значення кожної шкали й спосіб оцінювання. Так, якщо дитина впевнена, що добре розуміє матеріал і тому легко справляється з завданням, вона ставить на шкалі «розуміння» «хрестик вгорі (I)». У випадку, коли дитина в основному орієнтується в матеріалі, який вивчається, але деякі моменти в запропонованому завданні для неї не зовсім зрозумілі, «хрестик» проставляється трохи нижче, приблизно на середині лінійки (I). Якщо учень відчуває, що йому важко виконати завдання, «хрестик» проставляється внизу (I).

Аналогічно здійснюється оцінювання за наступними критеріями. Шкали для зручності позначаються великими буквами, наприклад: Р – розуміння, К – кількість способів розв'язування, О – охайність. Після пояснення вчителя, діти зображують у зошитах на полях біля роботи, яку необхідно оцінити, задану кількість лінійок-шкал й оцінюють виконане ними завдання. Під час цього вчитель підходить до кожного учня й оцінює його роботу, позначаючи свої позначки на шкалах. Якщо оцінка учня збігається з оцінкою вчителя, він просто обводить «хрестик» кружечком. Деяким дітям учитель коментує свої оцінки індивідуально, деякі випадки розходжень оцінок обговорюються всім класом.

Другий етап формування ретроспективної самооцінки передбачає оцінку дитиною своєї роботи до перевірки її вчителем, що стимулює розвиток самоконтролю. Аналізуючи виконані учнівські роботи, вчитель, у першу чергу, відзначає тих дітей, чиї оцінки збігаються з думкою вчителя, незалежно від кількості помилок. Особливої уваги вчителя потребують молодші школярі, які виявляють стійку тенденцію до заниженої самооцінки. До них необхідно виявляти особливу оцінювальну обережність: не критикувати (принаймні, на початку), акцентувати лише позитивні моменти, додатково пояснювати критерії оцінок.

Для розвитку прогностичної самооцінки вчитель ознайомлює дітей зі змістом наступної роботи та пропонує їм оцінити себе за допомогою заданих критеріїв до початку виконання завдання, тобто педагог розвиває здатність передбачувати результати діяльності й оцінне ставлення до майбутньої роботи [34, с. 5–8].

Метод виявлення самооцінки

І рівня розвитку самокритичності молодших школярів

1. Дітям пропонується написати невеликий твір на тему: «Який я?» (тобто, що я сам можу сказати про себе), або «Чим я відрізняюся від свого товариша?».

Аналізуються характеристики (позитивні чи негативні), які дає собі дитина, ступінь адекватності в порівнянні себе з іншими.

Розвитку зв'язного мовлення та самооцінних суджень сприятиме написання коротких есе на одну із тем:

«Що думають про мене мої батьки (брат, сестра, друзі, вчителі)?»

«Якої думки про себе (свої можливості) я?»

«Мої досягнення в галузі математики, мови, літератури за семестр (певний період)».

2. Дитині пропонується 12 карток із позитивними й негативними властивостями про учнів і дається завдання: «Уважно переглянути їх. Вибери картки з висловлюваннями, які підходять тобі, якими ти міг би сказати про себе». Кількість вибраних карток може бути обмеженою.

На картках можуть би висловлювання:

- я хороший учень;
- завжди уважно слухаю вчителя на уроці;
- товаришую з багатьма учнями класу;
- поважаю старших;
- завжди кажу правду старшим;
- допомагаю батькам по господарству;
- часто відволікаюся на уроках;
- сварюся з дітьми;
- інколи не виконую домашні завдання;
- трапляється, що забуваю вдома зошити, ручки, книги;
- буває, що спізнююся на уроки;
- інколи не слухаюся батьків.

Вивчення загальної самооцінки за допомогою опитувальника

Методика запропонована Г. М. Казанцевою і спрямована на діагностику рівня самооцінки особистості. Методика побудована у формі традиційного опитувальника.

Інструкція. Зачитуються деякі положення. Потрібно записати номер положення і навпроти нього – один із трьох варіантів відповіді: «так» (+), «ні» (-), «не знаю» (?), обираючи ту відповідь, яка відповідає власній поведінці індивіда в цій ситуації. Відповідати потрібно швидко, не роздумуючи.

Наведені вище методи дослідження характеризуються ефективністю, невеликі за обсягом, доступні для дитячого сприймання та розуміння, допомагають за короткий проміжок часу визначити самооцінку учнів і стануть у нагоді вчителю початкових класів, який визначає своїм завданням формувати гармонійну особистість і будувати навчально-виховний процес з урахуванням індивідуальних особливостей своїх школярів.

Висновки. Вивчення самооцінки за допомогою тестів та опитувальника дає змогу з'ясувати, у яких ситуаціях учень втрачає впевненість, що призводить до формування заниженої самооцінки, а в яких ситуаціях перебільшує власні можливості, що є наслідком завищеної самооцінки. Подібні тести потрібно вводити в роботу з дітьми поступово та періодично звертатись до них повторно. Це сприятиме глибокому осмисленню їх учнями й дасть змогу виробити в школярів звичку давати щирі, свідомі та виважені відповіді на поставлені запитання.

Учителю необхідно бути ознайомленим із даними видами дослідження самооцінки, щоб будувати особистісно-орієнтований навчально-виховний процес на основі особливостей самооцінки суджень учнів класу.

Література

1. Гудонис В. Влияние различных методов обучения на развитие мыслительных операций / В. Гудонис, Б. Григайте // Мир психологии. – 2006. – №1. – С. 255–268.
2. Лозова В. І. Пізнавальна активність школярів / В. І. Лозова. – Харків: Основа, 1999. – С. 88.
3. Максименко Л. Формування мотивів та самооцінки учнів / Л. Максименко // Психологічна газета. – 2005. – № 7. – С. 12–16.
4. Самооцінка учня // Психологічний інструментарій. – 2004. – № 7. – С. 32–34.
5. Фомина Л. Ю. Что влияет на формирование самооценки младших школьников / Л. Ю. Фомина // Начальная школа. – 2003. – № 10. – С. 99–101.
6. Цукерман Г. А. Проблема самосознание в психологии: учеб. пособ. / Г. А. Цукерман. – Москва: Просвещение, 1977. – 348 с.

А. Д. Калашнікова,
студентка Київського національного
торговельно-економічного університету

ПЕРСПЕКТИВИ СУЧАСНОЇ ОСВИТИ

У сучасній Україні система освіти безперервно розвивається, і для неї характерне постійне відновлення й саморозвиток. Особливо могутній інноваційний процес охопив українську систему освіти в 1980-1990-ті рр. Замість колишньої єдиної й однакової школи з'явилися гімназії, ліцеї, коледжі, школи різних профілів і напрямів. Відкрито міжнародні школи й університети, приватні школи і вищі навчальні заклади. Замість інститутів і спеціалізованих вищих училищ (військових, цивільної авіації, мистецтва) основні вищі навчальні заклади тепер здебільшого університети й академії.

Середня освіта в Україні впродовж різних історичних епох, і в ХХ ст. зокрема, не мала постійного терміну й коливалася від 9-річної, 10-річної і 11-річної до 12-річної. За кордоном також змінюються терміни здобування повної середньої освіти, і в різних країнах вони неоднакові. Середня освіта є обов'язковою для того, щоб продовжити здобувати освіту у вищому навчальному закладі.

Початковий рівень вищої освіти в Україні, як і в багатьох інших країнах, можна здобути в спеціалізованому коледжі. Повну вищу освіту людина здобуває тільки після успішного закінчення вищого навчального закладу. За законом «Про освіту», до вищих навчальних закладів в Україні зараховують інститут, академію й університет.

Для реформування системи вищої освіти в Україні характерний пошук оптимальної відповідності між сформованими традиціями в українській вищій школі й новими віяннями, пов'язаними зі вступом у світовий освітній простір. На цьому шляху спостерігаємо кілька тенденцій.

Перша пов'язана з розвитком багаторівневої системи в багатьох університетах України. Переваги цієї системи в тому, що багаторівнева система організації вищої освіти забезпечує ширшу мобільність щодо темпів навчання й вибору майбутньої спеціальності. Вона формує здатність у випускника освоювати на базі отриманої університетської освіти нові спеціальності.

Друга тенденція – значне збагачення вищих навчальних закладів сучасними інформаційними технологіями, широке підключення до мережі Інтернет та інтенсивний розвиток дистанційних форм навчання студентів.

Третя тенденція – університизація вищої освіти в Україні й процес інтеграції всіх вищих навчальних закладів із провідними в країні й у світі університетами, що зумовлює появу університетських комплексів.

Четверта тенденція полягає в переведенні вищої школи України на самофінансування.

П'ята тенденція відновлення вищої професійної освіти з урахуванням світових стандартів. Тому спостерігаємо перехід українських ВНЗ у режим дослідницько-експериментальної роботи з апробації нових навчальних планів, освітніх стандартів, нових освітніх технологій і структур управління.

Освіта – це наука й мистецтво озброїти людей різного віку знаннями про труднощі і проблеми, з якими їм, імовірно, доведеться зіткнутися, та засобами подолання труднощів і розв'язання проблем. Вищого рівня професійної освіти – творчої майстерності – неможливо досягти без загальної гуманітарної освіти і без інноваційних підходів до розв'язання будь-яких проблем (соціально-економічних, виробничо-технологічних, економічних тощо). Орієнтація на ці стратегічні напрями прийнятна, але консерватизм, властивий вищій школі, перешкоджає рухові вперед.

Головна мета інноваційної освіти – збереження й розвиток творчого потенціалу людини. Проте сьогодні недостатньо творчості та проектування. Освіту потрібно сприйняти як загальнолюдську цінність. Для цього насамперед необхідно зробити так, щоб вона розвивала гармонійне мислення, побудоване на поєднанні внутрішньої свободи особистості та її соціальної відповідальності, а також терпимості до інакомислення.

Сьогодні мисляча людина зобов'язана спостерігати, аналізувати, вносити пропозиції, відповідати за ухвалені рішення й уміти долати конфлікти й суперечності. А для цього вона повинна мати культуру, багатокритерійну установку розв'язання завдань, а також розуміти, що ніхто не може претендувати на істину в останній інстанції й жодну теорію не можна вважати універсальною та вічною.

Отже, головний принцип інноваційної освіти полягає в тому, що вона скерована на формування світогляду, оснований на багатокритерійності рішень, терпимості до інакомислення й відповідальності за свої дії.

Принцип розвитку – розвиток міждисциплінарних зв'язків, формування системи узагальнених понять – передбачає таку організацію інформаційного простору знань, яка дозволила б науці уникнути роздроблення й вузької спеціалізації.

І ще один принцип – принцип поліхромантичності мислення, або «бінокулярності інтелектуальної діяльності». Цільове призначення цього принципу подібне до призначення бінокулярного зору.

Аналіз процесів реформування освітніх систем у розвинених країнах засвідчує, що всі вони зумовлені необхідністю формулювати нову парадигму освіти. У зв'язку з інтеграційними процесами, створенням світового освітнього простору така парадигма у своїй основі має бути актуальною й у загальних рисах спільною для всього світу.

У межах ЮНЕСКО 1992 р. створено Міжнародну комісію з освіти XXI ст. на чолі з Жаком Делором і Всесвітню комісію з культури і розвитку на чолі з Пересом де Куельяром. Цим комісіям доручили підготувати й опублікувати до 1995 р. доповіді, які мали допомогти країнам у розробленні розрахованої на XXI ст. політики в галузях науки, освіти та культури. Це пов'язано з тим, що розв'язати сучасні загальнолюдські проблеми самотужки не спроможна жодна країна, хоч би яку потужну економіку вона мала. Щоб виконати такі завдання, потрібно поєднати економічні, інтелектуальні й духовні можливості всього світового товариства.

Реалізація цих підходів вимагає розроблення нової освітньої парадигми, спрямованої насамперед на розвиток духовності та творчої сутності людини. Головним завданням освітньої практики є не лише вивчення законів природи й суспільства, а й діяльнісне оволодіння гуманістичною методологією творчого перетворення світу, гармонізації відносин у системі «людина – природа – суспільство».

Термін «парадигма» (від грец. – приклад, зразок) означає теорію або модель вирішення проблеми, яку певне наукове співтовариство прийняло за зразок розв'язання дослідницьких завдань. Принципи загальноприйнятої парадигми – методологічна основа єдності певного наукового товариства (школи, напрямку), що значно полегшує їхню професійну комунікацію.

У праці С. Подмазіна «Особистісно орієнтована освіта» поняття «парадигма» автор тлумачить так: «Парадигма являє собою модель, що використовується для розв'язання не лише дослідницьких, а й практичних завдань у певній галузі діяльності. Потреба в новій парадигмі виникає у зв'язку з переходом до нових типів мислення і нових способів перетворення дійсності» [7].

Нова парадигма як пріоритетне завдання освіти (загальної, середньої та вищої) передбачає орієнтацію на інтереси особистості, адекватні сучасним тенденціям суспільного розвитку.

Освіту можна вважати спрямованою на інтереси особистості, якщо через неї можна розв'язувати такі завдання:

- гармонізувати стосунки людини з природою через засвоєння сучасної наукової картини світу;
- стимулювати інтелектуальний розвиток і збагачення мислення, творчість через засвоєння сучасних методів і засобів наукового пізнання;
- керуючись тим, що людина живе в суспільстві, домогтися її успішної соціалізації через занурення в наявну культуру, зокрема й техногенну, у комп'ютеризоване середовище;

– ураховуючи, що сучасна людина живе в умовах насиченого активного інформаційного середовища, навчити її жити в його потоці, створити умови для безперервної освіти;

– зважаючи на інтегративні тенденції розвитку науки й техніки та потребу в новому рівні наукової грамотності, створити умови для здобуття широкої базової освіти, яка дасть змогу доволі швидко переходити до суміжних галузей професійної діяльності.

Нова освітня парадигма передбачає стосовно вищої освіти також набуття компетентності, ерудиції, формування творчості, культури особистості. У цьому її головна відмінність від старої парадигми, що загалом була спрямована на навчання (її гаслами були: знання, вміння, навички і виховання).

Пошук шляхів запровадження нової парадигми та відповідних нових моделей освіти не обмежують збільшенням обсягів змісту навчальних дисциплін або термінів навчання. Йдеться про досягнення принципово інших цілей освіти, які ніколи раніше не формулювали і які полягають у досягненні нових, вищих рівнів освіченості кожної особистості та суспільства загалом.

Література

1. Волга Л. Освіта і наука – пріоритет XXI століття / Л. Волга // Урядовий кур'єр. – 04.03.2003. – С. 8.
2. Європейський контекст // Шлях освіти. – 2004. – №7. – С. 14–18.
3. Збережемо освіту – перепустку в XXI століття // Демократична Україна. – 02.09.1997.
4. Згуровський М. Проблеми і перспективи: освіта XXI сторіччя / М. Згуровський // Рідна школа. – 1997. – № 3–4. – С. 2–6.
5. Корсак К. Від початкової до первинної освіти – століття розвитку / К. Корсак // Початкова школа. – 2002. – № 2. – С. 7–10.
6. Кузь В. Освіта і школа XXI ст. / В. Кузь // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 1. – С. 143–150.
7. Леонід М. Наукова картина світу стосовно національної освіти і гуманізації соціуму / М. Леонід // Мандрівець. – 2001. – № 4.
8. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – № 1. – С. 22–25.
9. Порох Л. Крок до інновацій: освіта – XXI / Л. Порох // Рідна школа. – 2001. – № 3. – С. 10–13.
10. Рамен Д. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Д. Рамен. – Москва: Когито-Центр, 1999. – С. 16.
11. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика. – Київ: Центр інновацій та розвитку, 2001.
12. Українська освіта XXI ст: завдання і проблеми: інтерв'ю з міністром освіти і науки України Василем Кременем // Дивослово. – 2004. – № 2. – С. 2–4.
13. Філософія освіти XXI ст: проблеми і перспективи // Педагогічна газета. – 2001. – № 2. – С. 4–5.
14. Фуллан М. Проблема і потенціал освітніх змін / М. Фуллан // Мандрівець. – 2001. – № 1–2. – С. 18–30.
15. XXI століття – століття освіти, це широковідоме гасло ЮНЕСКО пріоритетне в роботі АПН // Освіта України. – 28.03.2001. – С. 5.
16. Шмуклер Ю. Якість освіти – від чого вона залежить? / Ю. Шмуклер // Освіта України. – 08.09.1999. – С. 10.
17. Definition and Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD

А. В. Кива,
студентка психолого-педагогічного факультету КДПУ

СІМЕЙНЕ НАСИЛЛЯ ТА ЖОРСТОКЕ ПОВОДЖЕННЯ З ДІТЬМИ ЯК РЕЗУЛЬТАТ КРИЗИ СІМЕЙ-МІГРАНТІВ

У статті розглянуто жорстоке поведіння з дітьми як результат міграційної кризи. Підкреслено, що взаємозв'язок міграції та сімейного насилля є дуже тісним і виявляється у багатьох сферах життя суспільства. Автором запропоновано ознаки та певні аспекти щодо виявлення насилля у сім'ях мігрантів.

Ключові слова: насилля, мігранти, сім'я, міграційна криза, фактор, ознака, процес.

Актуальність дослідження. Насильство в сім'ї в його різних формах набуло таких масштабів і глибини, які загрожують безпеці суспільства й особи. Зрозуміло, що насильство в сім'ї – явище не специфічно українське, а універсальне, загальне. У різних формах і проявах воно існує в усіх без винятку країнах, незалежно від їх суспільного й державного устрою. Жорстоке поведіння з дітьми у сім'ях – не така вже й рідкість. Часто, плутаючи методи виховання із звичайним насильством, батьки намагаються бути «розпорядниками» життя власної дитини. Особливо це стосується сімей вимушених мігрантів, де виявляється міграційна криза й батьки не в змозі контролювати свою поведінку та жорстокі дії, спрямовані на своїх дітей, а діти, у свою чергу, не в змозі пристосуватися до ситуації, у них не залишається вибору й вони потерпають від домашнього насилля.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На сучасному етапі становлення українського суспільства до проблеми процесу вимушеної міграції зверталися багато науковців у сфері соціології, психології та політології. Основу теоретичного осмислення внутрішньої вимушеної міграції сформували наукові висновки щодо сутності міграції та її видів, які висвітлено в працях Н. Бортник, В. Кравченко, М. Яримистого й низки інших авторів. Разом із тим, було використано здобутки науки державного управління щодо визначення особливостей об'єкта державного регулювання. Зокрема, це праці таких учених, як Д. Баланюк, Т. Жванія, Ю. Ковбасюк, В. Надрага. Проте визначення сутності вимушеної міграції в сучасних умовах державотворення в Україні залишилось поза увагою теоретичних досліджень.

Проблема насильства дітей в сім'ї досліджується багатьма вченими, зокрема: теоретичні засади проблеми насильства над дітьми розглядають І. Зверева, Н. Максимова, К. Мілютіна; природу та наслідки сімейного насильства розкривають Т. Сафонова та Е. Цимбал. Пошук соціально-педагогічних умов, причин і факторів виникнення, виявлення та подолання сімейного насильства над дітьми досліджують такі вчені, як Т. Гончарова, О. Коломієць, О. Кочеміровська та ін.

Мета статті – розкрити аспекти основного фактору домашнього насилля над дітьми – міграційної кризи; виявити основні ознаки жорстокого

поводження з дітьми; проаналізувати вплив сімейного насилля на розвиток особистості дитини із сім'ї мігрантів.

Виклад основного матеріалу. Під поняттям «міграція» (від лат. *migratio*) розуміється переселення, просторове пересування, переміщення людей у просторі та часі. Суть міграції полягає в територіальному русі населення, на відміну від природного чи соціального [4, с. 865]. Внутрішній і вимушений характер міграції конкретизує розглядуване соціальне явище таким чином:

– внутрішня міграція визначається як будь-яка форма переміщення особи всередині держави, що її викликано визначеними причинами та спрямовано на досягнення конкретних цілей. У більшості випадків внутрішня міграція є наслідком економічного розвитку, урбанізації, зниження рівня бідності тощо [2, с. 143];

– вимушену внутрішню міграцію може бути розглянуто як необхідне переміщення особи всередині держави, яке призводить до зміни її правового статусу через закон і на основі адміністративного правозастосовного акта та зміни місця постійного проживання.

Вимушена внутрішня міграція опосередковується через військові, політичні події, переслідування людей на ґрунті релігії або етнічної належності, здійснене по відношенню до них або членів їхніх родин насильства. Під вимушеністю ми розуміємо відсутність позитивної мотивації для переміщення, а також зміну умов проживання, за якої стає неможливим нормальна життєдіяльність чи виникає реальна загроза безпеці за відсутності перспективи нормалізації ситуації [2, с. 100]. За умов вимушеної міграції у таких сімей може виникати міграційна життєва криза. Міграційна криза – це певні труднощі різного характеру (психологічного, економічного, фізичного тощо), які виникають у людей-переселенців, що викликані міграційними процесами.

Зазвичай використовують таку стратегію адаптаційних процесів переселенців: перший етап, що характеризується оптимістичними очікуваннями та надіями на майбутнє; другий етап характеризується зростанням негативного впливу середовища на людину, що викликає в неї стан депресії та розчарування; третій етап характеризується максимальним проявом симптомів безпорадності та виникненням психосоматичних розладів; четвертий етап супроводжується появою оптимізму, відчуттям задоволеності й інтегрованості до нових умов; п'ятий етап завершується повною адаптацією індивіда, але останнім часом цей процес завершується негативно [4, с. 530].

Проте найбільших труднощів у пристосуванні до вимог сучасного суспільного життя та нового соціального середовища відчують діти мігрантів. Відхилення в їхній поведінці є, з одного боку, результатом важких кризових процесів, які відбуваються в суспільстві, а з іншого боку, тих змін, що є в середовищі найближчого оточення – в сім'ї [5, с. 88]. Батьки, переживаючи міграційну кризу спрямовують свою жорстокість та негативізм на своїх дітей, а діти залишаються «заручниками ситуації». Жорстока поведінка з дітьми, нехтування їхніми інтересами можуть мати різні види та форми, але їхні наслідки завжди завдають серйозної шкоди фізичному й психічному здо-

ров'ю, розвитку й соціалізації дитини, нерідко становлять загрозу її життю чи навіть спричиняють смерть [1, с. 3]. Ми розглядаємо насильство як реальну дію або погрозу навмисного фізичного, сексуального, психологічного або економічного впливу, змушення з боку однієї особи по відношенню до іншої, з метою контролю, залякування, навіювання почуття страху. Нами виділено основні форми прояву сімейного насильства над дітьми, а саме:

- фізичне: синці, укуси, опіки, рубці невідомого походження; пошкодження, включаючи переломи; носіння одягу, що приховує синці; страх йти додому, прояви тривожності, агресивності; дитина має низьку самооцінку та вважає удари, побиття у родині заведеним порядком;

- психологічне: вербальна агресія; домінантна поведінка; відставання у порівнянні з однолітками у фізичному та соціальному розвитку; систематичне повторювання дій, зокрема – розкачування, смоктання пальців, кусання; відсутність зосередження та уваги; відсутність інтересу чи емоцій; депресія або віддаленість;

- сексуальне: надмірна зацікавленість чи обізнаність у сексуальній темі та предметах, що з нею пов'язані; надмірний прояв уваги до всього, що пов'язане з сексуальною темою; побоювання певної людини чи члена сім'ї; надмірна піддатливість; зміни у вираженні сексуальності дитини;

- економічне: відсутність адекватних віку й потребам їжі, одягу, житла, медичної допомоги, освіти; викрадання їжі; санітарно-гігієнічна небалість; хворобливість; агресивність.

Не залежно від того, з яких причин і в якій формі було здійснене насильство над дитиною в сім'ї, воно накладає свій відбиток у вигляді безпосередніх або віддалених наслідків. Діти мігрантів, які зазнали насильства будь-якого виду, соціалізуються важко: у них порушені зв'язки з дорослими, бракує елементарних навичок спілкування з однолітками, вони не володіють достатнім рівнем знань, а тому часто не можуть завоювати авторитет у школі тощо [3, с. 47]. До суспільних втрат від насильства над дітьми дослідники відносять насамперед втрати людських життів у результаті вбивств дітей і підлітків, їхніх самогубств. У їхній особі втрачаються продуктивні члени суспільства внаслідок порушення їхнього психічного й фізичного здоров'я, низького освітнього і професійного рівня, кримінальної поведінки.

На нашу думку, можна виділити такі етапи вияву насильства над дитиною:

- 1 етап – вивчення медико-психологічних та соціально-педагогічних особливостей учнів, умов їхнього життя в сім'ї, специфіки мікросередовища;

- 2 етап – рання діагностика можливого жорстокого ставлення з боку батьків (проведення діагностичних проєктивних методик);

- 3 етап – виявлення дітей, які стали жертвами сімейного насильства;

- 4 етап – здійснення профілактичної роботи щодо попередження насильства до дітей в сім'ї (здійснення правової просвіти школярів та їхніх батьків);

- 5 етап – розробка й реалізація програм реабілітації дітей, які стали жертвами сімейного насильства

Висновок. Отже, внутрішня вимушена міграція має неоднозначний вплив на сім'ї та розвиток особистості дитини. З одного боку, у сімей мігрантів можуть виявлятися риси міграційної кризи та формуватися тенденції жорстокого поводження з дітьми. З іншого боку, змінюючи своє місце проживання на більш безпечне, наприклад через військові дії, батьки надають своїм дітям поштовх до нормального соціокультурного розвитку. Суспільство повинно звертати увагу на психологічний клімат сімей вимушених мігрантів і, проводячи певні профілактичні заходи, не допустити насилля над дітьми. У такий спосіб можливо запобігти формуванню насильницьких форм поведінки особистості та скоєння насильства, зокрема, насильства в сім'ї.

Література

1. Виявлення, попередження і розгляд випадків насильства та жорстокого поводження з дітьми: метод. матеріали для працівників освіти / авт.-упоряд. С. Буров, І. Дубиніна, Ю. Онишко та ін. – Київ: Видав. дім «КАЛИТА», 2007. – 36 с.
2. Войналович І. А. Вимушені переселенці: зарубіжний досвід, стан і реалізація їх прав в Україні / І. А. Войналович, М. О. Кримова, Л. В. Щетініна // Інституційний репозитарій КНЕУ / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.ir.kneu.kiev.ua:8080/bitstream/2010/5981/1/250-258.pdf3>.
3. Гончарова Т. В. Насильство дітей у сім'ї: умови, причини й фактори виникнення / Т. В. Гончарова // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2010. – № 4. – С. 47–53.
4. Колпаков В. К. Адміністративно-правовий механізм протидії нелегальній міграції / В. К. Колпаков, О. В. Кузьменко // Нелегальна міграція та торгівля жінками. – Київ: Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького, 2001. – С. 861–945.
5. Максимова Н. Ю., Мілютіна К. Л. Соціально-психологічні аспекти проблем насильства / Н. Ю. Максимова, К. Л. Мілютіна. – Київ, 2003. – 337 с.

С. І. Клименко,

*кандидат педагогічних наук,
завідувач наукового відділу*

Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського

МОВА ЯК ЧИННИК НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ

У статті розкрито пріоритети національного мовного виховання. Визначено роль учителя-мовника в становленні світогляду молоді. Наголошено на необхідності використання історичного підходу як способу вивчення педагогічного явища в розвитку, що в межах системного підходу допоможе уникнути тих чи інших суперечностей.

Ключові слова: національні пріоритети, мовне виховання, світогляд молоді, історичний підхід, педагогічне явище, системний підхід.

«Українська мова в багатстві, витонченості і гнучкості форм не поступається ані жодній із сучасних літературних мов слов'янства і не бідна аж ніяк на поняття, аби нею було заважно перекладати глибину філософських думок і змальовувати художні образи. Це не мова простолоду тільки, як твердять московські невігласи, а мова цілої нації, політичне майбутнє якої іще попере-

ду, але чиє місце на право самостійного розвитку серед цивілізованих народів уже завойоване й не може бути зайняте ніким іншим» [6, с. 145].

Безумовно, «утвердити й розвивати українську мову в статусі державної, подолати переважну більшість негативних тенденцій у мовній політиці посилює лише державу. Але й від кожного українського громадянина, учителя-словесника насамперед, залежить збереження історичних коренів і духовно-культурного багатства рідної мови, виховання шанобливого ставлення до джерельної чистоти українського мовлення, вироблення мовного чуття, естетичного смаку» [17]. «Тільки той може осягнути розумом і душею велич і гідність України, хто збагнув відтінки рідного слова, хто плає його. Всебічний розвиток української мови є невід'ємною складовою відродження духовної культури та самосвідомості нації» [25].

Постановка проблеми. Питання культури мовлення невіддільне як від розуміння національно-культурного «феномена мовної особистості, так й особи вчителя зокрема. Ці два аспекти поєднуються через те, що на шляху до високої духовності незмірно зростає роль педагога у мовному вихованні та освіті. «Мовець, який розширює функції мови, творить україномовне середовище в усіх сферах суспільного життя, відроджує культуру, традиції народу, подає зразки висококультурного інтелектуального спілкування літературною мовою» (І. Огієнко).

Від того, наскільки особисті якості вчителя, культура його мови, думки, почуттів, поведінки відповідають вимогам сьогодення, значною мірою залежить формування загальнонаціонального мовного еталону, інтелектуального потенціалу країни, витворення суспільних, етичних й естетичних ідеалів» [4, с. 173].

Актуальність та доцільність дослідження викликана переосмисленням ціннісних орієнтирів у сфері мовної політики щодо підготовки майбутніх учителів.

Оскільки «одним із головних викликів нашого часу є самоідентифікація», тож, «всезагальне звернення до різних вимірів далекого і близького минулого», постає як один із чинників пошуку нових стратегій в плані самопізнання та культурного розвитку особи вчителя [15, с. 103].

Іншими словами, «Багатий доробок у царині української філософсько-педагогічної думки» має стати винятково «культурно-національним підґрунтям для розроблення психолого-педагогічної моделі українського вчителя, здатного й готового до педагогічної діяльності в сучасних соціально-економічних і політичних умовах», що як ніхто інший продемонструватиме високий рівень національної свідомості, глибокі знання з історії та психолого-педагогічної думки, підвищуватиме свою мовну культуру, утверджуватиме українську мову як державну [24].

Предмет дослідження – формування мовної культури майбутніх учителів української мови та літератури шляхом самоідентифікації.

Об'єктом вивчення є національно-мовна підготовка майбутніх учителів української мови та літератури.

Мета статті полягає в підготовці кадрів нової формації, яким притаманний народний дух і самобутній менталітет. Мова йде про Національну доктрину розвитку вітчизняної освіти, що наскрізь проникнута гуманістичним характером педагогічного мовного зростання.

Указом Президента України № 347/2002 від 17 квітня 2002 року підкреслено, що національне виховання є одним із головних пріоритетів, органічною складовою освіти. Головна його мета – виховання свідомого громадянина, патріота, набуття молоддю соціального досвіду, високої культури національних взаємовідносин, формування у молоді потреби духовності та фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної культури, вміння жити в громадянському суспільстві та на високому рівні володіти культурою професійного мовлення.

Аналіз актуальних досліджень та публікацій. Оцінити сучасний стан проблеми можливо лише в контексті історичного виміру та філософського підходу. У зв'язку з чим, цікавим для нас буде досвід, накопичений педагогічною освітою, що викладений в наукових працях: В. Бондар, О. В. Глузман, С. Гончаренка, Н. М. Дем'яненко, І. М. Кравченко, В. К. Майбороди, С. М. Ніколаєнка, О. С. Падалки, О. Пехоти, О. Семенов, О. Сухомлинської, Л. О. Хомич, В. Юрченка та інших науковців, що були і є прихильниками слова як засобу суспільно-естетичного, громадського виховання.

«Нині неможливо розпочати розв'язання проблеми, не визначивши, що ж було зроблено до цього, від чого потрібно відштовхнутись, розвиваючи, розбудовуючи нове знання» [20, с. 8].

Певний інтерес для нашого дослідження становить дисертація І. Г. Западинської, в якій виокремлено й охарактеризовано проблеми професійної підготовки вчителів гуманітарних спеціальностей в історичному контексті. На думку автора, характерною особливістю фахової підготовки вчителів була поліфункціональність змісту освіти як пріоритетної тенденції та засобу поєднання загальноосвітніх, наукових знань з національною ідеєю, конкретизацією в межах концепції неперервності університетської освіти. Дослідниця розкриває проблему професійної підготовки вчителів через соціокультурні та педагогічні умови запровадження грамотності, національно-освітнього питання, та розглядає її як аспект культурно-освітнього відродження нації [8, с. 14].

Цілком природним є той факт, що більшість дослідників різних наукових напрямків вдаються до історико-етимологічного питання як такого, що показує найважливіші фрагменти мовної картини світу, де прихована вся багатогранність історичного буття, тому цілком погоджуємось із думкою Т. В. Стасюк, яка говорить про мову, що «впорядковує будь-яку інформацію й надає їй структури згідно з соціально-нормованими формами-образами, еталонами-стереотипного сприйняття й усвідомлення світу, яке зумовлене культурою наших предків, їхнім досвідом, їхніми ресурсами, а отже і еволюцією мови», мова йде про зоофразаєологізми [18, с. 81].

Поділяємо думку І. О. Голубовської, яка сприймає мовний концепт як вираження духовно-емоційного досвіду певного етносу, що передбачає звернення до поняття людської особистості як до її носія [3].

Аналогічну ідею знаходимо в В. Д. Ужченка, який говорить про мову як таку, що демонструє нерозривну єдність з етнокulturурою [22].

Беззаперечною, вважаємо, в цьому плані є думка О. В. Назаренко, яка говорить про «процес розуміння й аналізу фразеологізмів» як таких, які представляють «національну культуру» і є одним із чинників до «пізнання менталітету народу», його історичного минулого та культурних надбань [13, с. 13], що в умовах етнокulturalного аспекту навчально-виховного процесу шляхом «осмислення мови як етнічного явища» зумовлює викладачів мовних дисциплін здійснювати «опору на етнопедagogіку», що є виразником не тільки «народного досвіду в системі навчання», а й одним із найважливіших засобів мовного виховання молоді [7, с. 3].

Поділяючи погляди науковця, ми сприймаємо діяльність як складний динамічний процес, що характеризується багатофакторністю, здійснюється в умовах, які постійно змінюються, і спрямований на засвоєння досвіду та культурних надбань, які накопичило людство за період свого розвитку [12, с. 52].

Ще донедавна, держава готувала фахівців масового виробництва, прищеплюючи їм почуття колективізму та другорядності. Архівні джерела та періодичні видання («Учительская газета», журнали «Советская педагогика», «Народное образование», «Начальная школа») містять ґрунтовний матеріал, присвячений проблемі становлення системи підготовки майбутнього вчителя [9, с. 24].

Нині ситуація змінилася. Професіограма вчителя національної школи складає духовне та ментальне підґрунтя, що «викристалізовувалося впродовж століть мудрістю наших предків і є результатом як багатовікової історії всієї української культури, так і здобутків народної психології і педагогії – невід'ємних її складових» [24].

«Рідна мова так зрослася з особистістю кожного, що вчити її – значить разом із тим розвивати «...духовні здібності ...» (Ф. Буслаєв). Добре розумів це і В. Сухомлинський, що сприймав слово як тонкий різець в руках педагога [21].

Справді, мова – це найважливіша складова людської культури. Загальновизнаними є твердження, що культурні процеси впливають на мову, а мова, у свою чергу, впливає на культуру. Ґрунтовне оволодіння мовою неможливе без засвоєння культури народу – носія мови. [14, с. 3]. Хто серцем відчуває слово й може передати найтонші відтінки людської думки і переживання, той піднімається на сходинку високої людської культури. І навпаки, низька мовна культура збіднює духовний світ людини. Із живої думки і слова «почалося становлення людини: мисль, втілена в слово, підняла нас над природою, над усіма речами та явищами, над епохами і століттями. Слово ввібрало в себе найтонші порухи наших почуттів; в ньому закарбувалася душа, звичаї, традиції, радості і болі народу – всі його духовні цінності, творені століттями» [21, с. 167].

Мова завжди є надбанням певного народу. Вона не лише найпотужніший засіб спілкування, знаряддя думки (мислення), а й відображення духу народу, його історії та водночас необхідна умова існування не тільки культури народу, а і його самого [11, с. 7].

Мова є засобом духовного формування особистості. У ній зафіксовано історичний досвід попередніх поколінь, неповторний менталітет етносу, його духовні надбання. Вона допомагає краще розуміти людину в її минулому й сьогоденні [11, с. 8].

У цьому плані нам близька думка Б. Д. Антоненка-Давидовича, який вважав: «З того, як говорить та чи інша людина, можна уявити собі загальний розвиток цієї людини, її освіту й культурний рівень. Що культурнішою є людина, то розвиненішою є її мова, багатшою на лексичний запас, розмаїтішою епітетами, метафорами, влучними порівняннями, барвистішою вживанням прислів'їв, приказок, приповідок» [1, с. 2].

Згідно з сучасною концепцією головним завданням мовної освіти є виховання високої культури спілкування, формування інтелекту, розвиток повноцінних мовленнєвих здібностей студентів у процесі розв'язання ними життєвих проблем, формування вмінь розв'язувати їх засобами рідної мови, невід'ємною складовою й окрасою якої є фразеологія [10, с. 16].

Ураховуючи те, що професійне мовлення будується на основі загальноновживаного, де нормативності та чистоті відведено далеко не пріоритетне місце, не можна заперечувати його постійний взаємозв'язок з національною мовою, що включає в себе такі ознаки, як: точність, логічність, виразність, мовне розмаїття.

Оскільки мова, як знакова система, є засобом продукування та передачі інформації, інтерес до неї, як до форми поведінки людини в умовах професійної діяльності, невпинно зростає.

Як стверджує З. С. Василько: «Мовна картина світу, яку сприймає і якою живе людина, з одного боку, співвідноситься з мовною картиною етностільності, а з другого – є індивідуальним продуктом самого мовця». А тому, на думку науковця, «вбираючи в себе обидва види етнічного коду колективного та індивідуального, вона виявляється в особливостях слововживання, характері семантичного наповнення мовних одиниць, їхньому експресивному забарвленні, що по-різному реалізується в різних видах комунікації» [2, с. 14].

Оскільки для носіїв будь-якої мови існують свої специфічні національно-культурні асоціації, не можна не погодитись із висловлюваннями Д. Б. Гудкова, який зазначає, що «фразеологічний фонд мови, як правило, відображає особливості світосприйняття її носіїв, що обумовлені національною культурою, аналіз якого має виявити не лише систему національних символів, а й культурних еталонів» [5, с. 192].

Аналогічну позицію займає й І. С. Степанова, яка називає фразеологізми «благодатним навчальним матеріалом, що «у своїй структурі містить національно-культурний компонент, який відображає особливості культури й

побуту народу – носія мови, а також підкреслює самотність історичного розвитку суспільства, країни, держави [19, с. 150]. Дослідниця вважає, що досить обмежений за обсягом, ретельно підібраний матеріал допомагає студентам засвоїти зв'язок суспільно-історичних явищ з їх лінгвістичним втіленням. Як відомо, фразеологічний фонд будь-якої мови вирізняє яскрава оціночність, експресивно-емоційний потенціал та стилістична маркованість. Вивчення навіть невеликої кількості фразеологізмів дозволить майбутнім учителям-філологам збільшити арсенал лінгвістичних засобів і комунікативних стратегій [19, с. 150–151].

У зв'язку з цим можна стверджувати, що вчитель-філолог у своїх прагненнях знання мови мусить покладатися на власні сили, а тому, має добре оволодіти рядом фундаментальних знань з етнопедagogіки, етнопсихології, етнолінгвopedagogіки, етнолінгводидактики, етнокультури, що в умовах етнокультурного підходу до змісту навчання має розглядатися в усіх вищих навчальних закладах і на всіх рівнях мовної освіти.

Справедливість ідеї даного підходу має полягати в опануванні студентами не тільки історичних фактів, а й мовних явищ, що впливають із знань історії релігії та літератури, що, на думку О. М. Семенов, має формувати як моральні цінності, так і мовне виховання молоді [16].

Висновки. Тож, зважаючи на сказане вище, сучасні тенденції до розробки нових прийомів і методів викладання мовних дисциплін у вищому навчальному закладі, мають покладатися на нестандартний виклад курсу фразеології для майбутніх учителів-філологів, що містить національно-культурний компонент.

Іншими словами, професіограма вчителя вітчизняної школи повинна посилатися на засади ментально-духовної спадщини, з урахуванням наступності, безперервності, що в багатовіковому ланцюгу культурно-національного творення забезпечить зв'язок поколінь «і мертвих, і живих, і ненароджених» (Т.Г. Шевченко) [24].

Література

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Василько З. С. Символізація значення слова в українському фольклорному мовленні: автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.01 / З. С. Василько; НАН України. Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні. – Київ, 2003. – 20 с.
3. Голубовська І. О. Етноспецифічні константи мовної свідомості: автореф. дис. ... д-ра філол. наук: спец. 10.02.15 / Ірина Олександрівна Голубовська; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Київ, 2004. – 38 с.
4. Гончарук О.М. Проблема мовної культури у процесі виховання: зб. наук.-метод. праць викладачів. – С. 170–178 / [Електронний ресурс]. Режим доступу: prk.at.ua/_ld/0/1__2.pdf
5. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д. Б. Гудков. – Москва: Просвещение, 2003. – С. 192.
6. Драгоманов М. П. Гете и Шекспир в переводе на украинский язык // Драгоманов М. П. Літературно-публіцистичні праці: у 2 т. – Київ: Наук, думка, 1970. – Т. 1. – С. 145.

7. Дружененко Р. С. Етнопедагогічні засади формування мовленнєвих умінь і навичок учнів основної школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Р. С. Дружененко. – Херсон, 2005. – 18 с.
8. Закон України «Про вищу освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2014. – № 37-38, ст. 2004 / [Електронний ресурс]. Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/go/1556-18
9. Занков Л. В. Проблемы начального обучения / Л. В. Занков // Советская педагогика. – 1963. – № 12. – С. 23–33.
10. Коваль А. П. Практична стилістика сучасної української мови / А. П. Коваль. – Київ: Вища школа, 1978. – С. 41–45.
11. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – Москва: «Педагогика», 1988. – 304 с.
12. Мижериков В. А. Введение в педагогическую профессию: уч. пособ. для студентов пед. учебных заведений / В. А. Межериков, М. Н. Ермоленко. – Москва: Педагогическое общество России, 2004. – 268 с.
13. Назаренко О. В. Українська фразеологія як вираження національного менталітету: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 / Олена Володимирівна Назаренко; Дніпропетров. нац. ун-т. – Дніпропетровськ, 2001. – 192 с.
14. Основні тенденції розвитку освіти / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://psylist.net/hpor/pedu019.htm>.
15. Пехота О. М. Впровадження спадщини В.О. Сухомлинського в сучасну педагогічну освіту / О. М. Пехота // Випуск 1.46 (108). Педагогічні науки. – Вип. 1.46 (108). – С. 103–107.
16. Семенов О. М. Етнолінгводидактична культура вчителя-словесника: навч.-метод. посіб. / О. М. Семенов. – Київ – Глухів: РВВ ГДПУ, 2003. – 108 с.
17. Семенов О. Підготовка вчителя української мови і літератури: проблеми, пошуки, перспективи / О. Семенов / [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.ukrlit.vn.ua/article1/1953.html
18. Стасюк Т. В. Технології мовного впливу як компонент сучасної комунікації / Т. В. Стасюк // Українська мова. – 2010. – №1. – С. 81.
19. Степанова І. С. Реалізація комунікативного підходу до викладання іноземних мов у технічних вишах / І. С. Степанова // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2008. – № 4. – С. 150–153.
20. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – Київ: А.П.Н., 2003. – 68 с.
21. Сухомлинський В. О. Виховання без покарань / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – Київ, 1976–1977. – Т. 5. – С. 160–347.
22. Ужченко В. Д. Семантика українських зоофразеологізмів в етнокультурному висвітленні: автореф. дис. канд. філол. наук: спец. 10.02.01 / В. Д. Ужченко; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2000. – 18 с.
23. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / К. Д. Ушинський // Вибрані твори: у 2 т. – Київ: Радянська школа, 1983. – Т. 1. – С. 192–472.
24. Юрченко В. І. Підготовка вчителя національної школи: етнопсихологічний і соціальний ракурс / В. І. Юрченко / [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.psyh.kiev.ua
25. Ющенко В. Тільки той може досягнути розумом і серцем гідність і велич України, хто збагнув відтінки рідного слова / В. Ющенко // Освіта України. – 2005. – № 37. – С. 2.

О. В. Крамаренко,
аспірант кафедри дошкільної освіти
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка

ВПЛИВ СУЧАСНОГО ІГРОВОГО МАТЕРІАЛУ НА КОМУНІКАТИВНЕ ФОРМУВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ. ВИКЛИКИ ТА ПЕРЕВАГИ

У статті розкрито сутність понять «сучасний ігровий матеріал», «креативна іграшка», «соціалізація у грі», розглядаються проблеми комунікативного розвитку дітей дошкільного віку за допомогою гри на сучасному етапі, перенасиченому великою кількістю ринкових пропозицій, маркетингом та рекламою. Л. С. Виготський зазначав, що уява і творча діяльність залежать від набутого людиною досвіду та емоційного зв'язку між діяльністю уяви та реальністю [2, с. 29].

Ключові слова: креативна іграшка, соціалізація у грі, ігровий матеріал, комунікативний розвиток, дошкільний вік.

Стаття 11 закону України «Про освіту» «Дошкільна освіта» акцентує, що метою дошкільної освіти є забезпечення цілісного розвитку дитини, її фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок.

У завданнях і заходах проекту Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти основними завданнями проголошується поліпшення якості дошкільної освіти, створення механізму стійкого інноваційного розвитку.

Мета, завдання й засади Концепції розвитку дошкільної освіти містять пропозицію створення і запровадження новаційних технологій розвитку, навчання та виховання.

У молодші роки дитина формує початкові знання про навколишнє життя, з'являється певне відношення до людей, до праці, набуваються навички і звички правильної поведінки, закладається характер. Головний вид діяльності дітей дошкільного віку – гра, в процесі якої розвиваються духовні та фізичні сили дитини, її увага, пам'ять, уява, дисциплінованість, спритність. Психолого-педагогічна наукова школа вважає гру головною рушійною силою розвитку дошкільника. На цьому акцентували Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін та ін.

Д. Б. Ельконін відзначав, що гра – провідна діяльність дошкільного віку, тобто вона не тільки займає значну частину часу, але й всередині неї виникають особистісна, інтелектуальна й соціальна сфери, формуються процеси та якості, що знадобляться в подальшому дорослому житті [3, с. 363].

Іграшка так само виконує психотерапевтичну функцію – допомагає дитині оволодіти власними бажаннями, страхами. Вона не тільки супроводжує гру, але є засобом навчання, розваги й навіть лікування.

До іграшки висуваються певні педагогічні, естетичні, гігієнічні, технічні та економічні вимоги. Існують різні класифікації іграшки. Розрізняють образні іграшки, дидактичні, ігри-посібники, технічні, театральні, карнавальні та

музичні, спортивно-моторні, іграшки-забави. Це умовний розподіл на групи, тому, що за допомогою однієї і тієї ж іграшки можуть вирішуватися різні виховні, освітні завдання, проводиться ігри різного змісту та напряму.

Однією з відмінних рис життя сучасної дитини є величезна кількість іграшок, що оточує її з моменту появи на світ. Точніше, іграшки не самі оточують дитину. Цю можливість забезпечує дорослий світ, рекламуючи або купуючи іграшку, часто не замислюючись про глибину та ступінь її впливу на дитину. Виходячи з визначальної ролі сучасного ігрового матеріалу в розвитку дитини, дорослим слід усвідомлено підходити до цього вибору. Деякі батьки при купівлі нової іграшки користуються порадами педагогів і психологів, інші вважають, що важливіше бажання самої дитини та не звертають уваги на професійні рекомендації, є такі, що полюбляють бавитись разом із малечю, а ігрові потреби вирішувати в процесі самої гри.

Наприклад, загальноукраїнська торгова мережа нещодавно провела акцію, у якій за визначену кількість покупок можна отримати фішки, а ті, у свою чергу обміняти на розвиваючу, креативну гру «Ліпаки» для дітей і дорослих. Безпечний матеріал на кшталт пластиліну дає можливість фантазувати, створювати нові образи, серед яких незвичайні тварини, прикраси та навіть елементи інтер'єру. Величезний позитив у тому, що саме дорослі роблять покупки і є залученими до гри, створюючи креативні поробки разом з дітьми, що запам'ятовується як унікальні хвилини взаємного натхнення.

Справжня гра, вибір ігрових сюжетів, вживання у роль, дотримання правил потрібні для успішної соціалізації дитини. Суттєвим фактором, що визначає сучасний асортимент ігрового матеріалу, є орієнтація на маркетингову успішність та закони ринкової економіки, а не традиційна дитяча зацікавленість. Випуск на мультиплекційний ринок таких фільмів, як «Маша та Ведмідь», «Посіпаки», «Хоробре серце», «Поганий я» тощо, стимулює кількість проданих сувенірів, що рахується на мільйони, хоча не всі наведені сценарії стрічок відповідають віку та зацікавленню дошкільника. Реклама на екранах, біл-бордах, друкованих носіях тощо, впливає на першочергову пріоритетність придбання сучасного ігрового матеріалу дорослими, які, у свою чергу, задовольняють вимоги дитини, сподіваючись на комунікативні переваги та не замислюючись про наслідки.

У сучасній реальності гра не завжди організована дорослим. Дітям пропонується велика кількість іграшок, що відповідають запитам прогресу в широкому значенні та не потребують участі батьків. За статистикою, проведеною «Афіша Daily», діти віком до 12 років проглядають близько 25 тис. рекламних сюжетів на рік, не враховуючи інтернет-рекламу, рекламу на зовнішніх носіях тощо. До 8 років діти вірять у рекламні сюжети беззаперечно, а далі, з набуттям досвіду, починають мислити критичніше.

За таких умов важко ставитися байдуже до привабливої масованої «атаки», тому, що в соціумі дитина копіює дорослого, відчувачи схвалення подібної поведінки. Не варто лякатись цього та ставити жорсткі перепони. На нашу думку, раціональніше дорослим висувати вимоги до себе, до доці-

льності покупок, не забуваючи, що дитина завжди бере перший приклад поведінки в родині.

Іграшки трансформуються разом із людством, а їх виробництво завжди відображало зміни, що відбуваються в соціумі. Освоюючи новий ігровий матеріал, діти готуються до майбутнього, вчаться тому, що їх батьки опановують лише в дорослому житті. Завдяки цьому вони більш впевнено входять у сучасний світ, осягають нову реальність, що забезпечує не тільки успішність молодого покоління, але й розвиток цивілізації. І ці процеси набувають прискорення.

Вважаємо, що не варто займати кругову оборону проти сучасного ігрового контенту, а пам'ятати, що іграшка для дитини – транслятор світу дорослих, можливість позбутись страхів, агресії, конформізму. Вона формує позитивне ставлення до оточуючого, власну думку, гарний смак.

Гра – своєрідний, властивий дошкільному віку, засіб засвоєння суспільного досвіду. Саме у грі сприймається величезний обсяг інформації у дошкільному дитинстві – короткому, але важливому періоді формування особистості. Ігровий світ навколо надає можливість висувати нестандартні креативні ідеї та реалізувати їх повсякчас.

Література

1. Освітня програма «Дитина», від 2 до 7 років / наук. кер. В.О. Огнев'юк. – Київ: ТОВ «Бізнес-Логіка», 2016.
2. Виготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Виготский // Психология развития. – Спб, Питер, 2001.
3. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – Москва: Гуманіт. центр Владос, 1999.

Н. О. Купа,

*студентка психолого-педагогічного
факультету КДПУ,*

І. В. Размолодчикова,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи КДПУ

ДЕФЕКТИ МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТА ЇХ КОРЕКЦІЯ

У статті висвітлена актуальна проблема – дефекти мовлення у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, розкривається важливість своєчасного виявлення й ефективного їх усунення за допомогою логопеда.

Ключові слова: учитель-логопед, дефекти, корекція мовлення, порушення, дитина, учень молодшого шкільного віку.

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку психолого-педагогічної науки характеризується активним становленням її прикладних аспектів і широким впровадженням у практику наукових здобутків, отриманих у цій сфері. Завдяки цьому значно підвищується психологічна культура вчителів, вихова-

телів, батьків; зростає ефективність практичної діяльності психологів. Соціальних педагогів, логопедів; покращуються умови розвитку особистості дітей.

Але все ж і нині залишається коло проблем, які потребують особливої уваги.

У наш час дуже актуальною є проблема дефектів мовлення у дітей. Вона може бути викликана різними факторами, починаючи від внутрішньоутробного життя дитини й закінчуючи хворобами чи психічними потрясіннями. Своєчасне виявлення дефектів може допомогти в подальшому їх корегуванні та усуненні. На жаль, не завжди проблему помічають своєчасно й це дуже погано, тому що мовлення – не тільки засіб спілкування людини, а й ключ до розвитку. У дітей, які мають порушення мовлення відбувається затримка розвитку, і потім дуже складно корегувати певний дефект й одночасно надолужити згаяне. Тому завжди треба пам'ятати, що краще попередити проблему, ніж її вирішити.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі розвитку Української держави одним із пріоритетних напрямів національної політики виступає модернізація освіти щодо забезпечення всебічного гармонійного розвитку особистості дитини. Відомо, що основною умовою особистісного та психічного розвитку дитини є збереження мовленнєвої функції або, у випадку мовленнєвої патології, корекція та розвиток усіх її структурних компонентів як повноцінного засобу спілкування [1].

Дослідженням проблеми мовлення дітей займалися багато вчених: Т. Б. Філічова, Г. В. Чіркїна, Л. Н. Ефименкова, М. Ф. Фомічова, Ю. В. Рібцун та інші.

Мета статті - розкрити роль педагога-логопеда в корекції й усуненні дефектів мовлення у дітей.

Виклад основного матеріалу. Логопедія – наука, що вивчає різні порушення мовлення, а також методи подолання їх і запобігання їм [2].

Діти – основа нації, її душа, тому дуже важливо, щоб кожна дитина була, в першу чергу, здоровою. На жаль, у наш час проблема порушення мовлення у дітей стає дуже актуальною, вона завдає тяжкого удару не тільки мовленню, але й відображається на психічному стані та розвитку. Адже мова – інструмент розвитку й спілкування людини.

У наукових джерелах знаходимо: «Мова – система звукових і графічних знаків, що виникла на певному рівні розвитку людства, розвивається і має соціальне призначення; найважливіший засіб спілкування й пізнання» [1, с. 141].

«Мовлення – психофізичний процес породження і сприймання мовленнєвих висловлювань, процес використання людиною мови для спілкування» [1, с. 141].

Умотивованість мовленнєвої активності – наявність достатнього мотиву для вступу у спілкування з оточуючими людьми, відповідаючи на запитання і, у свою чергу, ставлячи запитання з метою отримати відповіді, та здатність до діалогічного мовлення [1. с. 141].

