

373.31(082)

178 Міністерство освіти і науки України
Криворізький державний педагогічний університет
Кафедра педагогіки і психології

*ПРОБЛЕМИ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ
НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ
РЕФОРМУВАННЯ ШКОЛИ*

**Збірник наукових та науково-методичних праць
викладачів кафедри педагогіки і психології
Криворізького державного педагогічного університету**

Випуск 3

*Присвячено 75-річчю
Криворізького державного
педагогічного університету*

**Кривий Ріг
2005**

373.31(082)

П78

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кафедра педагогіки і психології

*ПРОБЛЕМИ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ
ЕТАПІ РЕФОРМУВАННЯ ШКОЛИ*

*Збірник наукових та науково-методичних праць
викладачів кафедри педагогіки і психології*

Криворізького державного педагогічного університету

Випуск 3

*Присвячено 75-річчю Криворізького державного
педагогічного університету*

Кривий Ріг
Видавничий дім
2005

ББК 74.2 Ук
УДК 373.31

П78 Проблеми оновлення змісту початкової освіти на сучасному етапі реформування школи: Збірник наукових і науково-методичних праць кафедри педагогіки і психології Криворізького державного педагогічного університету (за редакцією професора В. К. БУРЯКА). – Випуск 3. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2005. – 242 с.

Збірник наукових та науково-методичних праць є результатом наукових пошуків дослідників теоретичних та методичних аспектів проблем теорії і практики початкової освіти.

Редакційна колегія:

Буряк В. К. – доктор педагогічних наук, професор.

Кондрашова Л. В. - доктор педагогічних наук, професор.

Пікельна В. С. – доктор педагогічних наук, професор.

Комаров В. О. – доктор педагогічних наук, професор.

Козлов А. В. – доктор філологічних наук, професор.

Любар О. О. - кандидат педагогічних наук, професор.

Друкується за рішенням Вченої ради Криворізького державного педагогічного університету (Протокол № 1 від 30 серпня 2005 р.).

ISBN 966-7997-29-4

© КДПУ, 2005.

РОЗДІЛ 1.
ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНІ
ПРОБЛЕМИ

**МИНУЛЕ, СУЧАСНЕ І МАЙБУТНЄ
КРИВОРІЗЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
(до 75-річчя університету)**

Буряк В. К.

У 1923 р. в колишньому Радянському Союзі партією більшовиків було прийняте рішення про посилення роботи з неросійськими народами щодо їх участі у соціалістичному будівництві. Передбачалося залучення молоді корінних національностей до освіти, культури тощо. В Україні така політика звалася українізацією. Кампанія українізації охопила всі галузі державного, політичного і суспільного життя держави. Особливо відчутно виявилася українізація в освітній справі. Повсюдно в Україні розширювалася мережа дошкільних закладів, початкових і середніх шкіл, позашкільних навчально-виховних установ, відкривалися технікуми, училища, вищі навчальні заклади. З'явилася гостра потреба у підготовці до роботи в них учительських кадрів. З цією метою в державі відкривається низка педагогічних інститутів. Одним із них Постановою Ради Народних Комісарів УРСР від 11 серпня 1930 р. був Криворізький державний педагогічний інститут. Спочатку він звався інститутом профосвіти, в якому готувалися учителі математики, фізики, історії та політекономії, української і російської мов та літератури. Розпочав свою навчальну діяльність він 1 жовтня 1930 р.

1933 року інститут реорганізовано у вищій педагогічній навчальний заклад. Змінилися не тільки форми, а й зміст роботи. У довоєнні роки в Криворізькому пединституті велика увага приділялася не тільки фаховій підготовці студентів, але й вихованню громадської активності майбутнього вчителя. Саме їх силами задля відновлення зеленого масиву Криворіжжя,

що постраждав під час рудних розробок на початку ХХ ст., був закладений у заплаві річки Саксагань ботанічний сад.

У перші роки існування інститут свого приміщення не мав, а навчання студентів відбувалося в орендованих чотирьох приміщеннях Центрально-міського району: по вулицях Леніна, Калениченка, а також на Гданцевці.

У 1936 р. по проспекту Карла Маркса було зведено новий навчальний корпус, а пізніше й гуртожиток, які вважалися архітектурними надбаннями міста.

В інституті з 1938 по 1952 рр. діяло учительське відділення. У передвоєнний час це був один з великих і важливих закладів освіти, в якому готувалися вчительські кадри за денною, вечірньою і заочною формою навчання. Кількість студентів досягала двох тисяч і було підготовлено до початку війни 990 вчителів.

Багато зробили для розвитку інституту та зміцнення його матеріально-технічної бази директори І. І. Сочнев, Г. Т. Кисельов, С. Г. Аладкін, Г. В. Ткаченко, заступник директора І. М. Сіренко, викладачі М. Д. Багрій, Ф. М. Задирако, К. К. Фасулаті та ін.

Як і всьому українському народу, викладачам, співробітникам і студентам інституту довелося пройти через складні випробування. У 1932-1933 рр. на стан навчання студентської молоді відчутно вплинув голодомор. У другій половині 30-х років мали місце чистки інакомислячих викладачів і студентів та чинилися репресії. В інституті збиралися збори для засудження “викритих ворогів”, переважно троцькістів і націоналістів. За сфабрикованими звинуваченнями у троцькізмі й націоналізмі були репресовані директор інституту Григорій Тимофійович Кисельов, декан фізико-математичного факультету Лев Антонович Карета, доцент Кирило Петрович Макарович, завідувач кафедри теоретичної фізики Аршак Саркісович Джидарян, завідувач кафедри народознавства Вадим Олександрович Дорошенко, викладач військової справи Олександр Йосипович Авранів, випускник філологічного факультету П. Ф. Піддубник та інші.

З початком Великої Вітчизняної війни документацію та обладнання інституту було евакуйовано до Чкалова (нині Оренбург). Більшість викладачів і студентів пішли на фронт і в партизанські загони. Немало їх загинуло в боях. Пам'ять про них свято шанують в університету, у фойє якого на меморіальній дошці поіменно названо всіх загиблих.

Героїзм багатьох студентів і співробітників у роки війни відзначено бойовими нагородами, а випускникам інституту Василеві Федоровичу Скопенку та Якову Пантелеймоновичу Вергуну присвоєно звання Героя Радянського Союзу.

У роки війни мав місце подвиг працівника бібліотеки Р. С. Бас і вчителя П. С. Спасова, які разом з представниками інтелігенції міста врятували інститутську бібліотеку від знищення, переховуючи літературу по домівках, у схованках тощо. Після визволення міста 26 тисяч примірників навчальної літератури було передано інституту, і вона поклала початок формування книжного фонду бібліотеки у післявоєнний період.

Відновилися заняття в інституті у вересні 1944 року. Інститутське приміщення було підірване німецькими військами під час їх відступу з Кривого Рогу, тому інститут працював у приміщенні СШ № 23 до 1966 року, поки було збудовано новий навчальний корпус.

Першочерговим завданнями після визволення України від німецько-фашистських загарбників стала відбудова зруйнованих шкіл, будівництво нових, охоплення дітей навчанням. Основна увага освітян приділялася охопленню дітей обов'язковим навчанням, серед яких багато було переростків, що не вчилися під час окупації та переходу до обов'язкової семирічної освіти. Це посилює роль нашого інституту у відновленні освітнього і культурного життя Придніпров'я та Криворіжжя.

У перший післявоєнний рік в інституті навчалось майже 400 студентів, працювало 34 викладачі. У цьому ж році відбувся перший післявоєнний випуск інституту 88 осіб (33 – по педагогічному, 52 – по учительському). Всі студенти й викладачі брали активну участь в обладнанні кафедр, лабораторій, самі виготовляли меблі (парти, столи,

стільці) У 1950 році кількість студентів зросла до 655, працювало уже 63 викладачі.

Новий навчальний корпус по пр. Гагаріна вступив до ладу у 1966 р., що дало змогу з 1966/67 навчального року проводити навчання в одну зміну. На території навчального містечка закладено новий ботанічний сад, збудовано спортивний комплекс. У 1962 і 1976 роки стали діяти студентські гуртожитки на 859 місць, збудована їдальня на 220 місць.

Для подальшого розвитку інституту у 1950-2000 рр. багато зробили його директори (ректори) Т. Ф. Горб, М. Д. Бонь, Ф. А. Мазур, В. І. Биков, П. І. Шевченко.

На високому рівні здійснювали підготовку педагогічних кадрів П. Л. Варгатюк, Д. І. Трайтак, І. А. Добровольський, Т. А. Клевцов, Ф. М. Ялович, Б. М. Яхнін, Ф. К. Косик, Д. Н. Іващенко, В. Є. Боченко, старші викладачі Ф. Г. Гнатівський, О. О. Кириченко, Г. П. Якименко.

У 1975 році за успіхи у підготовці учительських кадрів інститут нагороджено Почесною грамотою Президії Верховної Ради УРСР.

У 1980-2000 рр., інститут набув значного розвитку, його очолював тоді П. І. Шевченко. Були відкриті факультети: географічний, художньо-графічний, української філології, іноземних мов. Розпочалася підготовка спеціалістів з історії, англійської і німецької мов, зарубіжної літератури.

Новий навчальний корпус введений в дію у 1986 році, збудовано два студентські гуртожитки на 1200 місць, навчальні майстерні, створено студентський санаторій-профілакторій.

У 1997 році до складу університету ввійшли Жовтоводське і Нікопольське педагогічні училища, в яких готуються молодші спеціалісти з дошкільного виховання та початкових класів. На факультетах ведеться підготовка спеціалістів за всіма спеціальностями, готуються магістри з математики, фізики, інформатики, біології, хімії, географії, трудового навчання, української мови й літератури, російської мови й літератури, образотворчого мистецтва, історії, початкового навчання.

У 1992 р. відкрита аспірантура із спеціальностей: теорія та історія педагогіки; соціальна філософія; історія суспільних рухів та політичних

партій; фізіологія людини і тварини; українська мова та література; екологія; соціологія культури, освіти і науки; фізика твердого тіла.

У жовтні 1998 року інститут акредитовано у повному обсязі за IV рівнем акредитації, розпочата підготовка фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, спеціаліста, магістра.

У 1999 році на базі Криворізького державного педагогічного інституту утворено Криворізький державний педагогічний університет.

У структурі університету інститут безперервної педагогічної освіти, 9 факультетів. На денному відділенні ведеться підготовка фахівців із спеціальностей: 0101. Педагогічна освіта: фізика, біологія, трудове навчання, географія, математика, хімія, українська мова та література, мова та література (російська, англійська, німецька), історія, музика, початкове навчання, дошкільне виховання, образотворче мистецтво, практична психологія; 0708. Екологія: екологія та охорона навколишнього середовища; 0802 Прикладна математика: інформатика. В університеті з більшості цих спеціальностей функціонує заочна форма навчання, якою охоплено понад 3000 студентів.

В останні роки розпочато підготовку фахівців з практичної психології, дошкільного виховання, інформатики, соціальної педагогіки, екології та охорони навколишнього середовища, хореографії та інших спеціальностей, у край потрібних сучасній школі.

Здійснюється в університеті і довузівська підготовка молоді. Функціонує навчальний комплекс, до якого входять обласний ліцей-інтернат для сільської молоді, Криворізька педагогічна гімназія, педагогічні класи та школи юних педагогів у загальноосвітніх школах міста й області.

В інституті безперервної педагогічної освіти проводиться перепідготовка вчителів, підвищення кваліфікації; є підготовче відділення; постійно діючі курси з підготовки до вступу в університет.

Навчально-виховний процес забезпечують 32 кафедри, на яких працюють 380 викладачів, серед яких 55 % з вченими ступенями і науковими званнями.

Коллективом викладачів ведеться цілеспрямована робота з модернізації змісту педагогічної освіти, приведення його у відповідність до сучасних надбань науки, завдань розвитку української школи, суспільства. З 2004 року університет здійснює підготовки фахівців за удосконаленими навчальними планами й програмами, які розроблені відповідно до стандартів вищої педагогічної освіти. Ректоратом, кафедрами університету ведеться значна організаційна й методична робота з впровадження елементів кредитно-модульного навчання, що сприяє інтенсифікації навчального процесу, підвищенню мотивації та відповідальності студентів за результати навчальної діяльності, проведенню контрольних заходів, що досягаються шляхом розмежування за змістом й у часі.

Широко застосовуються у навчальному процесі сучасні технології навчання, які спонукають студентів до творчої роботи, свідомого засвоєння знань та застосування їх у шкільній практиці. Сьогодні в університеті діє 15 комп'ютерних класів, інтернет-клас, використовуються мультимедійні технології, інтерактивні програми, автентичні аудіо- та відео- матеріали, імітаційно-ігрові, діалогові, дискусійні, пошукові форми та методи навчання, тестові завдання тощо.

Позитивно впливає на стан підготовки фахівців впровадження сучасного змісту педагогічної освіти, нових педагогічних технологій. В останні роки в університеті біля 60 % студентів навчаються на "відмінно" й "добре", майже всі випускники працевлаштовуються за набутими в університеті спеціальностями.

Якісну підготовки висококваліфікованих фахівців забезпечує кадровий потенціал університету. Її здійснюють професори, доценти, серед яких дійсний член Російської академії педагогічних наук МСАО ім. Я. А. Коменського професор В. К. Буряк, члени міжнародних академій професори В. І. Шанда, Л. В. Кондрапова, члени-кореспонденти професор О. О. Любар, доценти Н. В. Гнілуша, В. П. Кисельова, І. А. Кравцова. Щорічно викладачами й аспірантами університету захищається від 10 до

15 дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата наук. 82 % випускників аспірантури залишаються працювати в університеті.

Давні й міцні традиції мають організації і здійснення науково-дослідної роботи в університеті. У першому томі Науковий Записок Криворізького педінституту, який побачив світ навесні 1941 року, були вміщені наукові доробки викладачів педінституту в галузі математики, астрономії, хімії, біології, мови. Серед представлених у збірнику статей декілька, за авторством К. К. Фасулаті, були присвячені проблемі дослідження флори та фауни степу з значним вміщенням фактичного матеріалу. За відгуками професора зоології Всесоюзного науково-дослідного інституту (“Асканія-Нова”) А. А. Браузера: “... В этих работах автор намечает оригинальное направление в экологии, новую методику и дает ценный материал для познания биоценозов степи...”. Кирило Ксенофонович Фасулаті розпочав роботу у Криворізькому педінституті у 1937 році на посаді завідувача кафедрою дарвінізму, саме він став ініціатором, організатором і редактором першого видання Наукових Записок КПІ.

У цьому виданні науково виваженими є матеріали астрономічних досліджень, які були проведені кабінетом (кафедрою) астрономії. У статті викладача астрономії В. В. Сакка “Деякі результати спостережень телескопічних метеорів” повідомляється, що кабінет астрономії з 10 серпня 1938 року приступив до систематичних спостережень над телескопічними метеорами. Ця робота проводиться за загальним планом і програмою, розробленою Центральною комісією по метеорах при Академії Наук СРСР. Як унікальне наукове видання, перший том Науковий Записок дає можливість уявити напрямки й обсяги наукової роботи викладачів і студентів у роки першого 10-річчя існування навчального закладу.

Нині наукові дослідження проводяться з 29 комплексних тем, з яких 25 виконувалися за рахунок коштів загального фонду державного бюджету за бюджетними програмами “Фундаментальні дослідження у сфері природничих і технічних, гуманітарних і суспільних наук” та прикладні розробки; з них 2 теми виконуються за замовленням Міністерства освіти і

науки України кафедрою педагогіки (зав. каф. д. п. н., проф. Кондратова Л. В.) і кафедрою фізики (к. ф-м. н., доц. Балабай Р. М.).

Загальний обсяг публікацій викладачів університету у період 2000-2004 рр. становить 21709 др. арк. З них: монографій – 256 др. арк.; підручників – 182 др. арк.; навчально-методичних посібників – 1215 др. арк.; статті 1133 др. арк. з них у зарубіжних виданнях 111 др. арк. В середньому обсяг друкованої продукції становить 1000 др. арк.

Міжнародна наукова співпраця університету здійснюється за напрямками проблеми соціальної адаптації в трансформуючому суспільстві (кафедра соціології, Опольський університет, Польща); превентивна діяльність з учнями, пов'язана з подоланням зловживання наркотиків (каф. педагогіки, Софійський університет, Болгарія); дослідження в рамках проблеми “Теорія і практика інноваційних технологій в системі особистісно-орієнтованого навчання” (каф. педагогіки, Вища педагогічна школа, м. Ченстохов, Польща); дослідження екологічних проблем України і Росії на рубежі нового тисячоліття (каф. ботаніки та екології, Московський державний обласний університет, Росія); Дослідження екологічних проблем України і Росії (каф. зоології, Сочинський науково-дослідний центр Російської Академії наук) тощо.

У 2004 році на базі університету кафедрою педагогіки разом з МСАО ім. Я. А. Коменського і АПН України була підготовлена та проведена міжнародна науково-практична конференція “Розвиток особистості у політ культурному освітньому просторі” в якій взяло участь 70 вчених із країн Болгарії, Польщі, Білорусії, Росії, Югославії, Німеччини, Придністров'я. За підсумками конференції було надруковано 2 збірники наукових праць та 2 номери науково-теоретичного журналу “Известия МСАО им. Я. А. Коменского”.

З'явилась така форма підвищення кваліфікації, як стажування за кордоном: кафедра німецької філології з Максиміліанським університетом (м. Мюнхен, Німеччина); кафедра філософії з інститутом філософії Дрезденського університету (м. Дрезден, Німеччина).

На базі університету відбулися Міжнародні конференції: “Teach Lokal, Think Global” (кафедра англійської мови з методикою викладання); “Екологічні проблеми природокористування та охорони тваринного і рослинного світу” (кафедра зоології); “Проблеми екології та екологічної освіти” (кафедра ботаніки та екології).

Зросла кількість публікацій в іноземних виданнях. А. С. Лобанова, Л. В. Мокряк спільно з польськими вченими видали монографію “Современные тенденции на рынках труда Украины и Польши” (38,8 др. арк.); Л. В. Кондрашова разом з білоруським професором А. П. Сманцером – монографію “Гуманизация учебного процесса в современной школе” (17,9 др. арк.). Викладачами університету опубліковано 37 статей у зарубіжних наукових журналах (17,7 др. арк.).

В університету значно зросла кількість підручників та навчально-методичних посібників для студентів і учнів загальноосвітніх шкіл, написаних викладачами і рекомендованих до впровадження Міністерством освіти і науки України. Серед них велику популярність здобув підручник “Русский язык” для учнів початкових класів, написаний групою авторів: доцентами Сильноюю Е. С., Каневською Н. Г., Олійник В. Ф. В усіх вищих педагогічних закладах України користуються підручником “Історія української школи й педагогіки”, “Хрестоматія з історії української школи і педагогіки” (за авторством і редакцією професора О. О. Любара) та монографією “Феномен соціальної мімікрії” (автор доцент Лобанова А. С.), “Національна модель світу в ліриці літературного шістдесятництва в українській літературі ХХ століття” (автор доцент Кужільна Л. В.), навчальними посібниками “Превентивна педагогіка”, монографічним посібником “Знання це скарб, а вміння вчитися ключ до нього” (автор професор Кондратова Л. В.).