Ю. В. Рібцун зазначає, що формування мовленнєвої полікомпетентності в дошкільному віці є однією з найважливіших складових розвитку цілісної

гармонійної особистості, оскільки дитина оволодіває словом у першу чергу з метою адекватного використання мовлення в конкретних ситуаціях, застосування мовних і позамовних засобів виразності для висловлювання власних думок, бажань і прохань, ефективного спілкування з оточуючим світом [5, с. 4]. Дитина з дефектами мови не може повноцінно спілкуватися, висловлювати свою думку, отримувати нові знання. У цей період батьки є рушійною силою, яка має помітити проблему та сприяти її вирішенню. На превеликий жаль, не кожен може помітити дефект одразу від початку його прояву. Велике значення має встановлення точної проблеми та причини її виникнення, інколи це дуже складно виявити, а людині без спеціальної освіти взагалі майже неможливо. Для подолання загострення проблем у дітей у наш час необхідно, щоб у кожному дошкільному чи шкільному навчальному закладі був як мінімум один учитель-логопед. Логопедичний пункт при загальноосвітній школі, дошкільному закладі організовується для надання допомоги дітям з вадами мовлення [2].

Адже першочерговою задачею вчителя-логопеда є виявлення проблем у дітей. Логопед повинен оглянути кожну дитину індивідуально.

Робота логопеда-вихователя й логопеда-вчителя дуже подібна, але все одно має певні відмінності. Вступаючи до школи, кожна дитина, яка має вади мовлення, повинна проходити через кабінет логопеда, діти, які мають незначні недоліки у мовленні отримують рекомендації й перелік артикуляційних вправ і, займаючись з батьками вдома, з легкістю корегують і виправляють свої дефекти. Діти, які вступили до школи з яскраво вираженими проблемами мовлення, не зможуть виправити їх без постійної роботи логопеда. У шкільному віці набагато важче виправляти недоліки у мовленні, ніж у дошкільному, тому що у дошкільному дитячому закладі можна створити окрему групу, у якій діти знаходяться під наглядом спеціаліста постійно, а в школі вчителю-логопеду необхідно співпрацювати з учителем-класоводом, щоб разом знайти підхід до дитини і виробити методику для індивідуальної роботи з учнем. Найголовніше, щоб вчитель-класовод і логопед поважали дитину, приділяли їй достатньо уваги й допомогли адаптуватися до школи та пристосуватися до роботи в колективі. Під час уроку дитині складно читати й висловлювати думку, якщо вона має певні проблеми – це призводить до внутрішнього дискомфорту. Учень починає замикатися в собі, боятися говорити на уроці та на перервах – це призводить до затримки розвитку дитини, відсутності спілкування з однолітками, тому що дитині стає соромно, особливо, якщо діти починають глузувати та насміхатися. Коли в класі буде панувати атмосфера дружби й взаєморозуміння, дитина з дефектами мовлення не буде закриватися в собі, втрачати бажання вчитися та спілкуватися, навпаки підтримка вчителя й однокласників додасть бажання виправити свої недоліки.

На початковому етапі логопед визначає проблему і шляхи її вирішення. Обов'язковим є обговорення її з учителем-класоводом і побудова спільної методики при роботі з дитиною. Учитель-логопед радить, на яких завдан-

нях потрібно активно залучати дитину під час уроку, щоб допомогти швидше усунути недоліки мовлення. Наступним етапом у роботі логопеда є безпосередня робота з дитиною: виконання артикуляційних вправ, масаж, робота з методичним матеріалом, – але продуктивна робота неможлива без допомоги батьків. Дитині кожного дня даються домашні завдання, які вона виконує вдома разом з батьками, логопед контролює цей процес і завдяки спільній праці батьків, логопеда-вихователя й учителя-класовода, дефекти мовлення дитини виправляються й учень починає повноцінно працювати на уроці та розвиватися.

Корекційно-педагогічна діяльність учителя-логопеда регламентується нормативно-правовими документами різного рівня: загальнодержавного, регіонального та локального [6, с.2]. Ділова документація ведеться вчителем-логопедом винятково державною мовою [3].

Висновки. Дитина, яка має дефекти мовлення не може повноцінно спілкуватися, розвиватися й учитися. Для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку логопед відіграє дуже важливу роль, він допомагає не тільки виправити дефекти мовлення, а ще й додає дитині віру в себе, стає для неї другом-наставником, допомагає батькам налагодити спілкування з дитиною й заохотити її до вирішення проблеми, тобто логопед повинен добре розумітися не тільки на своїй спеціалізації, а ще бути гарним психологом.

Успішна робота над виправленням недоліків мовлення неможлива без активної роботи батьків і бажання самої дитини. Важливо, щоб дана робота проводилась у комунікативно-мовленнєвому середовищі системно, систематично й цілісно; щоб завдання підбирались для кожної дитини індивідуально, багаторазово гнучко повторювались, поступово ускладнювались, відбувалось стимулювання та мотивування дитини до користування мовленням.

Література

1. Базима Н. В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом / Н. В. Базима. – Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. – 144 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Про дошкільну освіту: Закон України: за станом на 25 листоп. 2005 р. / Верхов. Рада України. – Офіц. вид. – Київ: Парламентське вид-во, 2005. – 32 с. – (Серія «Закони України»).
4. Рібцун Ю. В. Запобігти, виявити, допомогти: профілактика, діагностика та корекція порушень психофізичного розвитку дошкільнят / Ю. В. Рібцун // Дошкільне виховання. – 2010. – № 8. – С. 18–19.
5. Рібцун Ю. В. Корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: навч.-метод. посіб. / Ю. В. Рібцун. – Київ: Педагогічна думка, 2014. – 238 с.
6. Рібцун Ю. В. Сучасний підхід до ведення документації вчителя-логопеда молодшої логопедичної групи для дітей із ЗНМ / Ю. В. Рібцун // Народна освіта. – 2011. – Вип. 1 (13) / [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.kristti.com.ua.

А. О. Купрацевич,
учитель російської мови та зарубіжної літератури
КЗ «Водянська СЗШ І-ІІІ ст.»,
спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, старший учитель

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРАВОПИСУ НА УРОКАХ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті розкриваються психологічні аспекти навчання правопису на уроках російської мови.

Ключові слова: навчання правопису, орфографічна грамотність, принципи орфографії.

Постановка проблеми. Україна є багатонаціональною державою, в якій органічно переплетені культури багатьох народів, їх традиції, звичаї, мовні та літературні. Органічне поєднання національного й загальнолюдського – це необхідна передумова розвитку та збагачення кожної культури. Життєві реалії зумовлюють формування концепції полікультуралізму, яка акцентує увагу на загальнолюдських цінностях, на принципах рівноправного співіснування різних форм культурного життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Лінгвістичні передумови формування мовленнєво-комунікативних умінь знаходимо в роботах І. Вихованця, Г. Золотової, Ю. Караулова, Л. Мацько, Л. Щерби та ін.

Мета статті – визначення психологічних аспектів навчання правопису на уроках російської мови.

Виклад основного матеріалу. Робота вчителя на уроках російської мови в середній школі має бути спрямована на розвиток мислительних операцій (аналізу, синтезу, абстрагування, конкретизації, порівняння, класифікації, систематизації, узагальнення) і засвоєння основних форм суджень, понять, за допомогою яких здійснюється в людини процес мислення. Свого часу обґрунтувалися різні підходи до навчання орфографії: одні методисти підкреслювали вирішальну роль прийому списування (В. Лай, О. Миртов), також обґрунтовували ефективність вироблення орфографічних навичок на основі засвоєння теорії граматики (Ф. Буслаєв, Д. Тихомиров, К. Ушинський), іншими вченим пропонувалися принципи диференційованого підходу для засвоєння орфограм (М. Баранов, О. Біляєв).

Головні напрями процесу формування мислення учнів на уроках мови, на думку І. Синиці, мають бути такими: формування потреби в мовних знаннях і способах діяльності; взаємозв'язок знань із мови та мислення учнів; вироблення узагальнених способів діяльності. Ці три компоненти – мотиваційний, змістовий і операційний – становлять дидактичну основу системи формування мислення школярів під час засвоєння курсу російської мови [2, с. 35]. Усі компоненти розумового розвитку взаємопов'язані.

Щоб забезпечити конструктивний рівень мовних знань, потрібно удосконалювати в учнів середніх класів основні способи мислительної діяльності. Конструктивний рівень досягається евристичним і проблемним метода-

ми викладання російської мови. Прийоми роботи, які можна використати для формування конструктивних знань із мови: евристична бесіда, проблемна ситуація, розв'язання учнями мовних пізнавальних завдань і задач, вправ, які передбачають істотні зміни в структурі знань.

Заняття з російської мови треба будувати так, щоб кожен із видів робіт виконував свою роль у формуванні певного комунікативного вміння, щоб учні успішно оволодівали і монологічним, і діалогічним мовленням, спираючись на знання про текст, стилі, типи, жанри мовлення, ситуацію спілкування, набували культури мовлення. Розвиток зв'язного мовлення передбачає засвоєння теоретичних відомостей про мовлення (ситуація спілкування, текст, його структурні та функціональні особливості, стилі мовлення), яке має здійснюватися, як це й наголошується в чинній програмі, насамперед на практичному рівні. Використовувані на уроках розвитку зв'язного мовлення рецептивні (аудіювання, читання) та продуктивні (говоріння, письмо) види мовленнєвої діяльності повинні гармонізуватися щодо кількості та пропорцій навчальних і контрольних їх форм (переважають поки що навчальні форми) й неодмінно узгоджуватися за своєю тематикою та методами опрацювання з іншими змістовими лініями курсу мови. За цією змістовою лінією активно має опрацьовуватися й інформація про національний мовленнєвий етикет, культуру мовлення та мовної поведінки.

Орфографічна грамотність людини – відображення її загальної і мовної культури. Основи безпомилкового письма закладаються в період навчання грамоті. «Орфографічна підготовка – це важливий компонент загального мовного і мовленнєвого розвитку; її успіхи визначаються не тільки орфографічними знаннями та вміннями, але також успіхами в читанні, граматиці, семантиці, говорінні – словом, орфографія російської мови освоюється в результаті вдосконалення, збагачення мовлення дитини, в результаті оволодіння нею системою мови, її багатством», – наголошує М. Разумовська [3, с. 7].

Орфографічна система російської мови може бути описана за допомогою морфологічного, фонематичного, фонетичного, смислового і традиційного принципів. Принципи орфографії – «закономірності, що лежать в основі орфографічної системи, загальні підстави написання слів ...», – зазначав А. Хуторський [4, с.60]. Навчання правопису залежить від вибору принципу як основи методичної концепції.

Морфологічний принцип орфографії регулює однакове написання морфем (кореня, префікса, суфікса, закінчення) незалежно від фонетичних змін, які можуть відбуватися при утворенні споріднених слів або форм слова: позиційних чергувань звуків або інших невідповідностей письма і вимови.

Фонематичний принцип пояснює вибір однієї букви для позначення фонем (ряду позиційно чергуються звуків) в сильній і слабкій позиціях. Оскільки російська графіка (система російського письма) – фонемна, слід мати на увазі, що буква позначає не звук (елемент фонем), а фонему за сильною її позицією.

Традиційний принцип регулює написання слів так, як прийнято відповідно до традиції російської мови (*собака, корова* та ін.).

Принцип диференціації значень ще називають смисловим, бо орфографічний образ слова може розмежувати поняття: *туш* (музичний твір) – *туш* (різновид фарби), *компания* (група людей) – *кампания* (захід) та ін.

Фонетичний принцип вказує на те, що літерний запис слова максимально відповідає його звуковому складу. У сучасній російській мові досить багато слів, де не виникає розбіжності між їх звучанням і написанням (наприклад, *месяц, крыло, крупа, лысый, рулить, вымыть* та ін.)

Аналіз принципів російської орфографії приводить до висновку про необхідність диференційованого підходу в роботі з орфограмою певного типу. Так, опора на морфологічний принцип передбачає створення міцної граматичної основи в роботі з навчання правопису, опора на фонематичний принцип передбачає використання в навчанні добре розвинутого вміння чути як звучить слово, традиційний принцип передбачає застосування прийому осмисленого запам'ятовування, реалізація принципу диференціації значень вимагає точного розуміння й розмежування лексичного значення слів.

Для організації навчання правопису на уроках російської мови вчителю необхідно мати ясне розуміння того, що являє собою правопис, в чому полягають його основні закономірності, як ув'язуються окремі його елементи в єдину систему. Тільки широке розуміння загального характеру правопису дає можливість учителю точно ставити конкретні завдання з опрацювання окремих орфографічних тем, передбачити наявні труднощі, усвідомлювати причини різноманітних помилок, що допускаються учнями, і знаходити заходи до їх попередження.

Кожному типу уроків притаманні свої дидактичні можливості, до них пред'являються дидактичні вимоги: науковість; послідовність; системність; доступність; визначення місця уроків російської мови в загальній системі уроків. До психологічних вимог відносять урахування вікових особливостей школярів і психічного розвитку кожної дитини

Підвищення ефективності засвоєння слів з традиційним написанням Д. Богоявленський пов'язує зі зміною характеру їх запам'ятовування: запам'ятовування графічного образу слів повинно бути осмисленим, а не механічним. Осмисленість запам'ятовування може бути досягнута на основі розуміння учнем знання досліджуваного слова, сутності та характеру труднощів, у міститься в ньому, встановлення зв'язку даного слова з раніше вивченими словами, повідомлення (учителем) і використання (учнями) спеціальних прийомів запам'ятовування, активного включення «важких» слів у мовну практику дитини [1, с. 35].

Висновки. Викладання російської мови в середній школі має сприяти саморозвиткові, самовдосконаленню насамперед підсвідомості дітей, її впорядкуванню – і на цій основі формуванню здібностей, а може, й талантів. Не здобування знань основне в навчанні, а пізнавальна робота дітей, вироблення в них уміння виленовувати й аналізувати явища, помічати в них суттєве, визначальне, робити логічні умовиводи і, таким чином, самостійно доходити до істини, правильно орієнтуватися в сучасному надзвичайно мінливому й складному світі.

Література

1. Богоявленський Д. Н. Психология усвоения орфографии: пособ. / Д. Н. Богоявленський. – Москва: Просвещение, 1966. – 304 с.
2. Синиця І. О. Психологія писемної мови: посіб. / І. О. Синиця. – Київ: Рад. школа, 1965. – 315 с.
3. Разумовская М. М. Методика обучения орфографии в школе: книга для учителя / М. М. Разумовская. – Москва: Дрофа, 2005. – 187 с.
4. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

Т. П. Курбанова,
учитель історії

*Криворізької загальноосвітньої школи-інтернату I–II ступенів № 4,
спеціаліст I кваліфікаційної категорії*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ УЧНІВ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

У статті обґрунтовується значущість формування патріотичних почуттів як важливої складової патріотичного виховання учнів сучасної школи.

Ключові слова: національне виховання, патріотизм, національна свідомість, патріотичні почуття.

Постановка проблеми. Сьогодні перед суспільством і школою стоїть проблема розвитку особистості свідомого українського громадянина, який поєднує в собі національні риси та самобутність українського народу. І саме національне виховання передбачає надання широких можливостей для пізнання української історії, культури, звичаїв, мови, формування національної гідності, розвитку особистісних рис громадянина української держави [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна вітчизняна педагогіка вважає провідним завданням дослідження проблеми патріотичного виховання школярів, яке ґрунтується на концептуальних положеннях національної освіти та виховання. Серед наукових робіт останнього часу, що мають відношення до проблеми визначення понять «патріотичне виховання», «патріотизм» можна виділити дослідження сучасних учених-педагогів: А. Алексюка, І. Бега, О. Вишневського, П. Кононенко, А. Погрібного, М. Стельмаховича та ін.

Мета статті – обґрунтувати значущість формування патріотичних почуттів у вихованні учнів сучасної школи.

Виклад основного матеріалу. Серед основних завдань національного виховання провідним є формування свідомих громадян України. Поняття «громадянин», яке містить у собі усвідомлення особистістю своєї належності до конкретної нації, держави, частини світу, Земної кулі, Всесвіту та почуття відповідальності за їхнє становище й визначення своїх прав і обов'язків.

Багато мислителів і педагогів минулого, розкриваючи роль патріотизму в процесі особистісного становлення людини, указували на їх всебічний формуючий вплив. Так, наприклад, К. Ушинський вважав, що патріотизм є не тільки важливою задачею виховання, але й могутнім педагогічним засобом: «Як немає людини без самолюбності, так немає людини без любові до Вітчизни, і ця любов дає вихованню вірний ключ до серця людини і могутню опору для боротьби з його поганими природними, особистими, сімейними і родовими схильностями» [5, с. 111].

Наведене визначення дозволяє з'ясувати зміст поняття патріотизму, яке включає:

- відчуття прихильності до тих місць, де людина народилася і виросла;
- поважне відношення до мови свого народу;
- турботу про інтереси Батьківщини;
- усвідомлення обов'язку перед Батьківщиною, відстоювання її честі й гідності, свободи й незалежності (захист Вітчизни);
- прояв громадянських відчуттів і збереження вірності Батьківщині;
- гордість за соціальні й культурні досягнення своєї країни;
- гордість за свою Вітчизну, за символи держави, за свій народ;
- поважне відношення до історичного минулого Батьківщини, свого народу, його звичаїв і традицій;
- відповідальність за долю Батьківщини і свого народу, їх майбутнє, яке проявляється в прагненні присвячувати свою працю, здібності зміцненню могутності та розквіту Батьківщини;
- гуманізм, милосердя, загальнолюдські цінності.

У сучасній педагогічній літературі ми можемо виділити щонайменше три різновиди патріотизму.

1. Етнічний патріотизм, який ґрунтується на любові до рідної мови, національної культури, на почутті власної причетності до свого народу, до власної історії тощо.

Цей патріотизм є природженим і розвивається повноцінно, якщо дитина навчається в українському дитячому садку, а потім в українській школі, надалі зростає в національно зорієнтованій сім'ї, отже він зумовлений природою як відчуття видової ознаки народу.

2. Територіальний патріотизм – його особливістю є те, що він базується на любові до того місця на землі, де людина народилася.

3. Державний патріотизм ґрунтується на остаточній меті нації – побудові власної держави, державному самовизначенні, державницькому світогляді та державницькому почутті; це вищий патріотизм, який базується на державній ідеології та пов'язаний з почуттям громадянськості.

Національна свідомість, як глибинне усвідомлення народом своєї етнічної належності та своєрідності історичної долі, є невід'ємним атрибутом кожної нації. Вона свідчить про зрілість народу як самочинного суб'єкта історичного процесу, є показником морального здоров'я, духовних сил та інтелектуальних потенцій особистості.

На відміну від національної свідомості, патріотична свідомість (хоча вони й споріднені) віддзеркалюється в любові та повазі до рідної землі, до місця народження, до родини, народу, Батьківщини.

Головна функція патріотизму полягає в позитивному ставленні людини до свого народу та Батьківщини. Отже, як зазначає І. Бех, суб'єктом патріотизму є людина як суспільна істота, а об'єктом – народ і Батьківщина. Суб'єктом патріотизму можуть бути також певні групи людей, пройняті патріотичною ідеєю (політичні партії, громадські об'єднання тощо); у певному розумінні суб'єктом патріотизму може бути весь народ певної країни [1, с. 12].

Патріотизм, як будь-яке складне явище, зазначає Л. Савченко, має і внутрішню структуру, що складається з кількох компонентів:

- перший, поверхневий, – природна любов до свого народу як до великої родини; любов до рідного слова, рідної природи;

- другий – це переплетіння любові до рідного, близького з усвідомленням свого обов'язку перед народом; це прагнення, готовність служити Батьківщині;

- третій – це відчуття патріотизму розумом, усвідомлення обов'язку перед народом, готовність стати на захист його інтересів [4, с.79].

Таким чином, слід зазначити, що патріотизм – це інтегрована єдність почуттів, переконань і діяльності, а найвищою формою патріотизму виступає почуття любові до своєї Батьківщини.

Зазначимо, що розглядаючи патріотичні почуття, ми спираємося на твердження психолога П. Якобсона, що розвиток почуттів відбувається в процесі виховання та формування особистості, в процесі спеціального впливу на емоційну сферу людини.

Складовими частинами патріотичних почуттів на думку П. Якобсона є:

- почуття належності до своєї держави та її народу;
- повага до історії, культури, традицій, вірувань, менталітету;
- захоплення героїчними подвигами минулого та сучасності;
- любов до рідної природи;
- шанування рідної мови, традицій, звичаїв, обрядів рідної країни;
- ностальгія при розлуці з Батьківщиною;
- неприязнь до всього антиукраїнського;
- почуття національної гідності [6, с. 31].

Патріотичні почуття не повинні обмежуватися пасивними реакціями милування й уподобання, вони не можуть бути споглядальними. В ідеалі, як зазначає М. Рогожа, «вони спрямовуються на виконання надзавдання – піднести Україну до рівня високо розвинутих світових держав, що вимагає активної творчості всього українського народу. В нинішніх умовах емоційне начало патріотизму виявляється, насамперед, у мужності, рішучості, готовності українських громадян відстоювати незалежність своєї молодій держави всіма можливими засобами, навіть міліарними» [3, с. 5].

Висновки. Правильно організоване національно-патріотичне виховання формує повноцінну особистість, суверенну індивідуальність, яка цінує свою

громадянську, національну й особисту гідність, совість і честь. А, саме тому, український патріотизм повинен стати провідною виховною ідеєю сучасної школи, що реалізується в патріотичних почуттях які відображають ставлення особистості до своєї держави, її минулого, майбутнього та сьогодення.

Література

1. Бех І. Патріотичне виховання дітей та молоді / І. Бех, К. Чорна // Позашкілля. – 2011. – № 10. – С. 9–16.
2. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. (Додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 16. 06. 2015 р. № 641) / [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/. – Дата звернення 11.10 2018.
3. Рогожа М. Виховуємо патріотів / М. Рогожа // Директор школи. – 2004. – № 17. – С. 3–7.
4. Савченко Л. В. Патріотичне виховання як важливий чинник формування національної гідності школярів / Л. В. Савченко // Черкаський держ. ун-т ім. Б. Хмельницького. Вісник. – Черкаси, 2000. – Вип. 18: Сер. Педагогічні науки. – С. 77–80.
5. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори в 2 т. – Київ: Рад. школа, 1983. – Т. 1. – С. 73–125.
6. Якобсон П. Психология чувств: пособ. / П. Якобсон. – М.: Мысль, 1958. – 64 с.

К. Ю. Кустенко,

студентка психолого-педагогічного
факультету КДПУ

І. М. Шимко,

кандидат педагогічних наук, доцент,
зав. кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи КДПУ

КІБЕРБУЛІНГ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА СЕРЕД УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглянуто теоретичний аспект такої актуальної проблеми як «кібербулінг» та його види. Це явище зокрема передбачає здійснення жорстоких дій з метою дошкулити, нашкодити, принизити людину шляхом використання інформаційно-комунікаційних засобів: мобільних телефонів, електронної пошти, соціальних мереж тощо. Подано рекомендації та поради щодо протистояння медіанасильству. Обґрунтовано необхідність поширення інформації щодо кібербулінгу (щодо його профілактики та подолання) серед педагогів, соціальних педагогів, психологів, батьків.

Ключові слова: кібербулінг, булінг, кібернасильство, безпека, Інтернет, кібер-мобінг, кіберзалежування.

Постановка проблеми. Упродовж останніх років у нашому суспільстві разом із кризовими явищами поширилися й прояви шкільного насильства. Аналіз літератури засвідчує, що в сучасних освітніх закладах спостерігається зростання кількості випадків свідомого жорстокого ставлення з боку старших і сильніших учнів і вчителів до менших і слабших членів шкільного колективу. Зовнішніми джерелами насильства для дітей часто стають дорослі (батьки, родичі, сусіди, випадкові знайомі), які мають психологічні пробле-

ми, а також педагоги. Проте в усьому світі питання кібербулінгу постають все гостріше, актуальніше з огляду на необхідність інформаційної безпеки дитини. Сучасне людство – це суспільство безмежних можливостей, однією з яких є Інтернет. Кіберпростір приховує безліч небезпек. Нині нагальним є завдання щодо поширення інформації про позитивні й негативні аспекти перебування в кіберпросторі та протидії кібербулінгу. Усе частіше про наслідки булінгу ми чуємо із засобів масової інформації, це поступово привертає увагу до складної проблеми. Під наслідками ми маємо на увазі повідомлення про психологічні травми, нанесені однолітками, про суїцидальні спроби і трагічні смерті. На жаль, ці події часто супроводжуються безпорадністю дорослих: «не уявляю, як це могло трапитись», «такий гарний був хлопчик», «це така була гра, перші залицяння» тощо. Тому соціальному педагогу, психологу й учителям необхідно проводити роботу з метою вчасного подолання проявів кібербулінгу та забезпечення інформаційної безпеки дитини.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивчення феномену негативного впливу використання та перегляду Інтернет-сайтів з психологічної точки зору займалися Г. Кантріл, Дж. Олпорт, Б. Лускін, Д. Смірнов, М. Зубахін. Питання діагностики та подолання булінгу займалися такі зарубіжні та вітчизняні вчені, як: Н. Алексєєва, А. Давиденко, М. Корба, І. Кон, А. Мелях, Л. Найдьонова, Т. Погадаєва.

Мета статті – вивчення й обґрунтування необхідності володіння інформацією, пов'язаною з такою соціально-педагогічною проблемою як кібербулінг (його профілактики та подолання) серед учнів навчально-виховних закладів.

Викладення основного матеріалу. Інформаційне середовище є одним з істотних чинників складного процесу соціальної детермінації поведінки людини. Воно постає однією з найважливіших умов формування свідомості та самосвідомості особи; стимулятором її розвитку; підґрунтям залучення до мотивційно-спонукального процесу; умовою різноманітного взаємовпливу та взаєморозуміння людей. Досягнення високого рівня інформаційної культури людини – це стратегічна мета кожного високорозвиненого суспільства. Школа ж повинна навчити молоду людину використовувати інформаційні технології сучасного типу і, таким чином, виконати пропедевтичну роль у формуванні основ інформаційної культури. Основою для формування інформаційної культури є адекватне вимогам суспільства й потребам особистості інформаційне середовище, виконання законів його функціонування та розвитку, вміння орієнтуватися в безмежному сучасному світі інформації, виокремлювати та використовувати особистісно значущу інформацію. Середовище як фактор формування духовних цінностей особистості виконує свою специфічну роль у суспільному процесі пізнання як на науково-теоретичному, так і на практично-емпіричному рівнях.

«Кібербулінг» походить з англійської мови, утворено від двох слів: *кібер* (позначає віртуальне опосередковане комп'ютером середовище) і *булінг* (походить від англ. bull – бик, бугай, а в переносному значенні – дуже вели-

ка, сильна чи агресивна персона; і позначає процес лютого, завзятого нападу; близькі за змістом дієслова українською мовою – роз’ятрувати, задирати, прискіпуватися, провокувати, дошкуляти, тероризувати, цькувати тощо). Кібербулінг – це новітня форма агресії, що передбачає жорстокі дії з метою дошкулити, нашкодити, принизити людину з використанням інформаційно-комунікаційних засобів: мобільних телефонів, електронної пошти, соціальних мереж тощо [4, с. 6]. Серед характерних ознак кібербулінгу можна визначити такі: дитина дуже багато часу перебуває в Інтернеті; спілкується у соціальних мережах, буває знервованою, полохливою, сумною та тривожною; у дитини проблеми зі сном; вона проситься залишитися вдома й не ходити до школи чи відмовляється від улюблених занять.

Кібербулінг є різновидом булінгу. Булінг – це форма психічного насильства у вигляді тиску, дискримінації, цькування, байкоту, дезінформації, псування особистих речей.

Ключовим для визначення булінгу є розуміння, що така багаторазово повторювана агресивна поведінка має *довільний* (а не випадковий) характер, містить *задум* нашкодити людині та базується на *дисбалансі влади* (фізичної сили, соціального статусу в групі). Здобуття чи утримання будь-якої форми нерівності, соціальної ізоляції, відчуження, виключення з комунікації тощо – це прихована суть будь-якого булінгу.

Мотивацією до булінгу стають заздрість, помста, відчуття неприязні до жертви, прагнення підкорювати собі, боротьба за лідерство, потреба в підпорядкуванні лідерові або нейтралізації суперника, зіткнення різних субкультур, цінностей, поглядів і невміння толерантно ставитися до них, наявність у дитини-жертви психічних і фізичних вад, відсутність предметного дозвілля, потреба в самоствердженні [2, с. 2].

Типи кібербулінгу. Перепалки, або флеймінг (від англ. *flaming* – запеклий, гарячий, полум’яний) – обмін короткими гнівними й запальними репліками між двома чи більше учасниками з використанням комунікаційних технологій. Частіше за все флеймінг розгортається в «публічних» місцях Інтернету – в чатах, на форумах, у дискусійних групах, інколи він перетворюється у справжню затяжну війну. Неочікуваний випад може викликати в жертви сильні емоційні переживання та стреси. **Нападки, постійні виснажливі атаки** – найчастіше це залучення повторюваних образливих повідомлень, спрямованих на жертву (наприклад, сотні повідомлень на мобільний телефон, постійні дзвінки), з переважанням персональних каналів комунікації. **Обмовлення, зведення наклепів** – поширення неправдивої принизливої інформації з використанням комп’ютерних технологій. Це можуть бути і текстові повідомлення, і фото, і пісні, які змальовують жертву в непривабливому вигляді. **Самозванство, втілення у певну особу** – переслідувач позиціонує себе як жертву, використовуючи її пароль у соціальних мережах, а потім здійснює негативну комунікацію. Організація «хвилі зворотних зв’язків» відбувається, коли з адреси жертви без її відома відправляються ганебні провокаційні листи її друзям і близьким за адресною книгою, а

потім розгублена жертва неочікувано отримує гнівні відповіді. **Ошуканство, видурювання конфіденційної інформації та її поширення** – отримання персональної інформації в міжособовій комунікації та передача її (текстів, фото, відео) у публічну зону Інтернету або поштою тим, кому вона не призначалася. **Відчуження, ізоляція.** Будь-якій людині, особливо в дитинстві, притаманно сприймати себе або в якійсь групі, або поза нею. Бажання бути включеним у групу виступає мотивом багатьох учинків підлітка. Виключення із групи сприймається як соціальна смерть. У віртуальному середовищі виключення також наражає людину на серйозні емоційні негаразди – аж до повного емоційного руйнування. Онлайн-відчуження можливе в будь-яких типах середовищ, де використовуються список друзів. Кіберостракізм виявляється також у відсутності швидкої відповіді на миттєві повідомлення чи електронні листи. **Кіберпереслідування** – це приховане відстежування переслідуваних, зазвичай зроблене анонімно, з метою організації злочинних дій на кшталт зґвалтування, фізичного насильства, побиття. Відстежуючи через Інтернет необережних користувачів, злочинець отримує інформацію про час, місце й усі необхідні умови здійснення майбутнього нападу [2, с.42].

У межах профілактичної роботи школі ми пропонуємо проводити такі заходи з метою запобігання проявам кібербулінгу: виступ психолога та соціального педагога на засіданні членів батьківських комітетів класів, батьківській конференції, батьківських зборах на тему «Кібербулінг: причини, наслідки, методи подолання»; анкетування учнів із метою виявлення насильства; семінар з елементами тренінгу для учнів 6–9 класів «Профілактика кібербулінгу серед підлітків» з метою формування в учнів громадянської відповідальності за наслідки асоціального способу життя; бесіди соціального педагога з учнями на тему: «Життя без агресії», «Дізнайся про свої права та обов'язки», – з метою формування прагнення підлітків до ведення здорового способу життя; обізнаності учнів у негативізмі булінгу та його наслідків; тренінгові заняття з учнями «Як я вмію стримувати негативні емоції», «Формування навичок комунікації», «Формування відповідальності щодо власної поведінки»; запровадження програми правових знань у формі гуртків і факультативної роботи; створення інформаційних куточків для учнів та їхніх батьків із переліком організацій, до яких можна звернутися в ситуації насильства та провопорухень.

Батькам необхідно бути обізнаними щодо популярних і потенційно образливих сайтів, додатків і цифрових пристроїв перш ніж їх дитина почне користуватися ними. Дитині потрібно повідомляти те, що коли вона піддається кіберзалежуванню, то не повинна реагувати або провокувати кривдника. Замість цього їй необхідно про все повідомити батькам або соціальному педагогові, щоб мали змогу роздрукувати провокаційні повідомлення, враховуючи час та дату їхнього отримання. Якщо кіберзалежування загаострюється або не припиняється слід звернутися до правоохоронних органів [1, с. 12].

Кібермобінг має декілька проявів, жоден з яких не можна ігнорувати: відправка погрозливих й образливого змісту текстових повідомлень; поши-

рення (спам) відео та фото порнографічного характеру; тролінг (надсилання погрозових, грубих повідомлень у соціальних мережах, чатах чи онлайн-іграх); демонстративне видалення дітей зі спільнот у соцмережах, з онлайн-ігор; створення груп ненависті до конкретної дитини; пропозиція проголосувати за чи проти когось в образливому опитуванні; провокування підлітків до самогубства чи понівечення себе (групи смерті на зразок «Синій кит»); створення підробних сторінок у соцмережах, викрадення даних для формування онлайн-клубу; надсилання фотографій із відвертим зображенням (як правило, дорослі надсилають дітям); пропозиції до дітей надсилати їх особисті фотографії відвертого характеру та заклик до сексуальних розмов чи переписок за допомогою месенджерів.

Поради від соціального педагога для батьків, що допоможуть захистити дитину від кібербулінгу. **Здійснюйте батьківський контроль.** Робіть це обережно з огляду на вікові особливості дітей (для молодших – обмежте доступ до сумнівних сайтів, для старших – час від часу переглядайте історію браузера). **Застерігайте від передачі інформації у мережі.** Поясніть, що є речі, про які не говорять зі сторонніми: прізвище, номер телефону, адреса, місце та час роботи батьків, відвідування школи та гуртків – мають бути збережені в секреті. **Навчіть критично ставитися до інформації в Інтернеті.** Не все, що написано в мережі – правда. Якщо є сумніви в достовірності – хай запитують у старших. **Розкажіть про правила поведінки в мережі.** В Інтернеті вони такі самі, як і в реальності, зокрема, повага до співрозмовників. **Станьте прикладом.** Оволодійте навичками безпечного користування Інтернетом, використовуйте його за призначенням, і ваші діти робитимуть так само.

Технології реагування працівників школи на виявлені або встановлені факти булінгу: під час встановлення факту або в разі підозри на наявність булінгу, батьки або вчитель повідомляє про це адміністрацію закладу; адміністрація спільно із соціально-психологічною службою школи невідкладно реагує на подані факти; безпосередня робота класного керівника, практичного психолога та соціального педагога з булерами та жертвами; бесіда з учнями класу щодо з'ясування проявів булінгу; бесіда окремо з батьками булерів та окремо з батьками жертв булінгу щодо ситуації, що склалася, та визначення шляхів її подолання [1, с. 7].

Висновки. Отже, питання кібербулінгу в сучасному інформаційному просторі є вкрай нагальним й актуальним, адже значна кількість дітей і молоді потерпають від психологічного та соціального насильства. Агресивні дії дуже важко зупинити без фахівців – соціальних педагогів і психологів, без суспільного обговорення причин, без впровадження у свідомість дітей і дорослих неприпустимості актів психологічного насильства та приниження особистості. Тому педагогічні заходи протидії кібербулінгу в навчальному закладі є педагогічною проблемою, яка потребує відповідних дій задля її вирішення.

Література

1. Беляєва О. Булінг у шкільному середовищі. Теорія і практика / О. Беляєва // Психолог. – 2017. – № 17–18. – С. 1–46. – (Вкладка).

2. Габенко Л. Обережно: кбербулінг. Година психолога / Л. Габенко // Психолог. – 2017. – № 23–24. – С. 40–44.
3. Луценко О. Л. «Булінг по-дорослому»: психологічні особливості жертв цькування у педагогічному середовищі / О. Л. Луценко, К. Є. Ткачук // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – № 11. – С. 43–49.
4. Найдьонова Л. А. Кібербулінг або агресія в Інтернеті: способи розпізнання і захист дитини / Л. А. Найдьонова // Методичні рекомендації. – Київ, 2011. – Вип. 4. Серія: На допомогу вчителю. – 34 с.
5. Найдьонова Л. А. Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу: підруч. / Л. А. Найдьонова; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 244 с.

Н. Д. Кустова,

*учитель початкових класів СШВК № 22,
спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, старший учитель*

ПІЗНАВАЛЬНІ ІНТЕРЕСИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглядається проблема розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів.

Ключові слова: пізнавальний інтерес, пізнавальна активність, пізнавальна самостійність.

Постановка проблеми. Загальновизнано, що школа – це модель суспільства. Саме від якості шкільного навчання і виховання залежить збагачення культурних цінностей. Стрімкий розвиток усіх сфер суспільного виробництва зумовлює збільшення обсягу та підвищення складності навчального матеріалу практично з усіх навчальних дисциплін.

Тому реформування загальної освіти супроводжується введенням нових спеціальних форм організації пізнавальної діяльності, які мають конкретну мету – створити такі умови навчання, за яких би кожен учень успішно навчався, розвивав свій інтелект і був готовим до творчої самореалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед багатьох сучасних технологій навчання на серйозну увагу заслуговує теорія інтерактивного навчання, пов'язана з іменами Н. Бібік, Л. Пироженко, О. Пометун, В. Прокопенко. Завдяки їй учень стає активним учасником освітнього процесу. Аналіз психолого-педагогічної, методичної літератури шкільної практики свідчать про те, що в учнів початкової школи виникають серйозні труднощі в сприйнятті й засвоєнні матеріалу.

Мета статті – здійснити аналіз психолого-педагогічних особливостей розвитку пізнавальних інтересів учнів

Виклад основного матеріалу. Соціальні перетворення в українському суспільстві докорінно змінили орієнтації в галузі освіти. Нова освітня філософія визначила головну стратегію педагогічної діяльності: спрямування

освітнього процесу на формування духовного світу особистості, утвердження загальнолюдських цінностей, розкриття потенціальних можливостей і здібностей учнів. Розв'язання цих актуальних проблем можлива лише на основі широкого запровадження нових педагогічних технологій.

Розвиток науки і техніки сприяв появі нових форм навчальної комунікації, новітніх методик розв'язання освітніх завдань. З огляду на це, роль учителя як авторитарного транслятора готових ідей змінилася на коригування ним інтелектуального і творчого потенціалу учнів.

Як відомо, пізнавальний інтерес стимулює пізнавальну активність учнів і спрямовує розвиток розумової та соціальної сфери особистості, створює умови для формування творчої навчальної діяльності учня. Тому в психолого-педагогічній науці дуже багато уваги приділяється дослідженню проблеми виховання пізнавального інтересу (Л. Божович, О. Ковальов, В. Крутецький, В. Паламарчук, О. Савченко, Г. Щукіна, та інші).

Однією із форм суспільного спрямування особистості є інтерес. Через інтерес встановлюється зв'язок людини з об'єктивним світом. Усе, що становить предмет інтересу, взято людиною з об'єктивної дійсності, але стає її інтересом тільки те, що для неї має необхідність і значимість.

Н. Бібік наголошує, що важливою є роль інтересу й у становленні особистості школяра. Оскільки дитина реалізує свій інтерес (мету, вибір) у процесі провідної діяльності, найсильнішим її мотивом слід вважати пізнавальний інтерес, який активно взаємодіє з системою ціннісних орієнтацій, смыслом, цілями, результатами діяльності. Відображає найістотніші сторони особистості. За певних умов інтерес стає засобом живого, захоплюючого навчання, зумовлює інтенсивний і зосереджений перебіг пізнавальної діяльності, переростає в стійку рису характеру [1, с. 53].

Інтерес у навчанні є своєрідним епіцентром активізації навчання, розвитку пізнавальної активності школярів, формування в них позитивного ставлення до процесу й результатів своєї праці

Відомо, що інтерес виникає з потреби щось знати, бачити, чимось оволодівати. Він є первинне орієнтування в пізнанні та проявляється в активній самостійній діяльності, набуває значення нового стимулу, коли учні прагнуть до більш глибокого пізнання. Саме тому знання й пов'язані з інтересами, які духовно збагачують особистість.

Дослідження Л. Салвучинської показали, що важливими умовами виховання інтересу є:

- розуміння дитиною змісту і значення матеріалу, що вивчається;
- наявність нового як у змісті матеріалу, що вивчається, так і в самому підході до його розгляду;
- емоційна привабливість навчання;
- наявність оптимальної системи пізнавальних завдань до відповідної «порції» програмового матеріалу;
- самостійність у своїй діяльності, оцінка успіхів учня вчителем ;
- творче використання якісної додаткової інформації [4, с. 177].

У дослідженнях С. Рубінштейна визначені різні рівні розвитку активності школярів:

1) репродуктивно-наслідувальна активність, за допомогою якої на досвід діяльності однієї особи нагромаджується досвід іншої. Засвоєння зразків людиною відбувається протягом усього життя, але рівень особистої активності недостатній;

2) пошуково-виконавчій активності властивий більший ступінь самостійності. На цьому рівні потреба прийняти задачу й самостійно відшукати її розв'язання;

3) творча активність є вищим рівнем, бо й саму задачу можна ставити школярам, а способи її розв'язування обирати нові, нешаблонні, оригінальні [3, с. 29].

Важливим чинником формування пізнавального інтересу учнів виступає особистість учителя, який організовує пізнавальну діяльність школярів, рівень його педагогічної майстерності. Зацікавленість учителя, емоційність викладення, ораторська обдарованість педагога, вміння організувати диференційоване навчання й обрати адекватну рівню розвитку учнів його модель – є важливими умовами розвитку пізнавального інтересу. «Вчитель має не тільки створювати умови для засвоєння учнями певної системи знань, але й навчати прийомів їх застосування і пошуку. Тільки тоді можливий перехід від одного етапу розвитку пізнавального інтересу до іншого», – вважає О. Дюдіна [2, с. 18].

У навчальній роботі самостійність виявляється в активності, спрямованій на набування, вдосконалення знань, оволодіння прийомами роботи. Останнє пов'язане з формуванням пізнавальних інтересів та інших мотивів, які стимулюють і зміцнюють волюві зусилля для виконання тих чи інших завдань.

«Пізнавальна активність, – зазначає О. Савченко, – означає свідоме, волюве, цілеспрямоване виконання розумової чи фізичної роботи, необхідної для оволодіння знаннями, вміннями, навичками включаючи користування ними у подальшій роботі і практичній діяльності» [5, с.64]. Вона виявляється в характері сприймання, реакції на нові знання, кількість пізнавальних навчальних питань тощо.

Поняття «пізнавальна активність» тісно пов'язане з поняттям «пізнавальна самостійність», вони є якісними характеристиками розвитку пізнавального інтересу, які між собою взаємозумовлені, взаємопов'язані, але не тотожні. Пізнавальна самостійність завжди спрямована на засвоєння нових знань, передбачає готовність учня до наукової роботи, а пізнавальна активність має місце і під час засвоєння знань, і під час їх відтворення, закріплення. Пізнавальна активність і пізнавальна самостійність взаємно посилюють одна одну: в умовах мисленнєвої активності виявляється самостійність учня, яка є необхідним внутрішнім становищем розвитку мислення, що є необхідною передумовою розвитку пізнавального інтересу.

Висновки. Головна особливість педагогічного аспекту проблеми формування пізнавальних інтересів учнів полягає в тому, що пізнавальний інтерес

може виступати і як мета, і засіб, і результат навчання та виховання. Отже, пізнавальний інтерес – це емоційно усвідомлена, вибірково спрямованість особистості, яка звернена до предмета й діяльності, пов'язаної з ним, що супроводжується внутрішнім задоволенням від результатів цієї діяльності.

Саме успіх у навчанні є важливим прийомом збудження інтересу. Учитель повинен стимулювати в учнях це почуття, створювати відповідні ситуації задоволення, коли дитина може розкрити свої інтелектуальні здібності. Це важливо для учнів будь-якого віку.

Література

1. Бібік Н. М. Пізнавальний інтерес як умова суб'єктності навчання молодших школярів / Н. М. Бібік // Педагогічний дискурс. – 2011. – Вип. 10. – С. 53–56 / [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2011_10_13. – Дата звернення: 16.11.2018.
2. Дюдіна О. О. Пізнавальна діяльність молодшого школяра на уроці / О. О. Дюдіна, М. О. Дюдін // Початкова школа. – 2006. – № 6. – С. 14–19.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва: Педагогика, 1989. – 328 с.
4. Савлущинська Л. Г. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів / Л. Г. Савлущинська, І. В. Філь // Наука і освіта. – 2013. – № 6. – С. 176–178.
5. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів / О. Я. Савченко. – Київ: Рад. школа, 1982. – 176 с.

Л. П. Лайчук,
вихователь Криворізької загальноосвітньої
школи-інтернату I–II ступеню № 1,
спеціаліст вищої категорії, вихователь-методист

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГОВОГО НАВЧАННЯ

У статті висвітлено актуальні питання щодо ефективності впровадження в освітній процес засобів тренінгового навчання, які орієнтовані на запитання та пошук, ініціалізують увесь потенціал учнів: рівень та обсяг їх видів компетентностей, самостійність, здатність до прийняття рішень, до взаємодії, підвищення рівню інформованості й розширення знань, розвиток комунікативних компетентностей, формування цінностей і життєво важливих переконань, напрацювання необхідних практичних навичок, відповідальної поведінки по відношенню до свого життя та оточуючих.

Ключові слова: соціалізація, адаптація, інновація, технологія навчання, тренінг, життєві компетенції.

Актуальність проблеми полягає в тому, що в сучасному вимогливому та швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень освіти залежатиме від результативності запровадження технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах і психолого-педагогічних теоріях, які розвивають діяльнісний підхід до навчання.

Однією зі сторін соціалізації є соціальна адаптація. Слово «адаптація» походить з латинської *adapto* – пристосовую. Соціальна адаптація – це процес пристосування людини до мінливого соціального середовища за допомогою різних соціальних засобів. Звичайно, є люди, які прагнуть втекти від контактів із дійсністю, замикаються в собі, занурюються у світ власних переживань. Вузьке коло предметів займає їхню увагу; вибираючи види діяльності, вони віддають перевагу тим, які не вимагають погодженої, спільної праці [2].

Підлітковий вік – пора бурхливих змін. Ці зміни зачіпають усі сфери: тіло, емоції, сексуальність, уявлення про світ, мислення, стосунки. Переживати такий «переворот» підлітку дуже непросто. І це важливо розуміти тим, хто поруч із ним.

Підлітковий вік – перехід від дитинства до дорослості. Ця пора складна ще й тому, що підліток вже не дитина, але ще й не дорослий. Можна сказати, що частина в ньому – ще дитяча, а частина – вже доросла.

Усі ці зміни потребують підтримки з боку дорослих. Дорослі мають допомогти підліткам усвідомити, що це нормальний етап розвитку, будь-яка криза рано чи пізно буде подолана.

Сучасні підлітки живуть у конкурентному середовищі. Наш час вимагає від них розвитку рис, які допоможуть їм вижити в дорослому світі. Вони мають відстоювати власну думку, частіше думають про себе, ніж про інших, більш егоїстичні та індивідуалістичні. Тому їм важко розуміти точку зору іншої людини, усвідомлювати, що інша людина може хотіти іншого, вони вважають, що саме їхні бажання найважливіші. Сучасні підлітки мають бажання дружити, бути потрібними комусь. Але не знають як це зробити. У цьому підлітки дуже потребують допомоги. І ми, дорослі, можемо допомогти, тому що для нас дружба була і є дуже важливою цінністю, ми вміли дружити, знали, як це робиться. Соціальне становлення підлітків є досить актуальним питанням освітнього процесу в сучасних умовах сталого розвитку. Соціалізація – це процес входження індивіда в суспільство, активне засвоєння ним соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності в даному суспільстві [1, с. 45].

Сучасний етап пропонує підлітку багато можливостей. В учнів, чії батьки мають багато грошей, може виникати відчуття зверхності до інших, інколи навіть до вчителів. Сучасність пропонує підлітку багато спокус, за якими він іде, як дитина. І не може втриматися, бо дорослий у ньому ще не дуже дорослий. Це комп'ютерні ігри та клуби, ігрові автомати, релігійні секти, Інтернет, алкоголь та наркотики. Такі спокуси дозволяють втекти від проблем і дорослішання, знизити напругу, легко відчувати себе успішним і дорослим, а ще – потрібним комусь. Частіше до залежностей схильні «недолюблені діти» або діти, яких занадто опікували в дитинстві, й вони просто не вміють брати відповідальність за себе і своє життя. Тому їх треба цього навчати, а також допомагати плекати любов і повагу до себе, відчуття власної сили й можливостей.

Ми, дорослі можемо їх навчити не ховатися від проблем, а відкрито з ними зустрічатися. Важливо сформувані в підлітка розуміння, що його життя –

в його руках, не просто декларує це, а справді віддаючи підлітку відповідальність і самостійність. В останні роки збільшився рівень агресивності. Про насильство говорять, показують по телебаченню. Насильства стало більше на вулицях.

Через усе це здається, що агресивна поведінка стає нормою. Підлітки, зростаючи в такому середовищі, сприймають агресивну поведінку як норму і самі починають поводитися агресивно та чинити насильство. З іншого боку, менш агресивні діти страждають від образ та нападів, тому їх потрібно навчати захищати себе. Важливо навчати підлітків опановувати свої агресивні почуття, виражати їх безпечно для інших і для себе, а також учити протистояти насильству щодо себе.

На сьогодні цілі й завдання реформування освіти вимагають від освітян упровадження не лише нових педагогічних технологій, методів і прийомів, а й інноваційних форм організації навчання, які сприяють розвитку нових суб'єкт – суб'єктних стосунків між педагогом й учнем, становленню закономірностей процесу соціалізації особистості в пубертатному періоді життя в умовах сталого розвитку сучасного населення та на основах нової української школи, як головного чинника для ефективної адаптованості в соціумі.

На сьогодні зазначеним вимогам відповідає апробоване й застосоване в освітньому процесі підростаючого покоління тренінгове навчання.

Тренінг – це вид групового та індивідуального навчання, це група методів, спрямованих на розвиток здібностей до навчання й оволодіння будь-яким складним видом діяльності. Тренінг – це демократична форма навчання. Мета його полягає в тому, щоб учасники самі знаходили ідеї, рішення, формулювали думки, прийняли для кожного з них [3, с. 10]. Учасники тренінгу на занятті займають активну позицію. Вони не просто засвоюють надані їм ідеї та думки, але й самі беруть участь у їхньому створенні.

Дисципліну та увагу під час тренінгу підтримують за рахунок зацікавленості учасників, можливості висловитися, поділитися своїми думками та почуттями, взяти активну участь у занятті, а також за допомогою правил діяльності групи, які учасники самостійно виробляють на першому занятті.

Тренінг – це можливість тренувати у вправах та іграх певні навички. Саме в такій формі можна не просто декларувати, краще робити, а відпрацювати навичку.

Для підлітків дуже важливе ставлення людини, яка проводить заняття, до групи в цілому та кожного учасника зокрема. Оскільки їм властива недовіра до світу дорослих, підлітки часто перевіряють педагога.

Тренінги направлені на розвиток здібностей, поліпшуючих діяльність учнів. Учуть ефективно розпоряджатися своїм часом, правильно розставляти пріоритети, легко ухвалювати самостійні рішення, координувати свої дії з діяльністю однокласників.

Тренінг – це одночасно процес пізнання себе та інших який необхідно зробити цікавим і неповторним; неформальне, невимушене, конструктивне спілкування; ефективна форма опанування знаннями; інструмент для форму-

вання умінь і навичок; форма розширення власного набутого досвіду; спеціальна технологія, яка допомагає краще зрозуміти й усвідомити власний світ, зробити своє життя успішним; керівництво власними бажаннями та діями.

Під час тренінгу створюються рівні умови для всіх учасників й учасниць. Адже рівність і повага між усіма членами групи є обов'язковою умовою ефективного засвоєння нових знань і поглядів

Тренінг формує у членів групи почуття довіри одне до одного, до педагогів, а також до нових ідей і до нової інформації.

Тренінгове навчання – це навчання в процесі практики, навчання шляхом осмислення власних дій. Під час тренінгових занять і виховних заходів з елементами тренінгів діти взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, аналізують, моделюють ситуації, спільно шукають шляхи розв'язання проблем. Тренінгова методика дає змогу задіяти не тільки розум людини, а також почуття, емоції, волюві якості, творчість. Таким чином, у процес тренінгового навчання включається потенціал цілісної особистості, що призводить до розвитку життєвих компетентностей учнів і соціальної адаптації.

Життєві навички – це інструмент для практичної реалізації цінностей і життєвих планів, які формуються в процесі соціальної адаптації. Вони допомагають краще зрозуміти самого себе, впевнено поводитися серед людей, досягти успіху в особистому та професійному житті, але не за рахунок власного здоров'я, успіху й здоров'я інших. Особливо акцентую увагу розвитку таких життєвих навичок, як: навичок ефективного спілкування, прийняття рішень, самоконтролю, управління стресами, критичного мислення, протистояння негативному впливу оточення, розв'язання конфліктів, попередження насильства.

Відомо, що життєва компетентність – це знання, вміння, життєвий досвід особистості, її життєтворчі здатності, необхідні для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя як індивідуального життєвого проекту. Н. М. Лавриченко визначає поняття «компетентність» як психосоціальною якість, джерелом якої є відчуття власної успішності та корисності, котра сприяє усвідомленню особистістю власної здатності ефективно взаємодіяти з оточенням [2, с. 21]. Життєва компетентність передбачає свідоме і несвідоме ставлення до виконання особистістю її життєвих і соціальних ролей, вона пов'язана з самовдосконаленням людини.

Література

1. Зозуляк-Случик Р. В. Основи соціалізації особистості: навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / Р. В. Зозуляк-Случик. – Івано-Франківськ: НАІР, 2015. – 218 с.
2. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы / Н. М. Лавриченко. – Київ: Віра Інсайт, 2000. – 444 с.
3. Возіянова О. А. Тренінгова робота з підлітками / А. О. Возіянова; упорядн. О. А. Возіянова, К. М. Бабенко – Київ: Редакції загальнопед. газет, 2012. – 128 с. (Бібліотека «Шкільного світу»).

Т. П. Лисяк,
учитель початкових класів КЗШ №32,
спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії

ДИДАКТИЧНІ ВИМОГИ ДО ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розкриваються дидактичні функції наочності в навчальному процесі молодших школярів.

Ключові слова: дидактичних умови, дидактичні завдання, молодші школярі, наочні посібники, наочність.

Постановка проблеми. Зміст освіти, згідно з Законом України «Про загальну середню освіту», має відповідати соціальному замовленню суспільства, враховувати реальні можливості процесу навчання, забезпечувати високу наукову й практичну значимість навчального матеріалу, соціально детерміновану єдність у конструюванні та реалізації змісту освіти з позиції навчальних предметів, що вивчаються в школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічній науці є чимало досліджень, присвячених проблемі використання наочності в педагогічному процесі. Цією проблемою займалися класики світової та вітчизняної наукової педагогіки Я. Коменський, Й. Песталоцці, А. Дістервег, К. Ушинський та ін. Важливу роль у розвиток теоретичних положень й умов застосування засобів наочності в навчанні мають роботи в галузі загальної дидактики С. Архангельського, Л. Фрідмана, Ю. Бабанського, Н. Волкової, І. Малафійка, М. Фіцули, О. Савченко та ін.

Мета статті – проаналізувати види наочності, визначити дидактичні функції наочності в навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. Пізнання завжди починається з безпосереднього споглядання, з спостереження речей, явищ, тобто з безпосередньої взаємодії людини з вивченими предметами за допомогою органів чуття. Щоб пізнати невідомий предмет, дитина повинна його з усіх боків оглянути, визначити форму, колір, твердість, смак, запах тощо. Вивчений так фактичний матеріал стає основою для дальшої розумової його обробки. Усяке мислення здійснюється тільки на основі даних, набутих у результаті безпосереднього або опосередкованого ознайомлення з предметами, явищами, процесами.

Проте, як і в пізнавальному процесі, у набуванні знань, умінь і навичок важливу роль відіграє практична діяльність. При виконанні практичних завдань учні розглядають предмети, аналізують явища й процеси, порівнюють їх між собою та з раніше вивченими, роблять узагальнення, застосовують знання на практиці.

Навчання в школі є специфічним пізнавальним процесом. Процес пізнання людини й набування знань учнями в школі мають певні відмінності. Вони полягають головним чином у тому, що на уроці учні не досліджують

нічого нового, вони лише вивчають відомості, поняття, які твердо встановлені наукою. До цієї мети вчитель веде їх прямою дорогою, значно коротшою, ніж та, якою проходило людство в дослідженні наукових істин.

М. Фіцула розрізняє такі види наочності: натуральна, образна, символічна (динамічна і статична, плоска й об'ємна) [3, с. 149].

І. Малафіїк відзначає, що першим видом наочності, яку сповна може використати вчитель й учні під час навчання, є предмети, тіла, явища, процеси, які наповнюють оточуючий людину світ. Це предметна наочність. Вона не завжди задовольняє вимоги навчально-виховного процесу, але з неї починається навчання, тому приходиться йти далі, використовуючи для цього різні моделі, прилади, пристрої, засоби віртуальної наочності, знаково-символічну наочність, картини, схеми, графіки, таблиці тощо [1, с. 199].

О. Савченко наголошує, що при виборі наочних засобів навчання потрібно враховувати, що вони найбільш успішно вирішують такі дидактичні завдання:

- сприяють розвитку в учнів наочно-образного мислення;
- виступають в ролі засобу активізації уваги при засвоєнні будь-якого навчального матеріалу;
- сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів;
- дозволяють конкретизувати розглядувані теоретичні питання;
- розширюють сферу практичних застосувань розглядуваних об'єктів, які безпосередньо не можуть бути використані для спостереження на уроці;
- створюють можливості для моделювання явищ, що безпосередньо не спостерігаються;
- наочно систематизують і класифікують досліджувані явища на схемах, таблицях і т.п.;
- виступають в ролі методів стимулювання інтересу до учіння, створення установки на ефективне учіння;
- дозволяють в конкретизованій формі одержати інформацію про ступінь навчального матеріалу [2, с. 124].

З метою обґрунтування дидактичних умов оптимального застосування наочних посібників у навчальному процесі початкової школи доцільним є виділення й обґрунтування педагогічних вимог до використання наочності.

Важливою вимогою до засобів унаочнення є їх розвивальний характер, який проявляється у сприянні активізації пізнавальних здібностей дітей, розвитку їхніх мислительних і мовленнєвих якостей, довірливої уваги, пам'яті спостережливості; удосконаленні аналітико-синтетичних умінь порівнювати, узагальнювати, доводити, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, проводити аналогію тощо; формуванні навичок самоконтролю й самостійності; розвитку творчих здібностей молодших школярів.

У процесі використання наочності активізується найперша властивість сприймання молодших школярів – вибірковість. Завдяки запитанням учителя, попередньому досвіду учень з допомогою зорових і/або слухових аналізаторів виявляє ті чи інші сторони спостережуваного об'єкта. І чим менша

дитина, тим більше значення мають конкретність й особистісна значущість установки вчителя на сприймання.

Оптимальне застосування наочності означає її доцільне використання. Тому вчителю необхідно обрати із сукупності посібників ті, які безпосередньо спрямовані на розв'язування основних завдань уроку, на засвоєння головних, істотних питань змісту розглядуваної теми.

Щоб забезпечити успішне сприймання нового навчального матеріалу, педагог відповідно готує учнів. Полягає це в тому, що він активізує наявний в них досвід, допомагає встановити зв'язок між тим, що їм відомо, і новим матеріалом, збагачує знання учнів, чітко ставить перед ними мету сприймання, викликає інтерес до об'єктів сприймання тощо.

У вихованні спостережливості учнів початкової школи велику роль відіграє використання на уроках доступного учням наочного матеріалу – певних об'єктів, малюнків, яке супроводжується словесним поясненням.

Інтерес молодших школярів до об'єкта сприяє спрямовуванню уваги саме на цей об'єкт і тим допомагає кращому його сприйманню

Важливою умовою усвідомлення змісту навчального матеріалу є зв'язок наочного посібника з чуттєвим досвідом дітей.

Чуттєвий досвід – це уявлення, набуті дітьми на основі відчуття й сприймання предметів та явищ навколишнього середовища за допомогою різних органів чуття – зору, слуху, нюху, дотику.

Принцип оптимізації вимагає короткочасності демонстрацій, щоб за мінімально необхідний час досягти бажаного результату. Тому наочні посібники слід ретельно підготувати для показу. Необхідно підготуватися також учителю до їх демонстрації. Окрім основних, добираються й додаткові наочні посібники, які можуть бути використані за наявності вільного часу чи в якості засобів, які дозволяють краще пояснити розглядуване питання при виникаючих труднощах.

Використання наочності на уроці повинно бути цілеспрямованим і методично виправданим. А це вимагає серйозного підходу до їх адекватного вибору. Отже, доцільно виділити такі вимоги до використання наочності в навчальному процесі початкової школи: 1) відповідність наочності змісту вивчуваного матеріалу; 2) виділення найважливіших ознак предмета; 3) естетичне оформлення наочності; 4) вчасне використання наочності; 5) помірне використання наочності; 6) відповідність наочності психологічним закономірностям сприймання; 7) відповідність наочності рівню розвитку спостережливості учнів; 8) інтерес учнів до розглядуваних наочних об'єктів; 9) зв'язок змісту наочного посібника з досвідом учнів. Знання дидактичних вимог до наочності та методичних особливостей її використання допоможе уникнути поширених у шкільній практиці недоліків і помилок. Правильно дібрана й використана наочність активізує освітній процес і сформує у школяра відповідні знання, навички та вміння.

Висновки. Процес мислення молодших школярів за роки шкільного навчання проходить етапи від конкретного, наочного до абстрактного, тео-

ретичного. Використання наочності в навчальному процесі початкової школи є необхідним. Наочність у навчанні сприяє формуванню уявлень, що правильно відображають об'єктивну реальність. Застосування наочних засобів формує в учнів образні уявлення, а також поняття для розуміння зв'язків і залежностей, що є одним із найважливіших положень дидактики.

Використання різних видів наочності активізує пізнавальну діяльність учнів, але тільки комплексне їх застосування дає позитивні результати під час навчання.

Література

1. Малафіїк І. В. Дидактика новітньої школи: навч. посіб. / І. В. Малафіїк. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2014. – 632 с.
2. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підруч. для вищ. навч. закл. / О. Я. Савченко. – 2-ге вид. – Київ: Грамота, 2013. – 504 с.
3. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. пос. для студ. вищих пед. закладів освіти / М. М. Фіцула. – Тернопіль: Навч. книга. – Богдан, 2013. – 232 с.

А. І. Литовченко,

*вчитель математики КЗШ № 125,
спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії*

ВИКОРИСТАННЯ SMART-ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті визначено доцільність використання смарт-технологій як нового напрямку в методиці провадження освітньої діяльності.

Ключові слова: смарт-технології, мультимедійна дошка, індивідуальні комп'ютерні технології.

Постановка проблеми. Освітні процеси, що відбуваються в Україні, потребують нового педагогічного мислення. Це глобальна проблема, бо від того, які освітні системи будуть запроваджуватися в освітній процес, які орієнтири в становленні особистості будуть прийняті, залежатиме майбутнє держави, нації, кожної людини. Наша освіта потребує нової педагогіки, яка формується на засадах гуманізації та демократизації, відродження національної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми та напрямки створення та функціонування освітнього простору навчального закладу активно вивчаються як українськими, так і зарубіжними вченими, а саме: В. Биковим, Б. Гершунським, Р. Гуревичем, М. Жалдаком, А. Єршовим, М. Кадемією, А. Кузнецовим, В. Мадзігоном, В. Нечаєвим, І. Якиманською, Ю. Яковенком та багатьма іншими

Проблема використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі активно вивчається упродовж останнього десятиріччя, проте залишається достатньо розробленою. У багатьох дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених і педагогів розглянуто особливості використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі.

Мета статті – аналіз можливостей використання SMART-технологій у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. Однією з найважливіших соціальних вимог сучасного суспільства є інформатизація освіти. Це потребує переосмислення досвіду реалізації нових інформаційних технологій, аналізу й оцінки можливостей їхнього використання в навчальному процесі, що обумовлює необхідність якісно нового рівня вивчення шкільних предметів з метою розвитку в кожного учня стійкого бажання й уміння вчитися, самостійно отримувати знання, творчо підходити до виконання навчальних завдань.

Сучасні форми роботи творяться тоді, коли в освітні процеси приходять інноваційні ідеї, що ґрунтуються на вітчизняному та зарубіжному досвіді.

Сьогодні невід'ємною частиною освітнього процесу в провідних зарубіжних вузах стають SMART-технології, які використовують продукцію компанії SMART – провідної компанії-виробника цієї техніки та програмного забезпечення. Одним із найбільш впроваджуваних її продуктів є інтерактивні дошки.

Концепцією Smart-освіти є створення інтелектуального середовища, безперервного розвитку компетентностей учасників освітнього процесу, включаючи заходи формального й неформального процесу навчання на основі новітніх технологій.

Основу розвитку SMART-технологій становить Інтернет, а тому відправною точкою процесу формування SMART-суспільства слід вважати світову глобальну мережу.

SMART-технології – це інтерактивний навчальний комплекс, що дозволяє створювати, редагувати та поширювати мультимедійні навчальні матеріали, як в аудиторний, так і в позааудиторний час.

До позитивних сторін застосування Smart-технологій у навчальному процесі відноситься:

- можливість їх використання під час викладання різних дисциплін;
- висока ефективність засвоєння знань;
- підвищення інтересу до навчання в учнів і студентів;
- сучасність технологій і розуміння та сприймання їх як природної складової молодих людей, що робить їх життя зручним інструментом для розвитку творчого потенціалу;
- легкість поєднання Smart-технологій з комунікативним підходом до викладання іноземних мов [3].

Основним компонентом SMART-технологій, що використовується в навчальному процесі, є мультимедійна дошка – це сенсорний екран, приєднаний до комп'ютера, зображення з якого передається на дошку-проектор. Достатньо доторкнутися до поверхні дошки, щоб розпочати роботу. Як наголошує О. Семеніхіна, спеціально розроблене програмне забезпечення дозволяє працювати з текстами та об'єктами, аудіо- і відеоматеріалами, Інтернет-ресурсами, робити записи від руки на відкритих документах і зберігати інформацію [2]. Мультимедійна дошка надає унікальну можливість для твор-

чої взаємодії вчителя й учнів, що сприятиме активізації пізнавальної, творчої діяльності школярів.

Нові розробки та знахідки в галузі інформаційних технологій необхідно використовувати для розширення інтелектуальних можливостей людини. На сьогодні змінюється саме поняття навчання: засвоєння знань поступається вмінню використовувати інформацію, отримувати її за допомогою комп'ютера.

У своїй практиці викладачеві слід використовувати деякі спеціальні методи, які мають за мету спрямувати інтерес студентів та їх відповідальність до навчання. До таких методів можна віднести: методи стимулювання й мотивації навчання, метод пізнавальної гри, метод навчальних дискусій, метод створення ситуації успіху. Велике значення має контроль і самоконтроль, який застосовують як метод усного, письмового, індивідуального контролю. Практично за всіма розділами складають тести, використовуючи програму-тест TEST-W2. Вона зручна, запитання й варіанти відповідей легко вносити та змінювати. Запитання, які даються студентові, вибираються вибірково. У процесі тестування підраховується кількість правильних відповідей, і по завершенні тестування студентові виставляється оцінка на основі критеріїв для тестових технологій.

Використання індивідуальних комп'ютерних технологій, на думку М. Кадемії, дає можливість вирішувати такі актуальні питання:

- використовувати в навчанні здобутки новітніх інформаційних технологій;
- удосконалювати навички самостійної роботи учнів в інформаційних базах даних, мережі Інтернет;
- поліпшувати засвоєння учнями знань, зробити процес навчання цікавішим і змістовнішим [1, с. 34].

Повсюдний доступ до інформації допоміг змінити нахил освіти з простого передавання інформації в активне отримання навичок і знань. Так, збільшується кількість програм, що спрощують колективний, сумісний, заснований на дослідженнях підхід до формування знань.

Як зазначає С. Якубов, використання індивідуальних комп'ютерних технологій в комплексі з традиційним підручником забезпечує:

- особистісно-орієнтований і диференційований підхід у навчанні;
- робить можливою реалізацію інтерактивного підходу (постійне спілкування з ПК, постановка запитань, які цікавлять учня, та отримання відповідей на них);
- підвищує пізнавальну активність учнів за рахунок різноманітної відео- та аудіо- інформації;
- здійснює контроль завдяки тестуванню й системи запитань для самоконтролю [4, с. 10].

Отже, SMART-технології дають змогу вчителю подати матеріал, зробити його більш цікавим, швидко перевірити знання учнів і підвищити їхній інтерес до навчання.

SMART-технології є передвісниками появи нової освітньої парадигми, завдяки якій буде втілено в життя тенденцію з реалізації завдань щодо формування вільної креативної особистості в навчальному процесі. Застосування сучасних SMART-технологій у процесі навчання ефективно стимулює пізнавальну, творчу діяльність учнів. Унікальні можливості SMART-технологій доводять, що прирівнювання SMART освіти до основних методів навчання нарівні з традиційним є перспективою їх використання в широкому освітньому діапазоні.

Висновки. SMART-технології – це інтерактивний програмний навчальний комплекс, що сприяє активізації пізнавальної, творчої та активної діяльності учнів. Основним компонентом SMART-технологій є мультимедійна дошка – сенсорний екран, приєднаний до комп'ютера, зображення з якого передається на дошку-проектор. Використання мультимедійної дошки на уроках у школі забезпечує ефективне засвоєння навчального матеріалу та підвищення мотивації учнів до навчання.

Література

1. Кадемія М. Ю. Використання смарт-технологій у навчальному процесі / М. Ю. Кадемія, М. В. Сапогов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. – 2016. – Вип. 47. Серія: Педагогіка і психологія. – С. 31–36 / [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2016_47_8. – Дата звернення: 5.11.2018.

2. Семеніхіна О. В. Нові парадигми у сфері освіти в умовах переходу до SMART-суспільства / О. В. Семеніхіна / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://irbis-nbuv.gov.ua> – Дата звернення: 2.11.2018.

3. Smart-технології в Україні і світі / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://molodi.in.ua/smart-tehnolohiji/>. – Дата звернення: 4.11.2018.

4. Якубов С. Технології SMART та навчальні матеріали / С. Якубов, Я. Якінін // Hi-Tech у школі. – 2011. – № 3–4. – С. 8–11.

Т. М. Лозовська,

*учитель початкових класів КГ № 91,
спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, учитель-методист*

РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ УРОКУ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У статті розглянуто, яку роль відіграє урок у вихованні підростаючого покоління.

Ключові слова: інтелектуальний розвиток, розвивальне навчання, креативна особистість, розвивальний потенціалу уроку.

Постановка проблеми. Розвиток творчого потенціалу особистості є одним із актуальних завдань сучасного суспільства. Тому і перед школою сьогодні, коли дитині потрібні не тільки знання, але й високий творчий потенці-

ал, компетентність, сформованість особистісних якостей, які допоможуть знайти своє місце в житті, стати активним членом суспільства та щасливою, упевненою у власних силах людиною, поряд із традиційними завданнями, постають завдання творчого розвитку особистості

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз досліджень із проблеми становлення креативної особистості молодшого школяра підтверджує, що особливої актуальності набуває творчий розвиток учнів у процесі навчальної діяльності. Цю проблему на матеріалі окремих навчальних предметів розв'язують М. Алєйніков, Н. Бібік, Р. Гулуа, Г. Касьянова, С. Пальчевський, К. Приходченко, В. Рагозіна, І. Теплицький, В. Тименко, Л. Шпак та ін.

Мета статті – розкрити специфіку розвивального потенціалу уроку в початкових класах.

Виклад основного матеріалу. Проголосивши людину найвищою цінністю, наша держава стала на шлях втілення в педагогічну теорію та практику гуманістичних ідей. Тому навчання в сучасній школі має забезпечувати оптимальні передумови для самореалізації особистості школяра, розкриття всіх закладених у ній природних задатків, її здатності до свободи, відповідальності та творчості. Це вимагає переходу від директивної до особистісно-зорієнтованої моделі навчання й виховання, що націлює на пошук нових шляхів і засобів, які забезпечуватимуть розвиток внутрішніх можливостей учнів, їхніх потреб, інтересів, креативного потенціалу.

Розвиток творчих здібностей є складною педагогічною проблемою, яка може бути успішно розв'язана на основі створення оптимальних умов розвитку творчих здібностей, тому метою даної статті є виокремлення педагогічних умов, урахування яких у навчальному процесі може розкрити додаткові можливості підвищення рівня розвитку творчих здібностей у дітей молодшого шкільного віку.

Л. Виготський вважав, що дитина з допомогою дорослого може виконувати не будь-які дії, а лише ті, до яких вона вже певною мірою готова. «Що дитина вміє сьогодні у співробітництві, вона зуміє завтра самостійно... Тільки те навчання у дитячому віці добре, яке забігає наперед розвитку і веде розвиток за собою. Але вчити дитину можливо лише того, чого вона вже здатна вчитися. Можливості навчання визначаються зоною її найближчого розвитку». Тому педагогіка «повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку» [1, с. 108].

О. Савченко акцентує на тому, що головними дійовими особами на уроці мають бути окремі діти, групи та клас у цілому. Учитель стає невидимим диригентом, який вчасно має почути, помітити, підправити, підтримати кожного вихованця, залучити до співпраці. Тільки за таких умов школа зможе виконати своє основне завдання – навчити дітей самостійно міркувати, дискутувати, відстоювати свої думки, ставити запитання, бути ініціативними в набутті нових знань [3, с. 44].

Ефективність особистісно-орієнтованих технологій суттєво залежить від того, настільки повно реалізовані інтереси особистості, як враховані її пси-

хологічні особливості, які перспективи її розвитку. Отже, розвивальне навчання, на противагу інформаційному, має певні пріоритети. Це насамперед спрямованість на розвиток школярів у сучасній початковій школі, діагностика особистісного розвитку, ситуаційне проектування, смислопошуковий діалог, включення навчальних задач у контекст життєвих проблем.

Рівень інтелектуального розвитку дитини залежить від рівня сформованості в неї психічних процесів. Це означає, що за її розвитком можна судити про завершеність чи незавершеність циклів такого розвитку. Однак, метою освіти є перспективний розвиток дитини, тому розвивальна освіта, окрім досягнутих результатів розвитку, використовує процеси, що перебувають на стадії становлення. У початковій школі дитину вчать нового, просуваючи її в розвитку, даючи їй змогу зробити більше, ніж вона може.

Завдання розвивального навчання – навчити дітей самостійно міркувати, уміння сперечатися, відстоювати свої думки, ставити запитання, бути ініціативними в набутті нових знань.

Серед загальнопедагогічних умов розвитку творчих здібностей молодших школярів О. Кондратюк виокремив такі:

- педагогічне стимулювання розвитку творчих здібностей на основі особистісно-зорієнтованого характеру взаємодії вчителя з учнями;

- застосування психолого-педагогічних технологій, що забезпечують самостійну активність учнів у процесі творчої діяльності [2, с. 91].

Необхідність реалізації першої умови продиктована сучасними суспільними пріоритетами. Особистісно-зорієнтована взаємодія вчителя й учня передбачає вибір характеристик навчання та виховання як спілкування, в якому не існує різкої полярності позицій учня й учителя, перетворення освітнього процесу на взаємодію. Це сприяє стимулюванню активності, самостійності, ініціативи дітей, поєднанню творчої свободи і спрямування діяльності учнів, емоційності та виразності спілкування з проявами поваги й доброзичливості учасників педагогічного процесу;

Виконання другої умови має гарантувати позитивну мотивацію творчої діяльності молодших школярів і надавати дієвий арсенал психолого-педагогічних стимулів, які спрямовуватимуть активність учнів у необхідному напрямі. Такі психолого-педагогічні технології повинні враховувати особливості молодшого шкільного віку, забезпечувати оптимальні умови для самовираження учнів, спиратися на особистісно-значущий для учнів матеріал, залучати їхні емоції до процесу творчості, спонукати учнів у процесі творчої діяльності відобразити свій чуттєвий досвід у повному обсязі, надавати можливість самостійно творити.

Для реалізації технології розвивального навчання вчителю необхідно не лише адаптувати її до конкретної навчальної ситуації, а й забезпечити принципово інший тип взаємодії з учнями.

Ступінь і форми участі вчителя й учнів у такій діяльності залежать від реальних можливостей учня, з розширенням яких учитель відкриває йому нові ланки спільної діяльності.

В умовах педагогічного керівництва, яке стимулює розвиток мислення, у школярів розвивається бажання вчитись. При цьому необхідно раціонально дозувати трудність навчальних задач. Ставлячи їх перед дітьми та керуючи їх розв'язуванням, потрібно враховувати індивідуальні особливості учнів. Недостатній рівень мотивації учіння значною мірою зумовлюється непереборними труднощами розв'язанні навчальних задач. Учитель повинен приділяти найбільше уваги тим учням, хто не вміє вчитися, а тому вчиться без бажання.

При цьому важливо, щоб учитель не тільки враховував наявний рівень інтелектуального розвитку кожного учня, а й підвищував цей рівень.

Розвивальне навчання може існувати без постійного навчального спілкування, при якому учень, зрозумівши, чого він не знає, не вміє робити, сам починає активно діяти, включаючи в цей процес учителя як більш досвідченого партнера. Думка вчителя при цьому сприймається дітьми як одна з можливих точок зору, яку треба співвіднести з власною, і думками інших учнів. Необхідність такого спілкування випливає з природи пошукової, дослідницької діяльності, за якої пошук істини поодиноці неможливий, необхідний колективний пошук, який супроводжується постійним обміном думками. Дорослий може реально будувати спілкування з дитиною на уроці лише в тому випадку, коли він постійно утримує особливості дитячої точки зору на предмет і на самого себе.

Висновки. Втілення ідей розвивального навчання в сучасній педагогічній науці і практиці спрямовується так, щоб поряд із формуванням знань, умінь і навичок забезпечувався розвиток мотиваційного компонента навчання та розвивалась культура, здоров'я учасників освітнього процесу.

Отже, розвивальне навчання на уроках сприяє розвитку розумових здібностей, мисленню, дає змогу виховувати дитину, здатну робити свідомий і відповідальний вибір життєвого шляху, мати самостійне творче мислення, тобто ми розвиваємо креативну особистість. Якщо мета традиційного навчання в початковій школі – навчити дитину читати, писати, рахувати, то мета розвивального – сформувати у дитини конкретні здібності та прагнення до самовдосконалення.

Література

1. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – Москва: Смысл, Эксмо, 2004. – 512 с.
2. Особистісно орієнтований підхід в початковій освіті / упоряд. О. Кондратюк. – Київ: Шк. світ, 2008. – 128 с.
3. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підруч. / О. Я. Савченко. – Київ: Грамота, 2012. – 504 с.

В. В. Мальнева,
вихователь Криворізької загальноосвітньої
школи-інтернату I–II ступеню № 1
вихователь вищої категорії, учитель-методист

ВИКОРИСТАННЯ ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЧИННИК РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ

Статтю присвячено проблемі використання літературного краєзнавства в роботі вихователя інтернатного закладу групи продовженого дня в позаурочний та позашкільний час з метою соціалізації та розвитку розумових здібностей учнів класів інтенсивної педагогічної корекції.

Ключові слова: клас інтенсивної педагогічної корекції, життєвий простір, соціум, розвивально-пізнавальна експедиція, гра, мотивація, читання, адаптація, соціалізація, гуманізація особистості.

Постановка проблеми. За Конституцією України, кожна дитина має право на освіту, а держава забезпечує доступність різних форм навчання. Україна ратифікувала Конвенцію ООН про права дитини, згідно із «соціальною моделлю» якої вада здоров'я – це соціальна проблема доступності та сприйняття особистості в соціумі, а не характеристика особистості.

Сучасний стан розвитку психолого-педагогічної науки характеризується активним становленням її прикладних аспектів і широким впровадженням у практику наукових здобутків, отриманих у цій сфері. Завдяки цьому покращуються умови розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Усі люди різні, і кожна має право відрізнятись від інших, бути не такою, як решта. Сучасне суспільство має бути готовим до цього.

У своїй педагогічній діяльності використовуємо концепцію навчання, орієнтовану на потреби дітей, яка передбачає організацію навчальної діяльності таким чином, що процес пізнання відбувається шляхом моделювання навчального середовища та спрямований на розвиток самостійності. Вагома роль у цій концепції відведена соціальному компонентові навчання, а роль учителя вбачається у створенні мотивуючих навчальних ситуацій, що мають сприяти вирішенню проблем учнів класів інтенсивної педагогічної корекції.

Тривала успішна власна практика переконливо доводить, що застосування підходу, орієнтованого на потреби дитини, є надзвичайно ефективним у роботі з учнями, які «відхилилися» від типового розвитку, та є одним із чинників підвищення їхньої успішності.

Інтернатні заклади на порозі кардинальних змін. Тож, для нас педагогігів таких закладів особливої актуальності набуває робота зі створення рівних умов для розвитку особистості дитини, підготовки її до життя (в порівнянні з освітніми закладами інших типів, можливостями сімейного виховання), адже 90% наших дітей з неповних, багатодітних, малозабезпечених сімей.

Учні класів інтенсивної педагогічної корекції важче, повільніше сприймають, осмислюють, запам'ятовують навчальний матеріал, адже мають ослаблене здоров'я, ознаки дислексії (проблем з читанням), інші проблеми. Це діти, яким у дошкільному віці поставлений діагноз затримки мовленнєвого розвитку, гіпердинамічний синдром, тощо. І тут надзвичайно важливо, щоб учитель був активним учасником навчально-виховного процесу, наставником, який організовує і забезпечує:

- оптимальні умови навчання, найсприятливішу атмосферу;
- засвоєння матеріалу через гру, емоційно забарвлені ситуації;
- застосування знань на практиці, розвиток уміння пов'язувати знання з життям;
- такий спосіб навчання, що дає змогу залучати всі відчуття й водночас спонукає до діяльності, є захопливим, не обтяжливим і не виснажливим;
- творче й критичне мислення, що стимулює засвоєння інформації.

В. Сухомлинський порівнював розумову працю таких дітей з фотоплівкою слабкої чутливості, що просто вимагає тривалої витримки, щоб дати прекрасне яскраве фото.

Тож, проблеми соціалізації та адаптації своїх вихованців вирішуємо з молодшого шкільного віку, через цілеспрямовану розвивально-пізнавальну діяльність на основі краєзнавства, з вивчення життєвого простору (соціуму).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Настільними посібниками й джерелами з літературного краєзнавства були книги І. Буганової, Г. Гусейнова, О. Мельника та О. Степаненка, О. О. Любара та Д. Т. Федоренка з етнопедагогіки, фольклору, козацької педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Як учитель-практик з багаторічним педагогічним досвідом, пристосовуючись до сучасних освітніх вимог навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами, намагаюся застосовувати у своїй педагогічній діяльності інновації, які забезпечать оптимальні можливості кожної дитини, зважаючи на індивідуальні освітні та інші потреби – навчання всіх учнів у рівних умовах і на високому якісному рівні. Для цього використовую різні форми і методи роботи. Однією з таких креативних форм є створена й апробована в 2016-2018 н.р. розвивально-пізнавальна експедиція (гра) «Наш криворізький степ», де вихователь виступає в ролі керівника експедиції, а експедиція проходить за план-картою.

В ігровій формі ми вивчали життєвий простір – не райони, в яких живуть діти, не місто з сучасною інфраструктурою:

- а степ – як унікальну природну зону;
- степ – як промисловий район світового значення;
- степ – як сучасне місто з високим культурним надбанням.

Наша експедиція мала декілька напрямів – історичний, природничий, ґрунничий, героїко-патріотичний, літературно-мистецький.

Зупинимось на літературному.

Не применшуючи роль і значення системної, індивідуальної та групової колекційної роботи, я так організовувала виховну позаурочну роботу, щоб в

розвивально-пізнавальній діяльності дати можливість кожному учневі через **ПОБАЧЕНЕ** (інтерактивну історико-природничу екскурсію, заочну мандрівку в заповідний степ, туристичну екскурсію, екскурсію в кар'єр Південного ГЗК, де учні з оглядового майданчика спостерігали за вибутком відкритим способом, відвідування музеїв, виставок, **ПОЧУТЕ** (слово поета, ветерана, шахтаря, воїна АТО, працівника музеїв) **ПРОЧИТАНЕ** (літературний твір (поезія, прозовий твір), історичний фольклор, самостійно чи з допомогою вихователя дійти до **ОСМИСЛЕННЯ ПЕРЕКОНАННЯ** побаченого й почутого.

Отже читання відіграє важливу роль у розумовій діяльності моїх вихованців.

Переконана, що довготривала розвивально-пізнавальна експедиція «Наш криворізький степ» сприяла розвитку мотивації дітей до читання через побачене, почуте; така форма ігрової діяльності дозволяє зробити певні висновки про особливості формування читача через гру до книжки.

План-карта розвивально-пізнавальної експедиції «Наш криворізький степ» складається з низки напрямів: історичного, природничого, гірничого, героїко-патріотичного, мистецького, літературного.

Зупиняюсь на літературному.

Учні 3-х-4-х класів в Літературній вітальні ознайомились з творчістю дитячих поетес Криворіжжя Л. Барановою та Л. Челноковою. Це було справжнє свято поезії. Кожен клас підготував читання поезій, малюки до них, жартівливі сценки, вікторини.

Такі зустрічі – могутній засіб формування морально-етичних цінностей молодших школярів дали поштовх до літературного читання, адже за програмою, на ознайомлення з творами поетів і письменників свого краю відводиться лише дві години урочного часу.

Діти знайомі з літературними загадками, казками криворізьких літераторів Н. Плакущої, Т. Мішеніної, О. Домник.

Постійно ми зверталися до читання легенд, переказів захоплюючого світу криворізьких казок. За висловом І.Франка «Оті простенькі сільські байки» (казки, вигадки) як дрібні, тонкі корінчики, вкорінюють у дитячій душі любов до рідного слова, його краси, простоти й чарівної милозвучності».

На самопідготовках приділяємо велику увагу скоромовкам, як фольклорного, так і літературного походження.

Скоромовки, чистомовки дуже до вподоби дітям, оскільки найчастіше вони жартівливі: розвивають в учнів любов до рідного слова, інтерес до вивчення рідно краю, формують моральні норми поведінки.

За два роки розвивально-пізнавальної гри як учитель-методист підготувала з літературного напрямку такі методичні матеріали.

1. Складання загадок як вид творчості і соціалізації учнів (за матеріалами екскурсії на ПАТ «Південний ГЗК»).

2. Розмаїття Криворізьких загадок (з досвіду використання в роботі вихователя класів ІПК).

3. Легенди Криворіжжя (Руданський цикл). З досвіду використання в роботі вихователя класів ІПК.

У своїй роботі в наступному році вважаю за необхідне:

- рекомендувати учням вести тематичний зошит, в якому коротко, в довірливій формі записувати свої думки, враження;
- «Жодного дня без читання» – організувати тематичні читання (підбірка з 23 літературних творів) за особистісно-орієнтованими інтересами й записами учнів;
- звітуємо перед батьками, педагогічним колективом за результатами роботи.

За участь дітей в розвивально-пізнавальній експедиції «Наш Криворізький степ» маємо перші результати:

- активізацію пізнавальної діяльності учнів через системне літературне читання;
- пробудження у дітей стійкого інтересу до рідно краю;
- формування компетентностей, у тому числі життєвих, як перших кроків на шляху соціалізації;
- гуманізацію особливої дитини.

Висновки. Школу можна назвати ефективною лише в тому випадку, коли кожна дитина в ній має змогу успішно навчатися. Одна з головних характеристик сучасної ефективної школи – здатність задовольняти освітні потреби всіх учнів, у тому числі й учнів з особливими освітніми потребами. Ми – вчителі, повинні пам'ятати, що й ми вчителі, і наші вихованці є учнями, які вчать впродовж усього життя. Використовуючи літературознавчий краєзнавчий матеріал, ми в ігровій формі маємо можливість розвивати творчі здібності дітей, сприяти їх повноцінній соціалізації в суспільство, а це, в свою чергу, може стати найкращим результатом нашої педагогічної діяльності – сформована особистість, здатна навчатися із задоволенням упродовж усього життя й досягати своєї мрії.

Література

1. Бугайова І. Дидактичний матеріал до уроків української літератури (5 кл.) з використанням художніх творів Криворіжжя: посіб. для вчителя / І. Бугайова. – Кривий Ріг, 2008. – 88 с.
2. Гусейнов Г. На землі на рідній. Легенди та перекази Криворіжжя... у трьох книгах / Г. Гусейнов. – Кривий Ріг, 2000. – Кн.1. – 144 с.
3. Історичний фольклор Криворіжжя/ упоряд. О.О. Мельник, О.В. Степаненко. – Кривий Ріг, 2001. – 126 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах / В.О. Сухомлинський. – Київ, 1976. – Т.2. – С.474-475, 515, 644-646.
5. Шелестова Л. Розвиток творчих здібностей п'ятикласників у процесі навчання фольклору / Л. Шелестова, Л. Момот // Дивослово. – 1997. – №4. – С.26-28.

А. Мартиненко,
студентка психолого-педагогічного факультету КДПУ
І. В. Размолотчикова,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи КДПУ

СВІТОГЛЯДНО-ФІЛОСОФСЬКІ КОНЦЕПЦІЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

У статті порушується питання про різноманітні концепції соціалізації особистості в процесі освіти та виховання.

Ключові слова: соціалізація, персоналізація, філософські концепції, особистість.

Постановка проблеми. Попри те, що поняття соціалізації порівняно нещодавно набуло науково-термінологічного значення й стало об'єктом філософського аналізу, воно привернуло неабияку увагу мало не всіх найзначущіших сьогодні західних філософських шкіл – прагматизму, феноменології, неотомізму та ін.

Філософське осмислення проблем соціалізації відбувається в усіх галузях філософування: філософській антропології, соціальній філософії культури та філософії історії, в етиці та естетиці й безпосередньо у філософії освіти та виховання.

Виклад основного матеріалу. Як засадичні стосовно будь-якого з філософських підходів до тлумачення та використання поняття соціалізації знаходимо певні постулати щодо фундаментальних рис і визначень реальності поняття про людину та суспільство в їх взаємовідносинах, наголос на яких і створює специфіку тієї чи іншої філософської концепції соціалізації. Множина цих поглядів у західній філософії відображає багатовимірність соціальної реальності й місця людини в ній, а також надзвичайно високий рівень свободи наукового пошуку та думки в західному світі. Взаємодоповнюваність і взаємодія цих поглядів відображають культурну та смислову цілісність цього світу, який перебуває в постійній динаміці змін. Це підстава, яка робить можливим, необхідним і продуктивним діалог між різними філософськими школами, кожна з яких віднаходить особливий елемент істини.

Така ситуація в європейській науковій думці, у свою чергу, свідчить про те, що реальним наслідком соціалізаційних процесів і зусиль у сучасному західному світі є, з одного боку, розвиток особистістю інтелектуальної та соціальної свободи, а з іншого – вдосконалення мистецтва соціального діалогу, взаємодії, кооперації. Але сама стрімкість розвитку цього суспільства виявляється спричиненою, в тому числі, й результативністю соціалізаційного процесу, спрямованого до свободи як передумови соціальної творчості генерації і створення високоефективних механізмів інтеграції людських творчих зусиль. Цей висновок є своєрідним підсумком осмислення проблеми соціалізації в західній філософії. Людський розвиток від самісіньких першоджерел є сходженням до свідомості, а потім до вищої свідомості як єдиного центра духовного тяжіння, до «пункту Омега» (point Omega).

Соціалізація разом з персоналізацією є двома сходинками, які минає людство в цьому русі та завдяки яким утворюється «духовний синтез» або «диференційована єдність» (union difference) [5, с. 256]. І якщо персоналізація – це етап виникнення і вдосконалення особистості, завдяки чому люди увічнюють себе в організованому цілому, то соціалізація – це сфера, в якій окремі свідомості й самостійності об'єднуються, підкреслюючи глибину та непередбачуваність свого «Его» [5, с. 257].

У безпосередньому взаємозв'язку з філософською концепцією діяльності перебуває методологічний підхід до проблем соціалізації, який полягає в їх усвідомленні через категорії «суб'єкт» та «об'єкт», з нього випливає необхідність педагогічного осмислення взаємовідносин категорій суб'єкта та особистості. Не вдаючись у деталі суб'єкта щодо індивіда як джерела свідомо цілеспрямованої активності, як рушія вільної діяльності, самодіяльності.

У зв'язку з цим самоочевидним є той факт, що якщо в суспільстві обмежується «суб'єктивність» особистості, то процеси становлення особистості, її соціалізації втрачають свою адекватність.

Розглядаючи проблему соціалізації, українські філософи Г. Заїченко, В. Саратовський, І. Кальний та інші розвивають, зокрема, її діалогічну концепцію й відокремлюють такі рівні або виміри цього процесу:

- відношення «я – я» – внутрішній діалог, умова формування самосвідомості та самооцінки;
- відношення «я – ти» – царина формування морального почуття, почуття любові, ненависті, дружби;
- відношення «я – ми» – царина виховання національної свідомості, класового почуття, почуття гуртової солідарності;
- відношення «я – людство» – умова усвідомлення своєї належності до роду людського, джерело філософсько-історичних, футурологічних рефлексій;
- відношення «я – друга природа» – царина оцінки світу речей;
- відношення «я – природа» – царина прояву найрізноманітніших інтересів;
- відношення «я – універсум» – царина формування світогляду релігійних і філософських вчень [5, с. 423].

Цей підхід є своєрідним узагальненням сучасних підсумків аналізу та постановки системи конкретно-наукових проблем її вивчення.

Поняття «особистість» широко використовується в науках, пов'язаних з вихованням: філософії, педагогіці, психології та соціології.

У філософії особистість розуміють як стійку систему соціально значущих рис, що характеризують індивіда як члена того чи іншого суспільства чи спільноти. Іншими словами, є соціальним та психологічним образом людини [2, с. 110].

Таке визначення особистості відповідає масштабам і спрямованості проблем філософського дослідження особистості, з яких найважливішими є її біологічні та соціальні детермінанти, ступені свободи особистості стосовно природи, суспільства й самої себе.

Філософське визначення особистості містить у своїй структурі як соціологічне розуміння особистості (соціальний образ людини), так і психологічне її розуміння (психологічний образ людини). Тим самим передбачається потреба вивчати особистість з метою розуміння механізмів її поведінки в єдності соціолого-психологічних підходів.

У психології, де існує багато різних розумінь особистості, найусталенішим є визначення особистості як деякої неповторної єдності, цілісності, найвищої інтегруючої інстанції, що керує психічними процесами індивіда й надає його поведінці послідовності й стійкості [3, с. 160].

Педагогіка, для якої виховання особистості є предметом дослідження, обмежується, як правило, психологічним визначенням особистості, не включаючи часто поняття «особистість» до основних категорій [1, с. 10].

Основними соціологічними концепціями особистості, згідно з класифікацією Д. В. Ольшанського є такі.

1. Теорія «дзеркального я». У ній особистість розглядається як функція, похідна від повністю соціально зумовленого «Я» людини. Самосвідомість особистості формується в результаті соціальної взаємодії, здатності дивитися на себе очима інших людей. Зі стійких уявлень про людину й інших людей формується та об'єктивна якість, яка і є особистістю.

2. Рольова теорія. Її прихильники також розглядають особистість як функцію, але вже тих соціальних ролей, сукупність яких індивід виконує в суспільстві. Включаючись у процесі соціалізації в ті чи інші соціальні групи, індивід засвоює очікування рольової поведінки, вивчає способи їх виконання й тим самим стає особистістю. Різномібічність особистості визначається багатством «соціального репертуару» – багатоманітністю соціальних груп, в яких протікало соціальне життя індивіда в процесі соціалізації.

3. Необіхевіоризм (від англ. *Behavior* – поведінка). Підтримуючи ідею попередніх концепцій про те, що особистість є результатом навчання людини правилам життя й поведінки, прихильники даної концепції найбільш послідовно дотримують її в своїх поглядах. Особистість розглядається як проста сукупність соціально придатних відповідей на сукупність стимулів.

4. Теорія соціальної установки. Згідно з цією теорією особистість є результатом тих несвідомих установок, які суспільство формує самим фактом повсякденного постійного впливу на індивіда. У процесі нагромадження установок у людини формується звичка до них. Іншими словами, у неї формується установка бути особистістю.

5. Концепція сукупності соціогенних потреб й орієнтацій, що формуються суспільством. Згідно з цією концепцією, особистість є змінюваними з розвитком суспільства рівнями сукупностей соціальних потреб й орієнтацій. У цих рівнях можуть відбуватися як суспільні (у цілому), так і групові потреби та орієнтації, що забезпечують варіабельність особистості.

До наведеної класифікації теорій особистості слід додати також теорію референтної групи. Автором терміну «референтна група» вважають американського соціолога Г. Хаймена, який під цим терміном розумів соціальну

групу, на яку індивід орієнтує свою поведінку (від сім'ї до класу, нації). За тією роллю, яку референтна група відіграє у формуванні характеристик особистості та її соціальної поведінки, розрізняють два типи таких груп. Перша – «компаративна» – це стандарт, за допомогою якого індивід оцінює себе й інших. Друга група – «нормативна» – це реальний або уявлюваний колектив (група), з яким індивід співвідносить свою поведінку й майбутнє.

У сучасній соціології намітилося кілька підходів до дослідження структури особистості.

Один із них можна визначити як «культурологічний» (або культурно-діяльнісний). Найважливішими компонентами структури особистості, згідно з таким підходом, є пам'ять, культура та діяльність.

Наступний підхід позначається як нормативний. Його сутність полягає у виділенні сукупності найважливіших рис ідеальної особистості, до досягнення яких слід прагнути. Такими нормативними елементами структури особистості є світогляд, духовне багатство, моральність. Такі нормативні структури мали «особистості комуністичного типу», «всебічно розвинені особистості» та ін. Проте такі підходи мало придатні для реальної виховної роботи.

І, нарешті, функціональний підхід, сутність якого полягає у виділенні тих якостей структурних елементів особистості, якими вона наділена як реальний суб'єкт життєдіяльності. Такими елементами, завдяки яким особистість функціонує в оточуючому світі, є соціальний статус, соціальна роль і спрямованість особистості.

Висновки. Порівняльний аналіз основних соціологічних теорій і концепцій особистості дає змогу виділити коло головних проблем цього напрямку соціологічної науки. До них належать формування особистості й розвиток її потреб у нерозривному зв'язку з функціонуванням і розвитком спільності; вивчення закономірностей взаємозв'язків особистості та її взаємодії з суспільством, групою; проблеми регуляції й саморегуляції соціальної поведінки особистості тощо.

Література

1. Бабанський Ю. К. Комплексний підход к воспитанию школьников / Ю. К. Бабанский. – Москва, 1980. – С. 190.
2. Каптерёв П. Ф. Педагогика / П. Ф. Каптерев // Педагогика. – 1992. – № 3. – С. 78.
3. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. – Москва, 1967. – С. 314.
4. Мещерякова Л. И. Педагогика / Л. И. Мещерякова – Москва, 1994. – С. 250.
5. Філософія / за ред. Г. А. Зайченко, В. М. Саратовського, В. І. Даниленка. – Київ: Вища школа, 2005. – 453 с.

О. А. Марченко,
студентка психолого-педагогічного факультету КДПУ
І. В. Размолодчикова,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи КДПУ

ОСОБЛИВОСТІ ДИДАКТОГЕНІЇ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

У статті розглядається проблема дидактогенії. Наголошується на необхідності раннього виявлення шкільних фобій та страхів для подальшого успішного навчання молодших школярів.

Ключові слова: дидактогенія, фобії, страхи, молодший школяр.

Постановка проблеми. На сучасному етапі становлення нової української школи, однією з актуальних проблем, що стоїть перед суспільством, наукою, школою, сім'єю є проблема адекватного відношення вчителя до дитини, що впливає на особистісний розвиток учня, розвиток окремих якостей та станів особистості, особливо стану дитячого страху – дидактогенії.

Зацікавленість проблемою дидактогенії знайшла відображення в роботах багатьох учених як вітчизняних, так рубіжних. Вони надають важливого значення дослідженню стану дидактогенії, що є універсальною формою емоційного попередження неуспіху, що бере участь у механізмі саморегуляції, сприяючи мобілізації резервів психіки й стимулюючи пошукову активність. З іншого боку, відомо, що за межами оптимальних значень дидактогенія здійснює негативний вплив на поведінку й діяльність індивіда. Хронічне переживання станів страху, фрустрації, пригніченого настрою та постійна готовність до їх актуалізації формують новоутворення особистості – невротичність, тривожність. Доведено, що завищена тривожність є негативною характеристикою й несприятливо впливає на життєдіяльність людини.

Емоційне життя молодшого школяра з його дидактогенією, що пов'язано з зустріччю з першою вчителькою, виконанням певних соціальних ролей впливає на формування його особистості, яку психологи розглядають як нову якість, що породжується рухом системи об'єктивних суспільних відносин, в яку включається її діяльність. Найбільше розвитку психіки й особистості дитини на певному віковому етапі сприяє провідна діяльність (Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, О. М. Леонт'єв). Для дітей молодшого шкільного віку провідною є навчальна діяльність. Тому для нас актуальним стало вивчення питань, пов'язаних із проявами дидактогенії в учнів молодшого шкільного віку, що найяскравіше проявляється в одному з основних новоутворень віку, а саме: у внутрішній позиції школяра. Внутрішня позиція – це той мотивований центр, що забезпечує спрямованість дитини на навчання; її емоційно-позитивне ставлення до школи, бажання відповідати образу гарного учня. У разі незадоволення найважливіших потреб дитини, пов'язаних з її внутрішньою позицією школяра, вона може переживати стійке емоційне неблагополуччя (постійне очікування неуспіху в школі, поганого став-

лення до себе з боку вчителя, страх перед школою, небажання відвідувати її, зустрічатися з учителькою й однокласниками, апатію та байдужість до школи). Такий стан у психології, педагогіці та практиці початкової школи представлений страхом і тривогою. Наукові дані та досвід роботи вчителів початкових класів свідчать, що емоційно неблагополучні діти залежно від психічної структури особистості, її життєвого та соціального досвіду, взаємин з батьками, вчителями й однолітками можуть відчувати як шкільні страхи, так і шкільну тривогу.

Проблема дидактогенії має соціальну значимість у зв'язку з тим, що вона вивчається як явище, що займає важливе місце в системі соціальних зв'язків, як явище, що останнім часом впливає на процес формування особистості молодшого школяра в умовах сучасної початкової школи.

Мета статті – виявити причини виникнення дидактогенії у молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз багатопланових досліджень свідчить, що проблема страхів не обмежується лише дошкільним віком. Вона набуває особливого значення в період вступу дитини до школи, в період адаптації до шкільного навчання, вона не втрачає своєї актуальності й у період знаходження дитини в школі, в початковій зокрема [1; 2; 3]. Треба зазначити, що з'ясовано лише окремі аспекти цієї проблеми. Бракує даних про вивчення особливостей шкільної дидактогенії та причин її виникнення. Психологи, педагоги та вчителі-практики мають відібрати потрібні методики для діагностики окремих якостей і станів особистості (якими є дидактогенія, шкільні страхи) із чисельної д наш час кількості джерел.

Термін «шкільна фобія» (school phobia) з'явився в США в 1941 році. Дослідники вважали, що суворість учителя викликає у дитини гнів, який спочатку був спрямований на матір, але зміщується на вчителя як на віддалену подобу матері. Отже, учитель стає об'єктом фобії, яку дитина намагається уникати, відмовляючись ходити до школи. Дослідники вбачають проблему шкільної фобії в тому, що діти не хочуть ходити до школи, не зважаючи на погрози та нарікання з боку батьків і вчителів, аж до панічних реакцій. Симптоми тривоги можуть проявлятися у вигляді соматичних скарг на головний біль, нудоту тощо. Може виникнути думка про те, що під фобією маскується бажання звичайного прогулу школи, про що говорили деякі вчені. Та подальші дослідження довели, що прояви шкільної фобії частіше трапляються у дітей стриманих, інтровертів, тоді як типовий прогульник скоріше екстраверт, який не виявляє надмірного хвилювання та схильний до девіантної поведінки. Шкільні страхи, які проявляються у молодших школярів, не зводяться тільки до відмови відвідувати школу, на чому наголошують майже всі дослідники проблеми, хоча й відмічають різні причини такої відмови. А втім, видів шкільних страхів, не пов'язаних із відмовою відвідування уроків, ученими виявлено багато.

Досліджуючи стан дидактогенії у дітей молодшого шкільного віку, доцільно звернутися до проблеми шкільних страхів, адже саме навчання є провідною діяльністю цього віку. Тому постає питання дослідження психологічних детермінант й особливості їх подолання. Центральні детермінанти – це

індивідуально-особистісні властивості дитини, що є базовою психологічною передумовою виникнення страхів, які можна вважати психологічними детермінантами шкільних страхів молодших школярів. До таких індивідуально-особистісних властивостей як уроджених, так і набутих у процесі засвоєння досвіду та соціалізації, можна віднести тривожність, особливості негативно-емоційного особистісного досвіду, особливості самооцінки.

Види шкільних страхів, характерні для молодших школярів.

Страхи, що виникають при спілкуванні з учителем:

- залишатися на одинці з учителем;
- пильного погляду;
- словесної образи;
- фізичного покарання тощо.

Страхи не відповідати очікуванням інших:

- не виправдати сподівання батьків;
- не витримати статус відмінника;
- зробити щось «не так»;
- шкільного цькування тощо.

Страхи самовираження:

- виявити ініціативу;
- вступити в суперечку;
- виглядати безглуздо;
- стати об'єктом глузування;
- публічних виступів (відповідь біля дошки тощо).

Страхи ситуацій перевірки знань:

- тестування;
- контрольних робіт;
- перевірки техніки читання;
- самостійних робіт;
- «відкритих» уроків;
- поганих оцінок тощо.

Надзвичайно важливим, на думку багатьох психологів та педагогів, зокрема О. Венгера та Г. Цукермана, є своєчасне виявлення (діагноз) й окреслення шляхів корекції для подолання емоційного стану. Перш за все, необхідно перевірити й вивчити всю шкільну сферу молодшого школяра і, що дуже важливо, взаємин з учителем (за допомогою бесіди, методики «Два будинки» тощо). Важливу інформацію можна отримати в результаті бесіди з батьками (або вчителем) про те, як склалися у дитини взаємини в класі буквально з перших шкільних днів. При локалізації тривоги в шкільній сфері треба зазначити, що механізми шкільної тривожності й хронічної неуспішності багато в чому близькі між собою.

З приходом дитини до школи, вона включається у складний процес активізації до різних видів шкільного життя, до різних видів діяльності, пов'язаних із пізнанням і навчанням. У процесі адаптації вияви тривожності можуть мати ситуативний, або особистісний характер. Вияви тривожності в

різних ситуаціях не однакові. Досвід показує, що в одних випадках діти схильні поводитися тривожно завжди і скрізь, а інших – виявляють свою тривожність лише залежно від обставин.

На думку багатьох учителів-класоводів, досить часто тривожність пов'язана з конкретною зовнішньою ситуацією (таку тривожність психологи називають реактивною; яка з'являється за несприятливого збігу обставин). Так, Н. В. Самоукіна відзначає, що з початком навчання в школі в 67-69 % непідготовлених дітей включають специфічні реакції: страхи, зриви, істеричні реакції, підвищена слізливість, загальмованість тощо. Діти бояться вчитися, відчувають страх перед виходом до школи, бояться низьких балів, приниження, виявитися неспроможними. Ці дані говорять про те, що на момент вступу до школи та в період первинного рівня засвоєння нових вимог зростає в першокласників поширеність невротичних реакцій. Часті реактивні прояви тривожності деякі вчені називають особистісними і пов'язують їх з наявністю у молодших учнів відповідної особистісної риси – особистісної тривожності. Підвищений рівень тривожності першокласників свідчить про недостатню емоційну пристосованість, адаптивність дитини до певних життєвих ситуацій, що викликають стурбованість. Особливого хвилювання, страху та тривоги діти зазнають при публічній перевірці знань, панічно очікують негативного ставлення до себе, негативних оцінювань з боку батьків, учителів, ровесників. Сильно виражений страх і шкільна тривожність заважає адекватно оцінити ситуацію. Цим учням дуже важко встигати на рівні класу; вони впевнені, що отримуючи низькі бали втрачають визнання вчителя. Як правило, це діти з низькою працездатністю, переважно в них наступає дуже швидко, вони надзвичайно сором'язливі, уникають прямих контактів з учителем, замкнуті дуже загострено реагують на пряме зауваження, звернення чи вимогу.

Соціальна позиція школяра накладає на нього певне почуття відповідальності, обов'язку, і це сприяє більш активному розвитку особистості.

Висновки. Одним із важливих чинників, що впливають на психічний розвиток молодшого школяра та на виникнення дидактогенії, є запропоновані соціумом шкільне навчання та виховання. Несприятливі умови взаємодії дитини з безпосереднім оточенням, перенавантаження навчальними програмами, відсутність індивідуального підходу й урахування психологічних особливостей кожної дитини може призвести до соціальної дезадаптації.

Література

1. Эксакусто Т. В. Справочник психолога начальной школы / Т. В. Эксакусто, О. Н. Истратова. – Ростов/Д, Феникс, 2003. – 448 с.
2. Эльконин Д. Б. Некоторые вопросы диагностики психологического развития детей / Д. Б. Эльконин // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. – Москва, 1995. – 340 с.
3. Славина Л. С. Дети с аффективным поведением / Л. С. Славина. – Москва: Просвещение, 1966. – 149 с.
4. Тихонова М. Емоційна дезадаптованість дітей / М. Тихонова // Психолог на батьківських зборах / упоряд. О. Главник. – Київ: Редакція загальнопедагогічних газет, 2003. – С. 78–86.

О. Ю. Міхеєва,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
М. М. Корнієнко,
студентка Київського університету імені Бориса Грінченка

КІБЕРБУЛІНГ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті здійснено обґрунтування теоретичних засад і підходів до поняття кібербулінгу. Визначено види кібербулінгу. Розкрито особливості кібербулінгу серед підлітків. Проаналізовано та висвітлено відмінності прояву булінгу від кібербулінгу серед підлітків. Дана типологія поведінки, характерної для кібербулінгу. Окреслено соціально-психологічні особливості підліткового віку та їх вплив на прояви кібербулінгу в соціальному середовищі. Охарактеризовано основні принципи профілактики кібербулінгу серед підлітків.