Аспірантура університету працює, в першу чергу, для задоволення власних кадрових потреб: на кафедрах університету працює понад 90 її випускників (кафедра педагогіки укомплектована випускниками аспірантури на 76 %, української мови – на 63 %, української літератури – на 55 %, соціології, образотворчого мистецтва, іноземних мов, кафедри

музично-педагогічного факультету – на 30 % і вище). 5 завідувачів кафедр, 4 декани і 4 заступники деканів свого часу були пов'язані з аспірантурою університету. За роки функціонування підготовлено понад 70 кандидатів наук, з них 50 успішно виконують наукову та викладацьку діяльність в університеті. Професори В. К. Буряк, Л. В. Кондрашова, А. В. Козлов, доценти А. С. Лобанова, Т. А. Хорольська, В. В. Явір, Л. Б. Стрюк досягли вагомих успіхів у підготовці науково-педагогічних кадрів.

Важливим етапом для підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації було відкриття у 2000 році спеціалізованої вченої ради із захисту кандидатських дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (голова ради доктор педагогічних наук, професор В. К. Буряк). За період її функціонування (2000-2003 рр.) відбулося близько 40 захистів.

У різноманітних формах здійснюється науково-дослідна робота студентів. Частина з них є невід'ємною складовою навчального процесу, як: проблемні завдання, реферати, курсові та дипломні роботи. У позаурочний час: проведення засідання проблемних груп та наукових гуртків, конкурси студентських робіт, олімпіади, конференції, наукові читання тощо.

Нині науковий потенціал університету поповнює студентське наукове товариство, в кому працює 234 наукових гуртків і проблемних груп, до роботи в яких залучено понад 1700 студентів.

Наукова робота студентів висвітлюється в конкурсних наукових роботах, у наукових публікаціях, на конференціях. За останні роки 244 студенти університету виступили з доповідями на Міжнародних та Всеукраїнських конференціях.

В останні роки виходять друком понад 499 студентських наукових робіт, з яких 55 публікацій у щорічному збірнику наукових праць студентів університету, що побачив світ напередодні 2004 року. У Всеукраїнських творчих конкурсах та конкурсах наукових робіт брали участь 33 студенти університету, з них 10 відзначено нагородами, 1600 студентів щорічно стають учасниками університетського туру

олімпіади, 26 переможців вузівських олімпіад стали учасниками Всеукраїнського туру. Для більшості факультетів характерні різні види студентських наукових експедицій: археологічні, етнографічні, краєзнавчі, фольклорні, діалектологічні.

Університет має п'ять навчальних та лабораторних корпусів, навчально-виробничий комплекс до складу якого входять майстерні механічної та ручної обробки металу, деревини, автоклас; є віварій, оранжерея, 4 музеї тощо.

В університеті до послуг студентів та викладачів, бібліотека з книжковим фондом понад 600 тисяч примірників із 5 читальними залами, 2 актових зали, 2 спортивні зали, студентський санаторій-профілакторій, 2 їдальні, студентське кафе, 4 буфети.

Створені належні умови для навчання та побуту працівників і студентів. Навчання проводиться у приміщеннях, обладнаних усім необхідним інвентарем та технічним оснащенням.

Особлива увага в університеті приділяється оздоровчо-медичному забезпеченню. За рік в санаторій-профілакторії (головний лікар Ю. О. Крутиков) оздоровлюється до 500 студентів, де їм надаються різноманітні медичні послуги; терапевтичні, стоматологічні, гінекологічні, ігло-лазеро-магніто-мануальна терапія, тепловодолікування, сауна, масаж, лікувальна фізкультура. Фінансується профілакторій на 100 % Фондом соціального страхування за програмою "Молодь України". Студенти-сироти та студенти, які залишилися без піклування батьків, студенти-інваліди та постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи та інші особи пільгових категорій отримують стипендію, їм вчасно та в повному обсязі надаються соціальні виплати, що передбачені чинним законодавством, матеріальна допомога, безкоштовні путівки до санаторію-профілакторію.

Уміло поєднується з працею та розвагами літній відпочинок студентів. Кожного року до оздоровчих морських та приміських таборів направляється для проходження педагогічної практики близько 600 студентів, ще близько 100 працюють за власним бажанням.

Традиційно на березі Чорного моря (турбаза “Клен”, Херсонська область) відпочивають викладачі, співробітники, студенти університету.

У трьох університетських гуртожитках мешкає понад 1200 студентів, певна кількість місць надається сімейним студентам. Забезпеченість гуртожитком становить 100 %. У кожному з гуртожитків є кімната для відпочинку, спортивні кімнати для занять настільним тенісом. У гуртожитку № 4 зал для проведення дискотек, у гуртожитку № 3 працює клуб творчої молоді. У вечірній час студенти, які мешкають у гуртожитку, користуються спортивними залами.

Напередодні ювілею університету зроблено ремонт актового та спортивного залів, здійснено реконструкцію гуртожитку № 2 під навчальний корпус, відремонтовано навчальний корпус індустріально-педагогічного факультету, що значно поліщило умови праці, навчання і виховання, побуту студентської молоді.

Велике значення в університеті надається розвитку самодіяльного мистецтва, аматорські колективи здійснюють свою діяльність згідно з багаторічними традиціями. Пошук талановитої молоді починається з перших днів навчання. Традиційними стали огляди-конкурси художньої самодіяльності студентів перших курсів “Золота осінь”, Посвята у студенти, святкування Дня працівників освіти, Дня студента, Новорічних та Різдвяних свят, Дня закоханих, Дня захисника Вітчизни тощо, метою яких є виявлення індивідуальних здібностей і талантів студентської молоді. Студентська молодь, мешканці міста радо сприймають виступи творчих колективів камерного хору (кол. керівник А. О. Балабан, кер. В. Сергєєва), ансамблів: інструментально-вокального “Карусель” (кер. І. Климчик), вокального “Темпера” (кер. Г. Мартянова), бального та спортивного танцю “Феєрія” (кер. К. Лавренев) та багато інших.

Щорічно проводяться тематичні Шевченківські свята “Великому Кобзареві”, літературні читання та літературно-музичні вечори, присвячені творчості Лесі Українки, І. Франка, М. Лисенка, К. Стеценка, М. Леонтовича, конкурс програми “Козацькому роду нема переводу”, українські вечорниці, фестивалі української народної та сучасної пісні “Цвіт калини”, дні народознавства “Свят-вечір”, “Ой на Івана...”.

Традиційним стало проведення таких великих заходів, як фестивалі самодіяльності народної творчості “Студентська весна”, конкурсів “Суперстудент”, фестивалів студентських театрів естрадних мініатюр “Закуліся”.

Постійно удосконалюється фізичне виховання і спортивна майстерність студентів. Збірні команди університету з баскетболу, гандболу і волейболу з року в рік стають володарями призових місць на районних, обласних і республіканських змаганнях. Кафедрою фізичного виховання (завідувач В. Є. Андріанов) проводиться цілеспрямована робота із залучення кожного студента до спортивно-оздоровчої діяльності. За 75 років в університеті виховано 21 майстра спорту, 53 кандидата у майстри спорту, велику кількість рекордсменів університету, міста, області, республіки.

Студенти університету складають основу баскетбольної команди Вищої ліги України “Кривбас Баскет Люкс” (тренер-викладач С. Поліщук). Студенти Д. Земляний, О. Соколов, С. Сакур, С. Послушной в 2001 році стали чемпіонами України і Європи з акробатики, О. Душман в 2003 році – призеркою першості України з легкої атлетики. Д. Овсов в 2004 році – володарем кубку України з плавання, В. Зінов’єв у 2004 році – призером першості України з боксу, І. Козловський у 2005 році – бронзовим призером чемпіонату Європи з таекван-до.

За роки свого існування університет підготував біля 50 тисяч працівників освіти, серед яких багато заслужених учителів, працівників освіти, діячів культури, відмінників народної освіти. Випускникам інституту А. С. Добрик, М. Н. Доброву, Н. А. Євтушенко, П. Ф. Козулі, В. С. Мельчуцькому, Н. І. Олійник, Є. Я. Січкара, А. М. Шмалько, М. В. Шульзі та іншим присвоєно почесне звання заслуженого вчителя України, І. А. Добровольському заслуженого працівника вищої школи, О. О. Любару – заслуженого працівника освіти України.

В інституті навчалися відомий український поет-гуморист Павло Глазовий, письменник Панас Ногін.

Багато випускників та працівників університету відзначені високими урядовими нагородами, серед них А. Г. Білоконь, А. Ф. Ляшенко,

І. А. Щербина, А. В. Козлов, В. В. Корольський, І. Р. Хміль, П. І. Шевченко. Їхній педагогічний досвід, життєва мудрість, відданість педагогічній справі є набуток сучасного покоління студентської молоді.

Нині університет є визнаним центром відродження і пропаганди духовних надбань українського народу, поширення психолого-педагогічних, гуманітарних та екологічних знань серед мешканців великого промислового регіону, надання різноманітних освітньо-культурних послуг.

В університеті є всі умови для якісного навчання майбутніх фахівців, їхньої науково-пошукової, спортивної і художньої діяльності, творчого змістовного дозвілля, всебічного інтелектуального і духовного розвитку. Це забезпечує всебічну підготовку вчителів до повноцінного виховання нового покоління громадян України.

ФУНДАТОР КОНЦЕПЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ (до 150-річчя від дня народження С. Ф. Русової)

Любар О. О.

У статті досліджується внесок С. Ф. Русової до створення концепції національної системи освіти і виховання в УНР, вплив її педагогічних поглядів на стратегію розвитку освіти в українській незалежній державі.

The article investigates the problem of S. F. Russova's contribution to the creating the concept of national system of education in Ukraine, and the influence of its pedagogical views on the strategy of developing education in the Ukrainian independent state.

Видатному українському педагогу, просвітителю Софії Федорівні Русовій у наступному році виповнюється 150 років від дня народження. Її невтомна праця в царині педагогіки, освітньої справи, вітчизняної історії, красеного письменства, громадської і політичної діяльності надає їй чільне місце у пантеоні борців за духовне відродження української нації, розбудову національної школи.

Все життя і діяльність С. Ф. Русової мають пізнавальне значення для молоді у справі служіння українському народу, подвижницькій діяльності на ниві розбудови національної школи і освіти в Україні. Народившись в інтелігентній сім'ї іноземців – батько Федір Ліндфорс, – швед; мати – Ганна Жерв'є – французенка, Софія увійшла до вітчизняної історії вірною дочкою українського народу.

Цей приклад стверджує провідну роль у розвитку особистості таких чинників як виховання і соціальне середовище. У дитинстві, яке пройшло в селі Олешня на Чернігівщині, дівчинка спілкувалася із сільськими дітьми і засвоювала традиції, звичаї, обряди, дитячий фольклор місцевої людності, від батьків дізнавалася про великих українців: Т. Г. Шевченка, М. В. Гоголя, І. П. Котлярьського та ін. Середовище, в якому перебувала юна Софія, вплив батьків, української літератури та історії позитивно відбилися на формування її світоглядних позицій і свідомості. Уже в п'ятнадцять років вона вирішила допомагати людям у поширенні освіти і організації правильного виховання.

У 1971 році, будучи п'ятнадцятирічною дівчинкою, вона разом із сестрою Марією виявила бажання відкрити у Києві український дитячий садочок. Це бажання виникло внаслідок глибоких роздумів про те, чому в головному місті України – Києві діти змалку виховуються у чужомовній культурі. І ось у 1871 році в Києві постає перший український дошкільний заклад. Про цей період свого життя Софія згадувала: “Коли ж подала моє прохання тодішньому попечителеві шкільної округи Антоновичеві, він з недовір'ям похитав головою. “Ви самі ще дитина... Хто ж вам довірить дітей”. Але все ж дав свій дозвіл”.

Відкриття українського дитячого садка стало помітною подією київського життя. Вся київська інтелігенція зацікавилася його роботою, намагалася віддати своїх дітей і онуків до нього. Першим, хто відвів своїх дочок до цього садка, був видатний український драматург Михайло Петрович Старицький. З цього часу він заприятелював із молодою вихователкою Софією Ліндфорс, допомагав їй у роботі, вона стала бажаним гостем сім'ї Старицьких, де тоді збирався цвіт української

інтелігенції – Микола Лисенко, Михайло Драгоманов, Володимир Антонович, Павло Чубинський, Олександр Русов (майбутній чоловік Софії) та інші знані кияни. У процесі спілкування з цими визначними діячами української культури остаточно сформувався її світогляд, вона розумом, серцем і душею пройнялася бідною українського народу, віддала всі свої сили на визволення народу з приниження і темряви.

З цього часу аж до смерті (померла 1940 р. у Празі), вона невтомно і незрадливо працювала на ниві українського шкільництва.

Праці С. Ф. Русової, її видатних сучасників (М. С. Грушевського, І. І. Огієнка, І. М. Степенка та ін.), діяльність очолюваного нею департаменту дошкільної і позашкільної освіти Міністерства освіти і мистецтва УНР, аналіз історичного досвіду навчання і виховання учнівської молоді в Україні склали концепцію національної освіти в Українській Народній Республіці (УНР). В основу її було покладено такі провідні принципи: громадсько-державний характер освіти, коли ініціатором національної школи є не тільки держава, а й батьківська громадськість; рівні права усіх громадян незалежно від національності, раси, соціального походження і становища, статі, віросповідання на здобуття загальної освіти; навчання дітей рідною мовою, вивчення української мови – обов'язкове для учнів будь-якої національності; різноманітність і диференціація навчальних закладів; демократизація усіх сторін шкільного життя, запровадження в освітянську практику виборів керівних органів школи, вчителів та інших працівників школи; використання найдоцільніших варіантів навчальних планів і програм з урахуванням інтересів і можливостей учнів та батьків; найвищим органом управління навчального закладу є шкільна рада, яка обирається на демократичних засадах; пріоритетний характер фінансування та морального забезпечення школи за рахунок фондів освіти, що формувалися із різних джерел доходів (місцевого бюджету, вкладів зацікавлених відомств, підприємств, кооперативів, товариств, приватних осіб, благодійних організацій, надходжень за платні послуги школи); повна фінансово-господарська самостійність школи і народний характер

освітньо-виховної діяльності школи. Реалізація цих принципів забезпечила створення нової демократичної системи освіти в УНР. Згідно положень цієї концепції першочерговим завданням вважалося введення безплатного і обов'язкового навчання у нижчих та вищих початкових школах України. Уже у 1919 році в Україні діяло 50244 початкових шкіл, 1211 вищих початкових училищ, 865 гімназій, 72 реальних, 89 комерційних, 19 торгових, 53 духовних училищ тощо.

Була проведена українізація школи всіх ступенів від початкових до двох університетів, які відкрилися в Києві та Кам'янець-Подільську. Вперше було засновано Українську Академію Наук, Педагогічну Академію, Академію мистецтв, Національну бібліотеку, історичний Український музей, Державний симфонічний оркестр тощо. Почало діяти ряд великих видавництв, які випускали твори українською мовою “в печуваному тоді числі примірників: весь край укрався сіттю українських книгарень тощо”.

Після повалення УНР новий режим зірвав процес національного відродження шкільництва в Україні.

Прийняте у травні 1919 р. Положення про єдину трудову школу УРСР, наступні нормативні документи про освіту докорінно змінюють концептуальні засади діяльності радянської школи. Вона стає провідником комуністичної ідеології, важливим засобом виконання завдань нової влади щодо виховання юних громадян. Повсюдно мала місце дискримінація українців у навчанні, особливо у вищій школі. До вищих навчальних закладів обмежувався прийом молоді не пролетарського походження; студенти, які проявляли вільнодумство, а також ті, що мислили не категоріями більшовицьких догм, підлягали виключенню з навчальних закладів. Замість існування різноманітних і диференційованих шкіл була впроваджена єдина трудова школа з єдиними навчальними планами і програмами, які аж ніяк не враховували інтереси і можливості учнів навчальних закладів, соціального середовища.

Якщо на перших порах існування радянської системи освіти і виховання допускалося навчання дітей на рідній мові, то в міру посилення

русифікації українців “Основи Законодавства Союзу РСР і союзних республік про народну освіту” від 14 серпня 1979р., проголошують єзуїтський принцип: “свобода вибору мови навчання; навчання рідною мовою або мовою іншого народу СРСР”. Це породило масові закриття шкіл з українською мовою навчання, звільнення учнів від вивчення української мови і літератури, звуження функціонування рідної мови у всіх сферах державного і суспільного життя.

Ця антинаукова, антипедагогічна система освіти і виховання молоді припинила своє існування із ліквідацією комуністичного режиму. Із створенням української незалежної держави в основу розбудови української школи була взята концепція національної освіти, серцевиною якої були педагогічні ідеї С. Ф. Русової.

Провідною ідеєю С. Ф. Русової є ідея національної школи. У своїй праці “Національна школа” педагог переконує, що ідея національної школи є не витвором українських педагогів, а надбанням всесвітнього виховання. “Намагання усіх народів до забезпечення своєї державної і культурної незалежності навертають їх (народи. – ред.) до національної школи, бо усім уже зрозуміло, наскільки нація, яка пройшла через таку школу, буде дужчою другої нації, яка її не проходила. Школа – великий фактор формування нації” [1, с. 391].

Педагог однозначно вважає, що національна школа остаточно утворює націю.

Рідна, українська школа, на думку С. Ф. Русової, є першою політичною і соціально-педагогічною вимогою кожного народу, який скидає з себе ту кригу байдужості, якою окуто було його серце за часів утисків і пригноблення вільної думки, його національної свідомості. Ця позиція видатного педагога і державного діяча актуальна і в наш час, бо недостатня увага з боку держави до розбудови національної школи сьогодні гальмує розвиток самої держави.

Свої висновки щодо ролі національної школи в житті суспільства С. Ф. Русова вивела на основі аналізу світового досвіду шкільництва, який показав, що прогрес мають ті народи, які збудували добре організовану

національну школу. За приклад вона ставить народи Німеччини, Англії, Японії, які краще інших вичерпали у своєму вихованні власні глибокі національні скарби і надали вільний розвиток національній психології. У таких державах національне виховання виробляє у дитини, стверджує С. Ф. Русова, не подвійну хистку моральність, а міцну, цільну особу.

Педагог вважає, що українська національна школа має за мету українськими засобами виховувати розумну працювиту дитину, не відірвану від свого рідного народу, а навпаки – пов'язану з ним пошаною до усього свого, знаннями того серед чого вона виросла. З таких дітей Україна справді мала б рідних синів – щирих робітників на ниві народній, творців її майбутньої літописної долі. Отже, національна система освіти і виховання має формувати національно свідомих громадян української держави. Ці переконання С. Ф. Русової стали нормою її життя, науковою позицією, мірилом справжньої духовної цінності. С. Ф. Русова бачить національну школу з усіма ступенями – від дитячого садка до університету. Для учнів школа повинна бути чимось рідним, що задовольняє усі потреби. Вона дає їм не тільки знання, але і розваги, дає радість власної творчості і щастя спільного товариського життя [2, с. 392].

У системі національної освіти і виховання Софія Русова надзвичайну увагу приділяє дошкільному вихованню, яке, на її думку, є мостом, що перекидається між школою й родиною. Саме в цей період закладаються цільність особистості, її устремління, нахили. Коли дитячий “ранок”, пише С. Ф. Русова, проходить у несприятливих обставинах, дитина виростає слабою, з хисткою волею й небезпечними нахилами. Кожна дитяча установа має насамперед бути для дітей “хатою радості, де діти могли б вчитися без примусу, гратися, перебудовувати в оточенні щирої приязні задовольняючи свої дитячі такі своєрідні інтереси й потреби” [3, с. 163].