Ключові слова: кібербулінг, булінг, кібер-насилство, Інтернет-мережа, безпека поведінки в Інтернет-мережі.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день, велика увага науковців приділяється поведінці підлітків у мережі Інтернет. Це обумовлено тим фактом, що найактивнішими користувачами мережі Інтернет є підлітки. Особливостями підліткового віку є стрімкі зміни в психофізичному стані, що можуть призводити до проявів агресивної поведінки як у реальному, так й у віртуальному просторі. З кожним роком кількість юних користувачів збільшується на 30 %. Інтернет у сьогоденні став невід'ємною частиною життя сучасних дітей, їхнім найближчим оточенням та, що важливо, джерелом знань про навколишній світ. Увага нашого дослідження зосереджена на впливі негативних явищ, із якими можуть зіштовхнутися підлітки під час користування мережею Інтернет та дуже важливим є те, що і стало предметом нашого наукового інтересу, самі ж вони можуть чинити шкоду іншим користувачам мережі. Аналізуючи статистичні дані, що надає Інтернет Асоціація України, ми можемо дійти висновків, що в Україні користуються Інтернет-мережею 21,6 млн користувачів. Проникнення Інтернету складає 64,8 % [1]. Дані показники засвідчують, що підлітки є активними користувачами Інтернет-мережі. У ході дослідження нами було виявлено, що 50 % опитаних підлітків проводять у мережі Інтернет від двох до п'яти годин на день, а 25 % – понад 5 годин на день.

Кібербулінг – це та форма агресії, на яку дуже легко натрапити в мережі Інтернет. Це явище не залежить від місця знаходження агресора та жертви й може мати різні прояви, які ми розглянемо далі.

Під кібербулінгом ми розуміємо новітню форму агресії, що передбачає жорстокі дії з метою дошкулити, нашкодити, принизити людину з використанням інформаційно-комунікаційних засобів: мобільних телефонів, електронної пошти, соціальних мереж тощо (Л. Найд'єнова) [2, с. 4].

Україна робить великі звершення на шляху профілактики різних соціально-негативних явищ, у тому числі й у кібер-просторі. Втім, на нашу думку,

профілактиці кібербулінгу приділено недостатньо уваги, тому доцільним є дослідити дану проблему та визначити шляхи її вирішення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню особливостей поведінки та діяльності підлітків в Інтернет-мережі присвячені праці зарубіжних й українських педагогів (І. Смірнова, В. Осадчий, Л. Жук, О. Пігузов), філософів (І. Опаріна, О. Прокопенко, С. Михайлов, О. Скородумова, О. Романов), соціологів (І. Василенко, О. Путилова, О. Шеремет, М. Самелюк,), психологів (І. Білоус, Т. Вербицька), юристів (Д. Пушкін, Т. Кесарєєва, Н. Лебедева).

У світовій науковій практиці питання прояву й профілактики кібербулінгу розглянули в своїх роботах Л. Найдьонова та О. Баришполець. Ці науковці розглядають кібербулінг з ракурсу медіа-компетентності. Теоретичні питання виявлення й профілактики кібербулінгу висвітлили у своїх роботах також О. Лапа, О. Блискун, М. Робін, Є. Кулік. Зокрема, американські дослідники Р. Ковальські, С. Лімбер і П. Агатстон, розробили типологію поведінки, характерної для кібербулінгу.

Психологи (О. Бикулов, В. Фатурова), педагоги (А. Чистяков, О. Кущенко), соціологи (О. Горошко, Н. Туякбасарова, С. Коноплицький,), філософи (І. Остапенко, В. Кулакова), філологи (С. Заборовська, І. Ішмуратова) присвятили свої праці характеристиці окремих аспектів спілкування в Інтернет-мережі.

Мета статті: характеристика кібербулінгу як соціально-педагогічної проблеми, висвітлення результатів дослідження щодо обізнаності підлітків про кібербулінг.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчаючи поняття кібербулінгу, ми визначили, що науковці мають різні підходи до його трактування, тож розглянемо варіанти тлумачення даного поняття:

1) П. Сміт трактує кібербулінг як агресивні, навмисні дії, що здійснюються групою або окремою особою з використанням електронних форм комунікації, повторно чи з плином часу проти жертви, яка не може захистити себе [4];

2) С. Монкс вважає, що кібербулінг – це насильницькі, принизливі або загрозливі дії однієї дитини на адресу іншої за допомогою електронних засобів зв'язку таких, як: стільникові телефони, веб-сайти, соціальні мережі сайтів, інтернет-групи [5];

3) кібербулінг – це агресивна поведінка певної особи, найчастіше підлітка, яка здійснюється проти конкретної дитини (жертви) засобами електронної комунікації (Інтернет, мобільні телефони, соціальні мережі), зазначає М. Фадєєва [3, с. 24].

Отже, кібербулінг – це напади з метою завдання психологічної шкоди, які здійснюються чере електронну пошту (і-мейл), миттєві повідомлення, розгортаються в чатах, на веб-сайтах, в соціальних мережах; діють через текстові повідомлення або через зображення (фото, відео); до кібербулінгу відносять також терор за допомогою мобільного телефонного зв'язку [6, с. 159].

Узагальнюючи підходи науковців ми дійшли висновку, що кібербулінг – це умисні дії, що скоюються однією особою або групою осіб відносно іншої

особи, посередництвом електронних засобів комунікації, з метою завдання шкоди, що можуть здійснюватися напряму або анонімізовано і можуть призвести до низки негативних наслідків в результаті створення ситуації напруження, тиску, залякування, переслідування.

Уподібнюючись традиційному булінгу, і кібербулінг передбачає нерівність в силі або владі агресора та жертви. Однак, влада в кіберпросторі має й особливості: переслідувач анонімний, може ховатися за хибними ідентичностями та звертатися до великої аудиторії. Також агресор має постійний доступ до жертви через електронні пристрої.

Науковець А. Найдьонова стверджує, що дослідження традиційного «дворового» або «шкільного» булінгу підтверджують саме його соціально-психологічну, а не індивідуально-психологічну природу. Агресивні нападки ймовірних булерів поширюються на більшість членів групи, але жертвами постійного булінгу можуть стати не всі. Існує тісний взаємозв'язок між поведінковими й особистісними особливостями жертви та здійснюваними щодо неї насильницькими діями. Можна провести паралель між паттернами поведінки жертви булінгу та кібербулінгу і ми побачимо, що існує чіткий портрет «жертви» в обох випадках. Необхідно підкреслити, що будь-яка дитина може стати об'єктом насильницьких дій.

Спираючись на психологічний портрет типової жертви можна виокремити специфіку жертв кібербулінгу, що наводить Д. Ольвеус.

На думку даного науковця, найчастіше жертвами булінгу стають діти, які:

- мають підвищений або високий рівень тривожності, нещасні, невпевнені в собі, із заниженим або низьким рівнем самооцінки;
- не мають близького друга серед однолітків, віддають перевагу спілкуванню зі старшими дітьми або з дорослими;
- сором'язливі, лякливі, чутливі;
- схильні до меланхолії;
- фізично слабші діти, у порівнянні з ровесниками.

Також жертвами булінгу можуть стати діти, які:

- пасивно очікують насильства від агресора;
- самотні;
- мають негативний досвід життя;
- походять із соціально-неблагополучних сімей;
- зазнають фізичного насильства в сім'ї;
- не вірять, що їх можуть захистити вчителі;
- замовчують факти насильства та цькування;
- не вважають себе значущими;
- прийняли насильство як норму.

У свою чергу, для підлітків, які стають булерами-переслідувачами притаманні такі характеристики:

- завищений рівень самооцінки;
- занижена самооцінка, що компенсується шляхом приниження слабших;

- переконані в тому, що «домінуючи» легше досягати бажаного;
- відсутність співчуття своїм жертвам;
- фізично сильні;
- легко збудливі;
- імпульсивні діти, що мають агресивну поведінку.

Ініціаторами цькування також можуть бути підлітки, які прагнуть:

- бути лідерами в навчальній групі;
- прагнуть бути в центрі уваги;
- упевнені у своїй перевазі над жертвою;
- які самостверджуються через цькування жертви;
- мають низький рівень самоконтролю [7].

Ці особливості також частково можуть бути притаманні кібер-булери та жертві кібер-насильства, але не є обов'язковими. Так, фізично слабка дитина, що має низьку самооцінку може переслідувати в кібер-просторі того, хто завдає їй шкоди в реальному житті.

Кібербулінг є формою психологічного насильства. Найчастіше жертвами саме кібербулінгу стають підлітки, що позбавлені батьківського піклування та уваги, не мають емоційного зв'язку з батьками; підлітки, що зазнають жорстокості від батьків, вороже сприймають світ і в реальному житті часто стають жертвами насильства, й самі проявляють насильницькі дії стосовно слабших від них; підлітки, що виховуються в умовах тиранії з боку батьків, і перебувають у постійній ситуації підкорення волі й неможливості виразити свою думку; підлітки, що мають психофізичні особливості (різні форми розумової відсталості, психопатії, заяча губа, вовча паша та ін.); підлітки з сімей з низьким соціальним статусом.

Відмінності кібербулінгу від булінгу зумовлюються особливостями Інтернет-середовища: анонімністю, можливістю підмінити ідентичність, охоплювати велику аудиторію одночасно (особливо дієво для поширення пліток), здатність тероризувати та тримати в напрузі жертву будь-де і будь-коли.

Якщо у випадку цькування агресора можуть зупинити не стільки моральні аргументи, скільки ймовірні наслідки його дій, то у випадку здійснення кібербулінгу майже неможливо виявити кібер-переслідувача. Також здійснення кібер-насильства не передбачає переривання основної діяльності, або відволікання від неї.

Зупинимось докладніше на особливостях кібербулінгу – анонімності, безперервності, незліченних невидимих свідках, відсутності зворотного зв'язку і феномені розгальмовування.

На відміну від традиційного цькування, де агресор відомий в обличчя і його можна спробувати уникнути, в кіберпросторі переслідувач часто анонімний. Жертва не знає, чи один переслідувач або їх кілька; хлопчик це чи дівчинка; старше або молодше; чи знайомі вони й чи не друг це може здійснювати. Така невизначеність посилює тривогу, жертва може починати фантазувати про могутність і силу агресора й у зв'язку з цим – про власну беззахисність і вразливість, спираючись на свій особистий минулий досвід,

персональні життєві переживання. Таким чином, кібербулінг може бути особливо небезпечний для дітей і підлітків, що мають травматичний досвід або переживають ізоляцію та непорозуміння всередині сім'ї.

Невизначеність посилює напруження також безперервністю: цькування через Інтернет і мобільні телефони може не припинятися ні вдень, ні вночі. Більш того, одне опубліковане повідомлення може працювати як багаторазовий акт цькування, викликаючи все нові болючі для жертви коментарі, не рахуючи того, що жертва сама може перерахувати отриманий образливий або загрозливий текст і переживати ретравматизацію. Окрім коментарів, набирають популярність загрозливі хештеги, що поширюються користувачами. Оскільки Інтернет виконує комунікативну функцію і є простором соціалізації, жертва може переживати ситуацію цькування як повну втрату можливостей для побудови відносин, розвитку, соціалізації.

На страх переслідування у дитини накладається страх позбавлення доступу до мережі. Для багатьох батьків, які дізналися, що їх дитина піддається електронному насильству, першим кроком є позбавлення дитини можливості користуватися комп'ютером або мобільним телефоном. Хоча це й здається логічним способом зупинити потік повідомлень від переслідувача, для дитини страх позбавлення комп'ютера перевищує навіть страх від продовження цькування, оскільки відсутність доступу до електронної комунікації великою мірою анулює її соціальне життя. Тому діти часто приховують факти електронного переслідування. Позбавлення дитини технологічних пристосувань – це додаткове покарання потерпілого.

У ситуації кібербулінгу переслідувач не бачить виразу обличчя жертви, не чує її інтонацій і не знає про її емоційні реакції: e-mail або миттєві повідомлення дозволяють йому дистанціюватися від них. Емоційний зворотний зв'язок регулює людську взаємодію. Кіберпереслідувач забуває про те, що його повідомлення на екрані свого електронного пристрою читає реальна людина. Жертва також не може бачити переслідувача, уявляти вираження його обличчя, інтерпретувати його інтонації, що ускладнює для неї зчитування сенсу, вкладеного в послання переслідувача. Редукція емоційної складової в електронних листах веде до появи непорозуміння між учасниками комунікації і при цьому до недооцінки цього непорозуміння. Таким чином, комунікація спотворюється в обидві сторони, при цьому учасники можуть навіть про це не здогадатися.

Хоча іноді учасники спільноти чітко приєднуються до кривдника або жертви, як правило, присутня безліч мовчазних свідків, невтручання яких служить підтримкою переслідувача й підсилює і без того принизливі та хворобливі переживання жертви. Імовірно, свідкам електронного насильства простіше приєднатися до агресора, ніж свідкам традиційного цькування, оскільки для цього від них не потребують ніяких фізичних зусиль або соціальних умінь; фізично слабка дитина може активно трюїти найсильнішого, використовуючи сучасні технології, в такий спосіб компенсуючи неспроможність дати відсіч у реальному житті. Крім того, анонімність і відсутність контакту

віч-на-віч знеособлюють взаємодію, дозволяючи з легкістю забути про людську складову взаємодії та сприймати те, що відбувається як якусь симуляцію, подобу комп'ютерної гри.

Дозволене в Інтернеті анонімність деформує поведінку людей. Можливість не бути ідентифікованими призводить до феномену розгалумування: без загрози покарання й соціального несхвалення люди говорять і роблять речі, які б не стали говорити і робити під своїм власним ім'ям, дозволяють собі набагато більше, ніж звикли в звичайному житті, де вони несуть відповідальність за свої вчинки й слова.

Отже, проаналізувавши психолого-поведінкові особливості підлітків, ми можемо стверджувати, що існує зв'язок між ними та тим, що саме підлітки найчастіше стикаються з явищем кібербулінгу та ініціюють його. Ці особливості зумовлені перебудовою організму, змінами в психофізичному стані підлітків, набуттям нових соціальних ролей, загостренням певних рис характеру, кризою підліткового віку. Але якщо раніше ці особливості могли спричинити насильницькі дії різного характеру в реальному житті, то наразі проявляються ще й в Інтернет-середовищі.

На сьогодні досить актуальним питанням є профілактика кібербулінгу. Особливості профілактики кібербулінгу серед підлітків у шкільному середовищі полягають у підтримці дитини сім'єю, створенні дружньої, довірливої атмосфери, що сприятиме налагодженню контакту та вирішенню проблеми кібербулінгу, якщо така подія трапляється, злагодженій роботі в школі, провітницьких діях спеціалістів з кібер-безпеки.

При здійсненні допомоги підліткам соціальним педагогам і психологам необхідно спиратися на такі принципи: системності, суб'єкт-суб'єктності, конфіденційності, комплексності, гуманності.

На сьогоднішній день профілактична робота здійснюється за двома напрямками. Перший напрям пов'язаний з розвитком технічних засобів, що обмежують небажаний контент (фільтри, цензура), що передбачає в соціальних мережах і на веб-сайтах кнопок «поскаржитися», а також налаштування конфіденційності персональних акаунтів. Даний напрям включає в себе створення системи швидкого реагування провайдерів контенту й сервісів, правоохоронних структур, операторів зв'язку на протиправну діяльність у мережі Інтернет.

Другий напрям профілактики кібербулінгу передбачає навчання користувачів мережі Інтернет основним правилам безпеки й коректної поведінки по відношенню до інших користувачів спільноти. За кордоном існують спеціальні веб-ресурси, що присвячені підвищенню рівня медіа-грамотності та навчання коректній, неагресивній і невіктимній поведінці в мережі Інтернет. Зокрема, розглядаються аспекти тих чи інших вчинків у мережі, проблема внутрішнього вибору, який здійснює людина, поводячи себе жорстко і без поваги стосовно інших користувачів мережі Інтернет або поширюючи хибну інформацію, плітки, будь-які інші матеріали, що можуть нанести морально-психологічну або навіть матеріальну шкоду потерпілим [8].

Висновки. Отже, на сьогоднішній день існує маса методів протидії кібербулінгу, але проблема того, чому він виникає, чому підлітки проявляють жорстокість у мережі лишається відкритою. Ми вивчили підходи до поняття «кібербулінг», розглянули його види й особливості; встановили взаємозв'язок між проявами агресії в мережі Інтернет й особливостями підліткового віку – низкою психічних і фізичних змін. Ми розглянули та виділили основні методи протидії кібербулінгу, серед яких – підтримка дитини сім'єю, створення дружньої, довірливої атмосфери, що сприятиме налагодженню контакту та вирішенню проблеми кібербулінгу, якщо така подія трапляється.

Створення сприятливої атмосфери в шкільному середовищі також є важливим фактором у протидії кібер-насильству. За великим рахунком, це напряму залежить від дій соціального педагога, шкільного психолога, вчителів школи. Їх робота має бути спрямована на побудову здорового колективу, подолання негативних явищ, конфліктів, що можуть виникати в шкільному середовищі, їх попередження, а також своєчасне виявлення явища булінгу та кібербулінгу. Ці спеціалісти мають знатися на ознаках впливу явища кібербулінгу та його наслідках, щоб мати змогу вчасно попередити батьків і вплинути на підлітка, допомогти розібратися в ситуації та запобігти негативним наслідкам, що можуть загостритися у випадку неувважності цих спеціалістів.

Література

1. <https://promo.semantrum.net/uk/2017/04/21/v-ukrayini-na-pochatok-2017-roku-narahovano-21-6-mln-koristuvachiv-internetu/>
2. Найдьонова Л. А. Кібербулінг або агресія в Інтернеті: способи розпізнання і захист дитини: метод. рекомендації / Л. А. Найдьонова. – К., 2011. – Вип.4. – 34 с.
3. Фадеева М. В. Структура психологічної готовності вчителя до надання психологічної допомоги дитині – жертві кібербулінгу / М. В. Фадеева // Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2013. – Вип. 39. Серія «Педагогіка і психологія» – Ч. 1. – 316 с.
4. Cyberbullying: It's nature and impacections condary school pupils / [P. Smith, J. Mahdavi, M. Carvalho, S. Fisher, S. Russell, N. Tippett] // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 2008. – Vol. 49. – P. 376–385.
5. Monks C.P. Definitions of bullying: Age difference sinun derstanding of the term, and the role of experience / C.P. Monks, P.K. Smith // British Journal of Development al Psychology. – 2006. - Vol. 24. – P. 801–821.
6. Найдьонова Л. А. Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу: підруч. / Л. А. Найдьонова; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 244с.
7. Olweus D. Bullyingatschool: Long-term outcomes for the victims and aneffective school-based intervention program / D. Olweus // Aggressivebehavior: Currentperspectives. – NewYork: PlenumPress, 1994. – P. 97-130
8. Бочавер А. А. Кібербулінг: травля в пространстве современных технологий / А. А. Бочавер, К. Д. Хломов // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2014. – № 3, Т.11. – С. 177–191.

А. К. Мороз,
студентка психолого-педагогічного факультету КДПУ
І. В. Размолодчикова,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи КДПУ

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК МЕТОД НАВЧАННЯ

У статті розглядається проблема використання дидактичної гри в навчальному процесі початкової школи. Вказано функції, які виконує дидактична гра.

Ключові слова: урок, гра, дидактична гра, ігрова діяльність, ігрова ситуація, ігровий прийом.

Постановка проблеми. Не менш як три віки людина намагається розкрити таємницю гри – привабливої для дитини діяльності, надійної помічниці педагога, безмежно складного явища для науковця.

Різноманітність ігрових засобів створює широко можливості для того, щоб учитель міг вибрати саме таку гру, яка найбільше відповідає меті уроку.

Проте, як показали дослідження вчених-психологів Е. Ельконіна, Л. Артемова та ін.) і педагогів (І. Школьної, О. Савченко та ін.), гра не забезпечує стійкого позитивного ставлення молодших учнів до навчального процесу, якщо використовується епізодично. Дидактичні ігри можна включати в систему уроків. Це передбачає попередній відбір ігор та ігрових ситуацій для активізації різних видів сприймання й обмірковування, де їх використання найбільш своєчасне й ефектніше, порівняно з іншими методами.

На уроці доцільно використовувати такі дидактичні ігри, організація яких не потребує багато часу на приготування обладнання, запам'ятовування громіздких правил. Перевагу слід віддавати тим іграм, які передбачають участь у них більшості дітей класу, швидко відповідь, зосередження доволі уваги.

Пізнавальні ігри розширюють кругозір й удосконалюють орієнтування учнів у навколишній дійсності, сприяють формуванню первинних суспільно-політичних уявлень, елементів громадських і патріотичних почуттів, шанобливого ставлення до людини праці, етичної поведінки в побуті та громадських місцях.

Виклад основного матеріалу. Становлення теорії дитячої ігрової діяльності пройшло довгий і складний шлях розвитку. Дидактична гра – самостійний метод навчання, проте іноді може бути допоміжним, якщо створює «фон» для процесу пізнання [7].

Як самостійний метод навчання дидактичну гру слід розглядати в певних системах. Поняття дидактичної (навчальної) гри включає обов'язкові компоненти: навчальну структуру, наявність й органічне поєднання основних її складових дидактичних завдань, ігрових дій, правил [5].

Специфічним методом навчання дітей молодшого шкільного віку є дидактичні ігри і вправи. Особливість дидактичних ігор у тому, що «...вони

створені дорослими з метою навчання і виховання дітей. Проте, навіть створені в дидактичних цілях, вони все одно залишаються іграми» [4].

Саме ця особливість дидактичних ігор обумовлює їх цінність як методу навчання: у грі діти краще засвоюють складний матеріал.

Сутність дидактичних ігор полягає у вирішенні пізнавальних завдань, поставлених у цікавій формі. Саме вирішення пізнавальної задачі пов'язано з розумовою напругою, з подоланням труднощів, що привчає дитину до розумової праці. Одночасно розвивається логічне мислення дітей. Засвоюючи або уточнюючи в дидактичній грі той або інший програмний матеріал, діти вчаться спостерігати, порівнювати, класифікувати предмети за тими або іншими ознаками; вправляти пам'ять, увагу; вчаться застосовувати чітку й точну термінологію, зв'язно розказувати; описувати предмет, називати його дії і якості; проявляють кмітливість, винахідливість [6].

Значення дидактичних ігор для розвитку дітей надзвичайно велике ще й тому, що в процесі ігрової діяльності разом із розумовим розвитком здійснюється фізичне, естетичне й етичне виховання. Виконуючи різноманітні рухи, дії з іграшками і предметами, дитина розвиває дрібні м'язи руки. Засвоюючи кольори, їх відтінки, форму предметів, маніпулюючи іграшками й іншим ігровим обладнанням, набуваючи певного чуттєвого досвіду, діти починають краще розуміти красу навколишнього світу. Виконуючи правила гри, учні привчаються стримуватися, контролювати свою поведінку, внаслідок чого виховується воля, дисциплінованість, чесність, правдивість, уміння діяти спільно, приходити один одному на допомогу, радіти власним успіхам й успіхам товаришів.

Поняття дидактичної гри трапляються в багатьох учених. На нашу думку, заслуговують на увагу кілька з них.

Дидактична гра – метод навчання, що дає змогу формувати в учнів уміння й навички або систему уявлень і понять шляхом вправлення в процесі ігрової діяльності. Вона включає конкретну вправу (дидактична основа) та ігрові дії, ігровий момент або ігрову ситуацію й складається з таких компонентів: дидактична задача, ігрова дія чи ігровий елемент, правила гри, хід гри, підсумок або закінчення гри [3].

Гра – вид креативної діяльності людини, у процесі якої в уявній формі відтворюються способи дій з предметами, стосунки між людьми, норми соціального життя та культурні надбання людства, які характеризують історично досягнутий рівень розвитку суспільства. Поняття гри розглядається як родове щодо до термінологічного словосполучення «ігрова діяльність».

Ігрова діяльність є складним системним утворенням, структура якого охоплює мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуально-операційний, контролюючий і результативний компоненти [6].

Дидактична гра – гра, спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок [3].

Як ігровий метод навчання дидактична гра постає у двох видах:

1) власне дидактична гра. Ґрунтується на автодидактизмі (самонавчанні) та самоорганізації дітей;

2) гра-заняття (гра-вправа). Провідна роль у ній належить вихователю, який є її організатором. Під час гри-заняття діти засвоюють доступні знання, у них виробляються необхідні вміння, удосконалюються психічні процеси (сприймання, уява, мислення, мовлення). Ефективне опанування знань і вмінь відбувається в практичній діяльності за активізації мимовільної уваги й запам'ятовування.

Пізнавальний зміст навчання виявляється в його дидактичних завданнях, які педагог ставить перед дошкільниками не прямо, як на занятті, а пов'язує їх з ігровими завданнями та ігровою дією. Дидактична мета, прихована в ігровому завданні, стає непомітною для дитини, засвоєння пізнавального змісту відбувається не навмисне, а під час цікавих ігрових дій (приховування і пошуку, загадування і відгадування, елементів змагання в досягненні ігрового результату тощо).

Отже, дидактичні ігри і вправи сприяють усебічному розвитку дітей.

Дидактичні ігри мають своєрідну **структуру**, в якій більшість дослідників виділяє такі основні елементи, як:

- навчальне завдання;
- ігрова дія або ігровий елемент;
- правила;
- висновок або закінчення гри [6].

Деякі науковці, зокрема Н. Седж, розширюють **структурні складові** дидактичної гри:

- дидактичне завдання;
- ігровий задум;
- ігровий початок;
- ігрові дії;
- правила гри;
- підбиття підсумків.

Дидактичне завдання гри визначається відповідно до вимог програми з урахуванням вікових особливостей дітей. Наприклад, формування у дітей математичних уявлень, логічного мислення; розвиток мовлення; формування уявлень про природу, навколишнє середовище; розвиток оцінки та самооцінки, ініціативи, кмітливості, здатності виявляти вольові зусилля для досягнення поставленої мети, довірливої уваги, зосередженості.

Ігровий задум – наступний структурний елемент дидактичної гри. Дидактичне завдання в грі свідомо маскується, воно постає перед дітьми у вигляді цікавого ігрового задуму. Дітей приваблюють відтворення уявного сюжету, активні дії з предметами, загадка, таємниця, перевірка своїх можливостей змаганням, рольове перевтілення, загальна рухова активність, кмітливість.

На створення ігрової атмосфери істотно впливає **ігровий початок**. Він може бути звичайним, коли вчитель повідомляє назву гри і спрямовує увагу дітей на наявний дидактичний матеріал, об'єкти дійсності, та інтригуючим, цікавим, захоплюючим, таємничим.

Ігрові дії – засіб реалізації ігрового задуму й водночас здійснення поставленого педагогом завдання. Виконуючи із задоволенням ігрові дії та захоплюючись ними, діти легко засвоюють і закладений у грі навчальний зміст.

Правила гри діти сприймають як умови, що підтримують ігровий задум; їх невиконання знищує гру, робить її нецікавою. Без заздалегідь визначених правил ігрові дії розгортаються стихійно, і дидактичні завдання можуть лишитися невиконаними. Тому правила гри задаються до її початку і мають навчальний та організуючий характер. Спочатку дітям пояснюється ігрове завдання, а потім – спосіб його виконання.

Успіх дидактичних ігор значною мірою залежить від правильного використання в них ігрового обладнання: іграшок, геометричних фігур, природного матеріалу (шишок, плодів, насіння, листків) тощо.

Підбиття підсумків гри в зв'язку з такою віковою особливістю дітей як нетерплячість, бажання відразу дізнатися про результати діяльності, проводиться відразу після її закінчення. Це може бути підрахунок балів, визначення команди-переможниці, нагородження дітей, які показали найкращі результати тощо. При цьому слід тактовно підтримати й інших учасників гри [6].

Дидактичні ігри, які використовуються в початковій школі, виконують різні **функції**:

- активізують інтерес та увагу дітей;
- розвивають пізнавальні здібності, кмітливість, уяву;
- закріплюють знання, вміння й навички;
- тренують сенсорні вміння, навички тощо.

Висновки. Отже, правильно побудована цікава дидактична гра збагачує процес мислення індивідуальними почуттями, розвиває саморегуляцію, тренує вольові якості дитини. Не варто оцінювати дидактичну гру лише з позицій навченості дитини. Цінність гри, передусім у тому, що вона виконує роль емоційної розрядки, запобігає втомі дітей, знижує гіподинамію. У навчальному процесі ігрова діяльність має форму дидактичної гри, ігрової ситуації, ігрового прийому, ігрової вправи.

Література

1. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду / А. К. Бондаренко. – Москва, 1991. – 48 с.
2. Грабська І. А. Ігрові форми психологічної корекції: Використання ігрових вправ у розвитку уваги школярів / І. П. Грабська, О. І. Киричук // Радянська школа. – 1990. – № 12. – С 59–64.
3. Копосов П. Місце навчальної гри у методичній системі сучасної дидактики / П. Копосов // Рідна школа. – 2000. – № 11. – С. 65–66.
4. Кравець В. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва: навч. посіб. для студ. пед. навч. закладів / П. Копосов. – Тернопіль, 1996. – 436 с.
5. Миколенко Н. Змістовий компонент дитячих ігор / Н. Миколенко // Рідна школа. – 2004. – № 9. – С. 46–49.
6. Михайленко Н. Я. Как играть с ребенком / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. – Москва, 1990.
7. Романенко Л. Активізація виховної функції навчально-пізнавальної діяльності / Л. Романенко // Початкова школа. – 2006. – № 3. – С. 36–40.

О. П. Наумчук,
викладач соціально-економічних дисциплін
ВКНЗ «Володимир-Волинський
педагогічний коледж ім. А.Ю. Кримського»,
спеціаліст другої категорії

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Потреба в розробці сучасних та ефективних методів формування медіаграмотності молодших школярів є дуже актуальною проблемою вчителів початкових класів. Необхідно зважати на той факт, що медіаресурси давно стали частиною людського життя, тому вчителі повинні формувати в учнів молодших класів усвідомлене сприйняття медіаресурсів, критичне мислення, стійкість до небезпечних впливів медіа.

У статті визначено сутність, складові частини та фактори, які впливають на формування медіаграмотності учнів початкових класів. Встановлено основні навчальні результати та доведено ефективність використання активних методів і моделей подачі інформації, що сприяють ефективному формуванню медіаграмотності молодших школярів.

Ключові слова: медіаосвіта, медіаграмотність, медіаресурси, медіатекст.

Грамотно організований процес формування медіаграмотності представляє великий потенціал можливостей для інтелектуального розвитку дитини, сприяє підвищенню інтересу до навчання, його ефективності, розвиває дитину гармонійно, саме тому робота з інформацією та медіа стає головним змістом у сьогоденній педагогічній роботі з дітьми молодшого шкільного віку.

Учень початкової школи пізнає світ з особливою допитливістю та спонтанністю, тому не можна сприймати медіаграмотність як щось додаткове, що відбувається за межами реального життя. Вона невідривно пов'язана з повсякденною діяльністю, актуальною для дитини. Пізнавальна активність в молодшому шкільному віці досить висока, вона проявляється в допитливості дитини, яка ставить безліч питань, прагне дізнатися нове про знайомі предмети і явища навколишнього світу, але, разом із тим, велика кількість нової інформації може сприяти й стомленню, втраті інтересу чи прагненню переключитися на інший вид діяльності.

Досвід формування медіаграмотності учнів початкових класів описаний і проаналізований у працях Л. М. Баженової, О. А. Бондаренко, А. В. Федорова, А. Ю. Дейкіної та інших медіапедагогів і вчених. У своїх працях вони рекомендують розпочинати процес формування медіаграмотності з молодшого віку.

Сьогодні медіаресурси виступають одним із основних факторів соціалізації учнів початкових класів. Навчальна інформація, яка передається учням у школі, займає в загальному інформаційному потоці все менш значне місце, а інформація, що отримується з різних медіа, – все більше. Це відбувається тому, що багато медіаресурсів беруть на себе навчальні та просвітницькі функції, тому час, проведений дитиною перед ТВ, відео або комп'ютером за тривалістю вже наближається або перевершує час перебування в школі.

Медіаграмотність – сукупність знань, навичок і вмій, що дозволяють учням аналізувати, критично оцінювати та створювати повідомлення різних жанрів і форм для різних типів медіа, а також розуміти й аналізувати складні процеси функціонування медіа в суспільстві [3, с. 62].

Медіаграмотність складається з таких частин:

- естетичні та креативні навички (здатність бачити, чути, створювати й інтерпретувати медіатексти);
- інтерактивні навички (здатність спілкуватися за допомогою медіа та приміряти на себе різні медіа ролі);
- навички критичного аналізу (вміння інтерпретувати й розуміти значення різних медіатекстів);
- навички безпеки (вміння знаходити вихід зі скрутних ситуацій і уникати їх, навички безпечної поведінки у віртуальному просторі) [5, с. 18–19].

Необхідність вирішення проблеми повноцінного розвитку медіаграмотності в молодшому шкільному віці, на нашу думку, обумовлена декількома факторами:

- по-перше, молодший шкільний вік є надзвичайно важливим періодом для інтелектуального, фізичного та емоційного розвитку дитини;
- по-друге, сучасна дитина до моменту вступу до школи має, як правило, досить значний аудіовізуальний досвід: активно спілкується з телевізійною, комп'ютерною, відео- й звукозаписуючою технікою, володіє навичками поводження з мобільним телефоном та іншими технічними приладами.

За даними досліджень останніх років, сьогоднішні першокласники приходять до школи, маючи за плечима значний медійний досвід. У більшості з них є достатньо стійкі медійні уподобання: улюблені фільми й телевізійні програми, комп'ютерні ігри, розважальні сайти. За необхідною інформацією учні звертаються до віртуальних джерел (Інтернету, комп'ютерних довідників та енциклопедій), мабуть, частіше, ніж до звичайних книг і навчальних посібників. Комп'ютерний світ є важливим джерелом інформації для учнів початкових класів: дитина може знайти і прочитати практично будь-яку потрібну їй книгу будь-якою мовою або знайти за ключовими словами повідомлення на хвилюючу її тему [6, с. 63].

Добираючи активні методи формування медіа грамотності, вчитель має запропонувати учням більше практичних завдань. Формуючи медіаграмотність вчитель має навчити учнів:

- розпізнавати автора, який передає інформацію;
- розібратися, що за меседж посилає автор повідомлення;
- проаналізувати джерела інформації тощо.

Подаючи інформацію в початковій школі, вчитель може дотримуватися такої моделі:

- початок роботи над медіатекстом;
- висунення вчителем питань, які допоможуть учням проаналізувати медіатекст;
- обмірковування учнів над питаннями до медіатексту;

- обговорення в парах;
- виступи з приводу результатів обговорення;
- визначення питань, на які учням складно відповісти;
- колективне обговорення питань.

Застосування такої моделі – це приклад організації роботи в класі, коли вчитель спочатку озвучує факт, потім пропонуємо пояснити його, після чого учні колективно шукають відповідь. Важливо, щоб кожна дитина могла висловити свою думку з приводу почутого на уроці, а якщо їй важко це зробити, тоді вона матиме можливість почути думки інших дітей. При обговоренні тем, головне, щоб дитина відчула, як та чи інша інформація стосується її особисто, її родини, міста, країни, всього світу.

До активних методів формування медіаграмотності учнів початкової школи належать веб квести – інтерактивні подорожі в просторах Інтернету [8, с. 59]. Завдання вчителя полягає в тому, щоб відповідно до теми уроку підібрати цікаві Інтернет-сторінки й разом із дітьми переходить від однієї до іншої, виконуючи при цьому необхідні завдання: наприклад, прикрасити тварину онлайн, натиснути на кольорові фігури тощо. Переваги цього методу в тому, що він дозволяє навчити учнів молодших класів шукати в Інтернеті якісні продукти, меседжі, інформацію. При цьому це можна зробити виконавши нескладну комбінацію дій.

Важливим методом формування медіаграмотності учнів є використання вчителем завдань на зразок «новина тижня» [8, с. 70]. Учень упродовж тижня, переглядаючи Інтернет-новини, обирає найважливішу новину (можна її вирізати й наклеїти на стіну), письмово переказує, ілюструє й на решті презентує в класі, аргументуючи свою доповідь (пояснює чому саме ця новина, на його думку, є найважливішою).

Учитель початкових класів може також використати такі методи формування медіаграмотності учнів: складання щоденника-перегляду телепередач, обговорення переглянутих телепередач, Інтернет-сторінок і сюжетів комп'ютерних ігор, завдання з медіаторчості.

Безліч учителів сьогодні надають перевагу традиційним методам роботи з дітьми, які теж активно розвивають медіаграмотність. Відмінність у тому, щоб не створювати скупчення техніки, оскільки учні вдома досить багато часу проводять за медіаресурсами. До такої форми можна віднести створення коміксів на навчальні теми [8, с. 74]. Отримавши завдання та тему, учні вдома разом з батьками створюють новий медіапродукт. Учні можуть виступати не лише авторами коміксів, але і його героями, приміряючи на себе певну роль. Створення коміксів дозволяє вирішити ще одне завдання – роботу над текстом. Вписуючи певну інформацію, учень розвиває навички читання й письма, вчиться розрізняти різновиди текстової інформації.

Головна роль у процесі формування медіаграмотності учнів початкових класів відведена вчителю, який зуміє творчо підійти до відбору відповідного матеріалу. Учитель є завжди ініціатором медіаграмотності, постаючи експертом, радником, провідником, опорою для учнів у їх пошуку й саморозвитку.

Виконуючи вправи з медіаграмотності, учень початкових класів може поетапно змінювати свою роль – від споживача, свідка, спостерігача до активного учасника й автора медіапроцесу. Якщо учень проходить цей шлях комплексно й стає в подальшому ініціатором пошуку об'єктивної інформації, то саме тоді вчитель може вважати цілком виконаним завдання розвитку медіаграмотності учня.

Для того, щоб правильно й ефективно дібрати методи формування медіаграмотності вчитель у початковій школі повинен розуміти, що сучасні діти стикаються з великим інформаційним потоком, який вимагає від них уміння орієнтуватися, виокремлювати головне, оцінювати й аналізувати інформацію, що надходить. Це вміння багато в чому залежить від того, наскільки розвинені у дитини вміння оцінки, інтерпретації й аналізу інформації.

Отже, сучасні молодші школярі добре знайомі з медіасвітом: вони є активними споживачами інформації, мають навички володіння комп'ютерною технікою. Сучасний учитель мусить використовувати активні методи формування медіаграмотності учнів, адже стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій потребує негайної підготовки особистості учнів початкових класів до вмілого, а головне – безпечного користування ними.

Література

1. Глазиріна О. В. Медіаосвіта як складова педагогічних знань / О. В. Глазиріна // Наукові записки. – 2013. – № 3. Серія: Педагогіка. – С. 77–80.
2. Концепції впровадження медіаосвіти в Україні. Схвалено постановою Президії Національної академії педагогічних наук України 20 травня 2010 року, протокол № 1-7/6-150 / [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm.
3. Крупський Я. В. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій / Я. В. Крупський, В. М. Михалевиц – Вінниця: ВНТУ, 2010. – 74 с.
4. Медіаосвіта і медіаграмотність: підручник / ред.-упоряд. В. Ф. Іванов; за наук. ред. В. В. Різуна. – Київ: Центр вільної преси, 2012. – 352 с.
5. Найдьонова Л. А. Основні напрями і перші підсумки експериментального впровадження медіаосвіти на всеукраїнському рівні / Л. А. Найдьонова // Збірник статей методологічного семінару «Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практик, перспектив. – Київ, 2013. – С. 63–79.
6. Пензай С. М. Медіаосвіта як процес розвитку й саморозвитку особистості сучасного школяра / С. П. Пензай // Урок. Форум педагогічних ідей / [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/43755
7. Сходинки до медіаграмотності: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів 2–4 класів із навчанням українською мовою, а також російською та іншими мовами національних меншин / Літостанський В. В., Даниленко В. І., Мележик В. П. та ін.; Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України, Академія української преси. – К.: АУП, ЦВП, 2014. – 28 с.
8. Череповська Н. О. Медіакультура та медіаосвіта учнів ЗОШ / Н. О. Череповська. – Київ: Шкільний світ, 2010. – 220 с.
9. Шейбе С. Медіаграмотність / С. Шейбе, Ф. Рогоу – Київ: Академія Української Преси, 2014. – 320 с.

Н. В. Павенко,
викладач спеціальних дисциплін
Слов'янського БРЦПО ім. П.Ф.Кривоноса,
спеціаліст другої категорії

ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ПРОФЕСІЇ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ЕКОНОМІЧНОГО ЦИКЛУ

У статті розкрито шляхи формування інтересу до професії учнів професійних освітніх закладів у процесі вивчення дисциплін економічного циклу.

Ключові слова: професійний інтерес, економічні компетенції, професійно-теоретична підготовка.

Формування інтересу до професії – це один зі шляхів реалізації потреби кожної людини в самовосконаленні й умови перетворення праці в життєву необхідність. Професійні інтереси є важливою складовою соціально-економічних інтересів особистості. Професійна діяльність – це та сфера, де сходяться суспільні й особисті інтереси. Робоча сила, як носій професійного інтересу, посідає важливе місце в продуктивних силах суспільства й бере участь у системі відповідних виробничих відносин [2, с. 131].

Спостереження та спеціально проведені дослідження показують, що в значної частини учнів, які вступають до професійних освітніх закладів, інтереси до професії, виробничого навчання переважають над інтересами до інших дисциплін, у тому числі й економічних. Однак, перехід до ринкової економіки, радикальні реформи економічних структур потребують залучення робітників, спеціалістів, які мають високий рівень не тільки професійної, а й економічної підготовки, достатньо широкий економічний кругозір, можуть вільно орієнтуватися та приймати рішення в системі ринкових відносин. Світовий досвід свідчить, що надійним гарантом соціальної захищеності фахівців в умовах ринку є їх професіоналізм, органічно пов'язаний з сучасним економічним мисленням.

Професійні компетенції в різних галузях дозволяють виділяти спеціальні компетенції – економічні, правові, технічні, соціальні тощо. Під економічними компетенціями треба розуміти сукупність отриманих економічних знань і вмінь з можливістю їх успішного застосування в професійній діяльності. Про це свідчить й аналіз освітньої моделі, в межах якої компетентнісний підхід має на увазі обов'язкове набуття тих якостей, які допомагають випускнику професійного освітнього закладу адаптуватися до мінливих умов сучасного суспільства.

Виходячи з вищесказаного, під економічними компетенціями розуміємо сукупність отриманих економічних знань і вмінь та можливість їх успішного застосування в професійній діяльності, а також при вирішенні відповідних питань, що виникають у процесі соціально-економічних відносин з людьми, організаціями, державою [1].

Отже, значне навантаження у формуванні в учнів стійкого професійного інтересу лягає на дисципліни економічного циклу: «Економіка», «Основи ринкової економіки та підприємництва». Особливістю методики викладання цих дисциплін є те, що засвоєння програмного економічного матеріалу не може обмежуватися вивченням тільки теоретичного матеріалу, необхідно тісно пов'язувати його з практичною діяльністю, виробничим навчанням. Саме професійна спрямованість економічної освіти, підготовка майбутніх фахівців до участі в управлінні виробництвом сприяє ефективному використанню економічних знань для розвитку професійних інтересів. Ураховуючи це, доцільно при вивченні економічних дисциплін ширше застосовувати систему самостійних пізнавально-практичних завдань, пов'язаних з економікою базового підприємства чи відповідної галузі, де після закінчення освітнього закладу будуть працювати випускники.

Виконуючи такі завдання, учні роблять економічні розрахунки, працюють з довідниками, аналізують виробничу ситуацію, показники діяльності фірми, підприємства, вдосконалюють свої уміння аналізувати, зіставляти, узагальнювати, робити висновки. Робота над такими завданнями пробуджує як пізнавальний, так і професійний інтерес. Вона можлива за умови спільної діяльності викладачів економічних дисциплін, з предметів професійно-теоретичної підготовки та майстрів виробничого навчання. Такі завдання можуть виконуватись на всіх етапах заняття: при поясненні нового матеріалу, закріпленні його, під час виконання домашніх завдань, перевірки знань учнів, в індивідуальній роботі з ними.

Результати та підсумки виконання самостійних пізнавально-практичних завдань можуть обговорюватись не тільки на уроках, а й на учнівських науково-практичних конференціях, семінарах, круглих столах. Доцільно запрошувати на такі заходи представників базових підприємств, фірм, спеціалістів, економістів, менеджерів та інших. Їх розповіді про свою роботу, про проблеми, які потрібно вирішувати, значно підсилюють професійні інтереси учнів.

Наведено декілька прикладів завдань, які можуть виконувати здобувачі освіти з професії «Перукар (перукар-модельєр). Манікюрник» при вивченні предмету «Основи галузевої економіки та підприємництва».

За темою «Маркетингова діяльність підприємства» пропонується розв'язати такі задачі.

Задача 1: Уявіть, що ви отримали в спадок Салон краси з величиною постійних витрат 20 тис. грн на рік, і змінних витрат – 3 грн за одну надану послугу. Припустимо, що клієнт готовий заплатити 6 грн за ту ж послугу. Визначте межу беззбитковості заданої ціни.

Задача 2: Уявіть, що вам потрібно розмістити рекламу про відкриття вашого салону в журналі. Оскільки грошові кошти обмежені, то вам необхідно обрати одне видання з трьох запропонованих.

№ за/п	Показники	Наталі	Єва	Бурда
1.	Заявлений наклад, тис.	700	50	100
2.	Формат	A4	A4	A4
3.	Вартість шпальти, грн	12000	2500	4000
4.	Періодичність	4 рази на рік	6 разів на рік	1 раз на місяць
5.	Мова	Українська	Українська	Українська
6.	Середня кількість читачів одного примірника	3,4	2,9	2,2
7.	Середня кількість звернення одного читача до номера	3,2	2,1	7,9

Поясніть свій вибір та наведіть відповіді розрахунки.

За темою «Собівартість послуг, її структура, калькуляція собівартості» пропонуються такі завдання.

Користуючись даними базового підприємства сфери послуг (перукарні), визначити повну собівартість послуг (без урахування матеріалів) та заповнити таблицю:

№ за/п	Найменування послуг	Норма часу, хв.	Основна зарплата, грн	Нарахування на зарплату 22%, грн	Непередбачені витрати 150%, грн	Всього затрат, грн	Норма прибутку 30%, грн	Собівартість, грн
	Стрижка чоловіча машинкою	20	3,2					
	Стрижка жіноча	30	4,8					
	Укладка феном короткого волосся	15	2,4					
	Укладка щипцями	20	3,2					
	Миття голови	10	1,6					
	Фарбування короткого волосся	40	6,4					
	Освітлення	30	4,8					
	Мелірування	90	14,4					
	Хімічна завивка короткого волосся	90	14,4					
	Зачіска руками короткого волосся	30	4,8					

Виконуючі наведене завдання та вивчаючи питання організації праці й витрат робочого часу, здобувачі освіти дізнаються про те, яку роль відіграє хронометраж окремих операцій. Проводиться він з метою виявлення того, як використовується робочий час працівниками в процесі виробництва, який рівень організації їх праці. Отримані результати є основою для вдосконалення нормування праці, виявлення причин втрат робочого часу.

Як свідчить досвід, особливу зацікавленість викликає в учнів професійних освітніх закладів проведення аналізу втрат робочого часу. Для цього учні, майстер виробничого навчання, викладачі спеціальних дисциплін спільними зусиллями розробляють спеціальний бланк, де наводиться перелік можливих

простоїв і втрат робочого часу. На зворотній стороні бланку учні дають пропозиції з ліквідації виявлених втрат робочого часу. Протягом уроку з виробничого навчання відмічають на цьому бланку причину простоїв та їх тривалість.

Отримані результати та пропозиції узагальнюються й обговорюються наприкінці заняття. Учні повинні розуміти, що хронометраж окремих операцій є необхідною умовою наукової організації праці, підвищення її ефективності; впровадження у виробництво нових технічно обґрунтованих норм. Створенню й засвоєнню таких норм буде сприяти показ роботи передовиків виробництва, індивідуальна робота майстра виробничого навчання з тими учнями, які не справляються з виконанням робітничих норм.

Слід зазначити, що виконання самостійних практичних завдань у курсі вивчення економічних дисциплін сприяє як підвищенню ефективності економічної підготовки учнів професійних освітніх закладів, так і формуванню та розвитку їх інтересу до обраної професії.

Отже, формування інтересу до професії у здобувачів освіти професійних освітніх закладів є запорукою їх конкурентоспроможності на ринку праці та основою прийняття грамотних економічних рішень у повсякденному житті кожної людини. Залучення учнів в активну форму навчання можливо тільки при достатньому рівні мотивації, який забезпечить підготовленість викладача, що враховує всі нюанси, починаючи від слабкої економічної підготовленості учнів, закінчуючи особистісними якостями, що перешкоджають ефективному навчанню й оволодінню основними економічними компетенціями.

Література

1. Баранніков К. А. Формування економічної і бізнес компетенцій учнів закладів середньої професійної освіти та їх вплив на економічну безпеку особистості: автореф. дис. канд. пед. наук. / К. А. Баранніков. – Київ, 2009. – 23 с.
2. Смолюк І. О. Педагогічні технології: дослідження соціально-особистісного аспекту / І. О. Смолюк. – Луцьк: Вежа, 1999. – 294 с.

Н. І. Писаревська,

*директор КЗ «Водянська СЗШ І-ІІІ ст.»,
спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, старший учитель*

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ТА СТВОРЕННЯ УМОВ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У статті розглядаються умови для ефективного впровадження інклюзивного навчання в закладах освіти.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання.

Постановка проблеми. Одним з основних пріоритетів розвитку сучасної освіти є забезпечення рівних прав на освіту для всіх дітей, у тому числі для дітей з особливими освітніми потребами, дітей з інвалідністю, дітей з інших соціально вразливих груп.

Реформування освіти в напрямі інклюзії підтверджується численними змінами в законодавстві України, практичною діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів й узгоджується з основними міжнародними документами у сфері забезпечення прав дітей, зокрема зі статтею 24 «Освіта» Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема інклюзивної освіти знаходиться в центрі робіт багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців: О. Акімової, Е. Андрєєва, В. Бондаря, Л. Даниленко, Т. Лореман, Д. Мітчелл, Ю. Найда, С. Робсон, Е. Ямбург та ін.

Аналіз джерел дозволяє стверджувати, що проблема інтеграції дітей з обмеженими можливостями в загальноосвітній простір актуальна та багатогранна, що зумовлює необхідність її подальшої розробки, зокрема щодо організації освітнього процесу в інклюзивних класах закладів освіти.

Мета статті – визначення організаційно-педагогічних умов для ефективного впровадження інклюзивного навчання в закладах освіти.

Виклад основного матеріалу. Наше суспільство вже готове до повного розуміння необхідності впровадження інклюзії. Але якщо реалізувати окремі методики, якщо готувати батьків здорових дітей до того, що їхні сини та доньки навчатимуться поряд із тими, хто потребує якихось змін для навчання та розвитку, то сама атмосфера в школі стане безбар'єрною в усіх відношеннях. Дуже важливий момент – підготовка самих педагогів. Ми маємо допомогти їм подолати штучно створені стереотипи. А ще зрозуміти, що таке толерантність, розуміння та прийняття. І що цього в них – більш ніж достатньо.

Розрізняють вужче й ширше розуміння інклюзивної освіти. Вужче розуміння інклюзії – це «включення» дітей з особливими освітніми потребами та дітей з інвалідністю в заклади освіти. Ширше розуміння інклюзивної освіти полягає в позитивному ставленні до багатоманітності учнів, цінуванні та врахуванні відмінностей кожного учня [2].

Оскільки інклюзія – це неперервний процес підвищення участі кожної дитини в навчальному процесі та зменшення кількості випадків виключення з нього, навчальні заклади зі спеціальними (компенсуючими) класами частково можна називати інклюзивними – діти з особливими освітніми потребами мають більше можливостей спілкування зі своїми однолітками, доступу до типової навчальної програми, ресурсів місцевої громади тощо в порівнянні з перебуванням у спеціальних навчальних закладах чи навчаючись удома.

Безумовно, за організацію інклюзивної освіти, як і за організацію освітнього процесу в цілому, відповідає керівник навчального закладу.

Але батьки або особи, які їх замінюють, також є учасниками освітнього процесу й повинні сприяти здобуттю дітьми освіти: зобов'язані постійно дбати про фізичне здоров'я, психічний стан дітей, створення належних умов для розвитку їх природних здібностей

Успіх інклюзивного навчання, виховання та розвитку дітей з особливими потребами залежить від психолого-педагогічного супроводу командою

спеціалістів, які будуть працювати з ними. Без кваліфікованої допомоги учням з психофізичними вадами надзвичайно важко розкрити свої потенційні можливості, навчатися без підтримки. Це обумовлено й психологічними особливостями таких дітей, їхніми зниженими можливостями спонтанного розвитку, і соціальними ситуаціями розвитку їхньої особистості.

Навчання дітей із психофізичними вадами в інклюзивному класі забезпечується реалізацією принципу корекційної спрямованості навчального процесу, диференційованого та індивідуального підходів. Організація корекційно спрямованого навчання у вузькому її розумінні передбачає підготовку та створення умов, потрібних не лише для роботи над засвоєнням учнями програмного матеріалу, а й для подолання в них недоліків розвитку відповідно до попередньо поставленої спеціальної мети заняття та предмета корекції (вада мовлення чи учбово-практичної діяльності, інтелекту, особистості тощо) [1].

У багатьох країнах світу певні особливості в розвитку давно перестали вважати хворобами, а стали сприймати як спосіб життя таких людей і приймати їх такими, як вони є. Треба зосереджуватися не на змінах у поведінці, розвитку таких дітей, а на пристосуванні до їх особливостей розвитку, тому що перший крок до успішної інклюзії – це визнання права дитини на особливості. Вада – це не хвороба, а позитивна особливість дитини, зумовлена специфічністю будови та функціонування як центральної нервової системи, так й інших функцій організму, тому, незважаючи на можливий прогрес у розвитку, такі діти назавжди залишаються з особливостями. Найважливіший метод допомоги дітям з вадами психофізичного розвитку – це позитивне прийняття їх такими, якими вони є.

Важливого значення набуває створення сприятливого позитивно-емоційного клімату в класі, школі, включення дитини з психофізичними вадами в життя суспільства, її прийняття вчителями, однолітками, батьками та розуміння її особливостей. Як зазначає Л. Прядко, «втільнення в життя ідей інклюзії, зміна освітнього процесу відповідно до її принципів – завдання складне для усіх, хто включений у цей процес. Ідея інклюзії вимагає від педагогів не лише «включити» учня з особливими освітніми потребами у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи, але і самим «включитися» у процес взаємодії з іншими, у процес командної співпраці. Самим педагогам необхідно навчитися бути відкритими на нові ідеї, бачити необхідність змінюватися самим, уміти прийняти відмінності та особливості інших людей» [3, с. 21].

Основою навчання в інклюзивному класі є застосування індивідуального та диференційованого підходів, оскільки вчителю доводиться працювати з різноманітним дитячим колективом. Ефективність навчання залежить від того, наскільки вчителю вдасться врахувати індивідуально-психологічні можливості кожної дитини і створити відповідні освітньо-корекційні умови.