У своїх працях “Націоналізація дошкільного виховання”, “В дитячому садку”, “Дошкільне виховання” та інших глибоко розробляє методику навчання та виховання дітей: досліджує проблеми розвитку мови і мовного навчання, науки чисел, морально-соціального виховання, підготовки педагогічних кадрів (садівниць) тощо.

Не применшуючи роль дошкільного виховання, Русова виключне значення у зрощенні дітей надає матері, називаючи її найкращим керманічем, природною вихователькою. Тому С. Ф. Русова наполягає, щоб виховання розпочиналося з народження дитини. Засобами колискової, забавлянок, народних казок, ігор, пісень, лічилок, загадок тощо має здійснюватися прилучення дітей до національної культури та етнізації особистості. Педагог стверджує: “Нація народжується коло дитячої колиски, лише на рідному ґрунті, серед рідного слова, з пісні здатна вирости національно свідомо дитина”. Найдієвішим засобом національного виховання Русова визнає рідне слово. Саме через слово дитина сприймає духовні цінності народу, його світобачення та світосприймання, здійснюється її художньо-образне мислення, засвоюється нею мораль, історичний досвід народу тощо. Рідна мова, на думку С. Ф. Русової, є найголовнішим засобом для розвитку розуму, є засобом утворення думки.

Велике значення в національній школі Русова віддає вивченню літератури, вона має проводитися з першого ступеня дитсадка і складається з найпростішого матеріалу, народних казок, пісень, загадок, прислів'їв. Крім народної літератури у національній школі мають використовуватися твори найкращих письменників. Українська класична література має вивчатися глибоко, бо вона вся пройнята щирим демократизмом і гарячим патріотизмом.

Поруч із мовою в національній школі має вивчатися історія і релігія. Ці предмети, на думку педагога, сприяють розвитку національної свідомості. Релігійне навчання мусить позбавитися свого догматичного характеру і прийняти більш морально-життєвий напрямок. Велике значення мають хорові співи, духовні і церковні. В національній школі не можна не звернути увагу на вивчення географії, це наука близька до природознавства [4, с. 392].

Велику роль у вихованні української молоді педагог відводить мистецтву, яке є виявом національної свідомості і має посісти гідне місце у шкільній освіті.

Перу С. Ф. Русової належать фундаментальні праці з дидактики, зокрема дослідження процесу навчання. Основним фактором навчання вона вважає учня, його сили, нахили, тож “вихідною точкою цілого процесу навчання є сама дитина, а кінцевою метою – громадянство, себто підготовка з учня діяльного громадянина” [5, с. 385].

Дотримуючись народно-педагогічної мудрості “Вік живи – вік учись”, педагог стверджує, що розумовий процес ніколи не закінчується, і в ньому мають найбільше значення не так привласнені йому факти і звички, як розвиток нахилу до знання, до шукання нових фактів, до утворення нових розумових звичок [6, с. 381].

У своїй “Дидактиці” С. Ф. Русова досліджує ціль навчання, його завдання, дидактичні правила, мотиви, цінності навчання, структуру уроку, методи його проведення тощо.

Головним завданням у національній школі є, на думку С. Ф. Русової, “пробудження у дітей інтересу до науки, до правди, добра і краси, координація рухів до найкращого виконання всяких уміlostей” [7, с.382]. Вона вважає, що треба не вчити дитину, не давати їй готове знання, хоч би й саме початкове, а більш усього збудити в дитині її духовні сили, розворушити цікавість, виховати її почуття, – щоб очі дитини вмiли бачити, вуха дослухатися до всього, рученята вмiли заходжуватися й коло олівців, і коло ножиць, і коло глини, й коло паперу. Категорично засуджує вона бездумну сувору шкільну дисципліну, виступає за панування у навчальному закладі жвавого настрою, веселості, поваги, уваги і любові до дітей.

С. Ф. Русова переконана в тому, що в рідній школі розкриватимуться всі природні задатки дитини, яка набуватиме гармонійного розвитку. Це можливе при умовах, якщо виховання буде індивідуальним, пристосованим до природи дитини; національним, відповідатиме соціально-культурним вимогам життя; буде вільним, незалежним від певних вимог на ґрунті громадської організації.

У демократичній рідній школі весь зміст освіти і організація навчання мають відповідати національним інтересам, враховувати освітні

традиції українського народу, здобутки національної культури, особливості української дитини. Остання, підкреслює С. Ф. Русова, не дуже експансивна, вона занадто вразлива й часто-густо ховається од інших своїми переживаннями; до неї треба підходити з ласкою, привернути її до себе повагою до її індивідуальності, треба збудити її цікавість, тоді виявиться талановита вдача дитини й озветься її глибока чуливість.

Педагог постійно нагадує про необхідність врахування індивідуальних особливостей дітей. Образно порівнюючи дітей із кущами в саду, вона підкреслює, що як серед розмаїття кущів не має двох однакових, так і всі діти різняться між собою почуттям, думками, характерами, здібностями. Вчитель та батьки мають знати своїх вихованців різнобічно і розвивати їхні духовні і фізичні сили.

С. Ф. Русова розглядає навчально-виховний процес у його єдності, вважаючи, наприклад, що виховувати моральні якості окремо неможливо. На її думку моральним вихованням має бути прийняте все навчання, все життя.

Провідним методом виховання С. Ф. Русова вважає гідний для наслідування приклад дорослих і всіх тих, з ким спілкується дитина. Через те, вважає вона, треба щоб вихованці у своєму оточенні бачили якнайбільше добра і краси.

Дитина має зростати не пасивним спостерігачем оточуючого, а усвідомлювати свої і чужі вчинки шляхом обміркування, самоаналізу. Вчитель, батьки повинні використовувати кожний випадок боротьби між злом і добром, аби виробити в дітях власні судження, давати змогу в різних обставинах життя виявляти свою “мужність, добре серце і правдиве поведження”.

С. Ф. Русова рішуче відкидає твердження повіністів про те, що національне виховання приведе український народ до самоізоляції від європейського і світового культурного процесу. І в наш час, ці ж спекуляції мають місце з боку різного роду псевдоінтернаціоналістів.

Ніби передбачаючи подібне, С. Ф. Русова дає їм обґрунтовану відповідь: “Національне виховання забезпечує кожній нації пайширшу

демократизацію освіти, коли його творчі сили не будуть покалічені, а навпаки – дадуть нові оригінальні, самобутні скарби задля вселюдського поступу: воно через пошану і любов свого народу виховує в дітях пошану і любов до других народів і тим приведе нас не до вузького відокремлення, а до широкого єднання й світового порозуміння між народами і націями”.

Альтернативи національному вихованню С. Ф. Русова не визнає, вважаючи, що тільки національне виховання забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти. Вона прагне того, щоб педагог не був скутий догматичними циркулярами, якими визначається зміст освіти та добір методів навчання. Вчитель має бути розкутим і самостійним у складанні навчальної програми, у використанні форм та методів навчальної діяльності. У “Дидактиці” вона пише, що “в кожному навчанні вчитель має пам’ятати дидактичні правила, але не триматися їх, як сліпий плоту..., що окрім усіх дидактичних засобів, кожний учитель має свій індивідуальний, приладнений до свого класу, до відомих йому учнів, до тих або інших умов навчання” [8, с. 385].

Провідне місце у навчанні, фізичному і духовному зростанні дітей С. Ф. Русова надає народному вчителю – “в його руках майбутність народу, бо діти, які вийдуть із школи, мають бути каменярами у відбудові молодій українській державі, мають розробити свою культуру, свої національні скарби” [9, с.392]. Він має бути національно свідомим українцем, що володіє високим рівнем культури, педагогічними надбаннями попередніх поколінь педагогів, скарбами народної педагогіки, здатний творчо використовувати їх на практиці. Просвітитель застерігає вчителів від рутинерства, формалізму, казенної дисципліни. Носій добра і краси, вчитель ніколи не вживає щодо дітей кари або погроз. На переконання педагога любов до дітей – той ґрунт, на якому виховання досягає своїх завдань.

С. Ф. Русову дуже хвилювала політична і соціальна незахищеність українського вчителя. Постійна матеріальна скрута, переслідування, безправність у всіх сферах життя негативно позначаються на його загальнокультурному і професійному рівні. Такий вчитель мало що може

зарадити у виховній справі. Суспільство має створити для вчителя такі умови, щоб він не на словах, а на ділі почувався вільним, щасливим, незалежним у правовому й економічному становищі. Тоді він матиме можливість на творчість, демократизм, у своїх діях здійснюватиме людяно творчу місію у суспільстві.

Концепція національної системи освіти і виховання С. Ф. Русової має надзвичайну актуальність для розбудови української незалежної держави. Нею керуються держава і суспільство у розв'язанні сучасних проблем вдосконалення діяльності системи національної освіти і виховання в Україні.

Заповітом і наказом звучить звернення С. Ф. Русової до сучасного покоління: "... Народ, що не має своєї школи, попасає задніх. Йому замкнено двері до пишного розвитку своїх культурних сил, він засуджений на пригноблене становище, на постійне вживання чужого хліба; живе він не по своїй живій думці, а чужим розумом. Такому народові, який не має своєї школи й не дбає про неї, призначені економічні злидні й культурна смерть. Ось через що сучасним гаслом усякого свідомого українця мусить бути завдання: рідна школа на Україні. Тому та нація, яка утворила у своїй державі національну школу для всієї людності, є щасливою; вона сміло може дивитися на своє майбутнє; національна освіта дасть їй змогу посилити свої економічні можливості і широко розвинути культурні творчі сили" [10, с. 392].

Сучасне покоління освітян сприймає концептуальні засади розбудови вітчизняної школи, які започатковані С. Ф. Русовою, і на своїх першому і другому Всеукраїнських з'їздах визначило стратегію розвитку освіти в Україні на найближчі роки та перспективу ХХІ ст.

Література:

- 1, 2, 4, 9, 10. Русова С. Ф. *Національна школа. В кн.: Історія української школи і педагогіки. Хрестоматія. Упорядник професор О. О. Любар.* – К.: Знання, 2003. – С. 391-392.
- 5, 6, 7, 8. Русова С. Ф. *Дидактика. В кн.: Історія української школи і педагогіки. Хрестоматія. Упорядник професор О. О. Любар.* – К.: Знання, 2003. – С. 381-390.
3. Русова С. Ф. *Дошкільне виховання. В кн.: Софія Русова. Вибрані педагогічні твори. Кн. перша.* – К.: Либідь, 1997. – 271 с.

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ

Пікельна В. С.

Стаття присвячується проблемі розвитку активності молодших школярів та розгляду шляхів її розв'язання. Придільена увага питанням психологічної депривації дітей, педагогічним умовам, створення яких сприяє розвитку активності школярів та управління даним процесом.

The article is dedicated to the problem of the development of young children's activity and to the ways of its decision. The problems of psychological deprivation of children, pedagogical conditions which lead to the development of children's activity and ruling of this process are viewed.

Відомо, що початкова освіта – це перша сходинка загальної шкільної освіти, але, разом з тим, це і “глобальний мікросвіт особистості”, “соціальний іконостас”, на який суспільству потрібно “молитися”, щоб з часом діти перетворилися у соціально зріле молоде покоління, яким держава зможе пишатися.

Щоб така мета була досягнута, необхідно педагогам полюбити дітей змалечку, відкрити для них свою людську душу. Діти мають повірити в щирість педагога, його відкритість у спілкуванні з ними, і тоді вони зможуть, в свою чергу, віддати їм свою довіру, яка вважається людською якістю особистості найвищого ґатунку. Це і є найголовнішою педагогічною умовою успішного розвитку соціальної активності учнів.

Саме тому метою даної статті є розгляд таких змістовно-поєднаних проблем, як розвиток активності молодших школярів у навчально-виховній роботі та управління нею з боку викладачів і з боку учнів (навчання дітей самоуправлінню).

Визнано, що активність – це якість особистості, яку необхідно розвивати з раннього дитинства. Активність особистості (від латин. *activus* – діяльний) означає діяльне відношення людини до світу, тобто така людина має здібності і можливість перетворювати матеріальний і духовний світ [4, с. 46]. Активність особистості ототожнюється з активною

життєвою позицією людини, яка не тільки вмiє відстоювати свої погляди, але й стає дiсвою – своїми справами доводити, що притаманнi їй цiнностi соцiально спрямованi. Вiдомо: просоцiальна спрямованiсть людини базується на високоморальних гуманiстичних якостях особистостi.

Активнiсть школярiв зумовлюється або зовнiшнiм збудженням (стимулами), або внутрiшнiм збудженням (мотивами). На жаль, як показує педагогiчний досвiд, значно бiльше цiнуються вчителями слухнянi, дисциплiнованi та стараннi учнi, якi добросовiсно виконують доручення, своєчасно та якiсно виконують домашнi завдання, нiж тi, що зацiкавленi особливостями навчального процесу, шукають нестандартнi рiшення при виконаннi пiзнавальних задач або в рiзних виховних ситуацiях, часто пропонують власнi iдeї в позаурочних iграх. Високий рiвень їх iнтелектуального розвитку вiдбивається в iгрових фантазiях. Вони вмiють добре вигадувати рiзнi “життєвi iсторiї”, їм подобається, коли однолiтки їх зацiкавлено слухають. Досить часто вони бувають неслухняними, але завжди iнiцiативнi i активнi у спiльнiй роботi. Такi школярi, як правило, завжди в активному пошуку.

Задоволенiсть учителiв тiльки успiшною репродуктивною дiяльнiстю учнiв призводить останнiх у подальшому життi до негативних наслiдкiв, оскiльки такi люди в незвичних умовах стають безпорадними, не можуть знайти рiшення, перебувають у станi розпачi, чекають допомоги вiд iнших. Якщо в особистостi не сформована звичка самостiйно шукати вихiд iз певного складного становища, то стикнувшись з асоцiальним вчинком iншої людини (однолiтка або дорослого), вони стають неспроможними в такiй ситуацiї знайти необхідний вихiд. Людина (особливо молодшiй школяр) чекає вiд iнших порад, бо сама залишається безпорадною i розгубленою. Вона неспроможна вiдiйти вiд засвоених нею “шаблонiв” у поведiнцi, вiд звички дiяти за рекомендацiями iнших. Саме тому в сучаснiй загальнiй освiтi надається така важлива роль формуванню в учнiв таких якостей особистостi, як iнiцiативнiсть, самостiйнiсть, активнiсть.

Вже з перших класiв початкової школи необхідно розвивати в учнiв мотиви самостiйної пiзнавальної дiяльностi. Активнiсть в оволодiннi

знаннями потребує від учнів не “зубріння” навчального матеріалу, а прагнення зрозуміти його сутність, збагнути зміст явищ, навчитись використовувати знання на практиці в традиційних і змінених умовах.

Пізнавальну активність і творче мислення учнів педагог має стимулювати і в подальшій роботі сприяти переходу стимулів у мотиви. Найбільш відомим і сильним мотивом пізнавальної діяльності учнів є пізнавальний інтерес, але педагогам необхідно навчитися управляти системою розвитку активності учнів, створювати такі організаційно-педагогічні умови, які викликають у школярів інтерес до учіння (самостійної пізнавальної діяльності) і до участі у виховній спільній роботі. До таких умов доцільно віднести:

- використання різних видів заохочення ініціативних учнів;
- організацію практики “масовості доручень”;
- зміну лідерів при підготовці і проведенні колективних позаурочних справ;
- залучення школярів початкових класів до конкурсів, зміст яких відповідає віку учнів та їх інтересам;
- застосування похвали при будь-якому прояві винахідливості з боку учнів;
- високе оцінювання самостійності учнів при розв’язанні нетрадиційних завдань і таке ін.

Найгіршим засобом виховання, що ніколи не сприяє розвитку активної, ініціативної особистості, є дії дорослих, які прагнуть самі задовольнити майже всі потреби учнів. Відомо, що А. С. Макаренко стверджував: активність дитини необхідно виховувати із самого раннього віку (з першого року життя).

Активність учнів початкових класів успішно формується за умови свідомого сприйняття ними певного завдання і бажання самостійно знайти шляхи його вирішення. За змістом завдання повинні поступово ускладнюватися, оскільки легкі завдання руйнують інтерес дітей до них. Педагоги мають створювати такі ситуації, які потребують від учнів активного пошуку різних варіантів оптимального виходу з них.

На жаль, досить часто дорослі (вчителі, вихователі, батьки) планують проведення виховних заходів без залучення до цієї роботи учнів початкових класів. Проте робота з “планування” – це перша управлінська функція, але вона має бути для них посилююю. Ще більш результативною у розвитку активності учнів є залучення їх до розробки різних форм проведення виховних заходів (концертів, виставок дитячих малюнків, конкурсів на кращу казку, найцікавішу розповідь про “життя” комах або великих риб, спортивних свят маленьких чемпіонів школи, конкурсів народних пісень і народних свят тощо).

Управління розвитком активності молодших школярів має враховувати їх бажання і сприяти доброзичливому спілкуванню.

Спілкування – це взаємодія двох або більше людей з метою установлення міжособистісних стосунків, досягнення загального результату спільної діяльності [3, с. 69], тому воно визнано одним із найважливіших факторів психічного і соціального розвитку дитини. Через спілкування дітей з дорослими відбувається засвоєння підростаючим поколінням соціально-історичного досвіду, що накопичило людство. Відомо, що потреба спілкуватися дає учням можливість стати представниками людського роду.

Дуже важливо, щоб розвиток активності учнів початкової школи відбувався паралельно з формуванням такої якості особистості, як самосвідомість. З психології відомо, що самосвідомість – це здібність людини усвідомити і оцінити себе як суб'єкта певної діяльності. Йдеться про здібність і уміння охарактеризувати свої моральні риси, розкрити свої соціальні цінності. Важливою є здібність молодшого школяра пояснити мотиви своєї поведінки і таке ін. Якщо самосвідомість учня не формується, він буде неспроможним дати самооцінку своїм діям і своїй поведінці.

Необхідно пояснити дітям, що наявність самосвідомості пов'язується з малознайомим їм поняттям “рефлексія”. Рефлексія (від латин. reflexio – відображення) – означає роздуми людини, сповнені сумнівів, суперечностей; оцінка себе, аналіз власного психічного стану [4, с.803]. Рефлексії необхідно навчати учнів з молодшого віку.

У дослідженнях проблем початкової школи розкрито, що розвиток самосвідомості, навичок спілкування і рефлексії успішно відбувається в ігровій діяльності, оскільки саме в ній зростає активність.

Дитячі ігри – це також певні форми спілкування дітей, що дають почуття радості, задоволення, особливо при досягненні ігрового результату. Участь у грі носить, як правило, добровільний характер. Діти звикають до ігор ще з дошкільного віку (будівництво споруд із кубиків, “виховання” або “лікування” ляльок, будівництво “замків” з піску, сніговиків і фортець зі снігу тощо).