Аналіз результатів опитування батьків, педагогів показує, що перші кроки на шляху реалізації інклюзивної моделі навчання зумовили значні

зрушення в позитивному сприйнятті нової системи – включення дітей з особливими освітніми потребами в масову школу. Отже, інклюзивне навчання як альтернативна форма здобуття освіти, соціального досвіду, життєвої компетенції дітьми з особливими потребами, може існувати як варіативна форма навчання. Але сьогодні наше суспільство ще не готове до масового впровадження цієї форми навчання з різних причин: зокрема, через недостатнє кадрове забезпечення та неготовність більшості педагогів до роботи з дітьми, що мають психофізичні порушення, недостатнє фінансування та матеріально-технічне забезпечення, відсутність унормованої доступності й безбар'єрності загальноосвітніх закладів для дітей з особливими потребами тощо [4]. Тож на сучасному етапі варто активніше ознайомлювати педагогів, батьків з досвідом інших країн, де інклюзивна освіта має широке практичне втілення.

Отже, основою навчального процесу в інклюзивному середовищі можна вважати корекційну спрямованість навчального процесу, що передбачає виправлення вад і розвиток збережених природних можливостей дитини з психофізичними вадами, індивідуальний підхід і диференційоване викладання, що дозволяють зробити навчання гнучким, особистісно-орієнтованим, можливим для розмаїтого дитячого колективу.

Висновки. Інклюзивна освіта є однією з альтернативних форм навчання для дітей з особливими освітніми потребами, що дозволяє їм навчатися за місцем проживання, перебувати в соціумі та реалізувати свої потенційні можливості, здібності та нахили. Інклюзивне навчання може бути ефективним при створенні відповідних організаційно-педагогічних умов: сприятливий позитивно налаштований клімат в школі, прийняття дитини з особливими освітніми потребами, розуміння її особливостей, надання кваліфікованої допомоги з боку команди спеціалістів.

Література

1. Концепція розвитку інклюзивної освіти / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://inclusive.ostriv.in.ua/publication/code-31e75046f61e8> – Дата звернення: 22.10.2018.
2. Конвенція про права осіб з інвалідністю / [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_g71. – Дата звернення: 11.09.2018.
3. На допомогу педагогу загальноосвітнього навчального закладу: метод. посіб. / уклад. Л. О. Прядко, О. О. Фурман. – Суми: РВВ СОІППО, 2015. – 52 с.
4. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. ЮНЕСКО. / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849r.pdf>. – Дата звернення: 01.11.2018.

Н. А. Плукчі,
учитель-логопед ЗДО №30 м.Жовті Води,,
спеціаліст вищої категорії, старший учитель
С. В. Седченко,
завідувач ЗДО №35, м.Жовті Води

РИНОЛАЛІЯ – ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ЛОГОПЕДІЇ

У статті розкривається поняття ринолалії як проблеми сучасної логопедії. Надано її класифікацію, причини виникнення, а також основні напрямки роботи при ринолалії.

Ключові слова: задачі, форми відпрацювання, диференціація звуків, вільне мовленнєве спілкування.

Ринолалія – порушення тембру голосу та звуковимови, обумовлене анатомо-фізіологічними дефектами мовленнєвого апарату. При ринолалії артикуляція звуків відрізняється від норми. Так, при нормальній фонації у дитини під час вимови всіх (крім носових) звуків мовлення, відбувається відділення носоглоточної та носової порожнини від глоточної та ротової. Під час мовлення м'яке піднебіння безперервно опускається та піднімається на різну висоту залежно від звуків, що вимовляються та швидкості мовлення. При порушенні функції піднебінно-глоткового зімкнення з'являється специфічний для ринолалії носовий відтінок мовлення. Залежності від характеру порушення функції піднебінно-глоточного зімкнення виділяють різні форми ринолалії: відкриту, закриту та змішану.

Відкрита ринолалія. Для нормальної фонації характерна наявність затвору між ротовою та носовою порожнинами, коли голосова вібрація проходить тільки через ротову порожнину. Якщо ж між ротовою та носовою порожниною розподіл неповний, тоді вібруючий звук проходить також і в носову порожнину. У результаті порушення перепони між ротовою та носовою порожниною збільшується голосовий резонанс. При цьому змінюється тембр звуків. Найбільш помітно змінюється тембр голосних звуків **і** та **у**, при артикуляції яких ротова порожнина більш вузька. Менш назально звучать голосні звуки **е** та **о**, ще менше порушений голосний **а**. Крім тембру голосних звуків, при відкритій ринолалії порушується тембр деяких приголосних. При вимові шиплячих звуків і фрикативних **ф**, **в**, **х** додається хрипуватий звук, що виникає в ротовій порожнині. Вибухові звуки **п**, **б**, **д**, **т**, **к**, **г**, а також сонори **л** та **р** звучать неясно, тому що в ротовій порожнині не може утворитися повітряний тиск, необхідний для їх чіткої вимови.

Відкрита ринолалія може бути органічною та функціональною.

Органічна ринолалія буває вродженою (розщелина м'якого та твердого піднебіння) та набутою (утворюється при травмі ротової та носової порожнини або в результаті набутого паралічу м'якого піднебіння).

Одна з функціональних форм – звична відкрита ринолалія, яка спостерігається після великих аденоїдних розрощувань, виникає в результаті тривалого обмеження рухливості м'якого піднебіння.

Закрита ринолалія характеризується зниженим фізіологічним носовим резонатором під час вимови звуків мовлення. Найбільш сильний резонанс в нормі спостерігається при вимові носових **м, м', н, н'**. У процесі артикуляції цих звуків носоглоточний затвор залишається відкритим і повітря проходить до носової порожнини. Якщо ж носовий резонанс відсутній, ці фонемні звучать як ротові **б, б', д, д'**.

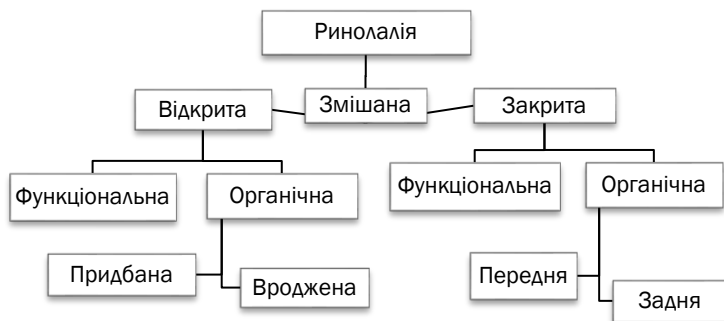
Крім вимови носових приголосних звуків, при закритій ринолалії порушується вимова голосних, вона набуває неприродного відтінку.

Причинами закритої ринолалії частіше за все є органічні порушення в носовому просторі або функціональні порушення піднебінно-глоточного зімкнення. Органічні порушення бувають викликані хворобливими явищами, в результаті яких зменшується прохідність носа й ускладнюється носове дихання. **Передня закрита** ринолалія виникає при хронічній гіпертрофії слизистої носа, головним чином задніх відділів нижніх раковин, при поліпах у носовій порожнині, при викривленні носової перегородки та при пухлинах носової порожнини. **Задня закрита** ринолалія у дітей частіше за все є наслідком великих аденоїдних розрощувань, іноді носоглоточних поліпів, фіброми або інших носоглоточних пухлин.

Функціональна закрита ринолалія зустрічається у дітей часто, але не завжди правильно розпізнається. Вона характеризується тим, що виникає при нормальній прохідності носової порожнини та непорушеному носовому диханні. При функціональній закритій ринолалії тембр носових та голосних звуків може бути порушений більше, ніж при органічній. Причина в тому, що м'яке піднебіння при фонації та вимові носових звуків піднімається вище норми та закриває звуковим хвилям доступ до носоглотки.

Змішана ринолалія спостерігається при поєднанні носової непрохідності з недостатністю піднебінно-глоткового зімкнення.

Класифікація ринолалії

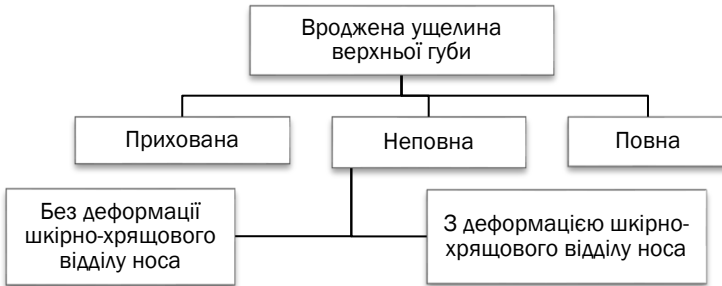


Причина ринолалії:

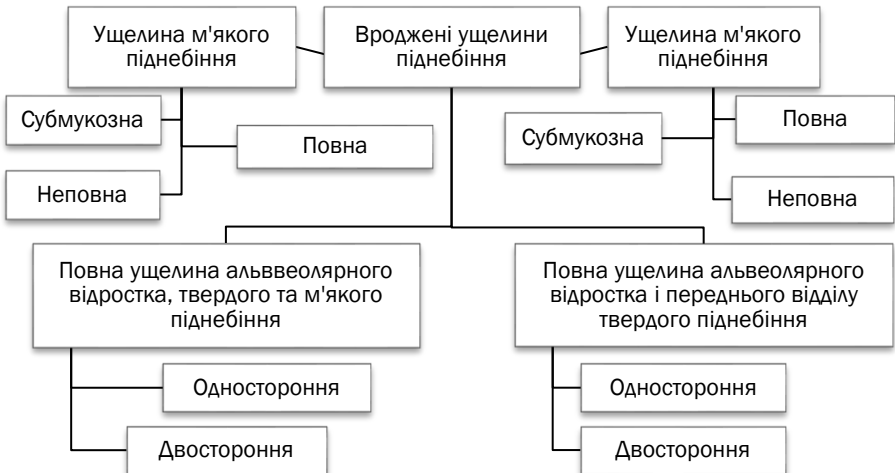
- мозкові крововиливи, черепно-мозкові травми;
- укорочене м'яке піднебіння;

- відсутність маленького язичка, укорочений або роздвоєний м'який язичок;
- поліпи, аденоїди, пухлини, викривлення носової перегородки, гіпертрофія слизистої носа, травми піднебіння, наслідки операцій і хвороб (рубці);
- розщелини піднебіння й губи;
- порушення процесів дихання, опущене м'яке піднебіння, наслідкування гнусавого мовлення оточуючих, хвороби Євстахієвої труби.

Класифікація вродженої ущелини верхньої губи



Класифікація вродженої ущелини піднебіння



Логопедичний вплив при відкритій ринолалії

Завдання корекційної роботи:

- нормалізація ротового видиху, вироблення тривалого ротового струменю;
- вироблення правильної артикуляції всіх звуків;
- виховання навичок диференціації всіх звуків;
- нормалізація просодичних компонентів мови;
- автоматизація отриманих мовних навичок.

У доопераційний період:

- звільнення лицьових м'язів від компенсаторних рухів;
- підготовка правильної вимови;
- підготовка правильної артикуляції доступних приголосних;
- постійний контроль за напрямком повітряного струменю.

У післяопераційний період:

- розвиток рухливості м'якого піднебіння;
- усунення дефектів звуковимови;
- подолання назального відтінку голосу.

Специфічні види роботи в післяопераційному періоді:

- масаж м'якого піднебіння;
- гімнастика м'якого піднебіння і задньої стінки глотки;
- артикуляційна гімнастика;
- голосові вправи;
- дихальні вправи.

Таблиця 1

Основні напрямки роботи при ринолалії

Основні напрямки роботи	Доопераційний період	Післяопераційний період
Формування піднебінно-глоткового змикання	Активізація м'язів глоткового кільця, підготовка сегментів м'якого піднебіння до велофарингеального (піднебінно-глоткового) змикання	Формування повноцінного піднебінно-глоткового змикання, розвиток рухливості м'якого піднебіння, масаж рубців твердого та м'якого піднебіння
Робота над фізіологічним диханням	Постановка фізіологічного дихання (диафрагмально-реберного)	Корекція й автоматизація фізіологічного дихання
Формування ротового видиху	Постановка ротового видиху, диференція ротового й носового видиху	Оволодіння спрямованого повітряного струменю для вироблення навичок фонаційного дихання
Удосконалення артикуляційної моторики	Активізація артикуляційного апарату, надання язика правильного положення	Удосконалення рухливості артикуляційного апарату
Боротьба з патологічними компенсаторними звичками	Усунення патологічних компенсаторних звичок, боротьба з зайвими рухами м'язів обличчя	Удосконалення фонематичного слуху й диференція подібних за звучанням звуків (розвиток мовленнєво-слухових диференційовок)
Розвиток фонематичного слуху	Розвиток слухової уваги та фонематичного слуху	Освоєння вимови голосних без носового відтінку, постановка правильної вимови приголосних, повна автоматизація набутих навичок
Виправлення неправильної звуковимови, робота голосом	Постановка й автоматизація доступних звуків, розвиток модуляції голосу	Усунення ринолалії (назальності), порушень сили й висоти голосу

Висновки. Отже, логопедична робота з дитиною-ринолаліком залежить від форми ринолалії. Але є спільні задачі, які повинен ставити перед собою логопед працюючи з дитиною з такою вадою мовлення:

- відпрацювання правильної артикуляції всіх звуків мови;
- нормалізація ротового видиху (тобто відпрацювання подовженого повітряного струменю при вимові всіх звуків мови, крім носових);
- усунення назального відтінку голосу;
- виховання навичок диференціації звуків з метою попередження дефектів звукового аналізу;
- нормалізація просодичної сторони мовлення;
- автоматизація набутих навичок у вільному мовленнєвому спілкуванні.

Література

1. Волкова Л. С. Хрестоматия по логопедии / Л. С. Волкова; сост. Л. С. Волкова, В. И. Селиверстова. – Москва: Просвещение, 1997. – Т. 1. – С. 120–152.
2. Герасимова А. С. Уникальная методика развития речи дошкольников / А. С. Герасимова. – СПб.: Изд. Дом «Нева», 2002. – 688 с.
3. Дубровіна Є. А. Методики до – та післяопераційного логопедичного навчання дітей із вродженими незрощеннями піднебіння / Є. А. Дубровіна // Дефектологія. – 1999. – № 2.
4. Ермакова И. И. Коррекция речи при ринолалии у детей и подростков: кн. для логопеда / И. И. Ермакова; под ред. С. Л. Тантаповой. – Москва: Просвещение, 1984. – 143 с.
5. Ипполитова А. Г. Открытая ринолалия / А. Г. Ипполитова. – Москва: Просвещение, 1983. – 95 с.
6. Конопляста С. Ю. Вроджені щілини піднебіння та їх вплив на психофізичний розвиток дитини // Педагогіка та методики спеціальні: Зб. наук. ст. НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – Вип. 1. – 193 с.
7. Харьков Л. В. Эффективность логопедического навчання за раннього хірургічного відновлення піднебіння / Л. В. Харьков, Л. М. Яковенко // Дефектологія. – 1998. – №4.

Т. В. Пономарьова,
вчитель-дефектолог КЗ «ДНЗ (ЦРД) № 243»,
спеціаліст I кваліфікаційної категорії

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ ЛОГОПЕДА

У статті визначається роль ігрової діяльності для дітей з мовленнєвими порушеннями

Ключові слова: дидактична гра, логопедична гра, вади мовлення, діти-логопати, корекція мовленнєвого розвитку.

Постановка проблеми. Вирішення проблеми використання гри – як методу корекції мовлення відіграє важливе значення в практичному напрямку роботи логопеда, оскільки робота з корекції порушень мовлення вимагає особливої уваги та креативності, тому важливим є підбір правильних матеріалів і методів з метою урізноманітнення та зацікавлення вихованців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливостям застосування гри в системі корекції порушень мовлення присвячено багато наукових праць. Дослідженням даного питання займалися такі науковці: А. Богущ, Л. Лепеха, М. Шеремет, Л. Немикіна. Зокрема, загальні питання ігрових форм організації логопедичних занять досліджено А. Богущ, В. Козловою та ін. Система роботи з впровадження ігрових форм логопедичної допомоги досліджена Л. Журавльовою, О. Ревуцькою, Ю. Рібцун.

Мета статті – визначення ролі ігрової діяльності для дітей з мовленнєвими порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Проблема виправлення вад мовлення у дітей за допомогою логопедичних ігор набуває особливої актуальності як для надання логопедичної допомоги дітям, так і для подальшої соціальної адаптації їх у суспільстві. Правильна і вчасна організація логопедичної роботи є запорукою усунення мовленнєвих вад. Це впливає на підвищення майбутньої успішності учнів, розвиток комунікативних навичок, які будуть їм вкрай необхідні для інтеграції в соціум.

Дослідження в галузі педагогіки та психології доводять, що гра – провідний вид діяльності дітей дошкільного віку. Вона близька та цікава дитині, оскільки зароджується, формується саме з її інтересів і потреб, які виникають у результаті взаємозв'язку із зовнішнім середовищем, зокрема такий зв'язок відбувається через мовленнєву діяльність.

Логопедична гра є ефективним засобом формування особистості дитини, її провідною діяльністю, яка потребує створення певних умов для своєї реалізації. У логопедичних групах дошкільних навчальних закладів компенсуючого типу для дітей із порушеннями мовлення існує своя специфіка організації та проведення ігрової діяльності, пов'язана з психофізичними та мовленнєвими особливостями дітей.

Без спеціально організованого навчання гра, спрямована на збагачення словника й життєвого досвіду дітей-логопатів, самостійно не виникає. Основні свої знання і враження діти-логопати одержують тільки в процесі цілеспрямованої ігрової діяльності. У грі у дітей виникає потреба в мовному спілкуванні, закріплюються мовні навички, одержані на логопедичних заняттях. При цьому необхідно враховувати, що всі ігри з дітьми повинні сприяти подоланню їх мовленнєвих недоліків й особливостей поведінки. Ігри сприяють формуванню повноцінної особистості дитини-логопата, створенню правильних взаємовідносин між дітьми.

Ігрова діяльність дітей-логопатів має певні особливості. Це виникає через недоліки звуковимови, обмеженість словникового запасу, зміни граматичних форм, темпу й плавності мовлення. У дітей-логопатів створюються перешкоди за швидкої зміни динамічного стереотипу, тому вони не можуть швидко переключатись з одного виду діяльності на інший.

Ігри, які проводяться з дітьми-логопатами на різних етапах роботи повторюються, поступово ускладнюючи не тільки зміст мовного матеріалу, але й правила кожної гри. Головним критерієм підбору гри є врахування мовленнєвих можливостей дитини і ступінь її участі в грі [2, с. 12].

Важливим методом розвитку мовлення дітей є дидактична гра, яка має свою сталу структуру, що відрізняє її від іншої діяльності дітей. Вона складається з ігрового задуму, ігрового завдання, ігрових дій та правил. Ігровий задум часто виражений у самій назві гри, іноді має форму ігрового завдання, або ж виступає у формі інтелектуального завдання. Він викликає живий інтерес у дітей, збуджує їх активність. Ігровий задум інколи виступає у формі запитання «а якби?», або може мати форму загадки, в якій подано лише деякі умови. Ігрові дії у грі можуть бути дуже різноманітними відповідно до віку дітей. Вони становлять основу дидактичної гри – без них неможлива сама гра.

При організації дидактичних ігор, наголошує Ю. Рібцун, потрібно дотримуватись таких вимог:

- ігри не повинні займати багато часу (5–10 хв);
- проводити ігри в повільному темпі, не поспішаючи, щоб дитина мала можливість зрозуміти завдання гри, усвідомити свою помилку й виправити її, а логопед – допомогти їй у цьому;
- гра повинна бути цікавою, захоплюючою для дитини, в ній повинні бути присутні елементи змагання, нагороди за успішну участь у грі;
- у грі необхідно добиватись активної мовної участі всіх дітей, при цьому по можливості використовувати й рухову активність;
- у грі слід розвивати у дітей навички контролю за чужою та своєю мовою і бажання правильно й досить швидко виконувати мовні завдання, заохочувати дитячу ініціативу;
- у процесі гри педагог бере участь, по ходу гри вносить необхідні корективи й поправки в мовлення дітей [3, с. 51].

Дидактичну гру потрібно підбирати відповідно до розумових здібностей і мовленнєвих можливостей учнів; визначати оптимальний час її проведення; готувати необхідний дидактичний матеріал; вивчати й осмислювати гру; продумувати методи і прийоми керівництва нею; збагачувати дітей знаннями й уявленнями, необхідними для розв'язання ігрового завдання.

Розкриваючи хід і правила гри, налаштовувати дітей на дотримання її правил. І чим молодші діти, тим доцільніше не тільки пояснювати, як грати, а й показувати, як це робити.

Як ігровий метод навчання, на думку А. Богуш, дидактична гра постає у двох видах:

- 1) власна дидактична гра. Ґрунтується на автодидактизмі (самонавчанні) та самоорганізації дітей;
- 2) гра-заняття (гра-вправа). Провідна роль у ній належить як вихователю, так і вчителю-логопеду, які є її організаторами. Під час гри-заняття діти засвоюють доступні знання. У них виробляються необхідні вміння, удосконалюються психічні процеси (сприймання, уява, мислення, мовлення) [1, с. 125].

Для того, щоб дидактичні ігри стимулювали різнобічну діяльність і задовольняли інтереси дітей, учитель-логопед повинен добирати їх відповідно до програми дитячого садка для кожної вікової групи, враховуючи пі-

знавальний зміст, ступень складності ігрових завдань і дій та рівень мовленнєвого розвитку.

Основною, сюжетною канвою дидактичної гри є ігрові дії, завдяки яким діти реалізують свої ігрові задуми. Без підпорядкованих певним правилам дій неможлива гра. Ігрові дії малюків полягають у перестановці, збиранні предметів, їх порівнянні, доборі за кольором, розміром, імітуванні рухів, голосів тощо. Ігрові дії дітей середнього і старшого дошкільного віку виражають значно складніші стосунки між ними.

Результатами дидактичної гри є її фінал. Відгадування загадок, виконання доручень, ігрових завдань, вияв кмітливості є результатом гри та сприймається дитиною як досягнення. Виявляється він і в задоволенні учасників гри від участі в ній. Для логопеда результатом гри є рівень засвоєння дитиною знань, їхній успіх у розумовій діяльності, налагоджені гармонійних взаємин.

Використання дидактичних ігор для корекції мовленнєвого розвитку дітей практикується досить давно, ще такі ігри називають «логопедичними». За цей час змінилися підходи до організації гри, місця в ній вихователя чи вчителя-логопеда, вимоги до дидактичного матеріалу. Однак незмінним залишається те, що дидактичні ігри використовуються з моменту знайомства дитини та первинного обстеження й супроводжують усі етапи надання логопедичної допомоги.

Висновки. Гра як провідний вид діяльності у дошкільників сприяє формуванню відсутніх компонентів і корекції вже сформованих. Вона допомагає організувати цікаве та продуктивне логопедичне заняття, позитивно налаштувати дошкільників до роботи. Але важливим аспектом використання гри в корекції мовленнєвих порушень усе ж залишається креативність, настрої педагога, його вміння зорганізувати колектив вихованців, правильно підбрати ігровий і дидактичний матеріал, а також доцільно його застосовувати.

Література

1. Богуш А. М. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі: посіб. / А. М. Богуш, Н. Є. Шиліна. – Одеса: ПНЦ АПН Україна, 2003. – 335 с.
2. Мовні ігри та вправи зі словом / упоряд. В. Л. Сухар. – Харків: Веста, 2008. – 176 с.
3. Рібцун Ю. В. Організація та проведення у логопедичній групі ігор з правилами / Ю. В. Рібцун // Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матер. І Всеукр. наук.-практ. конф. (Суми, 7–8 лютого 2012 р.). – Суми: Вид-во СудПУ імені А. С. Макаренка, 2012. – С. 47–53.

В. В. Почка,
учитель-логопед логопедичного пункту
Покровського районного відділу освіти при КЗШ № 32,
спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, старший учитель

РОБОТА ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В АСПЕКТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлюються зміст і напрямки роботи вчителя-логопеда в аспекті інклюзивної освіти.

Ключові слова: вчитель-логопед, інклюзивне навчання, діти-логопати.

Постановка проблеми. Сучасні інноваційні зміни у вітчизняній освітній парадигмі пов'язані з визнанням демократичних цінностей, що ґрунтуються на дотриманні прав і свобод особистості без ідентифікації її з фізичними та психічними особливостями, а відтак, широким упровадженням новітніх методів. Інклюзія - процес збільшення ступеня участі всіх громадян в соціумі. І насамперед тих, що мають труднощі у фізичному чи розумовому розвитку. Він передбачає розробку й застосування таких конкретних рішень і дій, які зможуть дозволити кожній людині рівноправно брати участь в академічному й суспільному житті. У суспільстві з високим рівнем інклюзії всі зацікавлені сторони повинні брати активну участь для отримання очікуваного результату.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні в Україні законодавчо визнано право дітей з особливими освітніми потребами на навчання в закладах освіти за місцем проживання. Прийнято нормативно-правове забезпечення освітнього процесу в умовах інклюзивного та інтегрованого навчання.

Мета статті розкрити зміст і напрямки роботи вчителя-логопеда в аспекті інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. Інклюзія – вимога часу. Перші експериментальні кроки із запровадження альтернативної форми навчання дітей з особливими потребами вже зроблено. Це кроки до інклюзивної освіти – інноваційної моделі навчання, забезпечення рівного доступу до якісної освіти, включення дітей з особливими потребами в масову школу (клас), дитячий садок (групу). До категорії дітей з особливими потребами належить дуже велика група дітей, для навчання яких необхідні якісь зміни [3]. Це – обдаровані діти, тому що вони потребують іншого підходу в навчанні. Сюди також входять діти з особливостями психофізичного розвитку, діти з інвалідністю. І цих усіх надзвичайно різних дітей ми називаємо дітьми з особливими освітніми потребами, і саме цей термін відображає не медичний – діагностичний, а соціальний підхід до потреб дітей.

На думку Ю. Кавуна, інклюзивне навчання передусім передбачає:

- перебування дитини з певними порушеннями в масовому загальноосвітньому класі (чи в масовій дошкільній групі), оволодіння нею знаннями, вміннями та навичками нарівні із здоровими однолітками;
- соціально-медико-педагогічний супровід дітей;
- наукове, організаційне керівництво експериментом;

– забезпечення належних умов для навчання, виховання, корекційно-компенсаторної роботи (матеріально-технічне, кадрове, фінансове забезпечення) тощо [4, с. 19].

В. Бондар зазначає, що не завжди діти з інвалідністю належать до числа дітей з особливими освітніми потребами. Наприклад, не всі діти з проблемами слуху чи зору є інвалідами. Але для їх якісної освіти слід зробити якісь особливі зміни [2, с. 4].

Вивчення, корекція й навчання таких дітей потребує від учителя-логопеда мультидисциплінарного підходу, різнобічної ґрунтовної підготовки з медичних, психологічних і спеціальних педагогічних наук. Обов'язковими для вчителя-логопеда є гуманістичні цінності: повага до дитячої особистості; уявлення про дитину як про найбільш цінне; як про об'єкт ноосфери, здатний до саморозвитку; осмислення своєї ролі наставника й організатора, що забезпечує процес навчання дітей-логопатів.

Учитель-логопед має бути в курсі актуальних досягнень логопедії, зобов'язаний застосовувати сучасні, науково-обґрунтовані методи. Логопед повинен знати і враховувати межі власної компетентності, він не може вирішувати задачі, які знаходяться в компетентності фахівців інших спеціальностей.

Професійна компетентність учителя-логопеда як форма виконання ним своєї педагогічної діяльності та його особистісні якості мають значний вплив на рівень соціалізації дитини та якісні показники її здоров'я.

Учитель-логопед, як слушно наголошує Т. Бишова, – це педагог, який працює з дітьми, які мають мовленнєві порушення, а також здійснює корекційно-виховну роботу з дітьми даної категорії, у тому числі:

- розробляє оптимальну педагогічну стратегію, проектує шляхи навчання й виховання кожної дитини з мовленнєвими порушеннями;
- вивчає та фіксує стан мовленнєвого розвитку дітей і відповідну динаміку;
- проводить навчально-виховну та корекційну роботу з дітьми, які мають мовленнєві порушення;
- постійно підтримує зв'язки з батьками, надає їм консультативну допомогу в питаннях освіти та психофізичного розвитку дітей [1, с. 35].

Толерантне ставлення до дітей з різними психофізичними особливостями має ґрунтуватися на принципах вираженої педагогіки. Відмінності між людьми є природнім явищем, і навчання слід адаптовувати до потреб кожної дитини.

Однією з важливих умов інклюзивного навчання є вироблення єдиних вимог до учнів з мовленнєвими вадами зі сторони вчителя та логопеда. Учитель-логопед має докласти максимум зусиль, щоб переконати педагога в необхідності уважно й обережно оцінювати роботу дітей-логопатів. Річ у тім, що діти при всьому своєму бажанні й старанні не в змозі виконати завдання, особливо письмові, відповідно до норм. Важливо довести до відома вчителя початкових класів, що на логопедичних заняттях логопед специфічно оцінює роботу дітей з вадами мовлення. Оцінка ставиться за психолого-

педагогічними параметрами, а саме: за уважність протягом усього заняття, активність, бажання працювати й кількість самостійно знайдених і виправлених, а не допущених ним помилок. Тому дуже важливо переконати вчителя в тому, що створення сприятливої психологічної атмосфери на уроці, буде запорукою гарної роботи дитини-логопата.

Створення позитивної атмосфери в шкільному середовищі – запорука інклюзивної освіти. Якщо в школі створено доброзичливу, невимушену атмосферу, якщо визначають унікальність кожного учня та підтримують його, це значно підвищує ефективність навчання.

Повсякденне спілкування зі своїми однолітками в загальноосвітній школі не дає можливості дитині з особливими потребами зациклитися на своїх проблемах. Школа, відкрита для всіх, дає можливість усім бути обізнаними з тими проблемами, з якими стикаються діти з інвалідністю, діти з особливими освітніми потребами. І завдяки цьому ми краще розуміємо оточуючий світ, тих, хто, на нашу думку, відрізняється від нас, краще розуміємо себе. І коли з'являється необхідність зробити зміни, надати допомогу, ми робимо це без якихось вагань.

Чільне місце в інклюзивній формі навчання посідає корекційно-розвивальна робота з дітьми, які мають певні особливості, порушення психофізичного розвитку. Неоціненне значення має корекція мовленнєвих порушень (усного й писемного мовлення) і для становлення особистості.

До масових класів, груп залучаються діти з важкими мовленнєвими порушеннями, вадами слуху, зору, затримкою психічного розвитку. Вони стають частинкою життя дитячого колективу. До них ставляться як до рівних, з повагою, й сприймають їх такими, якими вони є. А це те право, що ним усі ми користуємось як члени суспільства.

Ефективність роботи вчителя-логопеда залежить від його готовності діяти самостійно й відповідально, в тому числі в ситуаціях, що швидко змінюються, вчитель-логопед має володіти новими функціями, які вимагають соціально-економічні тенденції інклюзивної освіти.

Робота вчителя-логопеда має враховувати всі новітні тенденції корекційної освіти, однією з яких є інтегроване та інклюзивне навчання. Перспективним напрямком дослідження проблеми може стати пошук змісту і форм підготовки логопеда до роботи в команді психолого-педагогічного супроводу інклюзивної освіти.

Висновки. Розвиток і перспективи дитини, яка має мовленнєві вади, залежить від позитивної атмосфери в шкільному середовищі, від правильно дібраних корекційних форм навчання. Учитель-логопед не тільки відкриває їй необмежені можливості спілкування, він є своєрідним провідником маленької людини в багатогранний світ людських стосунків. Подолання мовленнєвих порушень надає дитині впевненості у власних силах, сприяє розвитку її пізнавальних здібностей. Дитина стає більш відкритою до встановлення контактів з іншими людьми, більш прийнятною до нових знань, відчуває себе повноцінною людиною.

Література

1. Бишова Т. Подолання логопедичних проблем молодших школярів: посіб. / Т. Бишова, О. Кондратюк. – Київ: Шкільний світ, 2006. – 125 с.
2. Бондар В. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти / В. Бондар // Дефектологія. – 2003. – № 3. – С. 2–5.
3. Бут Т. Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл: посіб. / Т. Бут. – Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 190 с.
4. Кавун Ю. Інклюзивна освіта / Ю. Кавун, М. Ворон // Дефектолог – 2007. – № 5. – С. 4–11. – (Шкільний світ).

С. В. Приходько,

учитель початкових класів КЗШ № 32, спеціаліст

ІНТЕГРОВАНІ УРОКИ ЯК ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті досліджуються переваги інтеграції предметів для покращення якості проведення уроку.

Ключові слова: молодший школяр, укрупнення дидактичних одиниць, міжпредметні зв'язки, інтеграція, інтегровані уроки, навчально-пізнавальна діяльність.

Постановка проблеми. Проблема особистісного розвитку школярів у процесі навчання є актуальною для педагогічної та психологічної теорії і практики. Інтеграція як мета навчання повинна дати школяреві ті знання, які відображають зв'язність окремих частин світу як системи, навчити дитину з перших кроків навчання в школі уявляти світ як єдине ціле, у якому всі елементи взаємопов'язані.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність інтеграції як цілісного впливу на становлення особистості, її форми й види розкриті в працях О. Алексєнко, С. Гончаренка, М. Вашуленка, С. Загв'язінського, В. Тименка, С. Якименка.

Аналіз науково-методичного забезпечення щодо формування інтегрованих знань про людину й світ учнів молодшого шкільного віку висвітлено в дослідженнях дидактів та інноваційній діяльності практиків Г. Андрєєвої, Н. Бібік, К. Гузя, В. Ільченко, Н. Коваль, Н. Светловської, О. Савченко та інших.

Мета статті – виявлення особливостей впливу інтегрованого навчального курсу на особистісний розвиток учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Ідея інтеграції в освіті є значним здобутком дидактики, оскільки за умови її успішного методичного впровадження реалізується мета якісної освіти. Тому інтеграція як вимога об'єднання в ціле компонентів об'єктів навчання є необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого уможливується створення в учнів цілісного уявлення про об'єкт, що вивчається, формується міжпредметна компетентність.

Введення в педагогічну практику інтегрованих уроків здійснює перебудову процесу навчання. У такий спосіб частково вирішується існуюча в

предметній системі суперечність між розрізненими предметними знаннями учнів і необхідністю їх комплексного застосування на практиці, у трудовій діяльності та в житті людини.

Початкова школа покликана забезпечити основи подальшого становлення особистості, цілеспрямованого розвитку здібностей, формування вміння й бажання вчитись, створення умов для самовизначення в різних сферах діяльності, морально-естетичного й естетичного розвитку тощо. Ці завдання успішніше можуть розв'язуватись за умови організації навчання молодших школярів на інтегрованій основі.

Одним із напрямків методичного збагачення уроків у початкових класах, як зазначає О. Савченко, є проведення їх на основі інтеграції змісту [5, с. 87]. Доцільність інтегрованих уроків впливає із завдань інтеграції знань умінь та навичок учнів з основ наук.

Мета інтегрованих уроків – формування в учнів цілісного світогляду про навколишній світ, активізація їх пізнавальної діяльності; підвищення якості засвоєння сприйнятого матеріалу; створення творчої атмосфери в колективі учнів; виявлення здібностей учнів та їх особливостей; формування навичок самостійної роботи школярів з додатковою довідковою літературою, таблицями міжпредметних зв'язків, опорними схемами; підвищення інтересу учнів до матеріалу, що вивчається; ефективна реалізація розвивально-виховної функції навчання.

О. Комар наголошує, що інтеграція змісту різних навчальних предметів не заперечує предметної системи їх засвоєння. Вона є можливим засобом її вдосконалення, подолання недоліків диференційованого навчання; спрямована на поглиблення взаємозв'язків між предметами. Інтеграція змісту навчальних дисциплін у початковій школі сприяє реалізації всіх функцій навчання: освітньої, розвивальної, виховуючої [4, с. 14].

Елементами змісту інтегрованих уроків є знання, вміння і навички – лінійні та пересічні; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності – світу, суспільства, людини.

Внутрішньопредметній інтеграції відповідає й концепція укрупнення дидактичних одиниць, розроблена в середині ХХ ст. ученим П. Ерднієвим, апробована на практиці вчителями-новаторами В. Шаталовим і С. Лисенковою, досвід яких широко використовується в сучасній початковій школі. Технологія навчання укрупнення дидактичних одиниць розкриває й приводить у дію великі психофізіологічні резерви головного мозку в учнів. Розуміння принципів внутрішньо предметної інтеграції – укрупнення дидактичних одиниць дасть змогу вчителю конструювати уроки на базі поєднання знань [3, с. 51].

Переваги внутрішньопредметної інтеграції – укрупнення дидактичних одиниць перед загальною методикою навчання обґрунтовуються з психологічної точки зору – опорою на закономірності продуктивного мислення.

У результаті побудови й проведення уроку, що ґрунтується на такому підході, у свідомості учня виникають якісно нові знання внаслідок одержан-

ня особливої інформації. Проте практика свідчить, що вчителі в основному прагнуть до подрібнення матеріалу, до, так званого, порційного викладання, хоча дітям, насправді, цікавіше живе й складне.

Інтегровані уроки дозволяють урізноманітнити форми й методи роботи, позбавлені шаблонів, створюють умови для виховання творчих здібностей школяра, розширюють функції вчителя, дають змогу врахувати специфіку певного матеріалу та індивідуальні особливості кожної дитини.

Для уроків міжпредметної інтеграції змісту, як показують наукові дослідження і практика, характерні різні підходи: міжпредметні зв'язки і по горизонталі, і по вертикалі.

Інтегровані курси в початковій школі поступово зменшують кількість обов'язкових навчальних предметів і таким чином запобігають перевантаженню учнів. Уроки, побудовані за змістом інтегрованих курсів, передбачають включення ігрових форм, методів, проблемних ситуацій, що безумовно сприяє активізації мисленнєвої, пізнавальної діяльності учнів і розширенню їхніх знань, розвитку зорового та слухового сприйняття, естетичному вихованню.

В. Борисенко наголошує, що для інтегрування окремих навчальних курсів у початковій школі існують об'єктивні причини й передумови. Однією з причин є необхідність усунути перевантаження дітей скоротити кількість навчальних годин протягом тижня, вилучити їх для предметів розвивально-виховного циклу. Об'єктивною передумовою цього є те, що інтегрований курс зможе вести сам учитель початкових класів, оскільки йому доводиться навчати дітей цих предметів у традиційній ізоляції [1].

Інтегративна цілісність уроку потребує наявності однакового рівня спільності взаємодіючих елементів, спільної мети для всіх процесів взаємодії, спрямованої на досягнення кінцевого результату.

Систематизовані знання відіграють значну роль у розумовому розвитку дитини тому, що їх засвоєння сприяє активізації попередньо одержаних знань і їх використанню для більш глибокого розуміння тих, які формуються. Саме систематизовані знання, на думку Л. Горгош, значно розширюють можливості пізнавальної діяльності дітей і дозволяють їм перейти до розуміння складних відносин у навколишній дійсності [2, с. 7]. У процесі засвоєння систематизованих знань можливе формування загальної стратегії пізнавальної діяльності дітей – від виділення окремого предмета до встановлення його зв'язку з іншими предметами, у системі яких він існує. Згодом відбувається аналіз його окремих властивостей у системі функціональних зв'язків з іншими предметами.

Можливості для інтеграції навчального змісту, а згодом і проведення інтегрованих уроків, досить широкі. Що ж до їх кількості, то тут однозначної відповіді бути не може. Усе залежить від уміння вчителя синтезувати матеріали, справді органічно пов'язані між собою, і провести інтегрований урок без перевантаження дітей враженнями, щоб він підпорядковувався головній меті, а не був безладною мозаїкою окремих картин.

Висновки. Змістовні та цілеспрямовані інтегровані уроки вносять у звичайну структуру шкільної освіти новизну, оригінальність, сприяють формуванню цілісної картини світу, розгляду предмета з кількох сторін, дозволяють систематизувати знання, створюють сприятливі умови для реалізації особисто-орієнтованого, розвивального навчання молодших школярів.

Література

1. Борисенко В. Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підхід / В. Борисенко / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mozaikaped.blogspot.com/2017/08/integrovane-navchannja-tematichnyj-i.html> – Дата звернення: 1.11.2018.
2. Горгош Л. І. Інтеграція традиційних та інноваційних технологій в навчально-виховному процесі початкової школи / Л. І. Горгош // Розкази онуку. – 2009 – № 1–2. – С. 4–8.
3. Інтегровані уроки в початковій школі / упоряд. Н. С. Вегера. – Тернопіль–Харків: Ранок, 2010. – 160 с. – (Серія «Відкритий урок»).
4. Комар О. А. Інтеграція змісту навчальних предметів у початкових класах: проведення інтегрованих уроків: метод. рекомендації для вчителів шкіл та студентів / О. А. Комар. – Умань, 1998. – 35 с.
5. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах: посіб. для вчителя / О. Я. Савченко. – Київ: Марістр-8, 1997. – 256 с.

А. Д. Решитько,

*викладач Навчально-наукового інституту бізнес-технологій «УАБС»
Сумського державного університету*

ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Стаття розглядає особливості навчання англійської мови професійного спрямування на основі реалізації компетентісного підходу в організації професійного навчання студентів немовних спеціальностей та пояснюється необхідність застосування інтерактивних технологій для формування іншомовної професійної комунікативної компетентності.

Ключові слова: компетентісний підхід, іншомовна професійно-комунікативна компетентність, інтерактивні технології.

Історія теорії і практики навчання іноземних мов на немовних спеціальностях (факультети, де іноземна мова не є профільною в системі професійної підготовки) відображає історію зміни підходів до навчання в пошуках найбільш ефективної науково-методичної концепції. Однак зміну підходів до навчання іноземним мовам у вищій школі необхідно розглядати в широкому контексті того, що відбувається в суспільстві в цілому, і в сфері освіти зокрема, оскільки необхідність реформ обумовлена потребою адаптації системи освіти до соціально-економічних потреб суспільства.

Соціальні, економічні та політичні перетворення в нашій країні актуалізували завдання подальшої модернізації системи вищої професійної освіти в цілому та іншомовного зокрема.

Ефективність професійної та мовної освіти майбутнього фахівця багато в чому визначаються прийнятої в суспільстві на певному етапі його розвитку освітньої концепції й побудованої на її основі моделі підготовки фахівця. Сьогодні в якості такої провідної концепції розглядається компетентнісний підхід, який впроваджується в освітній процес вищої школи. Компетентнісний підхід передбачає створення нової освітньої моделі фахівця, що володіє сформованою професійною компетентністю. Для досягнення цієї мети чітко виділені три пріоритетних напрямки освіти в сучасному постіндустріальному інформаційному суспільстві: інформатизація освіти, навчання іноземним мовам, опанування соціально-економічними знаннями (концепція модернізації) [1, с. 14].

Оскільки панівний підхід в освіті, по суті, визначає логіку реалізації тієї чи іншої моделі навчання й у певній предметній галузі, в тому числі й такій, як іноземна мова, отже, актуальним стає питання модернізації іншомовної освіти на немовних спеціальностях з позицій компетентнісного підходу.

Таким чином, виникла необхідність розробки іншої, відмінної від існуючої, системи мовної освіти у вищій професійній школі, оскільки рівень опанування іноземною мовою випускниками немовних вузів і практичний досвід викладання іноземних мов у зазначених вузах не відповідають вимогам сучасної освітньої концепції, сучасного суспільства й ринку праці.

Крім того, теорія і практика викладання іноземних мов на немовних спеціальностях з початку 90-х років переживають складний період. З одного боку, престиж дисципліни «іноземна мова» постійно зростає, а з іншого – професійно-орієнтованому навчанню іноземних мов у вузах заважає ряд серйозних проблем, з якими постійно стикаються кафедри іноземних мов. До них відносяться:

- недостатня кількість годин, що відводиться на практичні заняття та їх нерациональне розподіл;

- різний рівень підготовки абітурієнтів з іноземної мови: а) недостатня підготовка у більшості першокурсників або її повна відсутність (10 %); б) наявність групи студентів зі спеціальною підготовкою – випускників спеціалізованих шкіл і класів з поглибленим вивченням іноземної мови; відсутність спеціальних навчальних посібників для останньої групи студентів і недостатня кількість сучасних посібників для всіх груп;

- нерозробленість проблем навчання іноземної мови студентів немовних вищих навчальних закладів у тісному зв'язку з одержуваною професією внаслідок відсутності межпредметної координації між кафедрами іноземної мови й профільюючими кафедрами вишів;

- нездатність студентів використовувати засвоєні знання, навички і вміння, а також способи діяльності для вирішення практичних завдань.

Остання проблема викликає серйозну стурбованість, оскільки в сучасних умовах формування знань не є головною метою навчання (знання заради знань). Знання, навички та вміння як одиниці освітнього результату необхідні, але недостатні для того, щоб бути успішним фахівцем у сучасному інформаційному суспільстві. Для спеціаліста важлива не стільки енциклопе-

дична освіченість, скільки здатність застосовувати узагальнені знання, навички та вміння з іноземної мови для вирішення конкретних ситуацій і проблем, що виникають у реальній діяльності професійного спілкування.

Розширення торгово-економічних зв'язків із зарубіжними країнами, велика кількість спеціальної літератури іноземними мовами, можливість отримання професійно-значущої інформації в мережі Інтернет, міжнародний обмін студентами і фахівцями, отримання або продовження освіти в зарубіжних вишах тощо вимагає від сучасного фахівця компетентного володіння іноземною мовою для цілей іншомовного професійного спілкування.

Отже, виходячи з аналізу літератури та практичної діяльності викладання іноземної мови в немовному виші, можна стверджувати, що в останнє десятиліття все більш чітко позначилися суттєві протиріччя між соціальним замовленням суспільства на компетентного фахівця, що володіє хоча б однією іноземною мовою для її практичного використання в своїй професійній діяльності, і існуючими підходами до навчання іноземної мови в немовних вузах; збільшеною потребою особистості в підвищенні рівня володіння іноземною мовою, з одного боку, і практикою навчання іноземної мови в немовних вишах, яка не виправдала себе, з іншого.

Способом досягнення нової якості іншомовної освіти, я вважаю, компетентнісний підхід, який відповідає вимогам модернізації професійної освіти, соціального замовлення суспільства й новітнім досягненням у галузі методики викладання іноземних мов.

Іншомовна комунікативна компетентність – це готовність студентів користуватися набутими знаннями, навичками, вміннями з іноземної мови для вирішення життєвих практичних і теоретичних завдань. У той же час, будь-які вміння формуються в процесі діяльності, отже, розвиток компетентності можливий лише в ході різноманітної пізнавальної, комунікативної, практичної, творчої діяльності студентів. Саме тому компетентнісний підхід спрямований на отримання студентами досвіду такої діяльності, на надання самому процесу навчання діяльнісного характеру. Головне – уміти здобувати знання не пасивно, а активно (у реальному часі), тобто, докладаючи до того зусилля, і вміти користуватися цими знаннями в повсякденному житті як в межах, так і за межами навчання у ВНЗ.

Таким чином, професійно-орієнтована підготовка фахівців з іноземної мови з позицій компетентнісного підходу повинна забезпечувати не тільки певний рівень знань, навичок і вмінь студентів з іноземної мови, але й формувати їх готовність до виконання іншомовної діяльності в процесі вирішення практичних і теоретичних завдань, а також для подальшого саморозвитку та самоосвіти, тобто іншомовну професійно-комунікативну компетентність.

Аналіз науково-методичної літератури засвідчує, що серед безлічі досліджень, присвячених проблемам підвищення ефективності процесу навчання іноземних мов на немовних спеціальностях, що мають загальнометодичне значення, і, закінчуючи сучасними дослідженнями, в яких рішення

проблеми бачиться в оптимізації змісту навчання та навчання іншомовного усного мовлення на основі компетентнісного підходу, в навчанні професійно-орієнтованого спілкування; у формуванні в студентів різних компетентностей: професійної, загальнокультурної, міжкультурної, країнознавчої, соціокультурної й основ іншомовної комунікативної компетентності, – розглядають дану проблему з точки зору зміни самого підходу до навчання іноземним мовам на спеціальностях нефілологічного профілю та переосмислення його з позицій сучасної освітньої парадигми.

З іншого боку, в педагогічній літературі останніх років з'явилися великі науково-теоретичні та науково-методичні роботи, в яких розглядається реалізація компетентнісного підходу в педагогічній освіті. Це пояснюється тим, що компетентнісний підхід, хоча й розглядається як інноваційний, однак він розробляється відповідно до культурно-освітньої традиції, що виражається в: а) діяльнісному та компетентнісному характері вищої освіти; б) галузевій і практичній спрямованості професійної освіти.

Розглядаючи підхід до навчання іноземної мови як базової методичної категорії, з позиції якої розглядаються всі інші явища і процеси, пов'язані з навчанням мови, вважаю проблему ревізії існуючих підходів до навчання іноземних мов на немовних спеціальностях із позицій компетентнісного підходу актуальною методичною проблемою.

Таким чином, актуальність даного дослідження визначається: по-перше, необхідністю зміни існуючого підходу до навчання іноземних мов на немовних спеціальностях із позицій сучасної освітньої парадигми та урахуванням сучасних теоретичних досягнень методики навчання іноземним мовам і суміжних з нею наук; по-друге, недостатньою розробленістю теоретичних і практичних засад компетентнісного підходу до навчання іноземним мовам у вказаних вузах; по-третє, важливістю та необхідністю пошуку нових прийомів, засобів і форм навчання іноземної мови студентів немовних факультетів вузів.

Реалізація компетентнісного підходу до навчання іноземної мови на немовних спеціальностях, підвищить ефективність процесу навчання, якщо:

- як мета й результат навчання буде висуватися формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності в єдності всіх її складових компонентів (компетенцій);

- процес навчання буде будуватися на модернізованому змісті, оновлення якого в зазначених вузах реалізується за допомогою введення нових сучасних тем, наприклад, для економістів («Management», «Marketing», «Merchandising»), і нових понять (management, marketing, merchandising, franchising, catering, fast-food chains etc.), що відображають специфіку сучасних економічних дисциплін;

- буде визначено характер міждисциплінарних зв'язків предмету «Іноземна мова» і здійснено перехід від предметного принципу побудови змісту до принципу міжпредметних інтеграції та координації, реалізується на мотиваційному, змістовному, процесуальному й рефлексивному рівнях; зміст навчання, відібраний на підставі принципів: результативно-цільової спря-

мованості, професійної спрямованості, міжпредметної інтеграції та координації, комунікативності й автентичності, буде організовано на модульно-тематичній основі;

– будуть використані прийоми «культурної адаптації» автентичних текстів за фахом як у формі додаткових друкованих атрибутів (коментарі, підзаголовки, шрифт, курсив, ілюстрації), так й у формі дидактичних прийомів, спрямованих: а) на встановлення логіки розгортання професійної теми; б) на зняття труднощів лексично-термінологічного й тематичного характеру; в) на актуалізацію професійних знань, отриманих при вивченні спеціальних дисциплін;

– буде розроблено систему комунікативно та професійно-значущих прийомів і вправ, що забезпечує певну послідовність формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності студентів у процесі освоєння відібраного модернізованого змісту навчання і здійснення спільної проектної роботи [3, с. 95].

Отже, навчання іноземної мови на немовних спеціальностях на основі компетентнісного підходу підвищить ефективність процесу навчання, якщо відбудеться переорієнтація мети навчання на такий результат, як: формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців, яка є інтегральною якістю особистості, її готовність до виконання іншомовної професійної діяльності на основі вивчення й осмислення зарубіжного досвіду в профільюючих і суміжних галузях науки і техніки, а також для здійснення культурного і професійного спілкування на основі сформованої в процесі навчання іноземної мови сукупності компетенцій.

Процес формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності фахівця буде будуватися на модернізованому змісті, оновлення якого на немовних спеціальностях реалізується за допомогою: а) введення нових сучасних тем і понять, що відбивають специфіку сучасних профільних дисциплін вузу, наприклад, для економічного спрямування, це теми «Management», «Marketing», «Merchandising», і поняття: management, marketing, merchandising, franchising, catering, fast-food chains тощо; б) відбору змісту на основі таких принципів: результативно-цільової та професійної спрямованості, міжпредметної інтеграції та координації, комунікативності, автентичності; в) зміни його організації на модульно-тематичній основі.

Ефективність формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності фахівця залежить від того, наскільки якісно здійснена міжпредметна інтеграція й координація предмета «Іноземна мова» зі спеціальними дисциплінами з метою формування у свідомості студентів цілісної структури майбутньої професійної діяльності.

Процес навчання іноземної мови студентів немовних вузів на основі компетентнісного підходу необхідно будувати з урахуванням принципу діяльнісного характеру навчання, принципів студент-центрованої спрямованості й безперервності навчання.

Освоєння модернізованого змісту навчання на немовних спеціальностях можливе завдяки використанню розробленої модифікованої технології,

що є послідовністю навчальних (системи прийомів) і навчальних (системи вправ) дій, які забезпечують формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності фахівця через повідомлення професійних знань засобами іноземної мови, формування його професійних якостей, а також у результаті формування іншомовних навичок і вмінь користуватися іноземною мовою в реальних ситуаціях професійного спілкування.

Практична значимість дослідження полягає в тому, що концептуальні положення дослідження, які розкривають сутність компетентнісного підходу, його принципові положення, умови реалізації у вищій школі, можуть бути використані в лекційних курсах, а також на семінарських і лабораторних заняттях з методики викладання іноземних мов.

Формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності фахівця як цілі й результату навчання студентів вимагає спеціальної технології навчання, яка будується з урахуванням концептуальних положень компетентнісного підходу та реалізується поетапно.

У свою чергу, технологія навчання англійської мови студентів є послідовністю процедур, операцій і прийомів, що становлять у сукупності цілісну методичну систему, реалізація якої в практиці навчання призводить до досягнення гарантованих цілей навчання, тобто до формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності фахівця.

Структура системи прийомів і вправ із формуванню іншомовної професійно-комунікативної компетентності в цьому дослідженні визначається такими принципами: включенням усіх типів вправ, кожен з яких має свою специфіку; скоординованістю прийомів і вправ і їх ієрархічною залежністю один від одного; повторюваністю вправ, що забезпечує вирішення будь-якої комунікативної або умовно-комунікативної задачі; урахуванням взаємовпливу видів у процесі навчання й урахуванням рідної мови; принципом наростання труднощів.

Матеріалом для розробки завдань і вправ, джерелом термінологічного словника, граматичних явищ, тем для спілкування тощо виступають автентичні тексти за фахом, підготовлені для сприйняття студентами за допомогою прийомів культурної адаптації автентичних текстів. Дана адаптація проявляється в особливій організації роботи з текстом, в підготовці студентів до його сприйняття, причому як в формі додаткових друкованих атрибутів, так й у формі прийомів і завдань.

Послідовність виконання завдань системи вправ визначається розробленою технологією навчання іноземних мов на немовних спеціальностях, що є послідовністю навчальних дій, які забезпечують формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності фахівця через повідомлення професійних знань засобами іноземної мови та формування його професійних якостей. Дана технологія дозволяє студентам через рецепцію (читання та аудіювання автентичних текстів за фахом) й експресію (усну та / або письмову мову) у відповідних спеціально розроблених вправах і завданнях, сформувані іншомовну комунікативну професійну компетентність

певного рівня, що і є метою навчання іноземної мови у вищій професійній школі на сучасному етапі.

Ефективність професійної та мовної освіти майбутніх фахівців, випускників вищої професійної школи, багато в чому визначаються прийнятою в суспільстві на певному етапі його розвитку освітньої концепції, в якості якої сьогодні розглядається компетентнісний підхід [6, с. 135].