Ігри можуть виникати стихійно або за пропозицією педагогів (тоді вони стають педагогічно керованими). Якщо гра організується педагогом, вона досить часто буває змістовно спрямована на: моральне, трудове, фізичне, естетичне виховання. Ігри інтелектуального змісту сприяють розвитку фантазії, творчого мислення, орієнтують дітей на прояв кмітливості, спритності, винахідливості, навчають логічному міркуванню, розвивають уміння передбачати дії партнерів по грі, вчать орієнтуватися в несподіваній ситуації (особливо в тих, що виникають раптом). В цікавих змістовних іграх розвиваються творчі здібності дітей, стимулюється розвиток їх активності.

Основним з недоліків у роботі з розвитку активності учнів визнано певміння педагогів управляти нею і сприяти здобуттю школярами достатньої інформації “про себе”. Брак такої інформації у дітей виховує в них недовіру у власні можливості, зниження емоційного та вольового потенціалу. Першочерговим завданням має бути розвиток інтересу учнів до різних видів діяльності (пізнавальної, художньої, ігрової, спортивної, трудової). Найголовнішим стає виховання віри дитини у власні можливості, що сприяє зростанню довіри учнів до вчителя і до власних майбутніх досягнень у житті.

Однією з педагогічних проблем у розвитку активності учнів початкових класів є проблема депривації у молодшому шкільному віці. Депривація (від латин. *deprivatio* – позбавлення) – це психічний стан дитини, що виникає в результаті тривалого обмеження її можливостей у

задоволенні основних психічних потреб. Депривація характеризується явними відхиленнями в емоційному та інтелектуальному розвитку, що зумовлені порушенням соціальних контактів. Недостатність соціальних контактів з дорослими і, насамперед, з матір'ю, призводить до руйнування емоційної сфери дитини (емоційна депривація). Для повноцінного розвитку дитини необхідно створення умов, за яких вона здобуває можливість власної суспільної самореалізації завдяки засвоєнню соціальних ролей і соціальних цінностей.

Крім того, виникнення депривації зумовлено, насамперед, відсутністю соціальних і сенсорних стимулів. Стимул (від латин. – stimulus – загострена палиця, якою підганяли впертих тварин) – в науці це причина, що спонукає до дії або викликає зацікавленість [4, с.862]. Депривація у розвитку дітей виникає тоді, коли вони живуть “у ситуації соціальної ізоляції або у випадку припинення вже створеного зв'язку між дитиною та його соціальним середовищем” [2, с.251]. Відомо, що найважливішим періодом спілкування дітей з дорослими є перші 3-5 років життя. Дитяча депривація часто виникає в родинах, де умови життя для дітей несприятливі (неповна сім'я, відсутність чуйних стосунків у родині, жорстокі покарання дітей, ізолюваність дитини від спілкування з більш широким соціальним середовищем, низький культурний рівень спілкування у сім'ї, підвищена неврастенія батьків тощо). Проте навіть у неповній сім'ї, де дорослі відносяться до дитини з підвищеною увагою, емоційної депривації не виникає. Одночасно є очевидним, що наслідком дитячої депривації є затримка у розвитку мови, відставання у розвитку інтелекту, низька активність дітей у спілкуванні і спільній діяльності. Виявлено, що депривація гальмує розвиток активності учнів.

Вже з першого року навчання учні мають повірити у добру і щирі підтримку вчителя. На жаль, ще дотепер учні поділяють учителів на: добрих і злих; на тих, кому вони довіряють, і тих, до кого у дітей довіри немає; справедливих і несправедливих тощо. Але, щоб досягти доброго ставлення учнів до вчителів, останнім необхідно постійно бути

добросердечними, чуйними, бо тільки такий педагог зможе викликати віру у свою ширість, довіру до своїх дій. Для цього вчителям необхідно:

- сприймати дитину такою, якою вона є;
- зуміти проїнятися відчуттями дитини та її переживаннями;
- постійно проявляти у стосунках з дітьми відкритість;
- бути щедрим на підтримку дітей і радіти їх досягненням;
- створювати умови спілкування з дітьми, за яких вони бажають

взаємодіяти з учителями [1, с. 235].

Дослідження вчених (ще за радянських часів) доводили, що абсолютна більшість дітей із задоволенням йдуть навчатись у перший клас, але вже наприкінці навчання в ньому значна частина їх не проявляють бажання ходити в школу. Кожного року “динаміка бажання” вчитися стає все гіршою, і при завершенні навчання у початковій школі учні все більше наближаються до стану, коли їх починають називати “важкими”, “трудними”, “неслухняними”. Деякі з них тікають з дому, стають “дітьми-бомжами”, їх поведінка набуває асоціального характеру. Вчені достатньо давно підлітковий вік називають критичним, кризовим. На жаль, наслідком цих процесів стає гостре зниження соціальної активності молодших підлітків.

У гуманістичній педагогіці вчителям сьогодні пропонують використовувати такі форми і методи активізації навчання і виховання, як: дискусії; робота з малими групами; виконання групових та індивідуальних проєктів; взаємне навчання; “діалоги-суперечки”; “інтелектуальні ринги” і таке ін. Але ефективність їх щодо розвитку активності учнів залежить від створення певних педагогічних умов. Однією з головних умов успішності у будь-якій діяльності є інтерес до її змісту. Оскільки початкова освіта – це певна педагогічна система навчання і виховання, вона, як і будь-яка інша соціально-педагогічна система, потребує упорядкування, тобто управління. Всі освітянські системи функціонують згідно з поставленою метою, що зумовлює необхідність розробки певних, відповідних до мети, технологій управління. Йдеться не тільки про управління навчальним закладом загальної середньої освіти, не тільки про управління початковою

загальноосвітньою школою, як першою сходинкою загальної освіти, але й про необхідність управління будь-яким окремим педагогічним процесом. Аксиоматичність останнього положення досить давно доведена науковцями. Значимість положень сучасної науки управління не означає автоматичного усвідомлення їх учителями. На жаль, значна частина педагогів до цих пір не усвідомлює змістовну різницю між поняттями “керівництво” і “управління”. Їм необхідно також знати, що в теорії управління (як складової науки керівництва) існують різні технології управління.

Одним із важливих розділів “Педагогіки” є школознавство. Наукова назва цього розділу: “Керівництво та управління навчальним закладом”, і не випадково поняття “керівництво” і “управління” рядопокладені. У науці керівництва та управління навчальними закладами (або педагогічними процесами) існують дві групи функцій: спеціальні і технологічні. Керівництво – це діяльність керівника будь-якого рівня в загальній ієрархії керівництва, і саме цей процес пов’язаний з реалізацією спеціальних функцій. Інша назва спеціальних функцій – посадові. У навчальних закладах зміст посадових функцій розкривається в “Статутах школи”, спеціальних положеннях та інструкціях.

Зупинимось на понятті “ієрархія”. Це слово грецьке (*hieros* – святий, *arche* – влада) і означає поділ на вищі та нижчі посади, чини. Використання поняття “ієрархія” завжди означало певний порядок підлеглості нижчих за посадою тим, хто має вищий чин (вищу посаду). Саме в “Статутах школи” розкриваються спеціальні (посадові) функції керівника. Одночасно зауважимо: не треба думати, що керівник – це тільки директор загальноосвітньої школи або його заступник з початкової освіти (початкової школи). Як було вже зауважено, керівники є на різних ієрархічних рівнях освітянських систем. Достатньо згадати: у сучасній загальноосвітній школі є керівники гуртків, керівник фізичного виховання, класні керівники тощо.

Виникають питання: “Хто ж такі управлінці?”; “Що це за особи і які їх функції?” “Керівник” і “управлінець” – це одна і та ж особа, але коли

вона стає управлінцем, то здійснює не посадові функції, а технологічні (або загальні). Якщо спеціальні (посадові) функції у різних керівників – різні, то технологічні функції (за іншою назвою – загальні) – однакові.

Щоб ясніше усвідомити зміст цих понять, розглянемо їх на прикладі спеціальних і технологічних функцій класного керівника. В початкових класах функції класного керівника виконує вчитель, який веде конкретний клас. Такий “провідний” вчитель поєднує функції викладання з функціями класного керівника, тобто одночасно виконує функції вчителя і вихователя.

Реалізація спеціальних функцій класного керівника пов’язується з розв’язанням таких завдань, як:

- створення умов для всебічного розвитку дітей, починаючи з першого класу;
- виховання дружного колективу учнів, в якому всі успішно спілкуються і співпрацюють;
- організація і проведення виховних заходів;
- індивідуальна, групова і колективна робота з учнями;
- робота з батьками учнів (проведення батьківських зборів, створення батьківського комітету, індивідуальна робота з батьками тощо);
- залучення батьків до спільної роботи з учнями в школі;
- ведення особистих справ учнів;
- ведення щоденників;
- підготовка звітів про виховну роботу в класі, що подаються в адміністративні органи школи;
- опрацювання класних журналів та іншої шкільної та класної документації;
- цілеспрямована індивідуальна допомога учням, які мають труднощі у навчанні і вихованні; допомога обдарованим школярам і таке ін.

Кожне із завдань, що були поставлені перед учителем як вихователем (після закінчення учнями початкової школи – перед класним керівником), вирішується за допомогою технологічних функцій, до яких

віднесені: планування роботи з класом, її організація, координація діяльності учнів, контроль, регулювання (корекція), облік та аналіз результатів діяльності дітей і власної роботи. Названі функції називають технологічними, оскільки за їх допомогою здійснюється певна технологія управлінської діяльності у будь-якому педагогічному процесі.

Загальний характер технологічних функцій не важко помітити, коли ми розглянемо їх реалізацію на прикладі будь-якого іншого керівника (заступника директора з виховної роботи, керівника фізичного виховання тощо). Тобто перехід безпосередньо до управлінських (технологічних) функцій саме означає перехід від процесу керівництва до процесу управління.

Разом з тим необхідно знати, що в теорії управління існує така закономірність: високий результат функціонування будь-якої соціально-педагогічної системи (система початкової освіти не є виключенням) залежить від повноти реалізації всіх технологічних функцій управління.

Офіційна педагогічна система розпочалась з появи початкових шкіл (початкових класів). Відомо, що основна мета початкової освіти носить інтегрований характер і пов'язана з вирішенням низки важливих соціально-педагогічних завдань, до яких, насамперед, доцільно віднести:

1. Засвоєння учнями елементарних загальноосвітніх знань.
2. Розвиток пізнавальних здібностей дітей.
3. Формування необхідних для подальшої освіти пізнавальних елементарних умінь та навичок навчальної діяльності.
4. Формування навичок соціального спілкування з представниками оточуючого соціального середовища (однолітками і дорослими).

У початковій школі закладаються основи теоретичного мислення. Психологами доведено, що вже на першій сходинці освіти (початкове навчання) учні вміють абстрактно мислити і робити узагальнення, але цими процесами педагог також має навчитися управляти.

На жаль, не була обґрунтована необхідність і важливість такої мети початкового навчання, як виховання бажання вчитися, розвиток інтересу до учіння. Саме тому при переході до основної школи у значній кількості

учнів зникає бажання добре вчитися. Такий стан зумовлено також тим, що процесом розвитку активності учнів початкових класів цілеспрямовано не управляють, оскільки не навчають їх самоуправлінню. Соціальна активність у молодших школярів, за таких умов, може перейти в асоціальну.

Одночасно відомо, що в загальноосвітніх школах функціонують органи учнівського самоврядування (учнівського самоуправління). Управління розвитком активності учнів має пов'язуватися з формуванням у них умінь самопланування, самоорганізації та інших управлінських функцій.

Дуже важливою умовою успішного формування умінь самоуправління в учнів молодшого шкільного віку є усвідомлення ними можливості досягнення успіху як у навчанні, так і в особистому житті, розуміння корисності своїх дій та свідоме сприйняття ними соціальних цінностей. За такої умови учень починає розуміти, що його активність у спілкуванні з однолітками і дорослими – це не зайві зусилля, а діяльність, що несе радість спілкування у партнерській співпраці.

Успішно можна формувати в учнів уміння здійснювати аналітичну управлінську діяльність, пропонуючи кожному після проведення заходу давати йому критичну оцінку, зупиняючись на найбільш цікавих моментах міроприємства і характеризуючи не дуже вдалі. Одночасно учні початкових класів мають навчатися оцінювати захід узагальнено як (за дванадцятибальною шкалою), так і оцінюючи окремі дії однолітків і дорослих (оцінюються ораторські здібності, акторські можливості, пластичність рухів, гумористичні здібності тощо). Доцільно школярам навчатися виконанню функцій учнівського журі, лідерів у певних видах діяльності і виконавців.

При формуванні умінь аналізування проведеного заходу і оцінювання його, педагогам необхідно навчати дітей порівнювати зміст поставленої мети і реально досягнуті результати. Саме така процедура навчає молодших школярів усвідомлювати зв'язок між метою та рівнем здобутих результатів. Доцільно ставити запитання: “Чи досягли ми того, що бажали?”

Безумовно важливим є уміння учнів виявляти допущені ними недоліки і самостійно знаходити шляхи їх виправлення у майбутній роботі, але ця задача для них виявляється найбільш складною.

Відповідальною і важкою для молодшого школяра є функція “самоконтролю” (також одна із функцій самоуправління). Наприклад, при підготовці і проведенні ярмарки виробів ручної праці учнів, виготовлених ними у гуртках або вдома (йдеться про вироби автомоделей, судомоделей, авіамоделей, бісерних прикрас, глиняних іграшок, природної дерев’яної “скульптури” тощо), їм необхідно навчитися оцінювати їх за певними критеріями.

Молодшим школярам дуже подобається брати на себе функції дорослих педагогів, коли до них звертаються за допомогою: навчити однолітка робити певні вироби (плетсти що-небудь з лози, трав, проволочки, ліпити глиняні іграшки, глиняний посуд, робити квіти з поліетиленових пляшок, з паперу (паперопластика), ляльки із соломки тощо). Брати на себе функції того, хто навчає, учням подобається, і вони проявляють особливу активність. Отже, активність учнів зростає, удосконалюється уміння спілкуватися в різних видах діяльності.

Таким чином, виявлено, що управління розвитком активності учнів початкових класів є однією з найголовніших педагогічних умов, що сприяє його успішності. Навчання дітей самоуправлінню будь-яким видом діяльності доцільно починати здійснювати у початковій школі.

Література:

1. Пикельна В. С. *Історія – колыска освіти: Педагогічні нариси: Навчальний посібник.* – Дніпропетровськ: Дніпрокнига, 2005. – 241 с.
2. *Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х Т. / Главный ред. В. В. Давыдов.* – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т.1. – 608 с.
3. *Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х Т. / Главный ред. В. В. Давыдов.* – М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – Т.2. – 672 с.
4. *Словник іношомовних слів / Укладачі Л. О. Пустановіт, О. І. Скопненко, Г. М. Сютя – К.: Довіра, 2000. – 1018 с.*

ЗАЛЕЖНІСТЬ УСПІШНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ВІД ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ В ПРОЦЕСІ ПРОВІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Мірошник З. М., Мяленко О. І.

В статті досліджується залежність цілісності Я-концепції особистості та успішного її становлення від емоційного стану в процесі провідної діяльності.

In the article there is investigated the dependence of integrity I-conception and its success succy formation on imotional state in the making activity.

На сьогоднішній день проблема становлення особистості у суспільстві та можливі перешкоди цьому є досить актуальною. Цілісність Я-концепції, позитивне самоусвідомлення, та адекватна самооцінка є передумовами успішної самореалізації. Негативні емоційні стани, що мають здатність переходити в психологічні синдроми і виникають в дитячому віці, порушують цю цілісність, і, як наслідок, руйнують особистість, заважають її самостверженню. Об'єктом нашого дослідження виступає залежність між наявністю і рівнем тривожності в молодшому шкільному віці та самооцінкою школяра, яку вона формує.

На сучасному етапі розвитку суспільства все частіше доводиться спостерігати агресивність, неадекватну та необґрунтовану поведінку, схильність до насильства значної кількості його членів. У багатьох людей спостерігаються нав'язливі стани, стреси, неврози та інші психічні порушення. Вважається, що ці психічні порушення виникають під впливом таких емоцій та емоційних станів як страхи та тривожність в дорослому віці. Страхи та тривожність, які виникають в дитячому віці, до уваги майже не беруться через переконання, що вони з віком безслідно зникають. Насправді ця думка помилкова.

На початку нашого дослідження ми мали на меті довести, що психологічні синдроми, які виникають в молодшому шкільному віці дуже сильно впливають на становлення особистості та цілісної Я-концепції, зокрема через вплив на самооцінку, самосприйняття та самоусвідомлення.

Психологічний синдром – це деякий визначений комплекс ознак (симптомів) якогось явища, що об'єднані єдиним механізмом виникнення. Про тривожність як про психологічний синдром можна говорити в тому випадку, коли вона набуває рис постійно виникаючого явища в певному поєднанні ознак та такого, що виникає за певних, чітко визначених умов.

Традиційно тривожність характеризують як особистісне утворення, що полягає у схильності індивіду до переживання тривоги і характеризуються низьким порогом виникнення реакції тривоги [8]. Розрізняють особистісну тривожність, під якою розуміють стійку індивідуальну характеристику, що відображає схильність суб'єкта до тривоги та припускає наявність у нього тенденції сприймати достатньо широкий обсяг ситуацій як таких, що загрожують, відповідаючи на кожен з них певною реакцією. Ситуативна тривожність як стан характеризується емоціями, що переживаються суб'єктивно: напругою, неспокоєм, нервозністю. Цей стан виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію і може бути різним за інтенсивністю та динамічністю у часі [9].

Ми приділили увагу у нашому дослідженні тій тривожності, що виникає в дитячому віці, оскільки дорослі рідко звертають увагу на порушення такого роду в дитячому віці, а між тим тривожність все більше набуває рис синдрому, викликає стресові стани і у зовнішніх проявах виявляється в замкненості, невпевненості, відчуженості, упертості, озлобленості, агресивності.

З приходом дитини до школи, з початком її навчання і до підліткового віку провідною діяльністю є навчальна, тому тривожність, що виникає в молодшому шкільному віці, найчастіше носить характер шкільної. Шкільна тривожність виникає і підтримується в ситуації навчання.

Причому загрозливою ситуацією може виступати виклик до дошки, запитання від вчителя, перевірка домашнього завдання чи контрольна робота, а також сам факт приходу до школи, входу в клас самого учня чи вчителя тощо. Про шкільну тривожність можна говорити за умови, що це особистісне утворення не виникає в інших умовах, не пов'язаних зі

шкільною чи навчальною діяльністю. В інших видах діяльності дитина може виявляти себе як активну, впевнену в собі, легкою у спілкуванні, а діяльність супроводжується позитивними емоціями.

Ми розглянули механізм виникнення і закріплення шкільної тривожності як синдрому.

На першій стадії у випадку невиконання чи неуспішного виконання деякого навчального завдання дитиною у вчителя виникає невдоволення, яке він реалізує через негативну оцінку діяльності.

Якщо ця ситуація виникає досить часто, то поступово формується і закріплюється очікування неуспіху.

На наступній стадії очікування неуспіху, якщо воно підкріплюється невдачами постійно, виникає емоційний стан тривожності, що виявляється у боязкості перед навчанням.

У разі повторення та частого підкріплення неуспіху та невдачі з боку вчителя, стан тривожності переходить в якість психологічного синдрому.

Окремо ми розглянули механізм впливу синдрому шкільної тривожності на формування Я-концепції дитини.