Важливе значення для даного дослідження мав аналіз існуючих класифікацій підходів до навчання іноземних мов, в результаті чого були обґрунтовані: а) необхідність впровадження компетентнісного підходу в процес навчання іноземної мови у вищій професійній школі; б) складна інтеграційна сутність компетентнісного підходу до навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах нефілологічного профілю, який є системним, міждисциплінарним, що поєднує в собі особистісний, діяльнісний, компетентнісний аспекти в ефективну, відповідну сучасному стану науки, систему навчання, що має практичну й прагматичну спрямованість.

Іншомовна професійно-комунікативна компетентність фахівця представлена в дослідженні як комплекс компетенцій, що забезпечує можливість ефективної взаємодії майбутнього фахівця з навколишнім світом у конкретній галузі професійної діяльності.

Сутність компетентнісного підходу до навчання іноземної мови студентів немовних вузів розглядається в даному дослідженні як сукупність загальних положень і принципів, що визначають основні зміни в компонентах системи навчання іноземних мов: цілях, відборі змісту, організації процесу навчання, вибору технологій і оцінці результатів навчання, – сформульованих у логіці його концептуальних ідей.

Реалізація компетентнісного підходу до навчання іноземної мови на немовних спеціальностях можлива, якщо з позицій компетентнісної, діяльнісної та особистісної складових компетентнісного підходу відбудеться переорієнтація мети і результату навчання іноземних мов у формуванні іншомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців торгово-економічного профілю [3, с. 100].

Модернізація змісту навчання іноземних мов на немовних спеціальностях з позицій компетентнісного підходу можлива, якщо в основі його відбору будуть лежати принципи: результативно-цільової спрямованості; за професійним спрямуванням, межпредметної інтеграції та координації; комунікативності; автентичності, а зміна його організації буде відбуватися на основі принципу модульності.

Реалізація компетентнісного підходу в практиці навчання іноземної мови студентів немовних вузів підвищить ефективність процесу навчання за умови його побудови з урахуванням принципів: діяльнісного характеру процесу навчання; студентоцентрованої спрямованості навчання й безперервності навчання [8, с. 105].

Освоєння модернізованого змісту навчання іноземних мов на немовних спеціальностях можливо за умови використання розробленої технології,

що є послідовністю навчальних і навчальних дій, що забезпечують формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності фахівця через повідомлення професійних знань засобами іноземної мови та формування його професійних якостей, що включає ефективні прийоми освоєння відібраного змісту та системи вправ.

На наш погляд, реалізація всіх виділених принципів компетентнісного підходу обумовлює якісні зміни в усіх елементах методичної системи навчання іноземних мов в умовах немовних спеціальностей, що дозволяє підвищити ефективність процесу навчання.

Діяльнісна сутність компетентнісного навчання іноземних мов у немовних ВНЗ здійснюється через діяльні завдання, які реалізуються за допомогою методичних прийомів і створюють вправи, тому нами були виділені найбільш ефективні прийоми навчання, засновані на: послідовності дій, класифікації, перебування подібностей і відмінностей, пошуку відповідників, відновленні прогалин і складанні цілого з частин, перегруповання, а також прийоми стимулювання мовленнєвої діяльності студентів, варіативності, експозиції і прогнозування тощо.

Виділені прийоми реалізуються в спеціально розробленій системі вправ, у процесі виконання яких студенти через рецепцію (читання та аудіювання автентичних текстів за фахом) і експресію (усну та / або письмову мову) формують і розвивають іншомовну професійно-комунікативну компетентність фахівця.

Таким чином, навчання іноземних мов дозволяє сформувати у студентів іншомовну професійно-комунікативну компетентність, необхідну й комунікативно-достатню для вирішення навчально-професійних завдань іншомовного спілкування.

Література

1. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети / Т. Вольфовська // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 13–16.
2. Завалевська О. В. Інтерактивні методи формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів / О. В. Завалевська // Наука і освіта. – 2009. – № 7. – С. 68–71.
3. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті: навч. посіб. / Г. О. Ковальчук. – Київ: КНЕУ, 2003. – 298 с.
4. Кручинина Г. А. Реализация компетентностного подхода в профессионально-иноязычной подготовке студентов неязыковых специальностей. Инновации в образовании / Г. А. Кручинина, Н. В. Патяева // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2008. – № 2. – С. 17.
5. Bachman L. F. *Fundamental Consideration in Language Testing*. – Oxford: Oxford University Press, 1990.
6. Brown H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1987.
7. Kasper G. *Beyond reference // Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. L., N.Y.: Longman, 1997. – P. 345–360.
8. Kennedy C., Bolitho R. *English for Specific Purposes*. Basingstoke, Hants: Macmillan, 1984.
9. Nunan D. *Language Teaching Methodology // A textbook for teachers*.-Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

В. С. Рижкова,
учитель початкових класів КЗШ № 126,
спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, старший учитель

СТВОРЕННЯ ПОЗИТИВНОЇ АТМОСФЕРИ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ

У статті розглядається проблема впливу уроків зв'язного мовлення на розвиток учня засобами створення позитивної атмосфери навчання.

Ключові слова: уроки зв'язного мовлення, позитивна атмосфера, розвиток мовлення.

Постановка проблеми. Переорієнтація суспільства на розвиток людини та її особистісних і культурних рис, зміна суспільної свідомості щодо ставлення до освітньої сфери, а також мовна політика України – зумовлює якісно нові вимоги до процесу вивчення державної української мови в закладах освіти. Актуальність теми зумовлена новими завданнями, що поставлені перед сучасною школою, – формування в учнів умінь самостійно будувати усні й письмові висловлювання різних жанрів, які необхідні їм у процесі навчання і майбутньої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Свого часу проблемі розвитку зв'язного мовлення приділяв велику увагу К. Ушинський, який справедливо стверджував, що бідність словника школяра породжує одноманітність мовлення і робить його незрозумілим для слухачів.

Ця тема не могла залишитись поза увагою психологів. Саме завдяки працям вчених – психологів: Д. Ельконіна, Л. Виготського, Л. Войтко, О. Лурії, С. Рубінштейна – утворилося психологічне підґрунтя навчання молодших школярів зв'язному мовленню. У сучасних публікаціях періодичних видань це питання ґрунтовно досліджують Т. Симоненко, М. Пентилюк, В. Тихоша, Г. Шелехова та інші.

Мета статті – розкрити вплив уроків зв'язного мовлення на розвиток дитини засобами створення позитивної атмосфери навчання.

Виклад основного матеріалу. Сучасна концепція національної освіти ставить перед учителем чітку вимогу: сприяти формуванню національно-мовної особистості, яка володіє свідомим ставленням до мови, розвиненим мовленням, мисленням та інтелектом.

Необхідно наголосити, що успішне становлення мовної особистості – це поетапний довготривалий процес, що потребує від учнів певних зусиль, а також, що важливо – зацікавленості.

У розвитку мовлення чітко визначаються такі лінії: удосконалення звуковимови й культури мовлення, робота над збагаченням, уточненням й активізацією словника, удосконалення граматичного ладу мовлення, робота над зв'язним мовленням.

Необхідно також зазначити, що знання з мови мають розглядатися не як самоціль, а як засіб навчання та розвитку учнів. За сучасних потреб ви-

кладання рідної мови мовленнєва діяльність – основа мовної освіти та її кінцева мета. Тому на навчальних заняттях має бути створено таку психологічну атмосферу між учителем й учнями, що сприятиме інтересу до навчання, викликатиме готовність до сприймання та засвоєння предмета. Освітній процес потрібно спрямовувати на ставлення до учня як цікавого, бажаного співрозмовника й неповторної особистості.

Спостереження за сформованими до початку навчання в школі мовленнєвими навичками показують, що діти здатні будувати міркування на інтуїтивному рівні без спеціально організованого навчання, наслідуючи дорослих.

Отож завдання вчителя початкових класів сприяти поповненню словникового запасу дітей, досягти того, щоб діти оволоділи необхідними граматичними формами, позбулися одноманітності синтаксем, навчити дітей використовувати синтаксичні моделі міркування, обґрунтовувати свої думки, відстоювати їх істинність. Інакше недостатній рівень сформованості в дітей навичок міркування негативно позначається на подальшому розвитку їхніх мовленнєвих умінь, оскільки вони формуються тільки на основі інтуїтивного дитячого досвіду – мовленнєвих навичок.

Важливу роль відіграє також мовна атмосфера на навчальному занятті та в навчальному процесі, в цілому. Значною мірою її створює й мовний матеріал, що має бути цікавим, не надто складним для сприйняття і який би залучав до співпереживання та викликав зацікавленість, розвивав виразність і красу рідної мови, був насиченим яскравими граматичними формами та синтаксичними конструкціями.

У процесі розвитку зв'язного писемного мовлення школярі проходять шлях від колективних робіт до самостійних, тобто зростає рівень самостійності учнів. Якщо в 2 класі проводилася переважно колективна підготовка тексту, призначеного для запису, й елементи індивідуальної творчості вводились у вигляді незначних заміток, повідомлень про себе, про свої дії, то в 3–4 класах школярі повинні вчитися працювати над твором самостійно.

Дуже добре, коли підготовка до письмового твору розпочинається за кілька днів до його написання. Вона може проводитись на різних уроках, а також у позаурочний час. Дуже важливо, щоб школярі мали змогу декілька разів повернутися до теми майбутнього твору.

Лексичне багатство мови значною мірою забезпечується її синонімією. Бо, дійсно, уявлення про предмет, дію, ознаку має багато варіантів і відтінків. І чим більше в словнику синонімів для їх позначення, тим багатші виражальні можливості як мови загалом, так і кожного її носія зокрема.

Доцільно не тільки збагачувати мовлення школярів синонімами, а й учити дітей розрізняти значеннєві відтінки цих лексичних одиниць й активно використовувати синонімічний словник в усних і письмових висловлюваннях.

Так, для організації діалогічного мовлення учнів важливо створити такі ситуації, які спонукали б їх до говоріння. З цією метою використовуються сюжетно-рольові ігри, в яких умовно визначається місце дії (у класі, автобусі, парку, магазині), співрозмовник (товариш, молодший брат, мама, гість з іншого міста та ін.)

Різноманітні організаційні форми уроку та впровадження в навчальний процес роботи над цікавими мовними матеріалами активізують пізнавальну й емоційну діяльність учнів, створюють позитивну атмосферу на уроках, забезпечують вироблення в них комунікативних і правописних умінь і навичок.

На думку Е. Печерської, особливість нестандартного уроку полягає у викладанні певного матеріалу у формі, пов'язаній з численними асоціаціями, різними емоціями, що допомагає створити позитивну мотивацію навчальної діяльності [4, с. 63]. О. Савченко розглядає нетрадиційні форми навчання в початковій школі як різновиди уроків, специфіка яких залежить від провідного способу організації навчальної діяльності учнів [5, с. 119].

Л. Варзацька наголошує, що важливою складовою розумового та мовленнєвого розвитку є добір завдань, що інтегрують способи навчання та створюють позитивний настрій на уроці, а саме:

- виразне читання вірша (в особах чи в музикальному супроводі);
- складання діалогів з героями твору, доповнення художніх описів, міркувань;
- відгадування загадок, ребусів, кросвордів;
- робота з прислів'ями й приказками, народними прикметами (пояснення їхнього змісту, відновлення деформованих прислів'їв);
- добір виразних мовних засобів у ході евристичної бесіди в процесі спілкування з природою, картиною, поезією (з використанням емоційно-образних таблиць і малюнків);
- доповнення, поширення, відновлення казки (вірша, оповідання) з використанням перфокарт [1, с. 31].

Провідною ідеєю сучасного навчання є самовдосконалення, самореалізація творчої особистості, що потребує створення комфортних умов навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність, формує інтелектуальний потенціал; сприяння розвитку природних задатків учнів, їхніх моральних якостей; налаштування учнів на подальшу активну, творчо усвідомлену самодіяльність, що відповідає їхнім духовним потребам, задовольняє їхні прагнення до самореалізації і прояву особистісних якостей. Усе це є ефективним способом комплексного розвитку особистості, виявлення й формування її творчого потенціалу.

Висновки. Таким чином, професіоналізм учителя, знання методик, використання нових наукових доробок, постійна самоосвіта та самовдосконалення є головною запорукою розвитку зв'язного мовлення учнів і набуття ними навичок комунікативної компетентності.

Ефективність навчання молодших школярів української мови значною мірою залежить від вибору вдалих форм організації навчальної діяльності учнів і здатності вчителя правильно їх підготувати й провести.

Література

1. Варзацька Л. О. Методика розвитку зв'язного мовлення: посіб. / Л. О. Варзацька, Л. М. Шевченко. – Житомир, 1995. – 128 с.
2. Кучерук О. Технології мовленнєвого розвитку школярів / О. Кучерук // Дивослово. – 2008. – № 10. – С. 3–5.

3. Новик О. Гра на уроці мови / О. Новик // Методичні діалоги. – 2008. – № 1. – С. 13–15.
4. Печерська Е. Уроки різні та незвичайні / Е. Печерська // Рідна школа. – 1995. – № 4. – С. 62–65.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підруч. / О. Я. Савченко. – Київ: Грамота, 2012. – 504 с.

С. І. Савченко,
учитель початкових класів КГ № 91,
спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, учитель-методист

РОЛЬ СУЧАСНОЇ СІМ'Ї У ВИХОВАННІ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядається розвиток пізнавальних інтересів дитини в сім'ї на сучасному етапі розвитку суспільства.

Ключові слова: пізнавальні інтереси, сім'я, спілкування, інтелектуальний розвиток.

Постановка проблеми. Виховання у дітей стійкої пізнавальної потреби, розвиток їхніх пізнавальних інтересів завжди були актуальною проблемою. Постійне та ініціативне накопичення знань вимагає від людини не тільки природної допитливості, а й здатності аналітично, творчо мислити, уміння добирати необхідну інформацію. Саме початкова школа має створити серйозні передумови для розвитку здібностей молодших школярів, їхнього творчого потенціалу й активності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психологічних характеристик сімейного виховання та виявлення такої їх специфіки, яка обумовлює позитивну динаміку пізнавального інтересу, постає як одне з нагальних завдань педагогіки, вирішення якого має важливу практичну цінність. Дослідження чинників розвитку пізнавального інтересу молодших школярів досить широко висвітлені в роботах психологів, але виховання при цьому розглядається переважно в контексті педагогічного впливу з боку вчителя.

Досягненням сучасної педагогіки є досить ретельна характеристика молодшого шкільного віку як такого, що відрізняється особливою соціальною ситуацією розвитку та впливом сім'ї на виховання пізнавальних інтересів дитини (Ю. Азаров, К. Бардін, А. Макаренко, О. Савченко, В. Сухомлинський, Л. Капралова, Н. Калениченко).

Мета статті – обґрунтувати розвиток пізнавальних інтересів дитини в сім'ї на теперішньому етапі розвитку суспільства.

Виклад основного матеріалу. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зазначається: «Головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління, здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства» [5, с. 9].

На сьогоднішній день гостро постає питання про роль і функції сім'ї у вихованні молодших школярів. Проблеми, особливості виховання дітей даного віку набувають особливого значення й привертають до себе увагу. Труднощі в навчанні, причини невдач у вихованні примушують нас замислитися над тим, що визначальна роль у вихованні дитини відводиться не тільки школі, але й, звичайно, належить сім'ї, яка стає координатором і регулятором у вихованні. Тому важливу роль виконує сім'я в процесі інтелектуального розвитку дитини.

Молодший шкільний вік – це той період, коли активне залучення участі сім'ї у вихованні залишає можливість для подальшого розвитку, виховання й самовиховання. До цього слід віднести наступну самореалізацію дитиною своїх можливостей і здібностей, становлення яких визначаються вихованням інтелектуальних якостей в сім'ї. І що б не казало суспільство, як і раніше роль сім'ї є важливим каталізатором виховання дитини.

Сімейне виховання, зазначає П. Гордон, – це процес взаємодії батьків і дітей, який неодмінно повинен приносити задоволення, як тій, так й іншій стороні, кожна дитина мимовільно та неусвідомлено повторює своїх батьків, наслідує тат і мам, бабусь і дідусів [2, с. 163].

Сім'я відіграє провідну роль у вихованні інтелектуальних якостей молодого покоління, прищеплення йому певних рис характеру, які значною мірою визначають його поведінку, склад мислення, ставлення до людей і навколишнього середовища на індивідуальному та суспільному рівнях.

У дослідженнях М. Колодезнікової, В. Семиченко, В. Кан-Каліка дефіцит спілкування дорослих із дітьми в сім'ї пояснюється різними чинниками. І. Вікторенко наголошує, що з 1178 обстежених сімей 29,3 % батьків молодших школярів спілкуються з дітьми менше години на добу. Батьки пояснюють цей факт відсутністю вільного часу, хоча бесіди з ними свідчать, що час для спілкування при бажанні можна знайти [1, с. 9]. Отже, для організації пізнавального спілкування в сім'ї необхідна цілеспрямована педагогічна підготовка батьків і стимулювання в цьому напрямку дітей.

Одна з необхідних умов розумового розвитку дитини – можливість нормального спілкування її з іншими людьми. Формування мовлення здійснюється в процесі ознайомлення дитини з довкіллям, у зв'язку з різними видами її діяльності – ігровою, трудовою, а надалі й учбовою.

Як зазначає М. Касьяненко, інтелектуальний розвиток дитини обов'язково потребує чіткої організації її діяльності (ігрової, трудової, учбової), формування у неї практичних умінь і навичок, розвитку пізнавальних процесів і мовлення (розуміння значення слів, звертання, залучення до діалогічного мовлення тощо) [3, с. 152].

Аналіз психологічних характеристик сімейного виховання та виявлення такої їх специфіки, яка обумовлює позитивну динаміку пізнавального інтересу постає як одне з нагальних завдань педагогіки, вирішення якого має значну практичну цінність.

Чинники становлення пізнавального інтересу обумовлені соціальною ситуацією розвитку, провідною діяльністю й основними психічними ново-

утвореннями, характерними для того чи іншого вікового періоду. Молодший школяр свої стосунки з однолітками буде на основі навчальної діяльності.

Одним із основних завдань учителя початкової школи є вміння надати допомогу школярам для виховання в них глибокого інтересу до знань на основі подолання різного роду складностей у процесі навчання. Це і є новоутворення в свідомості учнів початкових класів, яке сприяє вихованню в них активної життєвої позиції.

С. Мартиненко виокремлює три основні підходи до формування особистості дитини у сім'ї:

1) підхід, де особливості особистості є результатом сімейних впливів;

2) підхід, де дитина сама визначає своє місце в контексті сімейних стосунків;

3) системний підхід, який розглядає вплив сім'ї на особистість дитини на трьох рівнях: життєвий, актуальний досвід батьків; родовий досвід сім'ї; соціокультурний досвід людства [4, с. 71].

При цьому кожний з трьох підходів передбачає досвід самої дитини.

Науковці, досліджуючи чинники розвитку пізнавального інтересу, недостатньо уваги приділяють сімейному вихованню, декларуючи його як один із чинників. Аналіз психологічних характеристик сімейного виховання та виявлення такої їх специфіки, яка обумовлює позитивну динаміку пізнавального інтересу постає як одне з нагальних завдань вікової психології, вирішення якого має значну практичну цінність.

Дослідження О. Шукалової показують, що пізнавальний інтерес учнів проходить чотири стадії розвитку. На першій стадії (зацікавленість) інтерес є нестійким і має емоційно-вибіркову спрямованість. На другій стадії (допитливість) він стає більш стійким, концентрованим. На цій стадії учні прагнуть дізнатися більше інформації про об'єкт вивчення, проникнути в сутність явищ і процесів. На третій стадії (пізнавальність) інтерес стає стійким, характеризується пізнавальною активністю та самостійністю. На четвертій стадії (конструктивна творчість) інтерес характеризується вивченням й усвідомленням складних теоретичних питань і застосуванням їх на практиці [6, с. 174].

Отже, розвиток пізнавальної активності дитини в сім'ї розпочинається з підготовки ґрунту для її появи – створення умов, які сприяють:

1) виникненню потреби в знаннях і відповідному виді діяльності;

2) забезпеченню позитивного ставлення до навчального предмета;

3) формуванню пізнавального інтересу.

Висновки. Наявність активності батьків, яка спрямована на формування пізнавального інтересу, та їх поінформованість щодо чинників розвитку пізнавального інтересу й засобів сприяння розвитку пізнавальної активності у власної дитини, є істотним фактором розвитку пізнавальної мотивації молодших школярів.

Література

1. Вікторенко І. Л. Формування пізнавальної активності молодших школярів у процесі організації їх спілкування з батьками: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня

- канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / І. Л. Вікторенко; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2002. – 20с.
2. Гордон П. Повышение родительской эффетивности: популярная педагогика / П. Гордон. – Екатеринбург: АРД/ТД, 1997. – 322 с.
 3. Касьяненко М. Д. Педагогіка співробітництва: навч. посіб. / М. Д. Касьяненко. – Київ: Вища школа, 1993. – 320 с.
 4. Мартиненко С. М. Вивчення особистості молодшого школяра засобами педагогічної діагностики: навч.-метод. посіб. / С. М. Мартиненко, М. Д. Осколова. – Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – 144 с.
 5. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – № 1. – С. 9.
 6. Шукалова О. С. Вплив батьківського відношення на особливості пізнавального інтересу молодших школярів / О. С. Шукалова, Т. Б. Хомуленко // Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Психологія. – Харків: ХНПУ, 2008. – Вип. 28. – С. 172–179.

Н. В. Савченко,
учитель початкових класів КЗОШ № 89

ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПОТРЕБИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я І ЖИТТЯ ШЛЯХОМ ВПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті узагальнено досвід формування мотивації до ведення здорового способу життя в молодших школярів і їх батьків шляхом впровадження здоров'язберігаючих технологій.

Ключові слова: молодших школяр, здоровий спосіб життя, потреби, здоров'язберігаючі технології.

На початку кожного навчального року я з цікавістю спостерігаю за змінами, що сталися з моїми вихованцями за літній період. Вони засмагли, подорослішали, ще більше набралися життєвого досвіду. Виховуючи дитину, її батьки хочуть щоб вона була здоровою, розумною, успішною. Але сучасне життя накладає свій негативний відбиток на мрії батьків. Забруднення довкілля та продуктів харчування, малорухливий спосіб життя, соціальні негаразди в сім'ї відбиваються на всіх членах суспільства, незважаючи на вік. У даний час, на жаль, моніторинг стану здоров'я саме школярів є досить невтішним. За даними Міністерства охорони здоров'я України майже 90 % усіх дітей мають відхилення в загальному стані здоров'я, з них 30 % – по два і більше захворювань. Дивлячись на ці показники, викликає велике занепокоєння також зниження віку дітей, схильних до вживання алкоголю, тютюнопаління, зокрема учнів 3–4 класів

Уміння берегти здоров'я й підтримувати здоровий спосіб життя значною мірою залежить від стану всіх складових здоров'я, а саме: фізичної, психічної, соціальної, духовної. Звідси випливає, на мою думку, важливе завдання сучасної школи – формувати у вихованців потребу цінувати своє

здоров'я й життя як найвищу індивідуальну та соціальну цінність. Це водночас накладає на кожного вчителя необхідність внесення своєї частки в цю важливу справу збереження здоров'я дітей і спонукання усвідомленості їх до ведення здорового способу життя, як цінності сьогодення.

Насамперед, важливим у копіткій роботі кожного вчителя є використання здоров'язберігаючих технологій, до яких належать усі педагогічні технології, що не шкодять здоров'ю та виховують культуру поведінки, прагнення щоденно дотримуватися здорового способу життя. Було доведено під час дослідження вказаної проблеми, що ефективність формування здорового способу життя тісно пов'язана з оточенням дитини, а саме: сім'єю, родиною, друзями. Де безпосереднім прикладом є батьки, вчителі та дорослі, з якими спілкуються учні. Просвітницьку роботу з цього напрямку і з батьками, і з дітьми проводжу паралельно. Моє завдання – дати їм зрозуміти, що від здорового способу життя самої родини залежить здоров'я дитини. Тому що діти молодшого шкільного віку схильні ще наслідувати дорослих. Для цього використовую різноманітні форми роботи не тільки в середовищі школярів, але й залучаю їх батьків брати участь у різноманітних заходах. Це трудові справи, екскурсії, походи в природу, спортивні змагання, вітання дітей своїм батькам тощо. У спільній неформальній діяльності батьки і діти під час виконання спільної справи разом згуртовуються. Формуються дружні стосунки, які потім сприяють успіхам у розв'язанні справ не тільки класу, але й школи в цілому. Усі дорослі, хто причетні до навчання та виховання дітей, підлітків, молоді, повинні зрозуміти, яку велику відповідальність вони несуть за сформовану в суспільстві особистість. Саме від дорослих і від навколишнього середовища великою мірою залежить, яким буде здоров'я підростаючого покоління в подальшому житті. Адже здорова особистість є основою життєвого успіху для держави, суспільства, школи.

Впевнена, що вчитель не тільки може навчити дитину діям, що обов'язково гарантовано приведуть до формування певних переконань й безпосередньо вплинуть на родину дитини в цілому. У нашій школі адміністрацією та вчителями розроблено й впроваджено систему навчальних тренінгів, бесід, консультацій для батьків, які я особисто використовую. Застосування різноманітних сучасних здоров'язберігаючих технологій у роботі з дітьми, батьками та цілими родинами є одним із шляхів формування культури здоров'я молодших школярів, здорового способу життя як ціннісної орієнтації дитини в даний час та в майбутньому.

Я вважаю, перед сучасною школою та вчителями постають задачі вирішення таких великих завдань:

- створити оптимальні умови для розуміння дітьми переваг прискіпливої уваги до власного здоров'я, дотримання здорового способу життя, заохочення до здобуття необхідних знань, умінь та навичок;
- стимулювання до самостійного й усвідомленого вибору життєвої позиції;

– швидке й ефективне поширення знань про здоров'я, здоровязберігаючі технології тощо.

Результатом кількарічної тісної співпраці з батьками школярів і шкільних моніторингових досліджень є те, що частина батьків назавжди обирає здоровий спосіб життя: займаються разом зі своїми дітьми спортом, стають активними в спортивному житті навчальних закладів, де навчаються їхні діти, а, найголовніше, кидають такі погані життєві звички, як: паління, вживання алкоголю.

На мою думку: здорова дитина – це щаслива дитина. Тому в своїй роботі з вихованцями та їх батьками дбаю про формування мотивації бути здоровим та зацікавленості у її реалізації.

Література

1. Антоненць М. Проблеми охорони здоров'я школярів у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського / М. Антоненць // Початкова школа. – 2012. – № 9. – С. 10–13.
2. Багачук В. Підхід – цілісний. Концептуальні засновки до розвитку здорової дитини / В. Багачук // Початкова освіта і виховання. – 1994. – № 10. – С. 12–17.

І. С. Сидоренко,

*учитель української мови та літератури КЗШ № 93,
спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії*

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

У статті розкривається робота вчителя з розвитку критичного мислення учнів на уроках української мови та літератури.

Ключові слова: критичне мислення, технологія розвитку критичного мислення, мисленнєві операції, психологічний клімат.

Постановка проблеми. Формування конкурентоспроможної творчої цілеспрямованої особистості, сприяння успішній соціалізації – одне із завдань програм нової школи. Особистість, яка має не тільки глибокі знання, високі моральні якості, а й досконало знає мову, володіє писемною культурою є духовно багатою людиною. Перед освітянами постає важливе питання – як спрямувати навчальний процес на розвиток творчих здібностей і пізнавальної активності школярів, що в майбутньому дасть змогу досягти життєвого успіху.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У теоретичній науковій думці на проблему формування критичного мислення мали великий вплив положення Л. Виготського про зону найближчого розвитку, який зазначав, що навчання будується не тільки на завершених фазах розвитку, але, перш за все, і на тих психічних функціях, які ще не дозріли і рухають вперед їх формування; ідеї розвивального навчання Д. Ельконіна та В. Давидова. Про розвиток пізнавальної діяльності, можливості заперечувати педагогу, аргументувати, відстоювати власні думки дізнаємось із досліджень Ш. Амонашвілі та В. Сухомлинського.

Мета статті – систематизувати й узагальнити умови розвитку критичного мислення учнів на уроках української мови та літератури.

Виклад основного матеріалу. Нині проблема розвитку критичного мислення особливо актуальна. Отже, треба навчити учнів працювати з інформацією, розвивати ті вміння та навички, які допоможуть зорієнтуватися в сучасному інформаційному просторі. Вони мають уникати компіляції чужих думок, натомість на основі опрацьованої інформації навчитися формулювати власні судження, робити самостійні висновки, підкріплені переконливою аргументацією. Це допоможе їм у майбутньому мислити й діяти незалежно, самостійно. Людина зі сформованими навичками критичного мислення завжди відчуває внутрішню потребу опановувати нові знання, розвиватися й самовдосконалюватися. Критично мислити означає усвідомлювати, що світ змінний і плінний, а процес пізнання – безкінечний.

Критичне мислення – це складний процес, який починається із залучення інформації і завершується прийняттям рішень. Критично мислити, на думку Н. Вукіна, означає:

- використовувати такі мисленнєві операції, як: аналіз, синтез, оцінка;
- ставити питання різних типів і відповідати на них, виходячи із ситуації та інформації;
- ефективно здійснювати пошук нового та розмежовувати факти та думки;
- будувати власні висловлювання [1, с. 64].

Учитель повинен так пов'язати навчальний матеріал із проблемами, які хвилюють дітей, щоб вони змогли критично оцінити себе і все навколо.

Роботу з розвитку критичного мислення треба розпочинати ще в початковій школі, але не пізно буде це робити й у п'ятому класі. Звичайно, на початковому етапі, використовуючи ті чи інші методи, прийоми, види робіт, доведеться «керувати» роботою учнів. Але це варто того. Поступово підводячи учнів до самостійності, ви отримуєте особистість, яка зможе не тільки опановувати отримані знання, а й самовдосконалюватися.

Критично мислять ті, хто володіє інформацією і здатний аналізувати її, робити власний вибір та обґрунтовувати погляди. Вироблення навичок критичного мислення учнів потребує систематичної роботи вчителя-словесника не лише на уроках, а й в позаурочний час.

Як наголоше І. Крайня, саме на уроках мови та літератури створюються архетипічні стереотипи й водночас руйнуються, формується етичне і толерантне ставлення до чужої думки. Тому такі уроки повинні стимулювати критичне мислення школярів [2, с. 41].

Учні 5–6 класів ще повинні навчатися критичності – констатуючої, а потім – корегуючої. У них критичне мислення перебуває на початковому рівні, оскільки несформовані читацькі компетентності. Тож учителю-предметнику потрібно сформулювати в учнів найнеобхідніші для уроку літератури навички, які стануть підґрунтям розвитку їх критичного мислення. Йдеться про вміння працювати з художнім текстом, вести діалог, працювати в команді, приймати рішення.

У технології критичного мислення А. Кроуфорд виділяє три фази :

– актуалізація (приготувати, заохотити до нового навчального матеріалу) – учням пропонується пригадати те, що вони вже знають із вивченої теми, поставити питання та встановити мету навчальної роботи;

– побудова знань – школярі оволодівають інформацією й усвідомлюють її значення в результаті своєї діяльності під керівництвом учителя (спонукання дітей до самостійної роботи – самоосвіти, самоконтролю);

– консолідація – учні закріплюють і підсумовують вивчений матеріал протягом уроку. Це потребує часу, уваги, а виклад матеріалу має бути чітким і зрозумілим. Необхідна умова – виділення часу для обміну думками [4, с. 15].

Технологія розвитку критичного мислення зорієнтована не лише на співпрацю вчителя й учня, діяльнісну участь самого учня, а також на створення комфортних умов, які знімають психологічну напругу. Працюючи за нею, учень реалізує свої потреби й можливості, вчиться вирішувати свої проблеми самостійно, а також навчається способам оцінки своєї власної діяльності. Використовуючи технологію розвитку критичного мислення на уроках української мови та літератури, учитель розвиває особистість учня, в першу чергу, при безпосередньому вивченні мови й літератури, у результаті чого відбувається формування комунікативної компетенції, що забезпечує комфортні умови для пізнавальної діяльності й самовдосконалення.

У процесі застосування технології розвитку критичного мислення виробляються вміння працювати в групах, уміння розподіляти матеріал за ступенем новизни, уміння бачити чужі помилки та свої; доводити, аргументувати, переконувати [3, с. 22].

У рамках уроків з української мови і літератури, побудованих на засадах критичного мислення, вирішується завдання сучасного підходу до навчання та виховання учнів. Навчити дітей мислити критично – означає правильно поставити запитання, спрямувати їх увагу в правильне русло, вчити самостійно робити висновки та знаходити рішення. Виникає необхідність у вихованні в школярів внутрішньої потреби передавати власне бачення світу, мати особисту позицію. Сучасні учні з цікавістю виконують ті види навчальної діяльності, які дають їм матеріал для роздумів, можливість виявити ініціативу та самостійність, потребують розумового напруження, винахідливості та творчості. Протягом уроків відшукуються здібності у дітей, розвиваються найменші прояви їхнього таланту.

Важливо на уроці створити сприятливий психологічний клімат, щоб учні почували себе комфортно та безпечно. Для цього вчитель може застосувати багато способів: хвалити учнів за досягнення в навчанні; спокійно реагувати на неправильні або недостатньо повні відповіді, звертати увагу учнів на те, що було правильно, спокійно повторювати питання, перефразувати їх, що може допомогти учням краще розуміти його; визнавати індивідуальні можливості учнів. Важливо, щоб учитель поважав думку учнів, стимулював повагу та взаємодопомогу учнів. У роботі з учнями вчитель може використовувати активне слухання: установлювати зоровий контакт з кожним

учнем на уроці, вільно рухатись по всьому класі й навмисно підходити до кожного з учнів, називати ім'я учня, до якого звертається, уважно і до кінця вислуховувати думку учня, посміхатись тощо.

Застосування технологій розвитку критичного мислення на уроках української мови має сприяти формуванню мисленневих і мовленневих навичок учнів, розвитку їхніх творчих здібностей, умінь оперувати мовними категоріями, чітко й логічно вибудовувати усні й письмові висловлювання відповідно до мети й конкретної ситуації спілкування.

Висновки. Сьогодні суспільству необхідно мати випускника, який не тільки знає і вміє здійснювати якісь операції, а людину компетентну, в якій поєднано «знаннєві» уміння і соціально-культурна поведінка, ініціативність, здатність працювати в групі, прогнозувати й досягати своєї мети. Важливо, ураховуючи не тільки знання й зміст літературної освіти, формувати універсальні навички й компетенції, які випускник зможе зреалізувати, застосувати впродовж усього життя для свого сталого саморозвитку.

Література

1. Вукіна Н. В. Критичне мислення: як цього навчати: науково-методичний посібник / Н. В. Вукіна, Н. П. Дементієвська – Харків: Видавнича група «Основа»: «Тріада +», 2007. – 112 с.
2. Критичне мислення на уроках української мови та літератури / упоряд. М. І. Крайня. – Харків: Вид. група «Основа», 2009. – 108 с.
3. Основи критичного мислення: навчальний посібник для учнів старших класів загальноосвітньої школи / О. Пометун, Л. Пилипчатіна, І. Сущенко, І. Баранова. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. – 216 с.
4. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер; наук. ред., передм. О. І. Пометун. – Київ, 2008. – 220 с. / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://firstedu.com.ua> – Дата звернення 01.11.2018.

І. М. Скупейко,

студентка психолого-педагогічного факультету КДПУ

І. В. Размолодчикова,

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи КДПУ

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

У статті досліджується питання введення інклюзивної освіти в зарубіжних країнах і запровадження її в Україні.

Ключові слова: інклюзія, діти з особливими освітніми потребами, особистість, тьютор, асистент учителя.

Постановка проблеми. У країнах Західної Європи, починаючи з 70-х років ХХ ст. відбувалася перебудова спеціальної освіти. Зокрема, інтегроване та інклюзивне навчання дітей з особливостями розвитку визначено як основну форму здобуття освіти дітей з особливими освітніми потребами [2, с. 17].

Аналіз останніх джерел та публікацій. Пошуки вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо питань становлення та розвитку інклюзивної освіти в основному обмежуються європейськими та північноамериканськими країнами. Узагальнення зарубіжного досвіду запровадження інклюзивної освіти зроблено С. Амірідзе, Н. Ашиток, Ю. Волчелюк, Л. Журавльовою, Ю. Кавун, А. Колупаєвою, Є. Марч, Ю. Найдюю, Н. Софій та ін. Відповідні законодавчі та нормативно-правові документи різних країн систематизовано Європейською агенцією з особливих потреб та інклюзивної освіти (The European Agency for Special Needs and Inclusive Education), Н. Флотська, С. Буланова, О. Вольська та інші автори відзначають, що для сучасного розвитку світового освітнього процесу, з одного боку, характерною є варіативність систем освіти, їх структури, способів вирішення конкретних завдань. З іншого боку, можна виокремити низку загальних тенденцій, однією з яких є реалізація інклюзивної освіти.

Мета статті – проаналізувати й узагальнити досвід зарубіжних і вітчизняних учених з питання інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. *Італія* посідає чільне місце у впровадженні ідей інтегрованого та інклюзивного навчання, оскільки однією з перших серед європейських країн визнала інтегративне та інклюзивне навчання для дітей з особливими освітніми потребами найприйнятнішою формою здобуття ними освіти. За визначенням директора Департаменту Національних досліджень у галузі освітніх інновацій в Італії Р. Tortora, Італія в цьому відношенні стала лабораторією для всього світу, оскільки саме латинська культура орієнтована на визнання автономності та гідності кожної людини. В Італії в 1971 році був прийнятий новий «Закон про освіту». Як зазначає Vanathy Bela, «Закон затвердив зміни, що наступили у житті, оскільки цього вимагав час» [1]. У 1977 році були розроблені додатки до «Закону про освіту», які визначали, що діти з особливостями розвитку мають ходити до школи поблизу домівки та навчатися в класах разом зі своїми однолітками, наповнюваність класів не може перевищувати 20 осіб, не більше двох дітей з порушеннями можуть навчатися в такому класі; спеціальні класи в масових школах анулюються; школярі з особливими освітніми потребами мають бути забезпечені кваліфікованою підтримкою з боку педагогів і різнопрофільних фахівців, що працюють з ними за узгодженими програмами, в класах із сумісним навчанням мають працювати спеціальні педагоги разом з учителями. В оновленому «Законі про освіту» 1992 року, у розділі про навчання дітей з особливими потребами, серед пріоритетів визначено роботу щодо взаємодії шкіл з установами різного підпорядкування з метою надання різнобічної допомоги школярам з особливими освітніми потребами різнопрофільними фахівцями, які мають працювати в тісному взаємозв'язку та порозумінні; залучення батьків до процесу навчання дітей з особливостями розвитку тощо.

Слід зазначити, що положення закону виконуються повною мірою, в Освітніх Департаментах провінцій країни функціонують консультативні слу-

жби, до складу яких входять різнопрофільні фахівці, адміністратори шкіл, управлiнь освіти, представники громадських організацій, за необхідності долучаються представники служб охорони здоров'я. Спiвробiтники цих служб організують інклюзивне навчання, діагностуючи дiтей і визначаючи їхні потреби, надають консультативну та навчально-методичну допомогу педагогам і шкільній адміністрації. У масових муніципальних закладах, як в дошкільних, так і в шкільних, працюють асистенти вчителів або ж тьютори.

Успішним є досвід інклюзивного навчання і в Австрії. Тут функціонує добре налагоджена система спеціальної освіти, до складу якої входять спеціальні школи для дiтей з порушеннями зору та слуху, порушеннями опорно-рухового апарату, інтелектуальними вадами, емоційно-вольовими розладами та комплексними порушеннями розвитку. Міністерство освіти Австрії виділило кошти та створило робочу групу, яка мала проводити експериментальні дослідження. Розроблена експериментальна програма передбачала апробацію чотирьох моделей інтегрованого навчання, зокрема:

- інтегровані класи. У класі навчалося 20 учнів, четверо з яких мали особливі освітні потреби. Навчання проводили два вчителі, один з яких був учителем спеціальної школи. Для дiтей з особливостями розвитку розроблялася індивідуалізована навчальна програма, яка передбачала надання психолого-педагогічної допомоги;

- взаємодіючі класи. Ця модель передбачала, що учні зі спеціальної школи та їхні однолітки з масової школи будуть проводити спільні заходи, спілкуватися під час позакласної роботи тощо, однак, усьє навчальний час проводять окремо;

- малокомплектні класи передбачали наявність спеціального класу в масовій школі в складі шести-одинадцяти учнів. В основному ці класи склалися з учнів із затримкою в розвитку пізнавальних процесів. Навчання таких школярів відбувалося за програмою масової початкової чотирирічної школи, однак, термін навчання подовжувався до шести років.

- звичайні класи, в яких учні з особливими освітніми потребами, їхні батьки та вчителі одержують допомогу від спеціально підготовлених шкільних консультантів.

У 1991 році Австрійський Центр експериментальної освіти та шкільного розвитку провів оцінювання всіх чотирьох експериментальних моделей. На думку експертів, найбільш дієвою моделлю стали інтегровані класи. Австрійський вчений Н. Walker зазначає, що найважливішими результатами проведеного експерименту стало переконання фахівців у галузі спеціальної та масової освіти, що діти з особливими потребами можуть досягти успіхів не тільки, перебуваючи в системі спеціальної освіти, успішність соціальної інтеграції дiтей з порушеннями психофізичного розвитку визначається часом і тривалістю їх залучення в колективи здорових однолітків, батьки можуть стати партнерами та дієвими помічниками в навчанні дiтей з особливостями розвитку, а педагоги спеціальних і масових шкіл, взаємодіючи, підвищують свою педагогічну майстерність.

Цікавим є досвід інклюзії в Бельгії. Правовою основою освіти осіб з обмеженими можливостями здоров'я тут є «Закон про спеціальну освіту», прийнятий у 1970 році. У Бельгії функціонують вісім типів спеціальних закладів: для дітей з легким ступенем розумової відсталості, з середнім і важким; з емоційно-вольовими порушеннями та розладами поведінки; з фізичними розладами; з порушеннями зору та слуху; із соматичними захворюваннями; з труднощами в навчанні. Після проходження дітьми з порушеннями розвитку ретельного психолого-медико-соціально-педагогічного обстеження, яке відбувається в ПМС-центрах, складається загальний висновок і надаються рекомендації стосовно майбутнього навчання дитини. Батьки (опікуни) дитини беруть активну участь в обговоренні результатів та ухваленні кінцевого рішення щодо вибору освітнього закладу: масового чи спеціального. ПМС-центри функціонують у системі масової та спеціальної освіти, їхня робота сфокусована на наданні допомоги школам, батькам і дітям з особливими освітніми потребами.

Бельгійський «Закон про спеціальну освіту» законодавчо затвердив усунення бар'єрів між спеціальною та загальною системою освіти, передбачивши експериментально апробовані моделі спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами разом зі своїми однолітками; безкоштовне обов'язкове навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку (з 6 до 18 років) терміном 12 років, хоча за певних обставин він може бути подовжений; географічну доступність і наявність у кожному районі країни всіх видів спеціальних шкіл.

У Бельгії функціонують служби різного підпорядкування (Міністерств охорони здоров'я, соціального забезпечення), які в разі необхідності надають додаткові спеціальні послуги дітям з особливими потребами та сім'ям, в яких вони проживають. У школах з інклюзивним навчанням працюють спеціальні педагоги.

На перших етапах навчання спеціальні педагоги проводять індивідуальні заняття з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, надалі до обов'язків спеціального педагога входить ознайомлення вчителя з проблемами дитини, залучення його до роботи із використанням певних методів і прийомів навчання, надання консультацій. Залучення до навчального процесу педагогів зі спеціальних шкіл дає можливість використовувати відповідні досвід і знання, а також усувати бар'єри між спеціальною та загальною освітою.

Адміністративні органи несуть повну фінансову й організаційну відповідальність за кожного інтегрованого учня та сприяють задоволенню його особливих потреб [2].

З-поміж інших європейських держав вирізняється своєрідністю розвитку системи спеціальної освіти Голландія. Її поступ характеризується логікою побудови та відсутністю неапробованих варіантів навчання. Дослідження голландських учених засвідчують, що до 60-х років ХХ сторіччя голландська освітня політика була спрямована на підтримку дітей з особливостями психофізичного розвитку лише в спеціальних школах. Ця одностороння орієн-

тація підтримувала поділ освітньої системи: масові школи з відсутністю адекватної допомоги дітям з порушеним розвитком, з одного боку, спеціальні школи для цих дітей – з іншого. Учені зазначають, що цей поділ призвів до виникнення цілої низки проблем:

- масові школи певною мірою знімали з себе відповідальність за дітей з особливими освітніми потребами, ратуючи за їхнє місце в спеціальних закладах;

- певна частина учнів масових шкіл, у яких не визначалися помітні психофізичні зрушення, теж потребували спеціальних умов і допомоги;

- існування спеціальних шкіл для дітей з проблемами в розвитку проковує негативну тенденцію в суспільстві.

У 1991 році голландським урядом було підтримано освітній проект «Внутрішня підтримка» щодо створення і функціонування шкільних служб внутрішньої підтримки. Цей проект був спрямований на вирішення проблем дітей з особливостями розвитку, які перебували в масових навчальних закладах. У ньому зазначалося, що школа чітко має визначити, яким дітям необхідна психолого-педагогічна підтримка, як вона буде забезпечена, хто несе відповідальність за її здійснення, як будуть задіяні батьки, як буде плануватися і здійснюватися корекційна робота, як буде проводитися оцінювання навчальних досягнень учнів, визначення рівня їхніх життєвих компетенцій тощо.

Голландські вчені активно досліджували проблеми загальної та спеціальної освіти. Проведені дослідження дали підстави Міністерству освіти Голландії для започаткування національного проекту «Крок за кроком до школи» («Weer Samen Naar School»). Стратегічні плани полягали в зближенні систем загальної та спеціальної освіти.

На сьогодні в Голландії функціонують спеціальні заклади для глухих і дітей, які слабо чуять; з важкими порушеннями мовлення, зору; порушеннями опорно-рухового апарату; хронічними захворюваннями; легкою та тяжкою розумовою відсталістю; порушеннями поведінки; з проблемами в навчанні; з комплексними дефектами. Голландська система освіти зазнала докорінного реформування, яке призвело до паралельного та повноправного функціонування різних типів навчальних закладів (спеціальних і масових) в єдиній системі.

Реформування освітньої галузі відбулося й у Німеччині, де на початку 70-х років, завдяки діяльності громадської батьківської організації «Життєва допомога», Міністерством у справах освіти, релігії і культури були прийняті нормативно-правові акти, які засвідчили, що кожна дитина з обмеженими можливостями має право на вибір навчального закладу, має бути забезпечена психолого-педагогічним супроводом, залучена до педагогічного процесу, незалежно від ступеню складності захворювання. Основоположим освітнім документом з організації спільного навчання дітей з порушеннями розвитку та їхніх здорових однолітків для всіх регіонів країни (Земель) стали ухвалені в 1972 р. «Рекомендації з організації спеціального навчання». Прийнятий документ надав можливість розвитку «кооперативних» форм організації освіт-

ньої діяльності масових і спеціальних шкіл, що передбачають спільне проведення масових заходів, окремих навчальних занять, відвідування учнів з порушенням розвитком масової школи та надання їм корекційно-реабілітаційних послуг у спеціальному закладі тощо. У вирішенні питань психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання Німеччину з-поміж інших європейських країн вирізняє варіативність організації такого супроводу, яка зумовлена відмінностями в законодавстві Земель. В окремих Землях освітні нормативно-правові акти надають можливість школам мати у своєму штаті спеціальних педагогів і фахівців, які надають допомогу дітям з особливими потребами. Психолого-педагогічний супровід забезпечується педагогічними центрами, які функціонують у кожному регіоні, хоча форми організації роботи можуть бути різні.

Цікавий досвід навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітнього простору мають і такі острівні держави Європи, як: Великобританія, Ірландія, Ісландія. У Великобританії після прийняття в 1996 р. Акту «Про Освіту» інклюзивне навчання було законодавчо визнане. У результаті проведеного реформування в усіх регіонах країни функціонують органи Управління освітою зі структурним підрозділом Управління служби підтримки. Фахівці цих служб опікуються закладами, де вчать діти з особливими освітніми потребами. Навчальні заклади мають у своєму складі фахівців – координаторів з питань спеціальної освіти, які безпосередньо працюють з дітьми, що мають нескладні порушення розвитку, забезпечують додатковими корекційно-реабілітаційними послугами учнів з обмеженими психофізичними можливостями, залучаючи до роботи позашкільні медичні, психологічні та соціальні служби, консультують учителів і надають допомогу батькам. В Ірландії після прийняття «Акту про освіту» в 1998 р. було створено Національну освітню психологічну службу, яка координує діяльність освітніх і психологічних служб, що функціонують у територіальних департаментах освіти та науки. Саме ці служби забезпечують психолого-педагогічний супровід учнів з особливими освітніми потребами, що навчаються в спеціальних класах масових шкіл [2; 5].

Висновки. Отже, аналіз досвіду навчання дітей з особливостями розвитку в ряді зарубіжних країн свідчить, що в переважній більшості з них інклюзивне навчання є основною формою здобуття освіти людьми з обмеженими можливостями. Однак, варто зазначити, що діти з особливими освітніми потребами мають змогу здобувати освіту як у спеціальних навчальних закладах, так і в закладах масового типу.

Література

1. Амиридзе С. П. Обзор зарубежного опыта в области инклюзивного образования / С. П. Амиридзе // Научные исследования в образовании: науч. журн. – 2012. – Вып. 2. / [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/obzorzarubezhnogo-opyta-v-oblasti-inklyuzivnogo-obrazovaniya>.
2. Дмитренко К. А. Працюємо з «особливою» дитиною у «звичайній» школі / К. А. Дмитренко, М. В. Коновалова, О. П. Семиволос. – Харків: Основа, 2018.

3. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін.; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – Київ, 2007. – 128 с.
4. Кугуєнко Н. Ф. Світовий досвід інтегрування дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади / Н. Ф. Кугуєнко // Джерело педагогічних інновацій – управління освіти / [Електронний ресурс]. Режим доступу: kominternovskiy-
5. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія / А. А. Колупаєва. – Київ: Самміт-Книга, 2009. – 272 с.
6. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко, І. О. Білозерська та ін.; за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – Київ: А.С.К., 2012. – 308 с.

А. О. Солурко,

*студентка факультету ресторанно-готельного та туристичного бізнесу
Київського національного торговельно-економічного університету*

РОЗВИТОК ОСВІТИ НА ПОЛТАВЩИНІ З КІНЦЯ ХІХ СТОЛІТТЯ Й ДО СЬОГОДЕННЯ

У статті розкрито сутність поняття «освіта», її розвиток і занепад, починаючи з ХІХ століття й до сьогодення. Зосереджена увага на важливості освіти в житті кожного українця.

Ключові слова: освіта, семінарії, церковнопарафіяльні школи, викладачі, учні.

Освіта є надзвичайно важливим компонентом у створенні досконалого суспільства, до якого ми завжди прагнули й будемо прагнути. Від її якості безпосередньо залежить рівень освіченості населення. Вона відіграє велику роль у формуванні людини як особистості, зокрема, закладає основи якостям, а саме: духовним, моральним, соціальним та іншим. Актуальність теми освіти є дуже великою, оскільки освіченість визначає рівень країни в усіх його сферах, а також місце на міжнародному ринку.

Метою досліджень є порівняння й аналіз освіти на Полтавщині ХІХ століття, коли вона тільки впроваджувалась, проте не була популярною та прогресуючою, освітою сьогодення з новітніми технологіями та методиками викладання.

Головним завданням роботи є аналіз особливостей розвитку освіти на Полтавщині.

Вагомий внесок у дослідження питань освіти та її розвиток внесли видатні учені: В. Докучаєв, К. Феофілактів, Г. Танфільєв, А. Краснов, О. Русов, К. Глінка, П. Семенов та інші.

Освіта – це інтелектуальний потенціал, від якого залежить світле майбутнє нації та країни. Він (потенціал) відіграє головну роль для прогресу людства. Починаючи з кінця ХІХ століття значна увага приділялась посиленому підвищенню рівня освіченості населення та цінності знань. Інтелектуальний потенціал є основою та джерелом добробуту нації. Безпосередньо він залежить від кількості освічених громадян, якості освіти та розвитку науки.

Повернемося до історії розвитку освіти на Полтавщині кінця XIX ст. – початку XX ст. Пріоритетним напрямом діяльності радянської влади на західній території було проведення культурної революції. Її метою була повна ліквідацію неписьменності. Вона передбачала, зокрема: навчання неписьменних грамоті, а також політичне виховання населення для залучення до перетворення суспільства на соціалістичних засадах. Згідно з постановою РНК УСРР «Про боротьбу з неписьменністю» від 21 травня 1921 року населення у віці від 8-ми до 50-ти р., що не вміло писати та читати, зобов'язувалося навчатися грамоті, а писемне – у порядку трудової повинності – навчати грамоті неписьменних. Осіб, які ухилялися від цієї повинності або перешкоджали неписьменним навчатися, притягали до кримінальної відповідальності [1, с. 1]. На здобуття освіти відводились спеціальні приміщення, створювались заклади, громадські організації, наукові течії, клуби, церкви, товариства (зокрема, товариство ім. В. Леніна) впроваджувались різні методи донесення інформації. Було створено міжвідомча Всеукраїнська надзвичайна комісія з ліквідації неписьменності, яка керувала всім процесом.

Діяльність духовних навчальних закладів у досліджуваний період на території Російської імперії, до складу якої входив Полтавський регіон, регламентувалась «Положенням про початкові народні училища» (1864 р., 1874 р.), «Правила про церковнопарафіяльні школи» (1884 р.), «Правила про школи грамоти» (1891 р.) [2, с. 2].

Навчально-виховний процес у Полтавській губернії характеризувався еволюційністю та тривалістю. Велику роль у ліквідації неписьменності відіграли церковнопарафіяльні школи в Україні. Їхньою головною метою було піднесення духовності народу. Кількість церковнопарафіяльних шкіл поступово збільшувалась і наприкінці XIX століття вона стала основним типом початкової урядової школи. Жорстокий контроль у закладах для здобуття освіти сприяв встановленню правильної науково-виховної роботи, яка була побудована на створених програмах.

Зацікавлення учнів в отриманні знань – основне завдання висококваліфікованого викладача. Влада велику увагу приділяла підготовці таких спеціалістів. Завдяки високому рівню майстерності викладачів, гуманному ставленню та індивідуальному підходу учні краще засвоювали матеріал. Наприклад, вершиною майстерності викладача грецької мови Г. Ф. Миславського було його вміння навчати без примушування. «Як гарний знавець своєї справи, з винятковою пам'яттю, даром слова він вимагав глибоких знань, а також ораторського мистецтва». Велика любов до справи, до свого предмета, широка ерудиція та професійна компетентність стимулювали великий інтерес до дисципліни, сприяли кращому засвоєнню знань [2, с. 5].

Церковнопарафіяльні школи масово відкривались по всій губернії. Про це свідчать цифри: на 1887 рік у віданні Полтавської єпархії було 190 шкіл (учнів – 5870), 1895 року – 339 (учнів – 12486) [3, с. 9].

З часом кількість шкіл духовного відомства в Полтавській губернії поступово збільшувалась. Станом на 1 січня 1894 року по повітах губернії була

така кількість початкових шкіл відомства Синоду: Полтавський повіт – 20, Гадяцький – 15, Зіньківський – 19, Золотоніський – 20, Кобеляцький – 37, Кременчуцький – 20, Лубенський – 37, Миргородський – 4, Переяславський – 23, Пирятинський – 14, Роменський – 13, Хорольський – 17 [4, с. 7–8].

Проте, не зважаючи на прагнення уряду підняти рівень освіченості населення, велика кількість залишилась неписьменною. За переписом 1897 року, грамотних у губернії налічувалося лише 16 %, у тому числі в містах 39,8 % [5, с. 16]. До прикладу, у Зіньківському повіті станом на 1882 рік на 1000 дорослих чоловіків припадало лише 87 грамотних, а на 1000 жінок – 4 грамотні. При цьому зауважимо, що до числа грамотних зараховували тих, хто вмів хоча б ледве-ледве читати. По повіту кількість грамотних складала лише 4 %. Кількість шкіл навесні 1882 року становила 27, а кількість учнів – 1344 хлопчики і 189 дівчинки [6, с. 25–26].

У XIX столітті церковні школи відіграли значну роль у розвитку освіти на Полтавщині. Завдяки культурній революції була зменшена кількість неписьменних і вирішено низку культурних та освітніх проблем суспільства.

XX століття характеризувалось боротьбою української інтелігенції за здобуття автономних прав для свого народу. Панувала ідея єдиної, неподільної, самостійної та вільної України. «На нашій землі, по всій Україні, де живуть українці, для українців повинні бути українські школи, університети, газети, журнали, книжки на українській мові»[7, с. 12].

Прагнення до створення національної школи знайшло підтримку в різних верствах населення. Масові збори та мітинги були свідченням цього. Люди обговорювали найрізноманітніші питання, зокрема, ті, що стосувались освіти, і приймали відповідні резолюції, які згодом відправлялись на адресу Державної Думи Росії. Наприклад, селяни Троїцького та Золотоніського повіту писали: «Повинна бути введена обов'язкова за рахунок держави шкільна освіта національною мовою»[8, с. 170].

Упродовж багатьох років українці домагались навчання рідною мовою, але це було не так легко: тисячі неухвалених рішень, резолюцій, заборон і багато інших обмежень. Проте це лише піднімало національний дух і прагнення до досягнення своєї мети. До прикладу, київські студенти та вихованці Духовної семінарії вимагали відкриття українознавчих кафедр, влаштовували літературно-музичні вечори: прикрашали зали портретами українських гетьманів, а хор виконував українські народні пісні та «Заповіт» Т. Г. Шевченка.

Освіта на Полтавщині пройшла довгий та нелегкий шлях. Утвердження української школи як національної є великим здобутком для народу.

Сучасна освіта на Полтавщині кардинально змінилась у порівнянні з тогочасною. Відповідно до офіційного сайту Полтавської міської ради та виконавчого комітету, у підпорядкуванні управління освіти знаходяться: 55 закладів дошкільної освіти, 50 закладів загальної середньої освіти, 34 вищі навчальні заклади. Основними з пріоритетів у закладах навчання є надання якісної освіти, формування загальнолюдських цінностей, розширення укра-

їномовного освітнього простору, оновлення змісту та форм навчально-виховного процесу.

Боротьба полтавців за місце національної освіти в українській історії є одним із тих прикладів незгасаючого духу народу, який попри будь-які перешкоди іде до своєї мети.

Література

1. Мовчан О. М. Ліквідація неписьменності // Енциклопедія сучасної України: у 10 т. / О. М. Мовчан; Інститут історії України НАН України. – Київ: Наукова думка, 2009 – С. 212.
2. Тонконог І. В. Підготовка викладача майстра у духовних закладах кінця ХІХ століття – початку ХХ століття / І. В. Тонконог. – Київ, 2015. – С. 260.
3. Пустовіт Т. Я. Якою була освіта дожовтневих часів на Полтавщині / Т. Я. Пустовіт // Наш рідний край – Полтава: Полтава, 1991. – Вип. 12. – С. 23.
4. Начальное образование в России / под ред. Г. Фальборка и В. Чарнилуцкого. – СПб., 1900. – С. 471.
5. Жук В. Н. Полтавській губернії 200 років / В. Н. Жук. – Полтава: Полтава, 2001. – С. 36.
6. Зеньковский Т. І. Сборник по хозяйственной статистике Полтавской губернии / Т. І. Зеньковский. – Полтава, 1882. – Ч. 1. – С. 301.
7. Державний архів Полтавської області. – Полтава, ф. 138, оп. 1, спр. 70.
8. Історія Української РСР. – Київ: В-во АН УРСР «Наукова думка», 1977–1979. – С. 392.

С. М. Сушко,

*учитель початкових класів КЗШ № 46,
спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, старший учитель*

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ НУШ

У статті визначаються умови реалізації компетентнісного підходу в навчанні учнів початкової школи в умовах нової української школи.

Ключові слова: компетентнісний підхід, освітній процес, дидактичні умови, ключові компетентності, нова українська школа.

Постановка проблеми. Необхідність запровадження компетентнісного підходу в навчанні викликана цілою низкою чинників, серед яких провідними є зниження якості освіти, перевантаження учнів знаннями, необхідність запровадження особистісно-орієнтованого навчання на всіх рівнях загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування ключових загальнопредметних і предметних компетентностей учнів завжди була в центрі уваги українських науковців – Т. Байбери, Н. Бібик, О. Біди, С. Бондар, М. Вашуленка, І. Гудзик, Л. Коваль, О. Локшиної, О. Онопрієнко, О. Овчарук, О. Пометун, К. Пономарьової, О. Савченко, С. Трубачевої та ін.

Мета статті – визначити умови реалізації компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні в Україні триває процес реформування освітньої системи, спрямований на розвиток і набуття особистістю якісних здатностей, приведення вітчизняних критеріїв і стандартів освіти у відповідність до європейських вимог.

Компетентнісний підхід стає реалією сучасної освіти й активно реалізується в освітньому процесі, оскільки вирішення завдань сучасної школи потребує істотного посилення самостійної та продуктивної діяльності тих, хто навчається, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей.

О. Глузман зазначає, що зміни в освітньому процесі відносяться до таких компонентів, як: цілі навчання, зміст, освітні стратегії, оцінка досягнень (просування) школярів. Рівні змін і компоненти взаємно перекриваються. Вони є для вчителя засобом вироблення підходу до впровадження в навчальний процес тих чи інших змін [2, с. 57].

Будь-яка модель планування змін вимагає конструювання нових підходів до створення та трансформації навчальних програм.

Реалізація компетентнісного підходу в освітньому процесі передбачає дотримання низки дидактичних умов. Перша з них полягає в чіткому усвідомленні учасниками навчального процесу дидактичної специфіки, закладеної в поняття «компетентність» як педагогічної категорії, яка може характеризувати як певний етап в освітньому процесі, так і його кінцевий результат – результат освіти.

Таке тлумачення пов'язане насамперед із тим, що перелік освітніх компетенцій розглядається як вимога, як задана соціальна норма освіченості учня, необхідна для його подальшого ефективного функціонування в певній сфері людської діяльності, а оскільки набуття цих компетенцій відбувається поступово в процесі навчання, рівень компетентності учня на різних етапах навчання буде різним. Таке бачення свідчить про рівневий характер компетентнісного підходу в навчанні, про доцільність визначення певних послідовних рівнів у формуванні компетентності учнів.

Залежно від виду компетенцій (предметні, соціальні, особистісні) шляхи та терміни їх формування в учнів різняться. Таке формування може бути спеціальним (безпосереднім) або контекстним (опосередкованим) і здійснюватись упродовж будь-якого часу – однієї навчальної теми або протягом всього терміну навчання в школі. З цього факту випливає наступна умова реалізації компетентнісного підходу в навчанні – це чітке визначення вимог до кінцевого рівня сформованості базових компетенцій учнів і до основних етапів їх формування.

Третьою взаємопов'язаною з попередніми дидактичною умовою є послідовність реалізації компетентнісного підходу на різних етапах і рівнях формування змісту шкільної освіти.

Оскільки освіта розглядається як основа цілісного розвитку особистості молодшої людини та її соціального становлення в суспільстві, а зміст освіти виступає як педагогічно адаптований соціальний досвід, він має складатися з відповідних йому структурних складників, кожен із яких є певним специфі-

чним досвідом і в кінцевому результаті може бути представленим у вигляді системи компетентностей.

Н. Бібік вважає що компетентність – синонім понять «поінформованість», «обізнаність», «досвідченість», «авторитетність», що конкретизується щодо різних галузей (лінгвістичної, соціальної, життєвої, професійної, громадянської тощо). В українській педагогіці спроба наблизитися до адекватного розуміння понять «компетенція» і «компетентність» триває майже десять років [1, с. 17].

Л. Хоружа наголошує, що нині сутність поняття «ключові компетентності» стосується не тільки змісту освіти, а передбачає формування в молоді певних навичок для життя й діяльності в соціальній сфері суспільства [5, с. 101].

Досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності:

- вільне володіння державною мовою;
- здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами;
- математична компетентність;
- компетентності в галузі природничих наук, техніки й технологій;
- інноваційність;
- екологічна компетентність;
- інформаційно-комунікаційна компетентність;
- навчання впродовж життя;
- громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей;
- культурна компетентність;
- підприємливість і фінансова грамотність [3, с. 17–18].

Процес формування ключових і предметних компетентностей, спрямований на особистість учня, і може бути ефективно реалізований в умовах особистісно-орієнтованого навчання. Очевидно, тут багато залежить від методики роботи вчителя, яка має стати технологічною – запровадження технологій навчання, які розкривають не лише пізнавальний потенціал учня, а дозволяють учителю формувати його суб'єктність у процесі навчання.

На думку О. Савченко, вибір найважливіших загальних компетентностей (ключових) має відбуватися на фундаментальному рівні, з урахуванням актуальних світоглядних ідей щодо суспільства й індивідуума та їх взаємодії. Також має бути врахований вплив культурного та інших контекстів того чи іншого суспільства і країни [4, с. 38].

Отже, необхідність модернізації сучасної освіти спонукає вчених до обґрунтування та пошуку способів реалізації компетентнісного підходу в освіті. І змістовна, і процесуальна складові компетентнісного підходу спрямовані на досягнення нового цілісного освітнього результату, який віддзеркалює підсумок одночасного засвоєння змісту освіти й розвитку особистості, що

опанувала значущий для неї зміст. В умовах нової української школи акцентують увагу на результаті навчання; при цьому як результат розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері.

Висновки. Отже, в сучасній науці спостерігаємо стійку тенденцію утвердження не лише поняття «компетентнісний підхід», а й осмислення його сутності, адже реалізація цього підходу ґрунтується на розумінні, що прогрес людства залежить не стільки від економічного зростання, скільки від рівня розвитку особистості. Не зважаючи на різноманітні визначення компетентностей, усі дослідники виокремлюють їх важливу якість – вияв компетентності в конкретній діяльності в певній ситуації. Компетентність тісно пов'язує одночасну мобілізацію знань, умінь і способів поведінки в умовах конкретної діяльності.

Література

1. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Н. М. Бібік // Науковий часопис НПУ ім. Михайла Драгоманова. – 2010. – Серія 17 (Вип.17). – 127 с.
2. Глузман О. В. Базові компетентності : сутність та значення в життєвому успіху особистості / О. В. Глузман // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 51–61.
3. Нова українська школа: poradnik dla vchitela: navch.-metod. posib. / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://sites.google.com/site/metodicnijkabine/nova-ukrainska-skola-poradnik-dla-vcitela> – Дата звернення: 14.11.2018.
4. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О. Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ: К.І.С., 2004. – С. 34–52.
5. Хоружа Л. Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї / Л. Л. Хоружа // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць. – Київ: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. – № 7. – Серія «Психологія. Педагогіка». – 202 с.

Н.В. Тищенко,

магістрантка психолого-педагогічного факультету КДПУ

І. М. Шимко,

кандидат педагогічних наук, доцент

завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи КДПУ

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У статті розглянуто проблему організації самостійної роботи як фактору соціалізації особистості молодшого школяра, аналізуються різні погляди до її вивчення, пропонуються види робіт, які стимулюватимуть соціалізацію особистості школяра.

Ключові слова: самостійна робота, самостійність, соціалізація.

Самостійна робота відіграє велику роль у формуванні й розвитку навчальних умінь, вихованні волі, пізнавального інтересу, навичок колективної праці. Тому проблема організації самостійної роботи як фактору соціалізації особистості є важливою й водночас актуальною в умовах компетентнісної освіти.

Педагогічна наука та шкільна практика направляють свої зусилля на підвищення якості навчання учнів. Найважливішим завданням сучасної школи є формування у школярів прийомів і способів самоосвіти та самостійного здобуття знань. У зв'язку з перебудовою шкільної освіти, змінюються й нормативні документи. На виконання завдань Нової Української Школи націлюють педагогічних працівників документи у сфері освітніх послуг, положення Конституції України про освіту, Закон України «Про освіту», оновлені програми, Державний стандарт початкової загальної освіти.

Використання самостійної роботи учнів постійно перебуває в центрі уваги психологів і працівників освіти, які проводять дослідження з різних аспектів розвивального навчання. Багато педагогів вивчали дану проблему, вони вважали, що в процесі життя індивіда відбувається взаємодія його з навколишнім середовищем, яке впливає на нього. Звідси й прагнення людини до подальшого пізнання світу, до збагачення свого досвіду.

Питання удосконалення організаційних форм і методів самостійної роботи знайшли своє відображення в роботах Я. А. Коменського, Й. Г. Песталотці, О. Ващенка, О. А. Нільсона, І. І. Левіна, О. Г. Мороза та ін.

Немає єдиної думки про те, що потрібно розуміти під поняттям «самостійна робота». Відсутність єдиного розуміння поняття не дає можливості авторам підручників і дидактичних матеріалів будувати систему самостійних робіт з позиції єдиних дидактичних вимог, незалежних від навчального предмета, але враховуючи вікові особливості учнів, вони подають по-різному характеристику цього поняття.

В «Педагогічному енциклопедичному словнику» самостійну роботу визначено як «індивідуальна або колективна навчальна робота, що здійснюється без безпосереднього керівництва вчителя» [4, с. 528].

І. І. Левіна вважає, що самостійна робота – форма навчальної діяльності учнів, у процесі якої вони планують роботу, здійснюють самоконтроль, коригують хід і результати її виконання. Ця робота може виконуватися як за завданням викладача, так і за власним задумом учнів і, як правило, без безпосередньої допомоги вчителя, але за його керівництвом [5, с. 22].

П. І. Підкасистий розглядає самостійну роботу як засіб організації виконання учнями визначеної пізнавальної діяльності, а В. А. Козаков розглядає самостійну роботу учнів як один із видів навчальних завдань [5, с. 23].

На нашу думку, найдоцільніше визначення сутності самостійної роботи дає Б. П. Єсипов, який під цим поняттям розуміє таку роботу, яка виконується без безпосередньої участі вчителя, але за його завданням у спеціально наданий для цього час; при цьому учні свідомо прагнуть досягти поставленої в завданні мети і виражають у тій або іншій формі результати своїх розумових або фізичних дій [5, с. 24].

Проблема соціального становлення молодших школярів і механізмів впливу на результативність даного процесу протягом останніх років інтенсивно досліджувалась як вітчизняними, так і зарубіжними вченими: соціологами, психологами, педагогами.

Сутність соціалізації, основні її моделі досліджували Г. М. Авер'янова, Т. Ф. Алексєєнко, І. Д. Бех, Б. С. Братусь, І. С. Кон, Н. М. Лавриченко, В. В. Москаленко та ін.

І. Кон зазначає, що соціалізація – це «сукупність усіх соціальних процесів, завдяки яким індивід засвоює і відтворює певну систему знань, норм, цінностей, що дає йому змогу функціонувати як повноправному члену суспільства» [3, с. 225]. До того ж, учений концентрує увагу на тому, що «в реальному процесі соціалізації індивіди не просто адаптуються до середовища і засвоюють соціальні норми і правила, які їм пропонуються в готовому вигляді, а й опановують науку створювати щось нове, перетворюючи самих себе і навколишній світ» [3, с. 218]. Особистість має сприймати спосіб життя, який складається, тобто, культуру праці, побуту, дозволя, відносин у суспільстві та державі й активно діяти з метою власного зростання та перетворень у суспільстві [1, с. 143].

За словами А. Мудрик, сприятливим середовищем для соціалізації є спільна діяльність і спілкування в певному освітньому просторі. Її продуктами виступають особистісні смисли, що визначають ставлення індивіда до світу, соціальна позиція, самосвідомість, ціннісно-сміслове ядро світогляду та інші компоненти індивідуальної свідомості, зміст яких вказує на те, що особистість бере для себе із соціального досвіду, скільки бере і як психіка все це перетворює, якого значення цьому надає [2, с. 28–29].

Г. М. Авер'янова, Н. М. Дембицька, В. В. Москаленко розуміють соціалізацію як входження індивідів у суспільство через різні спільноти колективи, групи, засвоюючи їхні норми, ідеали, цінності завдяки вихованню й навчанню. Інакше кажучи, в широкому розуміння соціалізація означає розвиток людини як соціальної істоти, становлення її як особистості [5, с. 20].

Самостійною є та діяльність, яку учень здійснює без безпосередньої допомоги, спираючись на своє знання, мислення, вміння, життєвий досвід, переконання, і яка через збагачення учня знаннями формує риси самостійності. Самостійна діяльність є якістю процесу пізнання, що формує риси особистості учня й передбачає своєрідну форму організації вміння [6, с. 105–107].

Розвиток самостійності в процесі навчальної діяльності, як стверджують В. Буряк, І. Малкін, П. Підкасистий, Б. Єсіпов, включає в себе такі сторони:

- ставлення вчителя до проявів самостійності учня;
- уміння учнів самостійно планувати свою навчальну роботу;
- уміння виділяти головне й другорядне;
- оцінку учнем труднощів у вивченні матеріалу;
- наявність або відсутність в учня інтересу до матеріалу, який вивчається;
- самостійне застосування засвоєних знань;
- оцінка учнем своєї роботи та її результатів [2, с. 25–28].

В. Буряк вважає, що кожен тип і вид самостійної роботи одночасно й визначає характер пізнавальної діяльності учня, і сам визначається її структурою. Звідси принципом класифікації може служити такий принцип, як ступінь самостійності і творчості учнів при виконанні роботи [2, с. 25–28].

Самостійна робота як робота за завданням може успішно здійснюватися тільки тоді, коли учень чітко усвідомлює мету роботи, і він собі ставить завдання досягти цю мету. Успішна діяльність самостійної роботи обумовлюється цілеспрямованістю учнів. Самостійна робота тільки тоді досягає найбільшого успіху, коли школярі усвідомлюють свої досягнення як результат самостійної діяльності, помилки, допущені ними в ході роботи. Велику роль у цьому відіграє аналіз учителем роботи учнів. Ця робота впливає на ефективність навчання, якщо вчитель спрямовує учнів на самоконтроль результатів своєї учбової діяльності [5, с. 27].

Існують певні психолого-педагогічні умови ефективної організації самостійної роботи в процесі соціалізації особистості, а саме:

- диференціація навчальних завдань;
- різноманітність змісту й характеру навчальних завдань;
- організація контролю й самоконтролю навчальної діяльності;
- правильно організована навчальна діяльність учителем;
- психологічної готовності школяра до навчання.

Щодо реалізації самостійної роботи на уроках, то вчитель як керівник навчального процесу використовує вправи різного змісту й характеру. Види самостійних завдань надзвичайно різноманітні, вони формують основні вміння та навички специфіки конкретного предмета.

Для визначення рівня самостійності необхідно дібрати певні методики, наприклад: «Моя самостійність», тест «Три вчительки». Самостійність учнів у навчанні є найважливішою передумовою повноцінного опанування знаннями, вміннями та навичками.

Якщо взяти, наприклад, роботу на уроці «Літературного читання» над конкретним оповіданням у 3 класі, дітям можна запропонувати такі види самостійних завдань:

1. Прочитай оповідання. Придумай іншу назву твору.
2. Прочитай оповідання. Приготуйся відповісти на питання після твору.
3. Прочитайте оповідання. Випишіть незнайомі слова. Знайдіть визначення в тлумачному словнику.
4. Прочитайте оповідання. Приготуйтеся його переказати.

Багато що залежить від того, яку мету поставить учитель на кожному етапі вивчення навчального матеріалу, це буде впливати на зміст самостійних завдань. В одних випадках учитель прагне створити умови для кращого засвоєння матеріалу, а в інших – дає завдання на узагальнення та закріплення знань.

Отже, самостійна робота активізує діяльність молодших школярів, посилює в них інтерес до певного матеріалу, розвиває ініціативу та привчає застосовувати набуті знання в пізнанні нових фактів і в практичній діяльності. Знання цих психолого-педагогічних особливостей дає нам змогу говорити про ефективність організації самостійної роботи та її впливу на соціалізацію особистості. Якщо дотримуватись принципів організації самостійної роботи та психолого-педагогічних умов, то рівень самостійності молодших школярів значно підвищиться.

Література

1. Алексєенко Т. Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризику (соціально-педагогічний аспект) / Т. Ф. Алексєенко. – Київ: Пед. думка, 2007. – 152 с.
2. Буряк В. Самостійна робота як вид навчальної діяльності школяра / В. Буряк // Рідна школа. – 2001. – № 9. – С. 25–28.
3. Кон И. С. Социализация / И. С. Кон, В. Б. Ольшанский // Философский словарь. – Москва: Политиздат, 1970. – Т. 5. – С. 66–67.
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, М. С. Глебова и др. – Москва: Большая российская энциклопедия, 2002. – 508 с.
5. Шимко І. М. Самостійна робота в початковій школі: метод. посіб./ І. М. Шимко, К. Д. Діденко. – Кривий Ріг: КПІ ДВНЗ «КНУ», 2013. – 90 с.
6. Шимко І. М. Соціалізація особистості молодшого школяра: навч.-метод. посіб. / І. М. Шимко, І. О. Талаш. – Кривий Ріг, 2013. – 140 с.

А. В. Турянця,

*студентка Київського національного
торгово-економічного університету*

СУЧАСНА ОСВІТА: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Статтю присвячено таким важливим питанням, як: проблема освіченості школярів і студентів, відсталість сучасної освіти, яка перебуває в стані зatoryжної системної кризи, шляхи та особливості розвитку освіти в майбутньому.

Ключові слова: освіта, вища освіта, розвиток освіти.

Постановка проблеми. У наш час освіта є одним із найважливіших факторів, що впливає на економічний, соціальний і політичний розвиток України. Саме освітній рівень значною мірою визначає завтрашній день планети та світового співтовариства, у якому зростає розуміння ролі освіти як інструмента стійкого розвитку та забезпечення добробуту людей. Не дивлячись на високий рівень розвитку науки і технологій, процвітає неписьменність і неосвіченість. Проблема полягає в тому, що велика кількість дітей віком 11–13 років ніколи не чули про обертання Землі. Багато вчителів не пояснюють потрібний матеріал дітям, а натомість змушують їх заучувати інформацію, перетворюючи навчання в нестерпний процес для дітей. Також потрібно звернути увагу на відносини між усіма учасниками освітнього процесу на усіх його рівнях, за яких кожен школяр або студент, незалежно від соціального походження, віросповідань, кольору шкіри, вікових, політичних і класових відмінностей, мав би всі необхідні можливості для розвитку як громадянина української держави.

Мета статті – проаналізувати реалії та перспективи розвитку української освіти в організованому суспільстві. Показати проблематику освіти загалом.

Виклад основного матеріалу. Система освіти України XXI ст., яка нещодавно ще могла похвалитися безліччю високих показників і була однією із

найрозвиненіших у світі, перебуває в стані глибокої системної кризи. Головною проблемою є те, що наука та освіта України знаходиться в занедбаному стані. Недостатня заробітна плата викладачів і наукових працівників зумовлюють невисокий рівень та відсталість науки вищої школи. У праці І. В. Тонконог «Педагогічна майстерність як домінуюча складова педагогічної дії у спадщині випускників тимчасових педагогічних курсів Полтавщини на початку ХХ століття» вдало описується, яким повинен бути справжній учитель: «Справжній вчитель – той, хто здатен розвивати в учнів самостійність мислення. З цієї метою корисними будуть вправи з написання творів різних типів та створення усних висловлювань учнів» [1].

Також великою проблемою залишається те, що багато здібних дітей залишаються без освіти тому, що їх матеріальний стан не дає їм можливості вступити до коледжу або у вищий навчальний заклад. Натомість чимало бездарних людей заповнюють аудиторії університетів тому, що їх сім'я має для цього достатньо коштів. Потрібно звернути увагу на те, що в Україні, як правило, ми просто отримуємо диплом, з яким в подальшому не знаємо, що робити, на відміну від європейського випускника, який уміє нестандартно мислити, має знання й досвід у професійній сфері. Досвід показує, що з українським дипломом можна знайти роботу за спеціальністю лише в Україні, оскільки майже всі країни Європи не визнають їх. Натомість спеціалісти з європейськими дипломами цінуються роботодавцями, їх залюбки запрошують на високі посади з хорошою заробітною платою. Також від рівня наукового, технологічного та соціального розвитку країни залежить не тільки її економічна могутність і рівень життя населення, а й становище у світовій спільноті, можливість економічної та політичної інтеграції з іншими країнами, а також розв'язання проблем національної безпеки. Водночас рівень розвитку й використання сучасних технологій визначається не тільки розвитком матеріальної бази, а, головним чином, рівнем інтелектуалізації суспільства, його здатністю засвоювати та застосовувати нові знання. Це має тісний зв'язок із рівнем розвитку освіти в країні [2].

В останні десятиріччя відбуваються радикальні зрушення в технології освітнього процесу. Основою таких зрушень є сучасні науки, зокрема інформатика, системотехніка, кібернетика. Ми ще не усвідомили належною мірою той факт, що людство переживає третій інформаційний переворот – за своїми наслідками значиміший, ніж перший, пов'язаний з появою писемності, та другий, пов'язаний з появою друкарства [2]. Освіта має ґрунтуватися на досвіді, що формується в результаті самопізнання, самоаналізу, об'єктом якого є життєдіяльність окремої особи, її роздуми, поведінка й спостереження соціуму. Культурно-історичний досвід закодований у системі знань, навичок і вмінь, які передаються з покоління в покоління, у різноманітних діях і зразках поведінки людей. Цей досвід функціонує завдяки механізму історичної пам'яті. Історична пам'ять – це минуле, яке живе в нас, у сьогодні, воно спонукає всіх без винятку співпереживати, любити й ненавидіти, є важливою складовою історичної свідомості й національної самос-

відомості. Історична пам'ять формує духовну атмосферу суспільства, систему цінностей, допомагає йому визначити власне місце в нескінченному потоці часу [3]. Реформування освіти в Україні є складовою процесу адаптації національної освітньої системи до змін, що відбуваються останні двадцять років у європейських країнах і пов'язані з визнанням значущості знань як рушія суспільного добробуту та прогресу. Відтак питання забезпечення рівного доступу не просто до освіти, а саме до якісної освіти є ключовим для розвитку не тільки освітньої галузі, а й усього суспільства [4].

Серед загальних тенденцій, які могли б описати особливості та характеристики сучасного випускника, респонденти під час експертних інтерв'ю говорили про падіння за останні роки середнього рівня знань, маючи на увазі не тільки знання за фахом, а й недостатній рівень базової грамотності. Значною проблемою абсолютно для всіх випускників, вважають відірваність знань від практики, непідготовленість до роботи в реальному бізнесі, нерозуміння того, як цей бізнес працює. Оскільки саме ця проблема зустрічається найчастіше, усі опитані компанії намагаються вирішувати її власними силами – шляхом додаткового навчання молодих спеціалістів безпосередньо в компанії, а також співробітництва з ВНЗ [6].

Висновки. Аналізуючи вищезазначене, слід відзначити, що стан освітньої галузі суттєво впливає практично на всі сфери суспільного життя, на формування ставлення населення до кардинальних змін. Значні обсяги людських, матеріальних і фінансових ресурсів, які залучаються освітньою галуззю, роль освіти в соціальному та економічному розвитку спонукають до поглибленого вивчення масштабів і результатів освітньої діяльності та ефективного використання згаданих ресурсів. Тому освіта – це майбутнє країни, невід'ємна складова її національної безпеки. Без належної освіти держава, народ і культура не мають майбутнього. Особливості розвитку сучасної цивілізації, зростання ролі особистості, демократизація суспільства, інтелектуалізація праці та швидкий розвиток сучасних технологій потребують створення умов, за яких народ України, оволодіваючи сучасними знаннями, став би високорозвинутою інтелектуальною нацією, а освіта – одним із головних пріоритетів державного управління.[5]

Задля покращення ситуації у сфері освіти та підвищення її авторитету потрібно мобілізувати зусилля роботодавців, ВНЗ і держави. Для цього необхідно реалізувати комплекс заходів, основними з яких повинні стати такі [7]:

1) здійснення глобалізації та інкорпорації ВНЗ і встановлення над ними жорсткого державного контролю, зважаючи на Конституцію України;

2) докорінна реформація системи освіти, проте зміни повинні бути раціональними, доцільними, обережними й обґрунтованими;

3) наявність конкуренції у ВНЗ державної форми власності та приватних. В Україні існує велика кількість ВНЗ куди прийом проводиться не на конкурсній основі (як цього вимагає конституція), а задля ліквідації постійних недоборів приймають усіх охочих;

4) повернення державі монопольного права на заклади вищої освіти, а бюджет ВНЗ, у яких студенти навчаються за кошти держави, повинен бути сформований за рахунок слухачів, які навчатимуться за контрактом.

Література

1. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=molv_2016_12_127
2. http://dspu.edu.ua/filos_gum/wp-content/uploads/2016/04/2014_14.pdf
3. Кравченко П. А. Соціальні аспекти трансформації вітчизняного культурно-історичного досвіду / П. А. Кравченко // Мультиверсум філософський альманах. – Київ, 2001. – Вип. 20. – С. 15–26.
4. Програма діяльності Кабінету Міністрів України «Назустріч людям» / [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.rada.gov.ua
5. <http://academy.gov.ua/ej/ej6/txts/07dngssp.htm>
6. Випускники українських ВНЗ очима роботодавців / [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.yourcompass.org/PDF%20Tables/Employees%20on%20University_Graduates.pdf (02.05.2013)

Л. Ушакова,

студентка психолого-педагогічного факультету КДПУ

І. В. Размолодчикова,

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи КДПУ

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті автор піднімає питання про необхідність виховання національної свідомості в молодшому шкільному віці.

Ключові слова: національне виховання, національна свідомість, патріотичне виховання, моральні почуття, учні початкової школи.

Постановка проблеми. Національне виховання є органічним компонентом освіти й охоплює всі складові системи освіти. В основу національного виховання мають бути покладені принципи гуманізму, демократизму, єдності сім'ї та школи, наступності та спадкоємності поколінь.

Національне виховання спрямовується на залучення громадян до глибоких пластів національної культури й духовності, формування у дітей і молоді національних світоглядних позицій, ідей, поглядів і переконань на основі цінностей вітчизняної та світової культури.

У «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» висвітлюються завдання громадянського виховання. Одним із них є: «формувати в молодого покоління почуття патріотизму, відданість Батьківщині й водночас відчуття належності до світової спільноти» [5, с. 18–25].

Виклад основного матеріалу. У «Концепції національного виховання» представлені основні виховні завдання сучасної школи. Наведемо кілька з них, що мають значення для нашого дослідження:

- патріотичне виховання як основа духовного розвитку особистості, складова частина національного світогляду й поведінки дитини щодо ставлення до рідної країни, до всіх націй і народів, патріотичне загартування як могутній стимул у боротьбі за розбудову нової незалежної України, духовне оновлення суспільства, формування високої етики міжнаціональних стосунків;

- розвиток моральних почуттів і рис поведінки, а саме: любові до Батьківщини, відданості їй, активної праці, спрямованої на примноження трудових традицій, звичаїв свого народу; шанобливе ставлення до історичних пам'яток, прагнення до зміцнення честі та гідності своєї держави; активна патріотична діяльність [2, с. 47–52].

Головними складовими національного виховання є громадянське й патріотичне виховання.

У педагогічній концепції «Патріотичне виховання учнів» зазначається, що одним із покликань української національної системи освіти та виховання є завдання пробуджувати й виховувати в кожній дитини патріотичні якості, цінності:

- любов до батька й матері, родичів, своїх предків, рідної природи, землі;

- любов до рідної мови, культури, народу, пошану до його історичного минулого, національних традицій, звичаїв;

- глибоке усвідомлення своєї національної належності, відчуття єдності з представниками своєї нації;

- турботу про добре ім'я – своє і своїх друзів та краян, збереження своєї людської й національної гідності, честі;

- активну діяльність з метою розвитку рідної культури, мистецтва, науки, демократії, державотворчих процесів;

- боротьбу за підвищення духовності й добробуту всіх українців, представників національних меншин України;

- синівську любов до України – Батьківщини, готовність захищати від ворогів рідну землю, здатність на подвижництво, героїчні справи в ім'я свободи та незалежності України;

- готовність боротися з неправдою, злом, потворністю в будь-яких формах, спростовувати антиукраїнські, антинаукові версії, ідеї, шкідливі й ворожі для нашого народу, Батьківщини [6, с. 10–15].

Сучасна національна школа потребує нових підходів до національного виховання, зокрема до патріотичного. Починати його потрібно з дошкільного та молодшого шкільного віку. На думку В.О. Сухомлинського, діти цього віку найкраще піддаються вихованню, оскільки в цей час закладаються основи особистості, її майбутнього характеру [3, с. 240–241]. Забезпечується спрямованість її розумового, морального та естетичного розвитку. Знання та вміння, накопичені дитиною в цьому віці, пізніше стануть основою для фор-

мування стійких моральних звичок і переконань, високих життєвих ідеалів. І. Підласий зазначає, що піддатливість школярів, «їхня довірливість, схильність до наслідування, авторитет, який у них має вчитель, створюють сприятливі умови для формування високomorальної особистості» [5, с. 6–13].

У роботі з дітьми молодшого шкільного віку потрібно звертати увагу на їхні вікові особливості. Ці діти не мають сталих інтересів, власну ініціативу проявляють слабо, їхня увага нестійка. Вони потребують постійної допомоги та порад учителя в організації свого дозвілля.

Мислення в дітей цього віку конкретно-образне, для них ще не властиві узагальнення та абстрагування. Їх захоплює все яскраве, цікаве, тому що вони мислять відчуттями, звуками, барвами. Це все необхідно враховувати у виховній роботі зі школярами.

У позакласній виховній роботі педагоги працюють за напрямками, визначеними в змісті народознавчого компонента. Це насамперед ознайомлення з історією рідного краю, вивчення усної народної творчості, вивчення та практичне застосування народних ігор, ознайомлення, дотримання обрядовості свого народу: вивчення календаря народних свят, звичаїв, традицій, обрядів; ознайомлення учнів з народними ремеслами; навчання готувати українські страви, скласти меню правильного харчування в сім'ї тощо.

Практика показує неспроможність ізольованого (так званого функціонального) підходу, за яким слід проводити спеціальні заходи з кожного напрямку. Життя підтвердило доцільність інтегративного підходу, що реалізує всі чи більшість напрямів виховання через будь-яку правильно інструментовану справу. Відтак, позакласну народознавчу роботу слід будувати комплексно, її напрямки інтегрувати.

Використовують такі форми організації позакласної народознавчої роботи з виховання цінностей:

а) словесні (відверті розмови, сократівські бесіди, диспути, дискусії, зустрічі, усні журнали, тематичні вечори);

б) практичні (історико-краєзнавчі екскурсії, благодійні заходи, робота груп милосердя);

в) наочні (шкільні етнографічні музеї, світлици, виставки, тематичні стенди);

До спеціальних форм (класні збори, диспути, тематичні вечори, свята, конкурси, творчі пошуки) належать:

а) форми спільної пізнавальної діяльності (колективно-фронтальна, кооперативно-групова, диференційовано-групова, індивідуальна, парна);

б) форми моральної діяльності (пошук і вибір рішення в моральних ситуаціях, практична гуманістична діяльність);

в) форми спілкування (ділове, особисте, в парі, між парами, групове, міжгрупове).

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що національні почуття в дітей молодшого шкільного віку не виникають самі. Вони є результатом цілеспрямованого виховного впливу на дитину ідеології, політики, мистецтва, суспільного устрою, виховної роботи сім'ї, школи та позашкільних закладів.

Провідна роль у формуванні особистості належить сім'ї, яка відповідає за соціальне відтворення населення, за його національний, моральний, духовний розвиток, за створення певного способу життя.

У родині закладаються підвалини патріотизму, тож при формуванні цієї риси, як і почуття національної належності й свідомості, слід спиратися на досвід етнопедagogіки, традиції родинного виховання. При цьому важлива взаємодія виховних впливів родини і школи [1, с. 1–2].

Великий внесок у розробку проблем родинного виховання зробив видатний український учений М. Стельмахович. У своїх працях він постійно звертався до ідей народної педагогіки, її заповідей та ідеалів. «Національне родинне виховання, – підкреслював учений, – базоване на українознавстві, сприяє піднесенню національної самосвідомості учня, формуванню сукупності уявлень про власну націю, її самобутність, історичний шлях, місце серед інших етносів» [7, с. 18–19].

Виховна місія сім'ї є особливою, тому що саме в ній формується характер дитини, її ставлення до навколишнього світу, до людей, до життя, до української мови, до звичаїв і традицій, до Батьківщини. Тільки в сім'ї, за умови усвідомлення всього свого родоводу, можливе національно-патріотичне виховання, саме в ній дитина проходить шлях від роду до народу і до нації.

Сучасна українська родина має бути справжнім осередком формування основ патріотичного виховання у дітей і молоді. З цією метою необхідно широко запроваджувати святкування родинами дат народного календаря, оскільки народний календар зберігає багатовікову історію України, її невичерпні традиції, які зберегли та віддзеркалили в собі те, що характерне для українського народу, – взаємозв'язок працьовитості та духовності.

Традиції й обряди народного та родинного календаря зміцнюють сім'ю, виховують найглибші людські почуття, учать любити й поважати матір і батька, рідну оселю, рідний край, Батьківщину.

Історичний досвід свідчить, що сама родина не може виховати особистість. Це можна зробити лише в тісному зв'язку зі школою. П. Кононенко, Т. Усатенко зазначають, що «родина виховує члена держави, нації, школа – розвиває його» [4, с. 123–133].

Отже, школа повинна допомогти учневі стати особистістю. Для цього вона повинна знайти шляхи свого становлення як національного, державного закладу, який буде виховувати патріота, громадянина української держави з активною життєвою позицією, люблячого свій народ і Батьківщину.

Формування національної свідомості дітей можливе за умови ефективної організації національного виховання, тобто виховання особистості на культурно-історичному досвіді свого народу, його звичаях, традиціях і багатовіковій мудрості.

Висновки. Розкривши сутність понять «національна свідомість» та «національне виховання» ми дійшли висновку, що патріотичне виховання молодших школярів є наразі одним з найголовніших завдань учителя. Виховувати основи національної свідомості слід змалку, а саме з молодшого шкі-

льного віку. Основні принципи та норми національної свідомості прищеплюються дитині в школі, а саме через навчально-виховний процес. Основним завданням педагога на початковому етапі формування у дітей основ національної свідомості є забезпечення необхідного змісту національного виховання молодших школярів у процесі навчальної діяльності.

Література

1. Демидова І. Ю. Національно-патріотичне виховання молодших школярів / І. Ю. Демидова // Позакласний час. – 2002. – № 21. – С. 1–2 (вкладка).
2. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 47–52.
3. Кононенко П. Концепція української національної школи – родини / П. Кононенко, Т. Усатенко // Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – Київ: Школяр, 1997. – С. 123–133.
4. Сухомлинський В. Духовний світ школяра. Вибрані твори: в 5 т. / В. Сухомлинський. – Київ: Рад. шк., 1976. – Т. 1. – 654 с.
5. Підласий І. Ідеали українського виховання / І. Підласий // Рідна школа. – 2000. – № 4. – С. 6–13.
6. Руденко Ю. Концепція «Патріотичне виховання учнів» / Ю. Руденко // Освіта. – 2001. – С. 10–15.
7. Стельмахович М. Т. Теорія і практика українського національного виховання / М. Т. Стельмахович. – Івано-Франківськ, 1996. – 179 с.

О. І. Фербей,

*учитель англійської мови КЗШ № 93,
спеціаліст першої кваліфікаційної категорії*

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Стаття присвячена дослідженню особливостей навчання монологічного мовлення учнів на заняттях з англійської мови

Ключові слова: монологічне мовлення, комунікативні особливості, лексичний мінімум, вербальна опора.

Постановка проблеми. Спілкування та співпраця між країнами й народами з різними мовами та культурними традиціями вимагає суттєвих змін у підходах до вивчення іноземних мов у закладах освіти. Навчання монологічного мовлення на початковому етапі навчання англійської мови потрібно приділяти багато уваги. Навчити монологічному мовленню – це значить навчити розуміти мовлення англійської мови, робити усні повідомлення в межах тематики, визначеної програмою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема навчання монологічного мовлення посідає провідне місце в науково-методичній літературі. Досліджувана проблема розглядається багатьма методистами, серед яких можна виділити роботи В. Скалкіна, Г. Рогової, І. Бім, І. Зимньої, Г. Зиминої та багатьох інших. У психолого-педагогічній і методичній літературі висвітлені

но досвід методичної організації навчання монологічного мовлення: низку вітчизняних і зарубіжних досліджень, присвячених загальнотеоретичним питанням навчання монологу таких, як: лінгвістична характеристика монологічного висловлювання (А. Алхазішвілі та ін.), функціональні типи монологічних висловлювань (А. Артикбаєва, Н. Долгалова, М. Калнінь, О. Нечаєва, О. Резель та інших), різноманітних аспектів методики навчання монологічного мовлення іноземною мовою в неповній середній школі (А. Вейзе, Л. Лазаркевич та ін.).

Мета статті – дослідити особливості навчання монологічного мовлення учнів на заняттях з англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Одним з основних завдань навчання монологічного мовлення є розвиток навичок усної мови.

Як зазначає І. Зимня, монологічне мовлення характеризується певними комунікативними, психологічними й мовними особливостями, які вчитель має враховувати в процесі навчання цього виду мовленнєвої діяльності [4, с. 81].

З мовної точки зору монологічне мовлення характеризується структурною завершеністю речень, відносною повнотою висловлювання. Крім того, монологічному мовленню властиві досить складний синтаксис, а також зв'язність, що передбачає володіння мовними засобами міжфразового зв'язку. Такими засобами виступають лексичні та займенникові повтори, сполучники й сполучникові прислівники, прислівники або сполучення іменника з прикметником у ролі обставини місця та часу, артикли тощо.

Наприклад, обставини часу та послідовності: *later, then, after that*; обставини причини та наслідку: *why, that's why, so, at first, firstly, in the second place, secondly, so that, though*.

Щодо комунікативних особливостей, то монологічне мовлення, на думку Ф. Бацевич, виконує такі функції:

- інформативну – повідомлення інформації про предмети, опис явищ, дій, стану:

- впливову – спонукання до дії чи попередження небажаної дії, переконання щодо думок, дій, переконань:

- експресивну (емоційно-виразну) – використання мовленнєвого спілкування для опису стану, в якому знаходиться той, хто говорить, для зняття емоційної напруженості;

- розважальну – виступ людини на сцені чи серед друзів для розаги слухачів;

- ритуально-культову – висловлювання під час будь-якого ритуального обряду (виступ на ювілеї) [1, с. 168].

Кожна з цих функцій має свої особливі мовні засоби вираження думки, відповідні психологічні стимули та мету висловлювання

Отже, на початковому етапі навчання англійської мови вчитель повинен поставити перед собою такі завдання:

- сформувані інтерес і викликати бажання в учнів вивчати англійську мову;

- пояснити важливість вивчення іноземної мови (враховуючи вікові особливості дітей);

- приділяти достатню увагу оволодінню учнями монологічним мовленням;

- сформувані лексичний мінімум і поступово його розширювати (з метою побудови монологічного висловлювання на наступних етапах навчання);

- навчити будувати висловлювання, використовуючи активний словник учнів;

- здійснювати підхід до навчання монологічного мовлення як уміння зв'язно й логічно викладати свої думки.

Формування вміння висловлюватися в монологічній формі починається з того моменту, коли учень сполучає в логічній послідовності декілька раніше засвоєних ним мовленнєвих зразків.

Навчання монологічного мовлення на цьому етапі здійснюється за допомогою різних опор: зображальних, вербальних, комбінованих. У ролі зображальної опори можуть виступати окремі малюнки, слайди, тематичні та сюжетні картини. Вони допомагають створити навчально-мовленнєву ситуацію, а також варіювати її і, відповідно, мовлення учнів [3].

Важливим видом вербальної зорової опори є підстановча таблиця, яка здатна забезпечити логічний зв'язок речень, їх граматичну правильність, належний вибір усіх необхідних мовних засобів для побудови власного висловлювання.

У навчанні монологічного мовлення широко використовується така ефективна вербальна опора як логіко-структурна схема, яка забезпечує логічну послідовність висловлювання і створює можливості для варіювання змісту залежно від реальних обставин.

З метою навчання усного мовлення доцільніше використовувати звуковий зразок (фонограму), в якому після кожної фрази передбачена пауза для висловлювання учнів за аналогією.

Як відомо, програма з іноземної мови визначає монологічну усну мову як одне з основних завдань навчання, тому вимірювання й оцінка її сформованості є особливо важливими як для вчителя, так і для учня. Від об'єктивного контролю залежить ступінь навченості школярів. За М. Бухаркіним, оволодіння таким складним видом мовленнєвої діяльності передбачає знання результатів навчання, які можуть бути забезпечені за умови постійного обліку й порівняння одержаних даних з еталонами, які є вимогами державної програми з іноземної мови [2, с. 26].

Адекватному виміру й оцінці потрібні спеціальні градуйовані вправи, які повинні, по можливості, включати різного виду завдання: це і проблемні ситуації, які, на думку дослідників, в одній із своїх функцій можуть виконувати функцію контролю; ігрові завдання, які знімають напруження контрольних вправ; і тести. Поєднання різних видів завдань у контрольних вправах забезпечують стабільність інтересу учнів під час їх виконання. Такими

вправами є контроль-навчальні вправи, під якими І. Зимня розуміє умовно-мовленнєві вправи з контролюючою функцією, спрямовані на виявлення успішності навчання й оволодіння монологічним мовленням та їх наступну корекцію на основі отриманої інформації. Оскільки контроль і навчання вступають у складні відносини (які контролюють дії вчителя, ведуться на тих же етапах навчального процесу, що й навчальні), контроль-навчальні та навчальні важко диференціювати. Однак, контроль має особливу установку, йому передують особливе завдання, яке відрізняє контроль-навчальні та навчальні завдання.

Як показує практика, навчання іноземних мов, швидкість механізмів мовлення різна. Це зумовлено психічним потенціалом кожного окремого індивіда та рівнем оволодіння іноземною мовою. Таким чином, учитель стикається одночасно з різними можливостями учнів в одній групі. Вирішення проблеми різнорівневості можливостей ми вбачаємо в індивідуалізації навчання та диференціації мовленнєвого матеріалу.

Висновки. Внутрішньою передумовою навчання монологічного мовлення є певний рівень розвитку гнучкості й натренованості психічних функцій особистості внаслідок попереднього досвіду монологічної діяльності рідною мовою, знання лінгвістичних особливостей монологічного мовлення, які повинен знати кожен учитель.

Учитель повинен здійснювати підхід до навчання монологічного мовлення як вмінно зв'язно й логічно викладати свої думки і таким чином вносити свій вклад у розвиток особистості учня; здійснювати диференціацію навчального матеріалу залежно від підготовки, потреб та інтересів учнів.

Література

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підруч. / Ф. С. Бацевич. – Київ: Академія, 2004. – 344 с.
2. Бухаркина М. Ю. Метод проектов в обучении английскому языку / М. Ю. Бухаркин // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 3. – С. 24–28.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 273 с.
4. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: учеб. пособ. / И. А. Зимняя. – Москва: Просвещение, 1985. – 160 с.

Р. А. Фурман,
асистент кафедра хірургічної стоматології та щелепно-лицевої хірургії
Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова.

О. С. Барило,
доцент кафедра хірургічної стоматології та щелепно-лицевої хірургії
Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова.

С. С. Поліщук,
доцент кафедра хірургічної стоматології та щелепно-лицевої хірургії
Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова.

І. П. Довгань,
асистент кафедра хірургічної стоматології та щелепно-лицевої хірургії
Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова.

О. В. Кузько,
асистент кафедра хірургічної стоматології та щелепно-лицевої хірургії
Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-СТОМАТОЛОГІВ В РАМКАХ РОБОТИ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

В умовах модернізації системи вищої освіти, державні освітні стандарти нового покоління орієнтують на посилення практичної складової її змісту, яка забезпечує оптимізацію самостійної роботи і продуктивний характер діяльності. Інтерактивне навчання – навчання, побудоване на взаємодії всіх студентів, включаючи педагога. Ці методи найбільш відповідають особистісно орієнтованому підходу, оскільки вони передбачають співнавчання (колективне, навчання у співпраці), причому й студенти, й педагог є суб'єктами навчального процесу. В останні роки поширення у вищу медичну освіту отримав метод ситуаційно-рольової або ділової гри. Теоретичним базисом цього методу є положення про вирішальну роль активної, спеціально організованої діяльності студентів у процесі засвоєння. На кафедрі хірургічної стоматології та щелепно-лицевої хірургії для поліпшення засвоєння дисципліни широко використовується різноманітні методи активного навчання, в тому числі рольові гри (ділові, імітаційні), в яких головним є імітаційна модель об'єкта пізнання.

Ключові слова: інтерактивне навчання, ділова рольова гра.

В умовах модернізації системи вищої освіти, державні освітні стандарти нового покоління орієнтують на посилення практичної складової її змісту, яка забезпечує оптимізацію самостійної роботи й продуктивний характер діяльності.

Основні цілі та завдання вищої освіти полягають у формуванні навичок самоосвіти й самореалізації особистості; підготовці високоосвічених людей і висококваліфікованих фахівців, здатних до професійного росту та професійної мобільності в умовах інформатизації суспільства й розвитку нових наукоємних технологій, що вказує на необхідність формування професійних компетенцій майбутніх випускників.

Інтерактивне навчання – навчання, побудоване на взаємодії всіх студентів, включаючи педагога. Ці методи найбільш відповідають особистісно

орієнтованому підходу, оскільки вони передбачають співнавчання (колективне, навчання у співпраці), причому й студенти, й педагог є суб'єктами навчального процесу. Педагог частіше виступає лише в ролі організатора процесу навчання, лідера групи, творця умов для ініціативи учнів. Інтерактивне навчання засноване на прямій взаємодії учнів зі своїм досвідом і досвідом своїх друзів, оскільки більшість інтерактивних вправ звертається до досвіду самого учня, причому не тільки навчального. Нове знання, вміння формується на основі такого досвіду [1, с. 8].

З метою формування професійних компетенцій студентів вищої школи в умовах використання інтерактивних методів навчання були адаптовані такі існуючі принципи навчання до освітнього процесу:

- систематичність (безперервний характер використання інтерактивних методів у процесі формування професійних компетенцій);
- гнучкість (дотримання індивідуального темпу навчання, забезпечення диференційованого підходу);
- взаємодія (співробітництво суб'єктів освітнього процесу);
- усвідомлення перспективи (надання індивідуальної освітньої програми навчання, в якій вказується план дій з опанування професійними компетенціями);
- професійна доцільність (використання інтерактивних методів у навчальному процесі відповідно зі сформованими професійними компетенціями);
- активність (інтенсивна розумова й практична діяльність у процесі опанування професійними знаннями, вміннями, навичками);
- діяльність (формування професійної компетенції через різні види навчальної діяльності);
- ідеальність (можливість подальшої взаємодії та взаємозбагачення отриманою інформацією в навчальному процесі);
- гуманістичність (створення максимально сприятливих умов для оволодіння соціально накопиченим досвідом, укладеними в змісті навчання, розвитку й прояву творчої індивідуальності, високих громадянських, моральних, інтелектуальних і фізичних якостей);
- зворотній зв'язок (систематичний контроль за навчальною діяльністю);
- рефлексивність (відношення студента до своєї діяльності з оволодіння професійними компетенціями через самопізнання й самоаналіз, безперервну корекцію освітнього процесу).

В останні роки поширення у вищу медичну освіту отримав метод ситуаційно-рольової або ділової гри. Теоретичним базисом цього методу є положення про вирішальну роль активної, спеціально організованої діяльності студентів у процесі засвоєння. Доцільність використання саме активних методів узгоджується й з даними експериментальної психології, згідно з якими засвоюється 10 % матеріалу, прийнятого на слух, 50 % матеріалу побаченого, і 90 % з того, що студенти зробили самі. На кафедрі хірургічної стоматології та щелепно-лицевої хірургії для поліпшення засвоєння дисципліни широко використовується різноманітні методи активного навчання, в

тому числі рольові ігри (ділові, імітаційні), в яких головним є імітаційна модель об'єкта пізнання [2, с. 6].

Суть методу ситуаційно-рольової гри полягає в імпровізованому розигруванні ситуації, що моделює типову для даної групи діяльність і проблеми, які виникають у ході цієї діяльності. У грі беруть участь кілька людей, які по ходу гри використовують ролі окремих персонажів ситуації. Одна й та ж ситуація може програватися кілька разів, щоб дати можливість учасникам гри побувати в різних ролях. Існують численні модифікації ситуаційних ігор з використанням різних методик. Їх вибір визначається конкретними педагогічними завданнями. Однак обов'язковою умовою є програвання декількох ігор з наростаючою складністю, оскільки участь в одній грі, зазвичай, не дає бажаного ефекту. Модельована в грі ситуація повинна максимально наближатися до реальної дійсності [1, с. 8].

Найважливішим моментом гри є характер ситуації, що в ній задається. Ситуація включає в себе: сюжет гри, поставлену проблему, характер заданих відносин і виконуваних ролей. При виборі ситуації дуже важливо врахувати наступне:

1) зміст ситуації має бути адекватним реальній діяльності, має моделювати її;

2) проблеми, що виникають у грі, повинні бути значущими для учасників гри.

Сценарій гри з досить жорстким сценарієм містить зразки дій на кожному її етапі, можливі варіанти стану об'єкта імітації (в разі клінічних ігор – пацієнта або родичів пацієнта) залежно від різних дій (правильних або помилкових) грають. Для кожного з цих варіантів станів хворого також є відповідні еталони дій і нові стани залежно від прийнятих рішень тощо. Таким чином, в період підготовки гри укладач повинен заздалегідь передбачити всі можливі розгалуження вихідної ситуації, постійно повинен бути готовий надати гравцям інформацію про зміни в стані хворого, обумовлених реальними діями студентів. Тому підготовка методичного забезпечення гри представляє дуже складну й трудомістку задачу. У період підготовки гри важко передбачити всі можливі дії студентів, усі їх запити [9, с. 10].

Сценарій гри може виглядати таким чином: студентам роздаються ролі: викладач називає «пацієнтові» його діагноз, невідомий іншим учасникам, видає «його» рентгенограму і / або дані інших методів обстеження, згідно з текстом кейса, «пацієнт» пред'являє скарги, характерні для даного діагнозу й клінічної картини (закріплення знань симптоматики основних стоматологічних захворювань), «лікар», виходячи з отриманих даних, повинен поставити й обґрунтувати діагноз, призначити лікування, «асистент» – принести всі необхідні матеріали та інструменти для здійснення передбачуваного втручання. Студентам з високим рівнем підготовки відводиться роль «контролюючої організації», яка стежить за тим, що відбувається й коригує дію «лікаря» і «асистента» [4, с. 9].