Закріплений синдром підкріплює стан очікування невдач і провокує невдачі. Ці невдачі в свою чергу викликають невпевненість у собі, відчуженість, озлобленість і тому подібні явища, які за умови постійного виникнення впливають на самооцінку особистості, значно знижуючи її і ведуть до появи ще одного психологічного синдрому – хронічної неуспішності.

На цій стадії у дітей з самооцінкою, що була раніше завищеною, спостерігається агресивність, озлобленість, схильність до демонстративної поведінки, упертість, можлива схильність до насильства. У дітей з самооцінкою, що була адекватною чи заниженою, спостерігається замкненість, невпевненість у собі, уникнення спілкування.

В процесі експериментального дослідження на рівні констатації нами було проведено дослідження по виявленню залежності між типом самооцінки та наявністю і рівнем шкільної тривожності. Дослідження

проводилось в 1Б класі ЗСШ № 69 та в 2Б класі ЗСШ № 68 м. Кривого Рогу протягом 2004/2005 навчального року.

Ми виявили таку цікаву залежність. В першому класі високий рівень шкільної тривожності стовідсотково наявний лише у дітей з заниженою самооцінкою. В другому класі високий рівень тривожності виявлений у 71,6 % від загальної кількості дітей незалежно від типу самооцінки. Ця залежність представлена на діаграмах 1 і 2.

1 клас

Діаграма 1



2 клас

Діаграма 2



Проаналізувавши спеціальні дослідження з проблеми наявності шкільної тривожності у дітей молодшого шкільного віку [4], [6], [7] та поспостерігавши за учнями 1 – 2 класів загальноосвітніх шкіл м. Кривого Рогу (загальна кількість дітей – 46) ми склали структурну схему, що відображає місце психологічних синдромів молодшого шкільного віку в структурі Я-концепції і їх вплив через навчальну діяльність як провідну на формування самооцінки як структурного компонента Я-концепції (рис. 1).

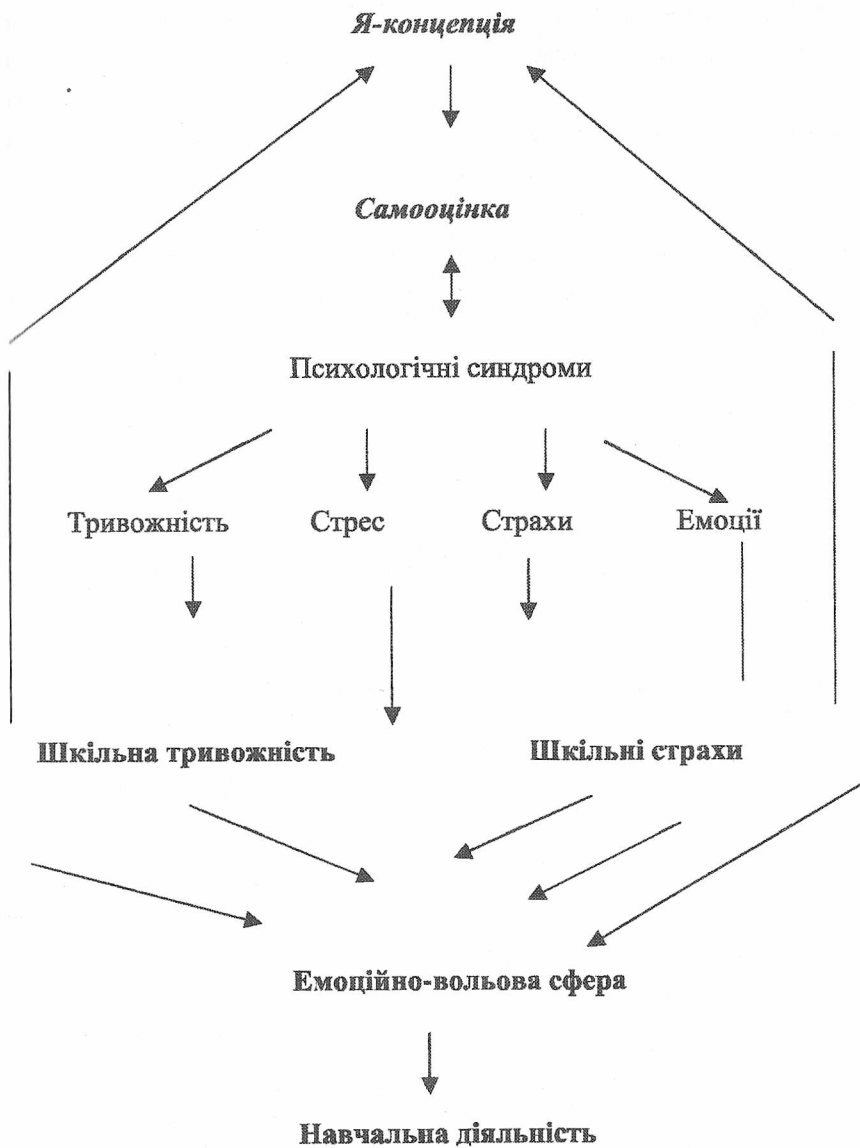


Рис. 1

На даному етапі дослідження ми з'ясували, що психологічний синдром шкільної тривожності виникає в молодшому шкільному віці в ситуації навчальної діяльності і в ній же закріплюється. Шкільна тривожність виникає у будь-якої дитини та негативно впливає на формування самооцінки в цьому віці, що в подальшому житті викликає порушення у самоусвідомленні, особистісному становленні та саморозвитку і порушує цілісність Я-концепції. А це, в свою чергу, викликає психічні порушення в дорослому житті та складності суспільної поведінки.

В подальшому дослідженні ми плануємо створити програму по зниженню рівня тривожності молодшого школяра та оволодінню ним загальною психологічною культурою.

Отже, на сьогоднішній день, вищезазначена проблема своєчасна та актуальна, є однією з реалій сучасного життя, оскільки сьогодні гостро стоїть питання про залежність цілісності Я-концепції від емоційного стану в процесі провідної діяльності.

Література:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / под общ. ред. Пилиповского В. Я. – М.: Прогресс, 1986. – 482с.
2. Бех І. Д. Особистісно-орієнтоване виховання. – К.: ІЗМН, 1998. – 221с.
3. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблема формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: МПА, 1995 – 212с.
4. Венгер А. А., Цукерман Г. А. Психологическое обследование младшего школьника – М.: Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2003 – 106 с.: ил. – (Б-ка школьного психолога)
5. Липкина А. И. Самооценка школьника // Воспитание школьников, 1977. – № 4
6. Овчарова Р. В. Практическая психология образования: Учебное пособие для студентов психологических факультетов университетов. – М.: Изд. центр Академия, 2003. – 448с.
7. Проскура О. В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками. – К.: Освіта, 1998. – 199с. – /Трансформація гуманітарної освіти в Україні/
8. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка, К.: Головне видавництво видавничого об'єднання "Вища школа", 1982, – 215с.
9. Столяренко Л. Д. Основы психологии, Ростов-на-Дону: Изд-во "Феникс", 1997.- 736 с.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНИХ ЗАВДАНЬ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Кравцова І. А., Шпачук Л. Р.

У статті порушується питання про використання проблемних завдань на уроках рідної мови як засобу розвитку пізнавальної активності молодших школярів.

The article deals with some theoretical grounds for putting into practice problem tasks at the lessons of native language as the means of developing cognitive activities of primary level schoolchildren.

Перетворення, які відбулися у сучасному суспільстві, породжують потребу в певних змінах світоглядних орієнтацій, в переоцінці суб'єктивного фактора в суспільному процесі, в усвідомленні відповідальності за свої вчинки, за результати своїх дій, за оптимальне використання своїх можливостей. У сучасній теорії навчання головним аспектом дослідження є формування особистості школяра.

Отже, існує реальна потреба суспільства в інтенсивному розвитку інтелектуального потенціалу кожної людини. І найважливіша роль у цьому процесі належить школі, навчання в якій повинно бути підпорядковане ідеї розвитку творчих здібностей учнів. Школа має навчити свого вихованця самостійно мислити, діяти в нестандартних умовах, розв'язувати найрізноманітніші проблеми (побутові, навчальні, глобальні).

Результати активізації пізнавальної діяльності молодших школярів за допомогою проблемних завдань вказують на те, що можливості навчальної діяльності використовуються не повністю. Практика свідчить і про значні утруднення, які виникають у педагогів в організації проблемного навчання. Все це пояснює необхідність дослідження педагогічних умов, які забезпечують активізацію пізнавальної діяльності за допомогою проблемного навчання.

Досі немає єдиного погляду на суть проблемного навчання. Одні дидакти і методисти називають його методом, другі – своєрідним типом навчання. На думку деяких дидактів (І. Я. Лернер, М. М. Скаткін), проблемне навчання не є окремим методом, а складає групу проблемно-пошукових методів: *проблемного викладу, частково-пошуковий, або евристичний, дослідницький.*

Такі недоліки в навчанні, як формалізм знань і невміння застосовувати їх на практиці не лише в нових, а й навіть у змінених ситуаціях, є наслідком шкідливої практики, коли вчитель, спираючись переважно на своє слово (розповідь, рідше – бесіду), а не на самостійну діяльність учнів, дає їм, по суті, готові завдання. Проте навчання, що спирається не тільки на мислення, скільки на пам'ять школярів, не може задовольнити сучасних вимог життя і школи.

У результаті складається проблемна ситуація, яка здебільшого виникає тоді, коли в учнів для успішного розв'язання певного пізнавального (пошукового) завдання не вистачає потрібних знань. Отже, в її основі лежить суперечність між тим, що учні знають, і тим, що вони повинні знати. Цю суперечність М. О. Данилов назвав “рушійною силою навчального процесу” [2, с. 42]. Завдяки їй створюються умови для активного засвоєння учнями нового матеріалу.

Проблемне навчання безпосередньо спрямоване на розвиток продуктивного мислення, що “власне не лише дорослим, а й дітям, які роблять суб'єктивні відкриття, хоч, звичайно, рівень цього мислення в другому випадку нижчий, оскільки воно здійснюється в навчальній ситуації, у якій педагогом передбачена наявність у школярів вихідного мінімуму знань, наочних опор, що полегшують пошук вирішення, і т. д.” [3, с. 3].

Було б грубою помилкою вважати проблемне навчання “модю”, яка з часом мине, або говорити про якісь виняткові переваги над іншими методами, апробованими багаторічним досвідом школи.

Проблемність у викладанні рідної мови зумовлюється самою природою лінгвістики. Дуже часто учні відчувають недостатність знань,

щоб розв'язати поставлене мовне завдання і постають перед проблемною пошуку.

У процесі навчання, зазначає О. М. Матюшкін, проблемна ситуація виконує трійсту функцію:

- 1) виступає як початкова ланка процесу засвоєння;
- 2) забезпечує основні умови процесу засвоєння;
- 3) виступає як основний засіб контролю за процесом засвоєння [4, с. 89].

Поставлена перед учнями проблема вимагає, щоб вони знайшли шляхи її розв'язання. В основному розв'язання завдань проблемного характеру проходить такі етапи:

- 1) постановка завдань перед учнями;
- 2) вибір ними можливих шляхів розв'язання пізнавального завдання;
- 3) обґрунтування учнями своїх суджень;
- 4) остаточна відповідь на поставлену проблему.

Відбір способів створення проблемних ситуацій залежить від специфіки навчального предмету.

Проблемна ситуація – психологічний стан, що виникає в результаті мисленнєвої взаємодії суб'єкта (учня) з об'єктом (навчальним матеріалом), який викликає пізнавальну потребу розкрити суть процесу або явища, що вивчається.

Залежно від її складових, виділяють чотири компоненти проблемної ситуації: об'єкт (матеріал, що вивчається), суб'єкт (учень), мисленнєва взаємодія (процес мислення, спрямований на об'єкт) та особливості цієї взаємодії (зважаючи на виявлені суперечності), аналіз яких переростає у пізнавальну потребу учня розкрити суть об'єкта, що вивчається.

У навчальному процесі завжди є учень і матеріал, над яким потрібно думати. Матеріал сам по собі не викликає у суб'єкта пізнавальної потреби. Тому невід'ємною складовою проблемної ситуації є дія учня, його взаємодія з навчальним матеріалом, спрямована на засвоєння об'єкта пізнання.

Учителю необхідно так подати навчальний матеріал, щоб він сприяв появі особливого виду мисленнєвої взаємодії, залучив учня до проблемної ситуації та викликав у нього пізнавальну потребу. Одним із психологічних структурних елементів проблемної ситуації є інформаційно-пізнавальна суперечність, без якої проблемна ситуація неможлива.

За видом інформаційно-пізнавальної суперечності виділяють типи проблемних ситуацій:

- усвідомлення учнями недостатності попередніх знань для пояснення нового факту;
- зіткнення учнів з необхідністю використання раніше засвоєних знань у нових практичних умовах;
- суперечність між теоретично-можливим шляхом вирішення завдання та практичною нездійсненністю обраного способу;
- суперечність між практично досягнутим результатом виконання навчального завдання і відсутністю в учнів знань для його теоретичного обґрунтування.

Залежно від властивості невідомих, які потрібно розкрити в проблемній ситуації, вони бувають *основними* (невідоме є основним відношенням або закономірністю у темі, що вивчається) та *допоміжними* (невідоме є вужчим відношенням чи закономірністю). За способом подачі інформації проблемні ситуації бувають *текстовими* (виникають під час осмислення учнями інформації, що міститься у тексті або графічному матеріалі: у схемах, кресленнях) та *безтекстовими* (створюються усно, через матеріалізовану ситуацію-демонстрацію за допомогою пристрою чи природного явища); за часом вирішення – *короткочасними* (використовують для оперативної активізації діяльності учнів) та *тривалими* (розв'язується не на одному занятті, а через два-три).

Різноманітність типів проблемних ситуацій свідчить про важливість їх використання в навчальному процесі, зумовлює різні способи їх створення.

Створення проблемної ситуації – найвідповідальніший етап у проблемно-розвиваючому навчанні.

Якість підготовки учнів залежить не тільки від глибини засвоєння теоретичних знань, практичних умінь і навичок, але й від розвитку їх творчих здібностей. Реалізації цього завдання сприяє впровадження у навчальний процес активних методів навчання, одним з яких є проблемно-розвиваюче навчання.

Проблемно-розвиваюче навчання – це система регулятивних принципів діяльності, цілеспрямованості та проблемності, правил взаємодії учителя та учнів, вибір і вирішення способів та прийомів створення проблемних ситуацій і вирішення навчальних проблем.

Проблемно-розвиваюче навчання полягає у пошуковій діяльності учнів, яка починається з постановки питань (створення проблемної ситуації), триває у розв'язанні проблемних завдань, у проблемному викладі знань учителем, у різноманітній самостійній роботі учнів. Передбачає належний рівень підготовленості, зацікавленості учня до пошуку невідомого результату.

Система методів проблемно-розвиваючого навчання ґрунтується на принципах цілеспрямованості (відображають передбачувані, сплановані результати свідомо організованої діяльності), бінарності (складається з діяльності учителя й учнів) та проблемності (визначають рівень складності матеріалу і труднощі в його засвоєнні). Її складають показовий (показове викладання), діалогічний (діалогічне викладання), евристичний (евристична бесіда), дослідницький (дослідницькі завдання), програмований (програмовані завдання) методи.

Поняття “проблемність” і “рівень проблемності” навчальних завдань є суб'єктивними параметрами труднощів у засвоєнні матеріалу. Проблемність пов'язана з результатом мисленнєвої взаємодії суб'єкта (учня) з об'єктом (навчальним матеріалом) пізнання. Проблема ситуація характеризує специфічний стан інтелектуального суб'єкта, якому недостатньо знань та вмінь для вирішення проблеми. Рівень проблемності виражає ступінь невідповідності між наявними знаннями, вміннями, розумовими здібностями учня і необхідними для вирішення навчальної проблеми.

Отже, рівень проблемного завдання визначається відношенням ступеня його складності до ступеня проблемності. Він виникає, коли навчальний матеріал, викладений учителем за допомогою методу проблемно-розвиваючого навчання, не відповідає підготовці учнів. Тому необхідно стежити, щоб завдання перебувало в “діапазоні проблемності” учня, тоді він зможе у процесі напруженої розумової діяльності вирішити проблемне завдання і засвоїти нові завдання [1, с. 54].

При створенні проблемних ситуацій часто вдаються до екранно-звукових засобів навчання. Однак їх використання не вичерпує проблем інтенсифікації та оптимізації процесу проблемно-розвиваючого навчання. Тому при створенні проблемних ситуацій необхідно використовувати їх комплексно.

Для створення проблемних ситуацій першого типу найкраще використовувати навчальні відеофільми та діапозитиви, другого – навчальні програми і транспаранти, третього й четвертого – навчальні програми і навчальні відеофільми.

Процес розв’язання проблеми учнями реалізується в трьох формах:

1. Створення проблемної ситуації.
2. Формування гіпотез розв’язання.
3. Перевірка розв’язання з систематизацією отриманої інформації.

Ці три фази мають місце при вирішенні проблем як типу “відкрити”, так і типу “створити”, як теоретичних, так і практичних. Їх можна відокремити в усіх способах викладання, які мають проблемний характер. Ці способи включають “класичний” проблемний метод, при якому проблема складається на основі аналізу проблемної ситуації, а також відкриття або знаходження розв’язання й інші методи типу: ділових ігор, методу випадку, питального методу, раціоналізаторського методу, мікро викладання.

Вивчення мови на основі створення й розв’язання проблемних ситуацій найдоцільніше здійснювати під час пояснення нового матеріалу та закріплення його, при чому не на всіх уроках, бо таке “задачне вивчення” потребує чимало часу і не завжди доцільне.

Повноцінне засвоєння матеріалу з мови, як і з інших предметів, відбувається по-різному, а саме: а) частину знань діти одержать готовими з пояснення вчителя; б) при ознайомленні з певним явищем чи фактом використовуються навідні запитання, спрямовані на активізацію мислення учнів у засвоєнні матеріалу; в) вивчення нового матеріалу відбувається в процесі самостійної діяльності дітей, які, будучи поставленим перед певною проблемною ситуацією, самі шукають з неї вихід.

Той чи інший тип проблемної ситуації створюється вчителем на основі постановки перед учнями пізнавальної задачі (стосовно до викладання рідної мови в 2-3 класах – пізнавального завдання або проблемного запитання), що стимулює мислення учнів, підвищує їхню активність у набуванні знань, виробленні практичних умінь і навичок. Цінність проблемного завдання полягає, по-перше, в тому, що воно робить пояснення більш доказовим (видно, звідки взялася наукова істина), а знання усвідомленішими; по-друге, вчить дітей мислити діалектично, ознайомлює їх з методами наукових досліджень; по-третє, підносить емоційність викладу, а отже, й підвищує інтерес учнів до матеріалу.

Література:

1. Варзацька Л. О. Розвивальне навчання: методика // *Науково-практичний журнал "Директор школи, ліцею, гімназії"*. – 2003. – № 5-6. – С.54.
2. Данилов М. А. *Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения*. – М.: Педагогика, 1971. – С.42.
3. Калмыкова З. И. *Продуктивное мышление как основа обучаемости*. – М.: Педагогика, 1981. – С.3.
4. Матюшкин А. М. *Проблемные ситуации в мышлении и обучении*. – М.: Педагогика, 1972. – С.89.

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ УЧНІВ У СТРУКТУРІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО УРОКУ

Ковшар О. В.