Метою рольової гри є формування пізнавальних і професійних мотивів, системного мислення майбутнього лікаря-стоматолога, і відповідно до

основних компетенцій – колективної практичної роботи й навичок взаємодії.

Проведення рольової гри.

Етап 1-й, ознайомлення учнів з вихідною інформацією:

1) виклад викладачем вихідної інформації, спільне визначення завдань гри та навчальних завдань;

2) розподіл ролей.

Етап 2-й, підготовка слухачів до гри:

1) аналіз вихідної інформації;

2) вивчення спеціальної літератури;

3) підготовка до виконання рольових функцій.

Етап 3-й, проведення гри:

1) виконання учасниками рольових функцій;

2) управління процедурою;

3) аналіз результатів навчальної гри;

4) підбиття підсумків гри викладачем.

Аналіз ефективності гри в досягненні поставлених цілей.

Дискусія – високоефективний метод для закріплення знань, творчого осмислення вивченого матеріалу і формування ціннісних орієнтацій.

Це цілеспрямоване обговорення конкретної проблеми, що супроводжується обміном думками, ідеями між двома й більше особами. Одна з головних задач дискусії – не стільки всебічне й глибоке вирішення проблеми, скільки спонукання учасників задуматися над нею, а також здійснити аналіз, а можливо, й перегляд своїх переконань й уявлень, уточнити та визначити свою позицію, навчитися аргументовано відстоювати власну точку зору і, водночас, усвідомлювати право інших мати свій погляд на обговорювану проблему, бути індивідуальністю [3, с. 7].

Дискусія може бути стихійною (не регламентується), вільною (мінімальний ступінь регламентації) і керованою (існують спікери, чия позиція відома заздалегідь) [5].

До техніки керованої дискусії відносяться: чітке визначення мети, прогнозування реакції опонентів, планування своєї поведінки, обмеження часу на виступи та їх задана черговість.

Рольова гра сприяє розвитку творчого потенціалу та пізнавального інтересу до предмета. Аналіз проведення гри допомагає об'єктивно оцінити рівень підготовленості студента. В основу будь-якої рольової гри (у тому числі й ділової) покладено принцип моделювання умов професійної діяльності шляхом вирішення різних ситуацій: постановка діагнозу, складання протоколу лікування. При цьому відпрацьовується можливість індивідуальної та групової оцінки діяльності учасників гри. Професійно орієнтовані рольові ігри підвищують мотивацію студента до вивчення теми заняття, кращому засвоєнню теоретичного матеріалу, оскільки розігрується клінічна ситуація при цьому наближена до його майбутньої професійної діяльності.

Література

1. Денисюк В. І. Проблеми підготовки лікарів і покращення навчання студентів 6-го

- курсу шляхом розвитку творчості та удосконалення клінічного мислення з внутрішньої медицини / В. І. Денисюк, В. П. Іванов, Г. І. Коцута // *Новости медицины и фармации.* – 2013. – № 5(449). – С. 16–18.
2. Интерактивный метод обучения в медицинском вузе на примере ролевой игры / А. И. Артюхина, Е. Б. Марымова, И. В. Македонова, И. В. Фирсова // *Успехи современного естествознания.* – 2014. – № 4. – С. 122–126.
 3. Інновація у вищій школі: проблеми, досвід, перспективи: монографія / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.
 4. Ковальчук Л. О. Впровадження інноваційних освітніх технологій у викладання розділу «захворювання слизової оболонки порожнини рота / Л. О. Ковальчук, В. М. Кулигіна // *Вісник Вінницького національного медичного університету.* – 2012. – Т. 16, №1. – С. 181–183.
 5. Максименко С. Д. Педагогіка вищої медичної освіти: підруч. / С. Д. Максименко, М. М. Філоненко. – Київ: ТОВ «Видавництво «Центр навчальної літератури». – 2014. – 286 с.
 6. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: Теорія, досвід: метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. Пироженко. – Київ: А.П.Н., 2002. – 136 с.
 7. Рузин Г. П. О Болонской системе и не только / Г. П. Рузин // *Новости медицины и фармации.* – 2012. – № 5(403). – С. 23.
 8. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. / С. О. Сисоєва; НАПН України, педагогічної освіти та освіти дорослих. – Київ: ВД «ЕКМО», 2011. – 211 с.
 9. Формирование диалогического общения в образовательном процессе высшей школы / Ю. В. Будаев, О. И. Годованец, Е. Б. Ваколюк и др. // *Неонатология, хирургия та перинатальна медицина.* – 2013. – Т. III, № 2(8). – С. 138–140.
 10. Яремчук Л. В. Використання методу рольової гри при проведенні практичних занять на клінічних кафедрах / Л. В. Яремчук // *Biomedical and biosocial anthropology.* – 2014. – № 22. – С. 257–259.

Л. В. Хижняк,

*учитель початкових класів КЗ «Водянська СЗШ I–III ст.»,
спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, учитель методист*

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОВЕДЕННЯ РАНКОВИХ ЗУСТРІЧЕЙ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ НУШ

У статті розкриваються методичні аспекти проведення ранкових зустрічей у початковій школі в умовах нової української школи

Ключові слова: нова українська школа, ранкова зустріч, повсякденні вправи.

Постановка проблеми. Уміння говорити й слухати є найважливішими якостями, які необхідні для демократичної культури задля розвитку навичок спілкування. Учні молодших класів можуть висловлювати свою точку зору, чути відмінні думки інших людей, аналізувати їх. Ранкова зустріч дає дітям змогу брати участь у групових обговореннях, а педагогам – моделювати й активно розвивати в дітей уміння та навички ефективного спілкування.

Мета статті – виявити особливості проведення ранкових зустрічей в

початкової школі в умовах нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Ранкова зустріч – це запланована, структурована зустріч, яка посідає важливе місце в повсякденному розкладі діяльності класу, де панує атмосфера піклування та відповідальності [1]. Педагоги визнають особливу роль ранкової зустрічі в житті дітей і присвячують 15–25 хвилин на початку дня, аби створити позитивну атмосферу в учнівському колективі на весь навчальний день у школі.

До особливостей ранкової зустрічі відносять таке:

- вона закладає підґрунтя для інших змін, які потребують більшого досвіду;
- дає учителям змогу відчувати успіх і прагнути опанувати складніші методи [2, с. 43].

Найважливіше, що ранкова зустріч охоплює ті цінності, які стають основою для створення відповідальної та дбайливої спільноти учнів. Цінності, які виховуються під час ранкової зустрічі, загально визначаються як етичні.

Практика ранкових зустрічей є однією з успішних практик, що допомагає вчителю у створенні спільноти в класі.

Ранкова зустріч містить чотири основні компоненти:

1) вітання. Учні разом з учителем розміщуються в колі. Усі діти вітаються, і це забезпечує розуміння, що вони є важливими членами групи. Усі звертаються один до одного на ім'я, що допомагає створити атмосферу дружби та належності до групи. Вітання створює спокійний і розважливий настрій для наступного елемента зустрічі;

2) групове заняття. Розпочинається після спокійного обмірковування інформації. У класі створюється відчуття єдності, радості через виконання пісень, участі в іграх, коротких і швидких заняттях. Ігри та заняття, позбавлені елементів суперництва, кооперативні за суттю, враховують індивідуальний рівень розвитку певних навичок дітей. Такі групові заняття, здебільшого, пов'язані з навчальною програмою чи темою, яка в цей час вивчається в класі;

3) обмін інформацією. Учні висловлюють свої думки, обмінюються ідеями та пропонують важливі для них теми для обговорення. Діти мають змогу дізнатися щось один про одного. Обмін інформацією допомагає розвивати навички, які дають змогу навчатися впевнено говорити й слухати. Кожна дитина може поставити запитання чи прокоментувати, а учень, який повідомляє інформацію, відповідає на запитання та коментарі товаришів;

4) щоденні новини. Це коментування письмового оголошення, яке щодня вивішується на відповідному стенді чи дошці. Письмове оголошення налаштовує учнів на те, що має вивчатися цього дня, а також дає можливість обмірковувати події та навчання попередніх днів. Щоденні новини допомагають дітям тренувати навчальні навички, що сприяють розвиткові математичних і мовленнєвих навичок. Щоденні новини можуть містити різноманітні завдання (заповнення календаря, перегляд розкладу виконання робіт, створення графіка погоди), що активізує початок індивідуальної роботи або діяльність у центрах активності.

Запровадження ранкової зустрічі не потребує багато матеріалів. Для

проведення ранкової зустрічі потрібні визначений час, місце, килим або інше покриття на підлозі, а також стенд або класна дошка.

Планування ранкової зустрічі проводиться так само, як і планування уроків. Планування всіх компонентів зустрічі має враховувати:

- інтереси й ідеї окремих дітей;
- інтереси й ідеї групи;
- навчальні теми;
- ідеї, що виникли;
- проблеми або занепокоєння, що витікають з відгуків або групових обговорень.

Рекомендовану послідовність компонентів – вітання, обмін інформацією, групове заняття, щоденні новини – можна змінити відповідно до потреб кожного класу. Деякі педагоги закінчують ранкову зустріч груповим заняттям, оскільки воно створює відчуття спільноти, готує клас до роботи впродовж дня. Інші завершують ранкову зустріч щоденними новинами, оскільки це створює перехід до навчального матеріалу. Дехто проводить обмін інформацією окремо від ранкової зустрічі задля її скорочення або для підвищення уваги до цього компоненту. Задовольняючи потреби й інтереси класу, ранкова зустріч стає їхнім набуттям і, відтак, набуває більшого сенсу для дітей.

Люди, які можуть ефективно спілкуватися:

- висловлюють свої думки таким чином, щоб їх розуміли інші;
- уважно слухають, коли говорять інші;
- вирішують проблеми за допомогою слів;
- пропонують свої ідеї класу.

Ці навички мають важливе значення для успішного життя в колективі, спільного навчання та розв'язання конфліктних ситуацій. Ранкова зустріч – ідеальна можливість для розвитку цих навичок.

Завдяки практиці ранкової зустрічі, учні початкової школи переходять від зосередження уваги на власній особистості до охоплення нею інших. Соціальні переваги цього підходу сприяють розвитку емпатії, активному слуханню однолітків, навчають дітей розуміти позиції інших людей. Уміння сприйняти точку зору іншої людини руйнує упередженість, сприяє толерантності та визнанню відмінностей. Такі соціальні компетентності допомагають людям жити у взаємній повазі, створюють умови для позитивного, відкритого спілкування між окремими членами суспільства. Це основні навички, необхідні для демократії.

Повсякденні вправи, які практикуються під час проведення ранкової зустрічі, допомагають учням зблизитися зі своїми однолітками, навчитися співпрацювати, утримуватися від критики інших, поважати інших як особистостей.

Позитивний настрій у класі створюється за рахунок:

- атмосфери довіри;
- відчуття належності до спільноти;
- участі в прийнятті рішень;
- доброти та заохочення з боку однолітків;

- вільного від критики ставлення вчителя;
- очікування конкретних результатів;
- справедливості та неупередженості [2, с. 36].

Компонент групових занять у ранковій зустрічі сприяє розвитку демократичних цінностей у спільноті, доводячи важливість співпраці, включення й участі в спільній діяльності. Спільні ігри та заняття ґрунтуються на використанні сильних сторін кожного на користь усієї групи. Групові заняття заохочують розвиток виразного мовлення. Вони дають змогу забезпечити соціальний, академічний і фізичний розвиток, а також створюють можливості вчитись на помилках, виявляти наполегливість у сприятливому середовищі.

Дуже складно передбачити, у якому світі житимуть наші діти – адже він швидко змінюється. Проте з впевненістю можна сказати, що їм потрібно буде вміти працювати в команді й співпрацювати. Саме тому значну частину навчального часу в новій українській школі присвячено роботі в групі. Причому школярі не просто разом розв'язують певні задачі, а роблять проекти і спільно шукають рішення проблем.

Висновки. Ранкова зустріч формує ті цінності, що стають основою для створення відповідальної та дбайливої спільноти дітей. Вона дає педагогам можливість навчити школярів взаємної поваги та позитивного ставлення одне до одного, сприяє формуванню цілісного колективу.

Такі заняття дають дітям змогу розвивати соціальні та навчальні навички, поєднуючи соціальний, емоційний та інтелектуальний розвиток кожного учня. Повторення позитивного досвіду сприяє розвитку доброти, емпатії та інклюзії, а також дає результати як у спільноті класу, так і поза його межами.

Література

1. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору Нової української школи Наказ МОН № 283 від 23.03.2018 року / [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://imzo.gov.ua/2018/03/25/pakaz-mon-vid-23-03-2018-283> – Дата звернення: 15.11.2018.

2. Ранкові зустрічі. 1 клас. I семестр. / авт.-упоряд. Н. Ю. Бабіченко, О. А. Нечипоренко, С. М. Хівренко. – Харків : Вид. група «Основа», 2018. – 141 с. – (Серія «Нова українська школа»).

Л. М. Хоменко,
учитель початкових класів КЗШ № 32,
учитель вищої кваліфікаційної категорії, учитель-методист

ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

У статті розкривається сутність сучасних підходів до оцінювання навчальних досягнень учнів на етапі формувального оцінювання.

Ключові слова: оцінювання навчальних досягнень, формувальне оцінювання, алгоритм діяльності вчителя.

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні є велика проблема з ідеологією оцінювання – вона каральна. Також компетентнісний підхід, який є одним із основних елементів Нової української школи, неможливо впровадити без змін підходів до оцінювання та вимірювання знань учнів. Саме тому одним із важливих напрямків впровадження освітньої реформи є створення стимулюючої системи оцінювання. Основна її мета – підкреслювати досягнення учнів на рівні з помилками. Як наголошує міністр освіти і науки України Л. Гриневич, у початковій школі оцінювання повністю знімається не буде. 1-й та 2-й класи будуть навчатися без оцінок, але в 3-4 класах діти будуть потрохи звикати до бальної системи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні підходи до практики оцінювання навчальних досягнень розкрито групою авторів (за науковою редакцією О. Щербак). На сьогодні маємо публікації із прикладних досліджень щодо організації формувального оцінювання. Так, оцінювальна діяльність учителя початкових класів на засадах компетентнісного підходу описана О. Поляковою [3, с. 69].

Мета статті – визначити сутність сучасних підходів до оцінювання навчальних досягнень учнів на етапі формувального оцінювання.

Виклад основного матеріалу. У Концепції Нової української школи зазначено, що оцінки слугуватимуть для аналізу індивідуального прогресу й плануванню індивідуального темпу навчання, а не ранжуванню учнів, тобто будуть рекомендаціями до дії. В основу підходу до оцінювання буде взято описове формувальне оцінювання з елементами автентичності [1]. Одним із таких підходів є формувальне оцінювання.

Формувальне оцінювання створює можливість учителю відслідковувати процес просування учня до навчальних цілей і вчасно вносити корективи в навчальний процес. Для учня формувальне оцінювання слугує рекомендацією до дії, а не педагогічним вирокком.

Н. Морзе наголошує, що орієнтирами для спостереження й оцінювання є вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей учнів початкової школи [2, с. 51]. При цьому особливості дитини можуть впливати на темп навчання, внаслідок чого діти можуть досягати вказаних результатів раніше або пізніше від завершення зазначеного циклу чи рівня.

Вимоги до очікуваних результатів навчання та компетентностей учнів початкової освіти використовуються для:

- організації постійного спостереження за навчальним поступом;
- обговорення навчального поступу з батьками або особами, що їх замінюють;
- формувального (поточного) та завершального (підсумкового) оцінювання.

О. Щербак вирізняє оцінювання результатів навчання й оцінювання для навчання. У першому варіанті це сумативне оцінювання, у другому – формувальне оцінювання. Формувальне або формативне, формуюче, формаційне оцінювання називають ще оцінюванням для поліпшення навчання [4, с. 42].

Оцінювання навчального поступу розпочинається з перших днів навчання дитини в школі й триває постійно. Невід’ємною частиною процесу оцінювання є формування здатності учнів самостійно оцінювати власний поступ. Орієнтирами для спостереження й оцінювання є загальні та конкретні очікувані результати, які необхідні для організації спостереження за навчальним поступом учня/ учениці; індивідуального обговорення навчального поступу учнів з батьками або особами, що їх замінюють.

Формувальне оцінювання має на меті: підтримати навчальний поступ учнів; формувати в дитини впевненість у собі, наголошуючи на її сильних сторонах, а не на помилках, діагностувати досягнення на кожному з етапів навчання; вчасно виявляти проблеми й запобігати їх нашаруванню; підтримувати бажання навчатися та прагнути максимально можливих результатів; запобігати побоюванням помилитися.

Отже, формувальне оцінювання дає можливість учням усвідомлювати й відслідковувати особистий прогрес і планувати подальші кроки з допомогою учителя. Для педагога формувальне оцінювання означає бути поруч з учнем і вести його до успіху. Учителі використовують інформацію з оцінювання для корегування навчання та забезпечення правильного виконання учнями завдань. Коли наставники регулярно залучають учнів до збирання та перевірки інформації про своє навчання, вони допомагають їм ставати відповідальними та самостійними.

Алгоритм діяльності вчителя щодо організації формувального оцінювання:

- формулювання об’єктивних і зрозумілих для учнів навчальних цілей. У процесі навчання об’єктом оцінювання є діяльність учня для досягнення цілей навчання. Отже, розроблення навчальної цілі є основою всіх видів оцінювання. На початковому етапі вчитель розробляє, доводить до відома й обговорює зі школярами цілі уроку. Регулярні обговорення в майбутньому мають перерости у традиційну спільну роботу вчителя з учнями;

- забезпечення активної участі учнів у процесі пізнання. Щоб знання стало інструментом, учень має з ним працювати: застосовувати, шукати умови й межі застосування, перетворювати, розширювати, доповнювати,

знаходити нові зв'язки і співвідношення тощо. Це забезпечується різноманіттям прийомів, форм і методів роботи з навчальним матеріалом;

– ознайомлення учнів із критеріями оцінювання. Розроблення критеріїв робить процес оцінювання прозорим і зрозумілим для всіх суб'єктів. Укладання критеріїв спільно з учнями сприяє позитивному ставленню до процесу оцінювання. Критерії, розроблені для поточного або формувального оцінювання мають описувати те, що заявлено в навчальних цілях. Важливим є ознайомлення учнів із критеріями до початку виконання завдання, а також представлення критеріїв у вигляді градації – опису різних рівнів досягнення очікуваного результату;

– забезпечення можливості й уміння учнів аналізувати власну діяльність (рефлексія). Учні мають учитися самооцінюванню для того, щоб бачити мету навчання й досягати успіху. Самооцінювання передуює оцінюванню роботи вчителем. Із метою формування адекватного самостійного оцінювання застосовується порівняння двох самооцінок: прогностичної та ретроспективної. Доцільно також використовувати взаємооцінювання, однак без надмірного захоплення цією формою;

– корегування спільно з учнями підходів до навчання з урахуванням результатів оцінювання. Формувальне оцінювання уможливорює відстеження вчителем процесу просування учня до навчальних цілей, корегування навчального процесу на ранніх етапах, а учневі – усвідомлення більш високої відповідальності за самоосвіту.

Оцінювання досягнень учнів необхідно спрямовувати на формування позитивної їх самооцінки. За сприятливих умов навчання й виховання у дітей починає формуватися адекватна самооцінка, яка стосується їхніх особистісних якостей, досягнень і можливостей. Створюючи такі умови, слід урахувати індивідуальні особливості кожного учня.

Водночас доцільно вчити дітей взаємооцінюванню, при цьому формувати вміння коректно висловлювати думку про результат роботи однокласника, давати поради щодо його покращення. Це активізує навчальну роботу, сприяє розвитку критичного мислення, формуванню адекватного ставлення до зауважень, рекомендацій, зміцнює товариську і відчуття значимості кожного в колективі.

Висновки. Формувальне оцінювання – це цілеспрямований неперервний процес спостереження за навчанням учнів; воно є необхідною умовою інтерактивного навчання, у процесі якого формується культура спільного обговорення в класі, розвиваються навички критичного і творчого мислення, а також формується середовище, що заохочує учнів запитувати. Формувальне оцінювання підтримує впевненість учнів у тому, що кожен із них здатен покращити свої результати, оскільки учням наводяться приклади того, що від них очікують. Від правильної організації оцінювання більшою мірою залежить ефективність управління навчальним процесом.

Література

1. Політична пропозиція до проекту Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року / Сайт МОН України / [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://mon.gov.ua/about/kolegiya-ministerstva/rishennya-kolegiyi-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini-\(2016-rik\).html](http://mon.gov.ua/about/kolegiya-ministerstva/rishennya-kolegiyi-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini-(2016-rik).html) – Дата звернення 24.10.2018.
2. Морзе Н. В. Формувальне оцінювання: від теорії до практики / Н. В. Морзе, О. В. Барна, В. П. Вембер // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2013. – №6. – С. 45–57.
3. Полякова О. Реалізація компетентнісного підходу в оцінювальній діяльності вчителя початкових класів / О. Полякова // Рідна школа. – 2013. – № 11. – С. 69–72.
4. Щербак О. І. Теорія і практика оцінювання навчальних досягнень : навч.-метод. посіб. / О. І. Щербак, Н. З. Софій, Б. Ю. Бович; за наук. ред. О. І. Щербак. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2014. – 136 с.

Л. О. Черевична,
учитель початкових класів КЗШ № 32,
спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, учитель-методист

ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС НУШ

У статті розглядається питання готовності педагога до інноваційної діяльності.

Ключові слова: інноваційна діяльність, освітній процес, інноваційна компетентність педагога, інформаційні технології.

Постановка проблеми. Європейська спрямованість України в прагненні приєднатися до світової освітньої спільноти позначається в подоланні відмінностей між вітчизняною і європейською освітою, у наближенні до результативних надбань інших країн у цій галузі. Найбільш вдалі приклади в переформуванні освіти в цих країнах пов'язані з підготовкою компетентного учня, який готовий до реалій життя і знає як використовувати набуті в школі знання, уміння та навички на практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідники проблем педагогічної інноватики (О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, Н. Юсуфбекова, А. Ніколс та ін.) намагаються співвіднести поняття нового в педагогіці з такими характеристиками, як: корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове. Зокрема, В. Загвязинський вважає, що нове в педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які в таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивне начало, що дає змогу в ході зміни умов і ситуацій ефективно розв'язувати завдання виховання та освіти [1, с. 23].

Мета статті – проаналізувати готовність до інноваційної діяльності як особливий вид творчого розвитку педагога.

Виклад основного матеріалу. Сучасні діти за своїм інтелектуальним потенціалом стоять на щабель вище від своїх сучасників, які навчались в українській школі зразка 2000-го року. Як стверджують учені, IQ нинішніх школярів становить 130 одиниць, а не 100, зафіксованих 15 років тому. Відтак, українська шкільна освіта вже сьогодні має базуватись на нових інформаційно-комунікаційних технологіях і нових освітніх моделях, без яких неможливо реалізувати освітню реформу загалом та Концепцію Нової української школи, як одну з найважливіших її складових.

Бажання вчителів використовувати у своїй професійній діяльності освітні технології діалектично пов'язано з постійним пошуком нестандартних дидактичних, методичних, технологічних рішень, оптимальних форм роботи й організації освітнього процесу в навчальних закладах.

Важливо зазначити, що такий підхід до сутності педагогічної діяльності не можна вважати абсолютно новим. Наш висновок підкріплюємо посиленою увагою освітян до педагогіки співробітництва та новаторської педагогічної діяльності, ідеї якої дістали широкого визнання в нашій країні в другій ХХ століття. Швидкого поширення дістали авторські методики – «Школа людяності» (Ш. Амонашвілі), «Школа радості» (В. Сухомлинський), використання опорних сигналів та блок-конспектів (В. Шаталов, М. Щетинін та ін.), створення умов для вільного розвитку учнів і впровадження методів випереджаючого, коментованого та індивідуально-диференційованого навчання учнів початкової школи (С. Лисенкова, С. Логачевська, О. Потапова та ін.) тощо.

Крім того, набуття протягом тривалого часу широкого спектру інтерпретацій освітніх технологій фактично свідчить про бажання подолання стереотипів у плануванні, змісті, формах і прийомах організації діяльності навчальних закладів, що, в свою чергу, сприяє підвищенню якості освіти й оптимізації освітнього процесу.

Учень не є пасивним об'єктом педагогічних впливів і слухняним споживачем готових знань. Він – активно мислячий суб'єкт власного саморозвитку, він не тільки розуміє, навіщо йому потрібні ті чи інші знання, уміння, навички, але й учиться свідомо обирати, у якому обсязі та в який спосіб опануватиме програмний матеріал з тієї чи іншої теми, предмету, виходячи зі своїх інтересів, схильностей і здібностей.

Сучасні інформаційні технології здатні моделювати тривимірні віртуальні об'єкти, які, практично, не поступаються за своїми візуальним властивостям їх реальним прототипам. Технологія мультимедіа створює динамічний видовищний сюжет, на розвиток якого може впливати вчитель.

Сучасний урок нової української школи – це поєднання традиційних технологій і нових інформаційних джерел, які передбачають використання ресурсів мережі Інтернет, різного програмного забезпечення.

Усе більше стають популярними мультимедійні технології що є основними засобами наочності ХХІ століття. Вони включають презентацію; електронний журнал; віртуальні завдання; мультимедіа-видання; flash-, shockwave-ігри (навчальні ігри, розміщені як в Інтернеті, так і на різних

носіях; мультимедіа-тренажери; навчальні мультимедіа-системи; мультимедійні Internet-ресурси).

Рівень розвитку сучасної техніки дозволяє будь-якому вчителю після незначної підготовки ефективно використовувати мультимедійні технології для розв'язання навчально-методичних завдань.

Для вчителів початкової ланки освіти важливим, на думку М. Жалдака, є такі питання в контексті використання комп'ютера на уроці:

- реалізація можливостей ІКТ в галузі побудови різних екранних зображень об'єктів, їх динамічного уявлення;
- реалізація прикладної спрямованості навчання з використанням ІКТ;
- використання комп'ютерних тестуючих і діагностуючих методик встановлення рівня засвоєння матеріалу [2].

Креативний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності виявляється через відкритість до педагогічних інновацій, гнучкість, критичність мислення, творчу уяву. Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами й засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії.

О. Пометун виділяє основні критерії готовності до інноваційної діяльності:

- усвідомлення необхідності інноваційної діяльності;
- готовність до творчої діяльності щодо нововведень у школі;
- впевненість у тому, що зусилля, спрямовані на нововведення, принесуть результат;
- узгодженість особистих цілей з інноваційною діяльністю;
- готовність до подолання творчих невдач;
- органічність інноваційної діяльності, фахової та особистісної культури;
- рівень технологічної готовності до інноваційної діяльності;
- позитивне сприйняття свого минулого досвіду та вплив інноваційної діяльності на фахову самостійність;
- здатність до фахової рефлексії [3, с. 125].

Багато проблем, що постають перед педагогами, які працюють в інноваційному режимі, пов'язані з низькою інноваційною компетентністю.

Як зазначає М. Жалдак, інноваційна компетентність педагога – система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми.

Компонентами інноваційної компетентності педагога є:

- поінформованість про інноваційні педагогічні технології;
- належне володіння їх змістом і методикою;
- висока культура використання інновацій у навчально-виховній роботі;
- особиста переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій [1].

Готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію педагога. За структурою – це складне утворення, яке

охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Як один із важливих компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Джерела готовності до інноваційної діяльності сягають проблематики особистісного розвитку,

Висновки. Уроки з використанням ІКТ особливо актуальні в початковій школі. Учні молодших класів мають наочно-образне мислення, тому дуже важливо будувати їх навчання, застосовуючи як можна більше якісного ілюстративного матеріалу, залучаючи в процес сприйняття нового не тільки зір, але й слух, емоції, уяву. І тут доцільним є яскравість і цікавість комп'ютерних слайдів, анімації. Використання мультимедіа дозволяє перейти від пояснювально-ілюстративного методу навчання до діяльнісного, за якого дитина стає активним суб'єктом навчального процесу. Це сприяє усвідомленому засвоєнню знань учнями.

Література

1. Жалдак М. І. Формування інформаційної культури вчителя / М. І. Жалдак / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.icfcst.kiev.ua>. – Дата звернення 15.10.18.
2. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя: учеб. пос. /В. И. Загвязинский. – Москва: Педагогика, 1987. – 159 с.
3. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / Пометун О. І. та ін.; за ред. О. І. Пометун. – Київ: А.С.К., 2005. –192 с.

С. В. Щербина,

*учитель початкових класів КЗШ № 73,
спеціаліст вищої категорії, учитель-методист*

НООСФЕРНА ОСВІТА В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

У статті висвітлені основні питання збереження здоров'я підростаючого покоління, які реалізуються шляхом упровадження в навчально-виховний процес сучасної школи ноосферної освіти.

Ключові слова: ноосфера, ноосферна освіта.

Сьогодні кожного вчителя турбує ряд питань: як поліпшити процес навчання, досягти збереження здорового фізичного балансу організму, активізувати розумову діяльність учнів, сконцентрувати увагу, уникнути стресових ситуацій, сформувати ключові компетентності? Однією з необхідних умов цілісного розвитку дитини є впровадження інноваційних технологій навчання й виховання, що забезпечують успіх.

Зберегти та зміцнити здоров'я учнів учителям допомагає вміння ефективно використовувати здоров'язберігаючі технології. Деякі науковці розглядають це поняття, виходячи з розуміння технології як певного прийому, методу, методики, інші розуміють його як значення змістової техніки, за допомогою якої реалізується освітнє чи інше педагогічне завдання. Розумі-

ють технологію і як опис процесу досягнення запланованих результатів, сукупність даних, що відображають певні зміни в здоров'ї.

Вітчизняні та зарубіжні науковці (насамперед російські вчені, які працюють під керівництвом М. Безруких) вважають, що під здоров'язберігаючими освітніми технологіями в широкому розумінні цього слова необхідно розуміти всі педагогічні технології, які не шкодять здоров'ю учнів. Дослідник цієї проблеми Н. Смирнов зауважує: «Якщо здоров'язберігаючі технології пов'язати з розв'язанням вужчого здоров'я-охоронного завдання, то до здоров'язберігаючих будуть належати педагогічні проблеми, методи та технології, які не шкодять прямо чи побічно здоров'ю учнів та вчителів, забезпечують їм безперечні умови перебування, навчання та роботи в загальноосвітньому закладі» [2].

Сьогодні набуває актуальності та практичної значущості проблема використання методик і технологій, що не тільки зберегли, а й сприяли б поліпшенню здоров'я дітей. Підхід має бути комплексним і розкривати взаємозв'язок біологічних, соціальних і психологічних чинників, що впливають на здоров'я. Такою є ноосферна освіта, в основі якої лежить принцип природовідповідності, що сприяє формуванню ключових компетентностей учнів.

Слово «ноосфера» вперше пролунало в Колеж де Франс у Парижі на лекціях з філософії математика Едуарда Леруа в 1928 році. Одночасно це слово звучить з вуст філософа і палеонтолога П'єра Тейяра де Шардена. Інноваційне розкриття й розвиток цього поняття належить нашому співвітчизнику, українському вченому зі світовим іменем – Вернадському Володимирі Івановичу (1863–1944). Сучасне значення цього поняття: ноосфера – (від грецького *noos* – ум, розум) – новий еволюційний стан біосфери, гармонійно об'єднаний зі сферою людини (антропосферою) на базі духовно-розумного розуміння генетичної єдності світу і його Загальних Законів. На сучасному етапі людина розуміє ноосферу як сферу різноманітних можливостей душі та можливості розуму творити за Загальними Законами Всесвіту.

Ноосфера – це епоха поєднання індивідуального та колективного інтелектів та духовності, нової якості цілісного мислення. В концепції ноосферної освіти органічно об'єднані духовні і матеріальні початки, логіка і образ, дух і розум. Ця методика орієнтована на розвиток цілісного мислення учнів – одночасної двопівкульної роботи мозку, яка дає змогу більш ефективно його використовувати, застосовуючи одночасно логіку і уяву.

Відповідаючи на виклик часу, ключовою ланкою ноосферного переходу є ноосферна освіта, яка здатна сформувати цілісне мислення людини, яке, у свою чергу, здатне опанувати природозберігаючу методологію, спрямовану до ноосферного світогляду. Наслідком цих змін є ноосферний розвиток людини й суспільства.

Ноосферна освіта – це природовідповідний процес навчання та виховання, у якому діти почувають себе радісними і щасливими, активно оволодівають знаннями, усвідомлюючи потребу у власному розвитку, стають на шлях цілеспрямованого самовдосконалення. Ноосферна освіта спрямова-

на на виховання особистості, духовні інтереси якої домінують над споживацькими, гармонійної і цілісної, яка усвідомлює себе як частинку вселенського життя, свою відповідальність за вчинки перед суспільством і природою, проявляє спрямованість на підтримку і збереження життя на планеті.

Інформатизація і засади ноосферної освіти розширюють гуманістично-рефлексивний підхід до організації навчання, передбачають створення різноманітних варіантів навчальних програм за рівнями засвоєння знань і навичок із забезпеченням можливого їх вибору, використання гнучких засобів програмного забезпечення, поєднання індивідуальних та групових форм занять, упровадження методів проблемного вивчення дидактичного матеріалу тощо. Виняткове значення під час інформатизації освітянського процесу мають цілі подальшої її гуманізації в ідеології цілісного світосприйняття, без чого не вдасться уникнути негативних наслідків розвитку сучасної цивілізації.

Ноосферне суспільство ставить перед людством завдання постійно оновлювати зміст освіти, який повинен формуватися на таких принципах, як науковість і новизна, творче застосування набутих знань, формування глибоких життєвих, гуманних і моральних принципів, оперативне залучення у процес викладання всього нового, передового, перехід до «керованої самоосвіти». Такі процеси передбачають формування біотичної особистості – людини, яка усвідомлює себе як біотичного суб'єкта, здатна до самоформування, тобто процесу, у ході якого індивід виділяє ту частину себе, що стане об'єктом його практики або способу життя, визначає свою позицію щодо життєвих принципів, яких вона буде дотримуватися і вибирає такий спосіб раціональної поведінки, який відповідатиме її морально-етичним уподобанням [6].

Соціальна технологія ноосферної освіти – це складний природовідповідний процес передачі учневі знань, умінь і навичок на основі законів психіки людини за допомогою мотивації її індивідуальних мислеобразів і створення умов для реалізації вкладеної в них енергії.

Завданням системи ноосферної освіти є розвиток в учнів творчого мислення, адекватного природі мозку відповідно до спеціальних законів психіки людини з метою самоактуалізації особистості і її самореалізації у всіх сферах буття, на індивідуальному, соціальному, планетарному всесвітньому рівнях, а також розкриття її найвищого потенціалу як інтегрованої суми всіх найвищих можливостей людини для виконання її індивідуального призначення на Землі [1].

Ноосферна освіта біологічно адекватна природним законам людини XXI століття. Автор цієї методики – професор психології, член-кореспондент Російської академії природничих наук, академік Маслова Наталія Володимирівна – автор праці «Ноосферна освіта: концепція, технологія, методика».

Ця технологія інтегрує найкращі наукові та педагогічні напрацювання. Крім того, здоров'язбережувальний та здоров'яформувальний аспект цієї природовідповідної освітньої технології у XXI столітті як ніколи важливий у роботі з дітьми.

Ноосферна освіта базується на принципі відповідності вимогам Загальних Законів Світу. Це загальний принцип природовідповідності, він включає:

– принцип екологізації (використання комплексу природних каналів сприйняття інформації (зір, слух, нюх, смак, дотик), що забезпечить екологічно виправдану гармонійну співпрацю великих півкуль мозку);

– принцип гармонізації (добір методів і прийомів спільної діяльності педагога і учня, який слугує гармонізації роботи великих півкуль мозку);

– принцип гуманізації (орієнтація тих, хто навчає (педагогів, вихователів) на унікальні індивідуальні особливості тих, хто вчиться, створення умов для їх розкриття і розвитку);

– принцип екологічної безпеки (сприйняття і обробка навчальної інформації будується на природовідповідних механізмах: створення образу інформації, емоційна реакція на образ, відтворення образу у малюнках, схемах, графіках, становлення особистісного відношення до здобутої нової інформації і на цій основі – її засвоєння).

Реалізація принципів досягається завдяки використанню комплексу методів і прийомів, які сприяють гармонізації роботи великих півкуль мозку, що в свою чергу, забезпечить розвиток чуттєвості, емоційності людини, яка буде спроможна передбачати довготривалі результати особисто прийнятих рішень на всі процеси в живому світі природи.

Основна задача цілісного мислення – поєднати й активізувати роботу двох півкуль мозку для розвитку цілісної особистості.

У ноосферній освіті розкриваються невичерпні резерви розуму людини, на відміну від 4 % можливостей головного мозку, на які зорієнтована середня людина сьогодні. Ці резерви розкриваються за рахунок включення п'ятого нейросоматичного контуру головного мозку, який раніше не був залучений до виконання своїх функцій. Отже, концепція ноосферної освіти є стрункою системою науково-теоретичних поглядів на процес виховання й освіти високоморальної, адаптованої до сучасних вимог еволюційного розвитку особистості.

Ноосферна методологія проголошує:

1. Способи хвилевої ритмодинамічної взаємодії суб'єктів й об'єктів освіти відповідно з теорією генетичної енергоінформаційної єдності Світу.

2. Природне (генетично зумовлене) проходження інформації в ході її освоєння відповідно до етапів:

– сенсорно-моторного (емоційне сприйняття інформації);

– символічного (образне моделювання – створення в правій півкулі головного мозку цілісного мислеобразу навчальної інформації);

– логічного (розподіл інформації на складові частини);

– лінгвістичного (формулювання правил і висновків);

– включеність у процес пізнання п'яти сенсорних каналів тіла (слухового, зорового, смакового, нюхового, дотикового).

3. Методику релаксаційно-активного викладання.

4. Нормалізацію біологічних прямих і зворотних зв'язків між мозком і клітинами тіла за 16 системами життєзабезпечення організму (серцево-судинною, дихальною, нервовою, імунною, лімфатичною тощо).

5. Природну безпеку від переживань і однобічного розвитку мозку.

6. Високі аксіологічні та акмеологічні установки.

7. Принципового значення в ноосферній освіті набувають: відповідність шкільного середовища ергономічним вимогам, використання на уроці музики, аромотерапії, позитивний психічний стан вчителя, психофізичні вправи для відновлення функцій організму. Базова особливість методики – сукупне використання функцій лівої і правої півкуль головного мозку учнів відповідно до сенситивних періодів розвитку з урахуванням особливостей вікової психології, неврології, психіатрії.

8. Ноосферна освіта необхідна для гармонізації особистості, переходу людей на новий квантовий рівень мислення і вироблення спільної свідомості людства, щоб зупинити кризу мислення для розкриття потенціалу творчих можливостей людини, для підготовки підростаючого покоління, для свідомої роботи на планеті.

9. Мета – захопити учнів творчим світом знань через задоволення, особистісний досвід, гру, знявши стрес, підключаючи всі канали сприйняття інформації (слух, зір, смак, нюх, дотик, інтуїцію). Вони націлені на двопікульне сприйняття інформації (логічне і образне).

Структура ноосферного уроку

1. Набуття знань відбувається в стані релаксації. Протягом одного етапу відбувається мотиваційне формування «мислеобразу» навчального матеріалу з структурованою інформацією. Час етапу до 10 хвилин.

2. Формування вмінь використовувати знання. Відбувається в стані активності. Під час цього етапу виведення образу на рівень описання словами, візуального графічного образу в малюнку, відбувається формування візуального, моторного, слухового зв'язку між абстрактною інформацією та образом. Час етапу – 10–15 хвилин.

3. Закріплення навичок використовувати знання. Під час цього етапу відбувається відділення навчальних образів та пошук самостійних прикладів з подальшим перевірочним поверненням та корегуванням прикладів. Час етапу – 10–15 хвилин.

Концепція еволюційно нового підходу до освіти й виховання базується на сучасних наукових досягненнях у галузі природничих і гуманітарних наук та психолого-педагогічних практик. Серед них досягнення квантової фізики, синергетики, біотехнологій, квантової та інтегративної психології, нейрофізіології і т.п. У поєднанні з кращими педагогічними концепціями Я. А. Коменського, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі та ін. ці досягнення дали змогу сучасним ученим розробити наукову концепцію ноосферної освіти, яка пропонує стратегію формування людини XXI ст. Головне завдання виховання з погляду ноосферної концепції – формування в людини цілісної ноосферної свідомості (цілісного мислення, етичного біоадекватного методу поведінки та екологічного світогляду). Дана концепція мотивує необхідність включення в початкову й середню освіту філософії, яка орієнтувала б на конкретні освітньо-виховні цілі людини, пояснювала б місце і призна-

чення її у нинішній системі ціннісних орієнтирів. Оскільки в сучасному світі ноосферні ідеї пронизують культуру, повсякденне життя, релігію і свідомість людини, їх вплив на навколишній світ неоднозначний – він є одночасно творчим і руйнівним. Завдання науки та освіти сьогодні якраз і полягає в тому, щоб посилювати творчий потенціал ноосфери і пом'якшувати та усувати негативні наслідки в діяльності людини.

Концепція ноосферної освіти – це система науково-теоретичних, гносеологічних, методологічних, медико-психологічних і практичних поглядів на природу освіти і шляхи досягнення природо-відповідного виховання підростаючих поколінь. В історії педагогіки вона була створена на фундаменті Загальних Законів Світу, Загальних Законів людського суспільства, законів освіти, спеціальних законів психіки людини, законів здоров'язбереження і здоров'ярозвитку [7].

Концепція відповідає на наступні питання часу:

1. Якими є науково-теоретичні, гносеологічні, методологічні основи освіти?

2. Як практично організувати педагогічний простір, щоб змінити необхідні умови й оптимальні технології у справді екологічному, гуманному освітньому процесі?

3. Як організувати життєздатну систему управління освітою в рамках програм наскрізного розвитку всіх ланок освітньо-виховного процесу (сім'я – дитячий садок – школа – вуз – додаткова підготовка населення)?

4. Як економічно організувати процес освіти?

5. Як уникнути авторитаризму і нерухомості системи освіти?

6. Як зорієнтувати людину в сучасному суспільстві?

7. Як зберегти й поліпшити фізичне, моральне, душевне й духовне здоров'я учня й учителя?

Концепція складається з п'яти частин:

- світоглядної;
- науково-теоретичної;
- гносеологічної;
- методологічної;
- практичної.

Сучасний дослідник проблеми ноосферної освіти С.О. Іванов виділяє певні психолого-педагогічні принципи розвитку ноосферного світогляду:

1. Збагачення процесу пізнання різнорідними знаннями з різних джерел пізнання світу: науки, релігії, філософії, культурології.

2. Розвиток ноосферного мислення, для якого характерні такі якості: інтегративність, нелінійність, творчий, критичний і рефлексивний характер.

3. Залучення до процесу мислення емоцій і почуттів, аксіологізація знань.

4. Діалоговий характер навчання, відкритість до думок інших, що вчить мислити і жити в умовах множинності культур.

5. Використання перцептивного і практичного каналів отримання інформації, що задіюють діяльність двох півкуль мозку.

Таким чином, побудова системи навчання та виховання на основі перерахованих вище принципів сприятиме духовно-творчому становленню школярів, не затримуючи їх природного розвитку, допомагають формуванню моральних установок, навчанню пізнавати себе, усвідомлювати своє місце у світі.

Отже, актуальність інноваційного процесу ноосферної освіти є важливим етичним, економічним, стратегічним завданням на шляху подолання кризових явищ у світі. Ноосферна освіта сприяє формуванню цілісного екологічного мислення всіх учасників навчально-виховного процесу на шляху збереження загальнолюдських цінностей життя на планеті Земля.

Література

1. Антоненко Н. В. Педагогіка ноосферного розвитку / Н. В. Антоненко, М. В. Ульянова. – Москва: Екон-Информ, 2007. – 220 с.
2. Кудрик Л. Г. Завдання освіти й виховання у контексті ноосферної освітньої парадигми / Л. Г. Кудрик, Т. Г. Тюріна, Ю. Р. Сурмяк. – Львів: ЛОІППО, 2011. – 372 с.
3. Курмишев Г. В. Вплив природовідповідної освіти на здоров'я учнів / Г. В. Курмишев, І. А. Іонов // Ноосферна освіта в Україні: навчально-методичний посібник. – Харків, 2009. – 335 с.
4. Курмишев Г. Концепція ноосферної освіти / Г. Курмишев, В. Тур. – Харків, 2005. – 335 с.
5. Курмишев Г.В. Ноосферна освіта в Україні: метод. посіб. / Г. В. Курмишев, Т.В. Олійник – Харків, 2005. – 335 с.
6. Полюжин М.М. Ідеї В.І. Вернадського і сучасні проблеми реалізації ноосферної освіти / М.М. Полюжин // Часопис Київського університету права. – 2011. – С.354-358.
7. Черткова С.М. Ноосферна освіта – шлях до формування фізичного, психічного, духовного, соціального здоров'я учнів / С.М. Черткова. – Лозова, 2015. – 21 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Александрова Олена Леонідівна** – заступник директора з навчально-виховної роботи КЗ «Водянська СЗШ І–ІІІ ст.», спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, старший вчитель.
- Андрушак Ольга Сергіївна** – студентка Київського національного торговельно-економічного університету.
- Барило Олександр Семенович** – доцент кафедри хірургічної стоматології та щелепно-лицьової хірургії Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова.
- Беліменко Анна Миколаївна** – магістрант КУ ім. Б. Грінченка, вихователь ЗДО № 559 м. Києва.
- Беркун Поліна Сергіївна** – студентка Київського національного торговельно-економічного університету.
- Бухало Наталя Олександрівна** – учитель початкових класів СНВК № 22, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, вчитель-методист.
- Веремій Олена Валеріївна** – студентка факультету дошкільної, початкової освіти і мистецтв Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.
- Владика Світлана Володимирівна** – вчитель початкових класів КЗШ № 62, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, старший вчитель.
- Волошина Марина Юріївна** – вчитель-дефектолог КЗО «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр «Сузір'я» ДОР», спеціаліст I кваліфікаційної категорії.
- Воронова Світлана Василівна** – учитель початкових класів КЗШ № 62, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, вчитель-методист.
- Галик Іван Семгнович** – кандидат технічних наук, професор кафедри товарознавства та технологій виробництва непродовольчих товарів Львівського торговельно-економічного університету.
- Гушак Олена Миколаївна** – кандидат технічних наук, доцент кафедри товарознавства та технологій виробництва непродовольчих товарів Львівського торговельно-економічного університету.
- Д'яков Сергій Вікторович** – учитель початкових класів КНВК загальноосвітній школа-інтернат І–ІІІ ступенів № 9 з посиленою спортивною підготовкою.
- Дев'ятко Наталія Володимирівна** – кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» ДОР.
- Демченко Аліна Олександрівна** – учитель початкових класів вищої кваліфікаційної категорії Криворізької загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 8.
- Діденко Світлана Володимирівна** – вчитель початкових класів КЗШ № 32, спеціаліст I кваліфікаційної категорії.
- Дідик Віра Федорівна** – учитель німецької мови КЗШ № 32, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, вчитель-методист.
- Довгань Ігор Петрович** – асистент кафедри хірургічної стоматології та щелепно-лицьової хірургії Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова.
- Дорогань Катерина Сергіївна** – учитель початкових класів КЗШ № 32, спеціаліст.
- Дорогань Світлана Вікторівна** – учитель початкових класів КЗШ № 125, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, старший вчитель.
- Дорофєєва В. С.** – студентка психолого-педагогічного факультету КДПУ.
- Жарікова Валентина Вікторівна** – учитель музичного мистецтва КЗШ № 32, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, старший вчитель.
- Желязкова Лариса Іванівна** – вчитель початкових класів КЗШ № 32, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, вчитель-методист.

- Жеронкіна Олена Євгенівна** – заступник директора з навчально-виховної роботи КЗ «НРЦ» Криворізької міської ради ДО, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, вчитель-методист.
- Журавлевич Анна Ігорівна** – студентка ДОННУ імені Василя Стуса.
- Залюбівська Н.** – студентка психолого-педагогічного факультету КДПУ.
- Калашнікова Анна Дмитрівна** – студентка Київського національного торговельно-економічного університету.
- Кива Анна Вадимівна** – студентка педагогічного університету психолого-педагогічного факультету КДПУ.
- Клименко Світлана Іванівна** – кандидат педагогічних наук, завідувач наукового відділу ТНУ ім. В. І. Вернадського.
- Корнієнко Марина Миколаївна** – студент Київський Університет імені Бориса Грінченка.
- Крамаренко Валентина Олександрівна** – аспірант кафедри дошкільної освіти Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.
- Кузько О. В.** – асистент кафедри хірургічної стоматології та щелепно-лицевої хірургії, Вінницький національний медичний університет ім. М. І. Пирогова.
- Купа Н.О.** – студентка психолого-педагогічного факультету КДПУ.
- Купрацевич Анжела Олександрівна** – вчитель російської мови та зарубіжної літератури КЗ «Водянська СЗШ І–ІІІст.», спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, старший учитель.
- Курбанова Тетяна Петрівна** – вчитель історії Криворізької загальноосвітньої школи-інтернату І–ІІ ступенів № 4, спеціаліст І кваліфікаційної категорії.
- Кустенко Карина Юрївна** – студентка психолого-педагогічного факультету КДПУ.
- Кустова Наталя Дмитрівна**, учитель початкових класів СНВК № 22, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, старший вчитель.
- Кучерявий Олександр Георгійович** – доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПНУ.
- Лайчук Людмила Павлівна** – вища категорія, вихователь-методист, Криворізька загальноосвітня школа-інтернат І–ІІ ступеню № 1.
- Лисяк Тамара Петрівна** – вчитель початкових класів КЗШ № 32, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії.
- Литовченко Анжела Іванівна** – вчитель математики КЗШ № 125, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії.
- Лозовська Тетяна Миколаївна** – вчитель початкових класів КГ № 91, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, вчитель-методист.
- Мальнева Валентина Володимирівна** – вихователь вищої категорії, вчитель-методист Криворізької загальноосвітньої школи-інтернату № 1.
- Мартиненко А.** – студентка психолого-педагогічного факультету КДПУ.
- Марченко О. А.** – студентка психолого-педагогічного факультету КДПУ.
- Міхєєва Оксана Юрївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.
- Мороз А. К.** – студентка психолого-педагогічного факультету КДПУ.
- Наумчук Ольга Петрівна** – викладач соціально-економічних дисциплін, спеціаліст другої категорії ВКНЗ «Володимир-Волинський педагогічний коледж ім. А. Ю.Кримського».
- Павенко Наталя Вікторівна** – спеціаліст другої категорії, викладач спеціальних дисциплін Слов'янського БРЦПО ім. П. Ф. Кривоноса.
- Писаревська Нея Іванівна** – директор КЗ «Водянська СЗШ І–ІІІст.», спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, старший учитель.

- Плукчі Ніна Анатоліївна** – учитель-логопед ЗДО № 30 м. Жовті Води, спеціаліст вищої категорії, старший учитель.
- Поліщук Сергій Степанович** – доцент кафедри хірургічної стоматології та щелепно-лицевої хірургії Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова
- Пономарьова Тетяна Валеріївна** – учитель-дефектолог КЗ «ДНЗ (ЦРД) № 243», спеціаліст I кваліфікаційної категорії.
- Почка Вікторія Вікторівна** – вчитель-логопед, логопедичного пункту Покровського районного відділу освіти при КЗШ №32, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, старший вчитель.
- Приходько Світлана Валеріївна** – учитель початкових класів КЗШ № 32, спеціаліст.
- Размолодчикова Іванна Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи КДПУ.
- Решитько Анна Дмитрівна** – викладач, Навчально-науковий інститут бізнес технологій «УАБС» Сумського державного університету.
- Рижкова Вікторія Сергіївна** – учитель початкових класів КЗШ № 126, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, старший вчитель.
- Савченко Наталія Володимирівна** – учитель початкових класів КЗОШ № 89.
- Савченко Світлана Іванівна** – вчитель початкових класів КГ № 91, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, вчитель-методист.
- Седченко Світлана Володимирівна** – завідувач ЗДО № 35, м. Жовті Води.
- Семак Богдан Дмитрович** – доктор технічних наук, професор кафедри товарознавства та технологій виробництва непродовольчих товарів Львівського торговельно-економічного університету.
- Сидоренко Ірина Сергіївна** – учитель української мови та літератури КЗШ № 93, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії.
- Скупейко І. М.** – студентка психолого-педагогічного факультету КДПУ.
- Сопурко Анна Олександрівна** – студентка факультету ресторанно-готельного та туристичного бізнесу Київського національного торговельно-економічного університету.
- Сушко Світлана Миколаївна** – вчитель початкових класів КЗШ № 46, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, старший вчитель.
- Тищенко Н. В.** – магістрантка психолого-педагогічного факультету КДПУ.
- Туряниця Андріана Валеріївна** – студентка Київського національного торговельно-економічного університету.
- Ушакова Л.** – студентка психолого-педагогічного факультету КДПУ.
- Фербей Оксана Іванівна** – вчитель англійської мови КЗШ № 93, спеціаліст I кваліфікаційної категорії.
- Фурман Руслан Леонідович** – кандидат медичних наук, асистент кафедри хірургічної стоматології та щелепно-лицевої хірургії Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова.
- Хижняк Людмила Володимирівна** – вчитель початкових класів КЗ «Водянська СЗШ I–III ст.», спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, вчитель-методист.
- Хоменко Людмила Михайлівна** – вчитель початкових класів КЗШ № 32, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, вчитель-методист.
- Черевична Людмила Олексіївна** – вчитель початкових класів КЗШ № 32, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, вчитель-методист.
- Шимко Ія Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи КДПУ.
- Щербина Світлана Володимирівна** – учитель початкових класів КЗШ № 73, спеціаліст вищої категорії, вчитель-методист.

УДК 372.3+373.3

С91 **Сучасна освіта в реаліях та перспективах: соціально-педагогічний аспект:** збірник наукових і науково-методичних праць / редкол. І. М. Шимко, І. О. Талаш. – Вип. 2. – Кривий Ріг: КДПУ, 2019. – 260 с.

У збірнику наукових та науково-методичних праць висвітлено теоретичні та методичні аспекти проблем сучасної психології, педагогіки та соціальної педагогіки, розглянуто традиційні й нетрадиційні підходи до різних психологічних, педагогічних і соціально-педагогічних явищ, відображено результати наукових досліджень та методичних розробок викладачів, докторантів, аспірантів, магістрантів університету, провідних учителів міста та країни.

Матеріали збірника можуть викликати інтерес у широкого кола наукових працівників.

УДК 372.3+373.3

Науково-методичне видання

**Сучасна освіта в реаліях та перспективах:
соціально-педагогічний аспект**

Збірник наукових і науково-методичних праць

Випуск 2

Підписано до друку 29.01.2019 р.

Формат 60×84/16. Ум. др. арк. – 15,20. Обл.-вид. арк. – 17,60.

Тираж – 150 прим.

Друкарня С. Г. Щербенка
вул. Рокоссовського, 5/3, м. Кривий Ріг, 50027
+38 097 192-20-77

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4561 від 13.06.2013 р.