В статті автор дає визначення та показує значення пізнавального інтересу в навчальному процесі, а також розглядає прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів на різних етапах особистісно-орієнтованого уроку.

In this article the author gives the definition and shows the meaning of knowledgeable interest in learning process and also observes the method of activation of knowledgeable activity of pupils during different stages of personal – oriental lesson.

Сучасний етап відродження самостійності України, інтеграції її в світове товариство потребують створення нової системи освіти, спрямованої на формування освіченої, творчої особистості, а також забезпечення умов для найповнішого розкриття її здібностей, задоволення освітніх потреб. Сучасна освіта визначається як стратегічна основа розвитку особистості, суспільства, нації й держави, запорука майбутнього [1, с. 3]. У реалізації цієї системи важлива роль відводиться вчителю, який формує інтелектуальний потенціал гуманного суспільства.

Головною метою української системи освіти є створення умов розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, здатного навчатися протягом життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства. Таким чином, пріоритетним напрямком державної політики в розвитку освіти є особистісна орієнтація. Тож, особистісна орієнтація освіти є сьогодні визнано як педагогічною наукою, так і практикою. Одним із засобів формування та розвитку особистості в навчальному процесі є активізація пізнавального інтересу учнів.

Аналіз педагогічної, психологічної літератури, визначив що пізнавальний інтерес – це по – перше, вибіркова спрямованість особистості, зорієнтована на пізнання однієї або кількох навчальних галузей, до їх предметного змісту, а також до процесу діяльності. Така

спрямованість характеризується тенденцією заглиблюватись у суть того, що пізнається. По – друге, у процесі навчання і виховання учнів пізнавальний інтерес є засобом живого навчання, що цікавить учнів як стійка риса особистості школяра, що спонукає до самовдосконалення. І нарешті, пізнавальний інтерес, як і будь – яка риса індивідууму, формується в діяльності, причому у взаємодії з іншими потребами. Таким чином, пізнавальний інтерес – це внутрішній мотив, який ґрунтується на природній пізнавальній потребі людини.

У психолого – педагогічній літературі розрізняють два джерела формування пізнавального інтересу.

Перше джерело – це зміст навчального матеріалу. Готуючись до уроку, вчителю необхідно чітко уявляти, які знання слід повідомити учням насамперед, які нові поняття розкрити і яким чином їх розвивати. Продумати, що з матеріалу, засвоєного раніше необхідно повторити для глибшого його закріплення у пам'яті учнів. Поміркувати, яким вміннями озброїти учнів і які з них відпрацювати до перетворення на навички.

Другим джерелом активізації пізнавального інтересу є саме процес навчання. Для того щоб залучити учня до активної діяльності, до процесу самостійного пошуку, слід створити спеціальні навчальні ситуації. До таких ситуацій зараховують, наприклад, ситуації, у яких учень повинен захищати свою позицію, обстоювати думку, використовуючи набуті ним знання і досвід. Хоча сучасна психологія та педагогіка пропонують вчителю великий вибір методів і прийомів за допомогою яких він зможе ефективно розв'язувати найскладніші завдання, але вчителі не завжди це використовують в педпрактиці.

До останніх років методи навчання передбачали в основному відтворюючу діяльність учнів і не ставили своїм завданням розвиток особистості. Нині більше уваги приділяється розвивальній і активізуючій функціям методів. Найголовнішим критерієм при доборі методів і прийомів навчання має бути ступінь їх впливу на розвиток пізнавальних здібностей, інтелекту, логічного мислення, ініціативи, творчості особистості.

Розглянемо прийоми організації пізнавальної діяльності учнів на прикладі структури особистісно-орієнтованого уроку для школи I ступеня (за С. І. Подмазіним).

Перший етап уроку – стимулювання та мотивація навчально – пізнавальної діяльності.

Завдання вчителя – вмотивувати наступну діяльність, позитивного спрямувати на працю. Тут важливо врахувати особистий досвід учнів, щодо проблеми уроку. Можливо використати, залежно від предмета, психологічний тренінг, математичну розминку, підготовку мовного апарату та дихання до читання, музичний, театральний момент, рекламу тощо.

Другий етап уроку – визначення мети і завдань уроку. Виробляти мету і проектувати завдання уроку бажано спільно з учнями. Їх активність залежить від можливості та привабливості навчальної діяльності. Тільки за цієї умови співробітництво набуває особистого значення.

Вчитель чітко й переконливо інформує учнів стосовно того, що й навіщо вони робитимуть на уроці.

Учень має чітко усвідомити не тільки значення всієї теми, а й роль окремого уроку. Це допоможе уникнути перевантаження учнів, одноманітність структури уроків і методичних засобів.

Третій етап – перевірка знань.

Організувати пізнавальну діяльність на цьому етапі уроку означає перевірити знання більшості учнів, їхні вміння застосовувати свої знання для розв'язування нестандартних, творчих завдань. Під час опитування учнів перевірка їхніх знань є необхідним засобом встановлення стосунків співробітництва і зворотнього зв'язку.

Четвертий етап – вивчення нового матеріалу.

Учителю необхідно продумати пояснення нового матеріалу так, щоб знання, сформовані раніше, стали базовими для нових. Тому важливо викликати в учнів подив, діяти на їхні почуття та уяву, пробуджувати їхні почуття та уяву, продовжувати їхнє мислення, якомога більше підключати до роботи самих учнів. Застосування різних форм пізнавальної діяльності,

посидання аналізу й синтезу, індукції й дедукції з добре продуманим, вчасно поставленим запитанням, дібраними практичними завданнями (запитаннями) дадуть позитивні результати.

Цікаві засоби для більшого зацікавлення матеріалом, який вивчається, пропонує А. Гін:

– Проблематизація. Постає проблема, яку треба вирішити. Наприклад: “Як вдається вижити живим організмам при низьких температурах?”

– Фантастична ситуація. Вчитель доповнює реальну ситуацію фантастикою.

– Впіймай помилку. Пояснюючи матеріал, учитель зумисне припускається помилки.

– Прес-конференція. Учитель частково розкриває тему, пропонуючи учням завершити її, розкрити самостійно, використовуючи підручники, посібники, довідкову літературу тощо.

– Запитання до тексту. Перед вивченням навчального тексту учням пропонується скласти до нього запитання.

П'ятий етап – засвоєння знань, формування вмій і навичок, застосування засвоєних знань на практиці і для розвитку творчих здібностей учнів. Це один із найважливіших етапів, оскільки часто буває так, що учень вивчить теоретичний матеріал, але не може застосувати на практиці. Завдання вчителя на цьому етапі уроку – виробляти в учнів такі вміння, які забезпечили б школярам відносно легке здобуття знань.

На цьому етапі даються завдання на вибір:

– засобів навчальної діяльності (індивідуально, фронтально чи в групі, письмово або усно)

– засобів фіксації нового матеріалу (схема, план, таблиця, висновки тощо)

– завдань і способів їх виконання.

Учні вибирають той вид роботи, який їм найбільше до вподоби.

Доцільно використовувати такі методи як заохочення, навчально-пізнавальна гра, створення ситуації успіху, інтересу до навчання,

проблемна ситуація, яскраві наочно-образні уявлення, ситуація взаємодопомоги, викладання творчих завдань, тощо.

Шостий етап – контроль, корекція та оцінювання знань.

Контроль знань відбувається за допомогою групових і парних форм взаємоконтролю взаємоаналізу, самоаналізу і самоконтролю (виправлення учнями помилок, осмислення їх причин), взаємо – і самооцінювання (словесне, рейтингове тощо). Цікавою формою стимулювання сильних учнів до співробітництва можуть бути доручення самостійно добирати завдання для наступного уроку.

Сьомий етап – підсумковий етап – це усвідомлення ситуації досягнення мети, переживання ситуації успіху, вираження педагогом свого позитивного ставлення, задоволення діяльністю учнів та їх результатами. Для логічного, змістовного аналізу доцільно поставити не традиційні запитання, а запитання, які вимагали замислитись над змістом уроку.

“Що вам вдалось сьогодні?”

“Коли були найцікавіше працювати?”

“Де час був змарнований?”

“Що треба було зробити інакше?”

Вимоги, як до втілення ідеї співпраці, співтворчості вчителя й учнів на уроці слідуючи:

– чітко формувати пізнавальні завдання, які можуть бути проблемними, спонукальними до активності, творчого мислення, пошуку нових знань і нових способів дій.

– зосередити увагу на діяльності слабких, невстигаючих учнів. Не можна допускати щоб учні із заниженою здатністю до навчання тільки слухали вчителя та учнів та списували з дошки. Потрібно щоб вони працювали, застосовували мінімальний базовий рівень знань.

– вихідною передумовою педагогіки співробітництва на уроці є встановлення духовного контакту між учнем (класом) та вчителем. Саме звідси починаються майбутні успіхи чи невдачі, зароджується психологія спілкування учня та вчителя. Опора на природні, суспільні, індивідуальні інтереси і потреби учня у пізнанні на основі спільної діяльності з учителем під час уроку – вічний двигун педагогіки співробітництва.

Вирішуючи проблеми розвитку пізнавальних можливостей дитини Ш. Амонашвілі писав “Оскільки Всесвіт дійсно безмежний і нескінчений, то дитина – єдина жива модель цієї безмежності і нескінченності. Немає меж здібностям дитини, якщо педагог виявляє до неї оптимістичне і творче ставлення. Ось де бере початок моя заповідь, яка допомагає мені при пошуку різних шляхів до розуму і серця маленької людини.

Наскільки цілеспрямованіше відновлюватиметься методика навчання, що сприяє виявленню і розвитку глибинних потенцій дітей, настільки гуманістичнішою і радісною вона стане” [1, с. 1].

Запропонована етапність уроку з урахуванням особистісно-орієнтованості навчання створює умови для підвищення пізнавального інтересу учнів. На ефективність запропонованої структури уроку вказують такі фактори: підвищення активності учнів на уроці, систематична, групова підготовка домашнього завдання, інтерес зацікавленість до нового матеріалу, якість отриманих знань.

Власна пізнавальна активність школяра є важливою умовою ефективності навчання й великою мірою впливає на темп, глибина, міцність, і якість оволодіння навчальним матеріалом, формування світогляду, переконань поглядів.

Література

1. Амонашвили Ш. А. *Психологические основы педагогики сотрудничества: Книга для учителя.* - К.: Освіта, 1991. с.77-84. с.92-94
2. Гин А. *Приемы педагогической техники: Пособие для учителей.* - М.: Вита, - 2002. - 250с.
3. *Концепція педагогічної освіти – К., 1998. – 20с.*
4. *Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навчальний посібник. – За ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К., “А. С. К.” – 2003 – 205с.*
5. *Пушкарьова Т. Технологія проведення особистісно орієнтованого уроку в початкових класах \ \ Початкова школа. – 2003. – № 4. – с. 7-9.*
6. *Шумара Т. Активізація навчально – пізнавальної діяльності учнів – вимога сьогодення \ \ Рідна школа. – 2003. – № 2 -, с.11*
7. *Щукина Г. И Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе – М.: Педагогика, – 1979. – 178с.*

ДІАЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Копіца О. І.

Стаття присвячена проблемі впровадження діалогічних технологій у практику роботи початкової школи. Обґрунтовуються можливості застосування інтерактивних методів навчання для формування умінь учнів діалогічно взаємодіяти з однолітками і дорослими.

The article is dedicated to the problem of using of the dialogical technologies into practice of the junior school. The possibilities of using of the interactive methods of learning to form pupils' abilities to interact with other pupils and adults dialogically.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти увага вчених і педагогів-практиків приділяється впровадженню в навчально-виховний процес освітянських технологій на гуманістичних засадах. Освітня політика в Україні орієнтується на підвищення ефективності навчального процесу та розвиток здібностей кожного індивіда. Характеризуючи сьогодення в освіті, учені підкреслюють, що в ній виникають кризові ситуації, які, на їх думку, є наслідком відставання освіти від науки та виробництва. Проте використання нових технологій навчання передбачає не стільки поповнення теоретико-методологічних знань майбутніх учителів, скільки формування у них професійних умінь щодо організації успішної взаємодії. Це дозволить учням у майбутньому бути:

- мобільними (швидко адаптуватись в змінних умовах навчання і виробництва);
- соціально здібними (йдеться про уміння працювати в команді);
- готовими до взаємодії з людьми, з якими спільно досягається певна мета;
- здатними до комунікації на засадах поваги прав інших людей.

Саме тому, виникає необхідність, починаючи з початкової школи, впроваджувати в навчально-виховний процес технологію особистісно-орієнтованого навчання, як одну з найбільш гуманістичних.

Метою даної статті є висвітлення пріоритетності діалогічних технологій у системі навчання та їх вплив на розвиток всебічно розвинутої особистості. В сучасній українській освіті серед нових гуманістичних технологій привертає увагу діалогічна.

Термін “технологія” (від грецьк. *techne* – мистецтво, майстерність і *logos* – слово, вчення) означає уміння майстерно навчати знанням і формувати уміння використовувати їх на практиці. Поняття “технологія” виникло у зв’язку з технічним прогресом, але з часом воно стало інтенсивно застосовуватися у гуманітарній сфері.

Технологічний підхід у педагогіці характеризує спрямованість педагогів на пошуки більш результативних технологій навчання.

У педагогічній літературі поняття “технологія” використовують у таких значеннях, як:

- синонім понять “методика” чи “форма організації навчання”;
- сукупність і послідовність використаних у конкретній педагогічній системі методів, засобів і форм;
- сукупність і послідовність методів і процесів, які дозволяють отримати запланований результат у навчанні [4, с.229].

Розглядаючи проблему сутності будь-якої технології навчання, В. Чайка, зауважує, що вона спрямована на забезпечення реалізації проекту дидактичного процесу і можливість діагностування здобутого результату. Значну увагу в технологіях навчання приділяють питанням розвитку і максимального використання технічних засобів навчання, їх освітнім можливостям. Серед основних характеристик технологій навчання вчені виділяють такі: системність (педагогічна технологія повинна мати ознаки системи); науковість; концептуальність (опора на певну концепцію, що містить філософські, психологічні, дидактичні, соціально-педагогічні обґрунтування освітніх цілей); відтворюваність (можливість застосування в інших умовах, іншими суб’єктами); діагностичність; ефективність навчання (гарантованість досягнення запланованого результату); алгоритмічність; інформаційність; оптимальність тощо.

На нашу думку, в технології навчання важливе місце належить забезпеченню зворотного зв'язку в процесі взаємодії між учителем та учнями. Зворотний зв'язок дає можливість коректувати окремі методи і прийоми, з яких складається технологічний процес.

Специфічні особливості технології навчання спрямовані на подолання недоліків традиційного навчання, а саме: домінуюча керованість навчально-пізнавальною діяльністю, слабкість зворотного зв'язку і суб'єктивність оцінки результатів навчання. Гуманістична парадигма національної системи освіти передбачає особистісну спрямованість технологій навчання, розвиток творчого потенціалу школярів.

Діалогічні технології навчання пов'язані, насамперед, зі створенням комунікативного середовища, розширенням простору співробітництва на суб'єкт-суб'єктному рівні між педагогом та учнями. У діалогічній технології активність учителя заслоняє активність учнів, оскільки його завданням є створення умов для ефективної реалізації їх ініціативи. Це положення безпосередньо впливає на усвідомлення педагогами важливості діалогічної взаємодії у навчанні.

Не викликає сумніву, що в основі діалогічних технологій лежить поняття про діалог. Роль діалогу в сучасних технологіях важко переоцінити, оскільки в ньому формується мовленнєва культура учнів. У молодших школярів завжди є потреба діалогічно взаємодіяти, але це відбувається тоді, коли учні не відчують приниження за їх невміння гарно розмовляти. Діалог – це форма міжособистісного спілкування та мислення, в процесі якого учень вступає у безпосередній контакт з педагогом або з іншими учнями, обмінюється з ними думками, певною мірою набутим досвідом, намагається зрозуміти те, що йому усвідомити важко, доводить власну позицію в ході обговорення або погоджується з її спростуванням.

Досліджуючи культуру педагогічного спілкування, К. М. Левітан дійшов висновку, що діалог як форма міжособистісного спілкування є “радикальним засобом встановлення відносин партнерства.

Діалог є також засобом об'єднання індивідуальних зусиль учасників спілкування, тобто засобом, що забезпечує повне взаєморозуміння між педагогом та учнями” [2, с.35]. Саме у діалозі вчителів вдається поділитися своїми думками з учнем, увійти з ним в діалогічний зв'язок та стати його співрозмовником або, навіть, однодумцем. Діалогічна взаємодія скорочує дистанцію між ними, сприяє емоційному забарвленню, що, в свою чергу, сприяє позитивному спілкуванню і підвищенню результативності навчально-виховного процесу.

Відомо, що результат навчального процесу залежить від принципів навчання. Не зупиняючись на загальних дидактичних принципах (науковості, доступності, зв'язку з життям і таке ін.), вважаємо за доцільне звернути увагу на принципи діалогічної взаємодії:

- презентації себе, як педагога;
- демонстрації своїх знань та умінь;
- зворотного зв'язку у діалозі;
- обговорення завдання діяльності в малих групах;
- планування подальших дій (перспектива у взаємодії).

В навчальних закладах досить давно використовується організація занять, яка здобула назву “взаємне навчання”. Відомо, що така технологія була розповсюджена ще зі стародавніх часів у країнах Сходу, в античних державах. Використовувалась вона в Європі в епоху Середньовіччя. Основна її сутність полягала в тому, що під керівництвом педагога більш підготовлені учні навчали своїх однолітків. Сучасна взаємодія полягає у спілкуванні учнів при розв'язанні певної дидактичної проблеми, проте вже у стародавні часи зверталась увага на уміння в навчальній взаємодії успішно здійснювати діалог.

Сучасні технології навчання, як правило, орієнтовані на діалогічне навчання, оскільки сутність нових технологій складається з того, щоб сформувати свідоме відношення до способів навчальної діяльності, яка розглядається як співробітництво на засадах взаємодії. До технологій навчання, які мають діалогічну сутність відносимо: технології

проблемного, імітаційно-ігрового, "взаємного" навчання та групові технології.

Досліджуючи проблему використання діалогічних технологій навчання в процесі творчого розвитку особистості, Б. Ахметжан, С. Єримбетова, А. Маджуга виявили: для того, щоб з'ясувати особливості діалогічного навчання, необхідно реалізувати положення принципу активності. Вони пропонують три види активності: фізичну (зміна робочого місця учнів), соціальну (вони ставлять запитання, відповідають, обмінюються думками), когнітивну (доповнення учнями викладеного матеріалу, самостійний пошук розв'язання пізнавальних проблем). Всі три види активності, на їх погляд, взаємопов'язані між собою [1, с. 49].

Поняття "діалогічне навчання" та "інтерактивне навчання" досить часто розглядаються як тотожні, адже в основі останнього лежить взаємодія, а вона можлива лише за умови ведення рівноправного діалогу між учителем та учнями.

Розглядаючи сутність поняття "інтерактивного навчання", М. Скрипник зауважує, що в освітньому процесі взаємодія є "рівноактивною", оскільки в основі її покладений діалог [3, с. 30]. Спираючись на основні механізми діалогу (сприйняття – пізнання – оцінювання – вплив), він виділяє їх як форми реалізації основних функцій діалогу: інформаційної, пізнавальної, мотиваційної та регулятивної.

Для того, щоб учні початкових класів були в змозі брати участь у розв'язанні проблем, аналізувати, синтезувати, оцінювати, педагогу необхідно застосовувати у навчальному процесі інтерактивні методи навчання. Останні дають змогу не тільки формувати свідомість школяра, але й розвивати його почуття, емоції, вольові якості, що також сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

У діалозі, на думку М. Скрипника, успішно використовуються інформаційні, пізнавальні, мотиваційні та регулятивні інтерактивні методи навчання. Інформаційні інтерактивні методи навчання – це способи діалогічної взаємодії між учасниками навчання з метою обміну матеріальними або духовними цінностями. Серед таких методів, на наш

погляд, найбільш цікавими для молодших школярів є наступні: “моє ім’я”, “хвилина мого життя”, “паперові літаки” та ін. В основі методу “моє ім’я” лежить таке завдання: учні називають своє ім’я, пригадуючи цікаву, яскраву історію, пов’язану з ним.

Сутність методу “хвилина мого життя” полягає в тому, що школярі записують або малюють щось цікаве, що відбулося в їх житті. Потім учитель збирає описи і наступне заняття починає з того, що діти пробують вгадати, кому належить опис чи малюнок.

Метод “паперові літаки” слушно проводити наприкінці уроку. Учні записують на паперових “літаках”, що на уроці їм запам’яталось більш усього, і що вони хотіли б вивчити наступного разу. Потім вони запускають свої “літаки” і читають записи того “літака”, що опинився поруч.

Пізнавальні методи діалогічної взаємодії – це способи пізнавальної взаємодії учасників з метою отримання нових знань, їх систематизації та вдосконалення пізнавальних умінь. До цих методів можна віднести ігри. У дитячі роки гра є основним видом діяльності. Граючи, діти пізнають світ і беруть участь у різних видах спілкування. Будь-яка гра є засобом розвитку уваги, спостережливості, кмітливості. Збільшення розумового навантаження на учнів змушує педагога замислитися над тим, як підтримати в них інтерес до навчального матеріалу. Важливу роль тут можуть відіграти ігри з будь-якого навчального предмету.

Як відмічає П. М. Щербань, досліджуючи навчально-педагогічні ігри, гра дає можливість учителю та учням ефективно взаємодіяти, адже вона є “продуктивною формою спілкування” з елементами змагання, безпосередності, цікавості [5, с.16].

У процесі гри у дітей виробляється звичка зосереджуватися, самостійно мислити, розвивається увага, бажання досягти мету гри. Навіть найпасивніші діти, як правило, включаються в ігри з великим бажанням, докладаючи всіх зусиль, щоб не підвести своїх однокласників. Ідею змагання покладено в основу багатьох телевізійних розважальних ігор:

“КВК”, “Що? Де? Коли?”, “Щасливий випадок”, “Поле Чудес”, “Розумники та розумниці” та ін.

Проте не лише дидактичні ігри необхідно застосовувати серед учнів молодшого шкільного віку. Рольова гра як імітаційна форма активного навчання теж є надзвичайно ефективною, адже в процесі такої гри розкривається особистість учня, виявляються його нахили та здібності щодо вибору у майбутньому професійної діяльності.

Метою рольових ігор є ілюстрація проблеми, використання чи набуття певних умінь та навичок, стимулювання дискусії серед учасників навчального процесу. Постановка проблеми базується на письмово сформульованих учителем настановах щодо ролей. Частина учнів стає “акторами” і демонструє перед рештою “правильну” або “неправильну” техніку. Інші спостерігають за діями своїх однолітків, а потім намагаються проаналізувати їх, обговорюючи проблему.

Мотиваційні методи є способами діалогічної взаємодії учасників навчального процесу, за допомогою яких кожен учень визначає власну позицію у ставленні до способів діяльності класу, викладача, самого себе.

Серед названих методів для учнів молодших класів, на нашу думку, є такі: “лист до самого себе”, “журнал-діалог”, “інтерв’ю” та ін.

Назва методу “лист до самого себе” відображає його сутність: учні пишуть до самого себе листа, у якому вони перелічують усе, що вони мають зробити. Лист кладуть у конверт, адресований собі, а через місяць вчитель відсилає їх. Потім у класі можна обговорити, що учневі вдалось зробити за місяць, а що – ні.

“Журнал-діалог” – це діалог між учителем та учнем у вигляді листів, написаних в одному зошиті.

В основі методу “інтерв’ю” покладений принцип опитування учителем учнів з проблеми, що була розв’язана, на уроці, але в даному випадку питання задають самі учні або один учень (репортер).

Регулятивні методи – способи, завдяки яким встановлюються та приймаються певні правила діалогічної взаємодії учасників навчання. Одним із таких методів цікавим та слухним для школярів молодшого віку

є метод “виробимо правила”. Його сутність полягає в тому, щоб учні разом сформулювали та записали правила, якими вони будуть керуватися протягом навчання. Ці правила можуть доповнюватись чи змінюватись.

Діалогічні технології навчання, в основі яких лежать принципи особистісно-орієнтованого навчання, передбачають: застосування нової педагогічної етики спілкування педагогів і учнів (взаємоповага, взаєморозуміння, творче співробітництво); використання діалогічного спілкування, як домінуючої форми співпраці, що формує вміння школярів початкових класів вільно обмінюватися думками; формування умінь моделювати життєві ситуації і таке ін. Поліпшити якість освіти може, на нашу думку, технологія діалогічного навчання, що дозволить змінювати педагогічні стосунки між учителем та учнями на засадах їх гуманізації. Не має сумніву, що такі стосунки можна відносити до соціально-педагогічних цінностей.

Література:

1. Еримбетова С., Маджуга А., Ахметжан Б. *Использование интерактивных (диалоговых) технологий обучения в процессе творческого саморазвития личности учащихся // Альма матер (Вестник высшей школы).* – 2003. – № 11. – С. 48-50.
2. Левитан К. М. *Культура педагогического общения: Учеб. пособие.* – Иркутск: Изд-во Иркутского университета, 1985. – 104 с.
3. Скрипник М. *Інтерактивне навчання: основні поняття. Використання інтерактивних методів у навчанні // Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / Упоряд. Л. Галіцина.* – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – С. 30-51.
4. Чайка В. *Основи дидактики: Тексти лекцій і завдання для самоконтролю. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів.* – Тернопіль: Астон, 2002. – 244 с.
5. Щербань П. М. *Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навч. посібник.* – К.: Вища школа, 2004. – 207 с.

РОЗДІА 2.

ШЛЯХИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ

НАВЧАННЯ

І ВИХОВАННЯ

МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

САМОСТІЙНА РОБОТА УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Білоконна Н. І., Діденко О. А.

У статті розглядається сутність самостійної роботи, визначаються умови підвищення її ефективності на уроках української мови у контексті особистісно зорієнтованого навчання.

The article deals with the essence of independent work, defines the conditions to improve its effectiveness at the lessons of the Ukrainian language considering personality-oriented education.

Реалії сьогодення вимагають від учителів пошуку нових ефективних форм і прогресивних методів навчання, які були б адекватними новій парадигмі освіти. Одним із основних напрямків модернізації освіти в Україні є “всебічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків, здібностей; формування в учнів уміння й бажання вчитися; виховання потреби і здатності до навчання упродовж всього життя” [7, с. 27].

Формування самостійного мислення, підготовка учнів до творчої діяльності можливе лише за такої організації навчально-виховного процесу в школі, який міг би забезпечити вияв максимальної активності, самостійності та ініціативності учнів. Видатний педагог К. Д. Ушинський стверджував, що учні оволодівають знаннями тільки завдяки прояву самостійності [8, с. 136].

Відомі вітчизняні та зарубіжні педагоги-дидакти (Б. П. Єсіпов, М. О. Данилов, В. Оконь, І. Я. Лернер, М. І. Махмутов, І. Ф. Оніщук та ін.), які досліджували проблему організації навчального процесу у школі, висловлюють думку про те, що саме самостійна робота є засобом організації наукового пізнання і може виступати одночасно і як об’єкт діяльності учня (навчальне завдання, яке необхідно виконати), і як форма

певного способу діяльності стосовно виконання відповідного навчального завдання з метою засвоєння нового знання чи осмислення й практичного закріплення вже набутих знань.

Сучасні науковці (Ю. К. Бабанський, Т. І. Шамова, С. У. Гончаренко, В. К. Буряк, О. Я. Савченко та ін.), шукаючи шляхи активізації навчальної діяльності школярів, особливу увагу звертають на організацію самостійної роботи.

Сутність самостійної роботи учнів на уроці полягає у тому, що вона “виконується без участі вчителя, але за його завданням в спеціально відведений для цього час”. Це – “діяльність учнів, спрямована на оволодіння навчальним матеріалом або його застосування” (С. І. Гончаренко, О. Я. Савченко). Вона має “зовнішню сторону, яка зумовлюється навчальними функціями вчителя, та внутрішню сторону, що обумовлена пізнавальними функціями учня” (В. К. Буряк). Як зазначають провідні учені-методисти (М. І. Пентилюк, С. О. Караман, Т. В. Коршун, Л. І. Мацько та ін.), самостійна робота учнів на уроках української мови буде можливою за таких умов: наявність у школярів необхідних теоретичних знань; сформованість практичних умінь щодо виконання конкретних завдань: чітка постановка вчителем завдання; перевірка виконаного завдання [1, с.31-32]. Систематична самостійна робота у шкільному курсі рідної мови дозволяє учням розвивати своє мовлення й мислення, інтелектуальні здібності, формувати потребу у самоосвіті. Проте сьогодні, коли освіта в Україні проголошена особистісно-орієнтованою, питання самостійної роботи школярів потребує оновлення.

Мета статті полягає у виявленні умов підвищення ефективності самостійної роботи учнів на уроках української мови у контексті особистісно зорієнтованого навчання.

Серед шкільних предметів уроки рідної мови посідають найважливіше місце, оскільки саме мова є засобом розвитку особистості, засобом пізнання навколишньої дійсності та комунікації.

Мова – це складне й багатогранне явище. Засвоєння рідної мови починається з перших років і триває упродовж усього життя людини.

Шкільний курс рідної мови єдиний з 1 по 11 клас. Це відображено у чинних державних програмах, які визначають систему основних знань з мови й умінь користуватися нею в усній і писемній формах та послідовність роботи над ними.

Навчання рідної мови у середній школі здійснюється протягом трьох етапів: початкового, основного, узагальнюючого (підсумкового). Кожний з них має свої особливості змісту і структури навчальних програм, однак усі три етапи пов'язані загальними навчальними й виховними цілями, спрямованими на формування мовної особистості.

Основною формою організації навчального процесу був і залишається урок, але в системі особистісно зорієнтованого навчання значно змінюється його функція, форма та мета. Учені-методисти наголошують, що “урок підпорядковується не повідомленню й перевірці знань, а виявленню досвіду учнів щодо виучуваного матеріалу” [4, с. 21-27]. За таких умов урок не є “знеособленим”, він стає особистісно значущим і сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів та розвитку індивідуальних можливостей кожного школяра.

Найповніше заданим вимогам відповідає нетрадиційний урок.

Нетрадиційний урок, як зазначає Н. Є. Мойсеюк, це “імпровізоване навчальне заняття, що має нетрадиційну структуру” [6, с. 217-218]. Для цих уроків характерним є таке структурування змісту і форми, яке викликає в учнів інтерес до виучуваного матеріалу; забезпечує їм “почуття успіху”; сприяє їх оптимальному розвитку й вихованню; активізує стосунки у системах “вчитель – учень” та “учень – учень”.

Слід зазначити, що у початковій школі набули поширення урок-казка, урок-драматизація, урок-змагання, урок-гра. Вивчення української мови у старших класах допомагають здійснювати уроки-практикуми та уроки-семінари, на яких досить часто організовується самостійна робота учнів (індивідуальна в поєднанні з колективною). Проведенню цих уроків передують велика підготовча робота: вчитель готує питання і список рекомендованої літератури, проводить індивідуальні та групові консультації, добирає цікавий додатковий матеріал; учні – опрацьовують

літературу (конспектують матеріал, готують доповіді, пишуть реферати); самостійно роблять висновки; активно висловлюють власні думки на занятті [5, с. 205-206].

Практика свідчить, що на уроках української мови в середніх і старших класах виправдовує себе така форма навчання як робота в групах, коли учні самостійно досліджують теоретичний матеріал.

Так, наприклад, цікавою є низка нестандартних уроків з теми “Прислівник”, об’єднаних комунікативною лінією “Лицарі України”. У структуру кожного уроку вплетена самостійна робота в групах (5 – 7 чоловік): учням пропонувалося не лише засвоїти теоретичний мовний матеріал, але й довідатися про славетних українських діячів: Івана Сірка, Пилипа Орлика, Богдана Хмельницького, Петра Конашевича-Сагайдачного, Івана Мазепу та ін. Кожна група мала свого керівника, який отримував завдання від учителя і розподіляв їх поміж членів групи; він керував роботою товаришів, організовував обговорення й звітував про результати перед вчителем та експертами (з числа найкращих знавців рідної мови). Слід зазначити, що всі завдання пропонувалися за конкретним текстом про історичну особу:

II. Операційно-пізнавальний етап

1. Спостереження за мовними явищами.
2. Розповідь вчителя про П. Конашевича-Сагайдачного.
3. Підготовка учнів до роботи в групах. Пояснення завдань.
4. Самостійна робота учнів у групах

I група. Виписати з першого абзацу тексту прислівники способу дії, позначити суфікси та вказати прикметники, від яких вони утворені. Переказати текст про Сагайдачного, використовуючи прислівники способу дії.

II група. Виписати прислівники способу дії з другого абзацу тексту і пояснити написання **Н** чи **НН** у них. Зробити словотвірний розбір прислівника *самовіddано*. Скласти три речення про Сагайдачного з прислівниками *спросоння, несподівано, невизначено*.

III група. Виписати з третього і четвертого абзацу прислівники способу дії. Зробити синтаксичний розбір передостаннього речення. Скласти два речення про Сагайдачного, використовуючи прислівники із суфіксами **Н, НН**.

Під час виконання завдань учні вчать самостійно здобувати інформацію, яка сприяє міцному й свідомому засвоєнню мовного матеріалу; висловлювати й обґрунтовувати свої ідеї та пропозиції; вірити у власні сили; доброзичливо ставитися один до одного.

Отже, використання на різних етапах нетрадиційних уроків самостійної роботи, позитивно впливає на формування особистості кожного школяра. Вона значно підвищує рівень засвоєння мовного матеріалу та формує практичні вміння використовувати набуті знання в нових умовах.

Література:

1. Біляєв О., Мельничайко В., Пентиліюк М. та ін. *Методика вивчення української мови в школі.* – К., 1987. – 186с.
2. Буряк В. К. *Самостоятельная работа учащихся.* – М., 1984. – 63с.
3. Гриценко О. *Особистісно зорієнтоване навчання на уроках української літератури // Укр. мова і література в школі.* – 2001. – № 3. – С.11 – 15.
4. Кравцова І. А. *Нетрадиційні уроки в початковій школі.* – Кривий Ріг, 2002. – 107 с.
5. *Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. М. І. Пентиліюк.* – К., 2000. – 264с.
6. Мойсеюк Н. Є. *Педагогіка.* – К., 2000. – 645с.
7. *Реформа школи в Україні // Інформаційний збірник МО України.* – 2000. – № 19. – С. 27 – 31.
8. Ушинський К. Д. *Педагогические сочинения в 6-ти т.* – Т. 2. – М., 1990. – С. 136.

РОБОТА НАД СЛОВОМ, СЛОВОСПОЛУЧЕННЯМ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕМИ "БУДОВА СЛОВА"

Савицька В. П.

У статті розглядається питання активізації словникового запасу молодших школярів фразеологічними сполуками. Визначаються шляхи їх ефективності застосування на уроках української мови під час вивчення різних тем, зокрема "Будова слова".

In the article are considered the questions of younger classes pupils' vocabulary actualization by phraseological turns. The ways of their effectiveness and using them at the Ukrainian lessons while studying different themes, namely "Word construction", are determined.

Для вираження якого-небудь поняття часто доводиться користуватися не тільки одним словом, а й цілою стійкою сполукою слів, що своїм значенням дорівнює тому чи іншому слову. Відомо, що одні слова у мові вживаються вільно, а другі – у своєму вжитку певним способом обмежені і зв'язані між собою. Особливо ця взаємозв'язаність виявляється у типових фразеологічних сполуках, прислів'ях, приказках.

Вагомий внесок у розробку проблем фразеології сучасної української літературної мови зробили І. К. Білодід, М. А. Жовтобрюх, Ф. А. Медведєв, А. П. Коваль, В. Д. Утченко, М. Д. Демський, Чак Є. Д., М. Удовиченко та інші, чий творчий доробок важко переоцінити.

Робота над фразеологізмами – це систематична робота, яка проводиться з метою збагачення словника дітей. Аналізуючи проведенні дослідження у 3-4 класах, слід відмітити, що мовлення учнів бідне фразеологічними зворотами. Як відомо, фразеологізми – це окраса мови і разом з тим могутній стилістичний засіб влученої, яскравої і дотепної передачі думки.

У програмі з мови для початкових класів підкреслюється, що різноманітна робота над словом полегшує усвідомлення дітьми граматичних явищ і тим самим підвищує їх розумовий і мовний розвиток, збагачує словниковий запас.

Мета статті полягає у виявленні умов підвищення ефективності засвоєння і збагачення мовно-фразеологічного запасу учнів під час систематичної і цілеспрямованої роботи над образним словом, словосполученням.

Робота над фразеологічними висловами може проводитися при вивченні різних розділів шкільного курсу з мови. Вона повинна бути органічно вплетена у структуру кожного уроку. Необхідно систематично, наполегливо працювати над текстом, виробляти в учнів навички сприймати слово з усіма його ознаками. Використання матеріалів з фразеології у початковій школі вводить дітей у світ краси мови, розвиває дитячу уяву, вдосконалює образну літературну мову.

Наводимо зразки вправ, використовуючи матеріал з усної народної творчості. У залежності від підготовки учнів учитель може варіювати (спрощувати, ускладнювати) ці завдання.

Наприклад: № 1

Тренування

Після виклику в школу батько вирішив серйозно поговорити з сином.

– Я обіцяв подарувати тобі велосипед, якщо ти складеш екзамен. Та сьогодні мені сказали, що ти провалився. Цікаво, що ти робив цілу чверть?

– Як що? – здивувався хлопчик. – Вчився їздити на велосипеді.

1. Послухайте діалог. З'ясуйте, як ви зрозуміли вислів “ти провалився”? Як це можна сказати?

2. Розіграйте діалог на аналогічну тему.

3. Знайдіть у тексті споріднені слова до слів: у школі, сином, хлопець. Додайте до них свої приклади. Визначте їх корінь, доведіть, що не помилилися.

4. Яка різниця у будові між словами *подарувати*, *дарувати*? Утворіть слова з відтінком у лексичному значенні, додавши інші префікси.

5. Знайдіть слова, щоб відповідали даним схемам:

№ 2

Батько, повернувшись додому, побачив, що діти б'ються.

– Миколко, хто розпочав бійку? – запинав він суворо.

– Усе розпочалося з того, що Івась дав мені здачі.

(Н. тв.)

1. У прямому чи переносному значенні вжито вислів “дати здачі”?

Поясніть, як ви його розумієте.

2. Уявіть свою розмову з батьком на аналогічну тему, використавши вислів “дати здачі”.

3. Випишіть слова, правопис яких треба пояснити.

4. Якою інтонацією потрібно вимовляти репліки батька і сина?

Продемонструйте вголос, відтворивши діалог.

5. Як ви розумієте значення цих слів: здачі, з дачі; до дому, додому.

Введіть їх у речення чи словосполучення, поясніть правопис.

6. До слів *бачити, почати, питати* знайдіть у тексті спільнокореневі слова. Яка між ними різниця. Як називається ця частина слова?

7. Знайдіть слова, що відповідатимуть даним схемам.

№ 3

Приклад списував у кого? –

Запитав учитель строго.

Та казали ж ви у класі,

І казав мій тато,

Що з відмінника Івася

Треба приклад брати.

Не роззява ж я з роззяв,

Я у нього приклад взяв. (Г. Бойко)

1. Знайдіть фразеологізми у гумористичній мініатюрі. З’ясуйте, як потрібно зрозуміти вислови “треба приклад брати”, “не роззява ж я з роззяв.”

2. Кого називають роззявою? Доберіть слова, близькі за значенням.

3. З кількома значеннями може вживатися слово *приклад*? Введіть його у складені вами словосполучення.

4. Позначте основу і корінь у словах *тато, Івася, класі*.

5. Чи будуть слова *класичний, класик* спільнокореневими до слова *клас*? З’ясуйте їх лексичне значення.

6. У словах *спитав, списував* виділіть префікси, поясніть їх правопис.
7. Спишіть, дописуючи закінчення. Позначте ту частину слова, яка містить його основне лексичне значення: *тат..., клас..., роззяв..., казав...*

№ 4

Гава

Кіт облизується ласо:
Гава в дзюбі держить м'ясо.
Ось поклала біля себе,
А коту того і треба.
Подивилась гава вбік –
Кіт за м'ясо тай утік.
А малятам смішно стало:
Гава гаву ушіймала! (Г. Бойко)

1. Поясніть, чому для малят став смішний вислів “Гава гаву ушіймала”? Як ви його розумієте? Про яких людей так кажуть? Чи буде вислів “Гав ловити” близьким за значенням.

2. До якого вислову у тексті буде це тлумачення “Бездіяльно проводити час, нічого не робити?” Обґрунтуйте свою думку.

3. З'ясуйте значення вислову “*облизується ласо.*” Що означає слово ласувати? Чи буде воно спільнокореневим до слова *ласо*? (ласувати – їсти щось дуже смачне; насолоджуватися чимось смачним).

4. Знайдіть слова -“родичі” до поданих слів. Розкажіть, що їх ріднить і позначте ту частину слова. Підкресліть букви, що змінилися у корені слова:

Кіт, котик, котенятко, котичок;

Дзьобик, дзьобати, дзьобичок, дзюб.

5. До слова *маля* знайдіть споріднене слово. Позначте у них закінчення й основу. Поясніть лексичне значення споріднених слів.

6. До поданих слів накресліть графічні схеми.

М'ясо, коту, малятам, гаву.

Заховався

Стоїть хлопчик під зливою і не тікає. Аж чоловік зупинився і вражено запитує:

– Ти чого, Васильку, стоїш? До нитки промокнеш. Тікай!

– А я від мами заховався, – сказав хлопчик. – Вона мене хотіла помити.

1. Знайдіть у тексті спільнокореневе слово до слова *ниточка*? Виділіть корінь. Яка різниця між цими словами?

2. Чи є у тексті вислів синонімічний до вислову: “дуже мокрий”? Як ви його розумієте?

3. Знайдіть слова – “родичі” до слова *мити*. Допишіть свої, додавши префікси ви-, в-, пре-, від-. Чи буде змінюватися лексичне значення слова.

4. У подальших словах виділіть закінчення і основу. Намалюйте графічні схеми.

Зливою, нитки, чоловік, мами.

Отже, робота над фразеологізмами дасть певні результати тільки тоді, коли проводити її постійно на уроках мови і читання, використовуючи крилаті вислови як дидактичний матеріал до вправ. Коли учитель систематично, творчо, послідовно працюватиме над творами фразеологічного характеру, то школярі вмітуть чітко передати свої думки, а мовлення буде виразне, багате стилістично, орфографічно правильне.

СИСТЕМА РОБОТИ З РОЗВИТКУ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ 4 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Павлик О. А.

У статті висвітлено систему розвитку писемного мовлення учнів 4 класів на уроках української мови як другої, що ґрунтується на транспозиційно-корекційному підході й включає три етапи: підготовчий (актуалізація спільних з російською мовою текстологічних знань та вмій), формуючий (розвиток текстотворчих і комунікативних умій, засвоєння специфічних лексико-граматичних засобів української мови), підсумковий.

The article dwells upon the systems of the development of written speech of pupils of 4 forms at lessons on Ukrainian language learning as a second one, which are based on transposition and corrective approach. It has three stages: preparatory (actualization of knowledge's and skills, which are common for both Ukrainian and Russian), forming (the development of text creative and communicative skills), final.

На сучасному етапі реформування початкової школи особливої актуальності набувають питання, пов'язані з реалізацією основної мети навчання української мови — “формування комунікативних умій школярів” [2, с.17]. У зв'язку з цим важливим видається дослідження проблеми розвитку писемного мовлення молодших школярів на уроках державної мови.

Логіко-критичний аналіз науково-методичної літератури свідчить, що порушена проблема в такому аспекті спеціально не досліджувалася. Слід сказати, що в питанні розвитку мовлення школярів на уроках другої мови пріоритетним було і є формування вмій та навичок усного мовлення як первинного і найбільш важливого. Значним кроком у розв'язанні проблеми мовленнєвого розвитку учнів початкових класів шкіл з російською мовою викладання стали монографії О. Н. Хорошковської “Розвиток мовлення молодших школярів” [5] та “Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання” [4]. У працях науковців Н. О. Воскресенської, Т. Ю. Горбунцової, А. О. Сващенко також знаходимо методичні

рекомендації щодо розвитку українського зв'язного мовлення учнів початкової школи. Та попри все проблему розвитку писемного мовлення учнів на уроках державної мови ґрунтовно не було досліджено.

Важливим фактором ефективного розвитку українського писемного зв'язного мовлення школярів є науково обґрунтована система роботи над ним в умовах навчання близькоспорідненої мови. У статті зупинимося на основних положеннях системи роботи з розвитку писемної форми мовлення учнів 4 класів на уроках української мови як другої: вихідних позиціях, програмі реалізації, найбільш доцільних методах, прийомах і засобах навчання, підходах до розв'язання конкретних питань змісту й організації навчання писемного мовлення школярів.

Аналіз психологічної, психолінгвістичної, лінгвістичної та лінгводидактичної літератури з проблеми дослідження, дані констатуючого експерименту дозволили визначити вихідні позиції системи роботи з розвитку писемного зв'язного мовлення учнів шкіл із російською мовою викладання:

- здійснення навчання українського писемного мовлення в комунікативно-діяльнісному напрямі на матеріалі різних типів тексту як основної комунікативної одиниці;

- забезпечення позитивного переносу знань та вмінь школярів, набутих на уроках російської мови, на український мовний ґрунт із урахуванням специфіки засобів близькоспорідненої мови;

- підпорядкування процесу навчання українського писемного текстотворення етапам породження зв'язного висловлювання, забезпечення його належної мотивації;

- урахування особливостей писемного зв'язного мовлення (контекстності, усвідомленості, зв'язності, розгорнутості, нормативності) у процесі побудови писемних висловлювань;

- дотримання диференційованого підходу до мовленнєвого розвитку школярів.

У процесі розробки системи розвитку зв'язного писемного мовлення школярів була передбачена поетапність роботи над текстами різних типів:

від аналізу, відтворення, конструювання за зразком до самостійної побудови висловлювань в органічній єдності змісту, структури й мовного оформлення; від опрацювання розповідей, описів, міркувань до складання розповідей з елементами опису і міркувань, комунікативно спрямованих висловлювань (листів, привітань тощо).

Система роботи з розвитку писемного мовлення молодших школярів розроблена з урахуванням вікових особливостей дітей та їхнього рівня підготовки. Вона передбачає розвиток умінь писемного зв'язного мовлення на текстовій основі, що забезпечує краще оволодіння мовними засобами української мови. Системне використання текстового матеріалу дозволяє звертати увагу школярів на характерні особливості писемного зв'язного мовлення, специфіку засобів української мови, готує дітей до створення власних писемних висловлювань. Тематику текстового матеріалу було підпорядковано віковим інтересам школярів. Узагальнення власних спостережень та матеріалів педагогічних досліджень [1] свідчать, що учні початкових класів надають перевагу текстам про життя однолітків, тваринний та рослинний світ, казковим сюжетам. Особливу зацікавленість у них викликають оповідання про допомогу дітей тваринам.

Система розвитку писемного зв'язного мовлення молодших школярів ґрунтується на таких принципах:

1) *загальнодидактичних*: мотиваційного забезпечення навчального процесу, систематичності й послідовності, природовідповідності (сенситивності), розвивального характеру навчання, індивідуалізації та диференціації;

2) *методичних (лінгводидактичних)*: урахування знань та вмінь з рідної мови, взаємозалежності усного та писемного мовлення, комунікативної спрямованості навчального процесу, текстоцентричного (навчання мови й мовлення на основі тексту), комплексного підходу до формування мовленнєвих умінь.

Реалізація презентованої системи роботи відбувається у три етапи.

Перший етап – підготовчий – передбачає актуалізацію текстологічних знань та вмінь школярів, набутих на уроках російської

мови й у попередніх класах початкової школи (у тому числі й на уроках читання), зокрема виділяти особливості писемних висловлювань (контекстність, усвідомленість, зв'язність, розгорнутість і нормативність); розрізняти текст і групу тематично об'єднаних речень, аналізувати висловлювання, визначаючи його тему й основну думку, вмотивовано добирати до нього заголовок, виділяти структурні елементи тексту, ділити його на абзаци, складати план, розрізняти тексти різних типів, визначати їх змістові, структурні та мовні особливості, конструювати тексти з поданих слів та словосполучень; поширювати писемні висловлювання, редагувати подані тексти з позицій змісту, структури й мовного оформлення.

Другий етап – формуючий (основний) – спрямовано на розвиток текстотворчих (доповнювати, відновлювати, редагувати тексти-розповіді, описи, міркування, переказувати й самостійно складати висловлювання різних типів) та комунікативних (орієнтуватися в мовленнєвій ситуації, створювати писемні висловлювання з огляду на мету, умови та адресата комунікації) умінь школярів на основі текстів різних типів.

Третій етап – підсумковий – має на меті узагальнення результатів попередніх етапів, подальше удосконалення всіх груп комунікативно-мовленнєвих умінь писемного зв'язного мовлення, яке передбачає самостійне складання та редагування школярами власних писемних висловлювань різних типів, доцільне використання засобів української мови.

Розвиток умінь писемного зв'язного мовлення школярів, кінцевою метою якого є створення самостійних писемних зв'язних висловлювань, здійснюється на кожному етапі за допомогою методів і прийомів, що знайшли своє втілення в системі вправ і завдань, спрямованих на вдосконалення текстологічних, текстотворчих та комунікативних умінь. Процес розвитку писемного мовлення характеризується практичною спрямованістю, через що чільне місце посіли *тренувальні* методи й прийоми: *оперативний* (спостереження над текстами різних типів, зіставлення мовленнєвого матеріалу, аналіз писемних висловлювань, конструювання, переконструювання текстів, їх редагування), *продуктивно-*

творчий (продукування текстів різних типів, їх удосконалення) та *комунікативний* (створення висловлювань з огляду на мету, умови й адресата комунікації).

Вибір найоптимальніших методів і прийомів навчання визначається етапом роботи. Так, на підготовчому етапі актуалізації текстологічних знань та вмінь перевага надається оперативному методу (спостереженню, зіставленню й аналізу висловлювань, їх конструюванню та переконструюванню). В основний період (формуючий) навчання особлива увага приділяється оперативному (аналізу мовних засобів текстів різних типів, їх конструюванню та редагуванню) та продуктивно-творчому методу (створенню писемних зв'язних висловлювань спочатку за зразком, опорою, а згодом – самостійному). На заклочному (підсумковому) етапі застосовуються переважно продуктивно-творчий та комунікативний методи навчання близькоспорідненого мовлення.

Результатом такого навчання має стати розвиток основних умінь писемного мовлення школярів, що здійснюється на кожному етапі роботи. З огляду на специфіку засвоєння близькоспорідненої мови й мовлення, основні зусилля спрямовуються на формування текстотворчих умінь, що передбачають вільне використання засобів української мови в процесі побудови дітьми самостійних писемних висловлювань.

У виборі вправ, спрямованих на розвиток писемного зв'язного мовлення школярів, необхідно керуватися такими критеріями:

- відповідності меті, завданням, етапу навчання;
- урахування специфіки навчання української як другої мови;
- уваги до вікових та індивідуальних особливостей школярів;
- систематичності.

Різні навчальні можливості школярів зумовлюють диференціацію мовленнєвих завдань відповідно до рівнів мовленнєвої компетентності дітей (початкового, середнього, достатнього та високого). В залежності від рівня складності матеріалу кожної вправи та обізнаності з ним школярів основне комунікативне завдання має відповідати достатньому рівню сформованості вмінь писемного мовлення. Для вищого рівня доцільно пропонувати додаткове завдання самостійного, творчого спрямування

(зміна умов, ситуації, мети писемного висловлювання, самостійне виконання мовленнєвої вправи). Завдання для середнього рівня має містити підказку, опору (подано зразок виконання, довідку, схему, план). Учням з початковим рівнем розвитку писемного мовлення пропонується виконувати з допомогою вчителя спрощений варіант завдання середнього рівня складності.

Отже, диференціація мовленнєвих завдань здійснюється за ступенем самостійності виконання та творчого спрямування, за обсягом та складністю матеріалу комунікативної вправи, що забезпечує особистісну орієнтацію процесу навчання писемного зв'язного мовлення школярів.

Вибір варіантів вправи та методики її виконання залежить від підготовленості кожного конкретного класу. Для цього пропонуються такі форми диференціації мовленнєвих завдань (за О. Я. Савченко) [3, с. 118]:

– під час виконання спільного для класу завдання достатнього рівня використання допоміжних матеріалів для слабких дітей (зразок, словесно-графічна опора, схема виконання, підказка) для запобігання відставання слабовстигаючих;

– на фоні фронтальної роботи учнів середнього рівня з основним змістом вправи самостійні завдання для груп вищого рівня;

– запровадження на одному етапі уроку завдань різного змісту та складності для кожного рівня мовленнєвої компетентності учнів.

Система диференційованих завдань надає можливості оперувати різними формами організації навчальної діяльності (фронтальною, груповою, парною та індивідуальною), що в свою чергу позитивно позначається на результативності процесу розвитку писемного зв'язного мовлення дітей.

Таким чином, презентована система розвитку українського писемного мовлення учнів 4 класів шкіл з російською мовою викладання відповідає вимогам транспозиційно-корекційного підходу до навчання близькоспорідненої мови й мовлення й становить єдиний процес актуалізації текстологічних знань й умінь, набутих на уроках російської мови, та формування текстотворчих і комунікативних умінь на текстовому матеріалі української мови; характеризується взаємопов'язаністю цілей, змісту, принципів, методів і прийомів, засобів навчання. Перспективи

подальшого дослідження проблеми вбачаємо у вивченні таких питань, як реалізація диференційованого підходу до навчання української мови як другої відповідно до рівнів мовленнєвого розвитку дітей; урахування взаємозв'язку в процесі розвитку російського й українського писемного зв'язного мовлення.

Література:

1. Використання результатів психодіагностики у диференціації навчання // Директор школи. – 1999. – № 11, березень. – С.10.
2. Рекомендації щодо вивчення української мови у 2004-2005 н. р. // Початкова школа. – 2004. – № 7. – С.17
3. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Абрис, 1997. – 416с.
4. Хорошківська О. Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання. – К.: УкрНДІПСК, 1999. – 305с.
5. Хорошківська О. Н. Розвиток мовлення молодших школярів: Посібник для вчителів. – К.: Рад. шк., 1985. – 94с.

ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ МЕТЕОРОЛОГІЇ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Любар І. Г.

Стаття присвячена проблемам використання української народної метеорології у початковій школі.

Досліджується зміст навчальної і позакласної роботи молодших школярів щодо проведення спостережень за життям природи та прогнозуванням погодних змін на підставі народних прикмет.

The article deals with the problems of the use of Ukrainian folk meteorology at elementary school. It analyses the content of training and out-of-school activities of elementary school pupils as for carrying out of natural phenomenon observations and weather forecast based on folk tokens.

Урбанізація міст призвела сучасне покоління до відчуженості від природи. Та і в сільській місцевості стає все менше знань народної метеорології. В цьому стали покладатися на повідомлення про погоду з радіо, телебачення, газет. Але вони часто не справджуються, бо розраховуються на великі території. Щоб визначитися з погодою у

конкретній місцевості, слід знати місцеві ознаки погоди, що доступні для спостереження навіть для малодосвідченого природолюбця. Наслідки їх використовуються для обґрунтування передбачень атмосферних змін. Народне прогнозування погоди склалося у процесі багатовікових спостережень за природними процесами, спілкування людей з об'єктами природи, в наслідок чого встановлені закономірності природних явищ та взаємний зв'язок між ними.

Українська народна метеорологія бере початок із сивої давнини. З покоління у покоління передавалися знання про певні явища природи і залежність від їх поточної днини чи погоди. Вони набувалися шляхом спостережень, узагальнень, багаторазових уточнень певних ознак, які можуть бути висхідними при прогнозуванні зміни погоди. Показниками тривалості погоди, що встановилася, а також передбачення того, якою вона буде через декілька годин або завтра, чи дещо пізніше, є стан атмосфери, зміни, що в ній відбулися. Від цього виникають характерні світові явища, змінюється реакція рослин, поведінка тварин тощо.

Проте, останнім часом, джерелами масової інформації поширюється думка про те, що у зв'язку із забрудненням повітря, води, ґрунту, природні об'єкти є ненадійними показниками погоди. Це стосується характерних світлових явищ, живих організмів – рослин і тварин, вражених нездоровим екологічним довкіллям. У цьому є певна логіка, але треба пам'ятати, що природа здатна протистояти людському невігластву і до останнього відстоює свою сутність, своє життя: після ночі наступає день, весна витісняє зиму, рослини цвітуть аби дати плоди і насіння, тварини виживають в екологічно загубленій місцевості.

Отже, природні закономірності діють і народна мудрість щодо завбачення погоди не втратила своєї значимості.

Існує багато ознак зміни погоди. Ними є оптичні явища в атмосфері, температура, вологість повітря, напрямок і сила вітру, хмарність, реакція і поведінка живих організмів. Тому-то тільки всебічний аналіз усіх цих елементів погоди дає можливість виявити закономірні зв'язки між ними і передбачити погодні зміни на обмеженій території.

Народна метеорологія виділяє довгострокові та короткотермінові прогнози. У підручнику “Я і Україна” для другого класу подаються ознаки, що характерні для завбачення змін погоди різних пір року (довгострокові) і такі, що прогнозують погоду тільки для кожної пори року або короткотермінові прогнози.

На наш погляд, довгострокові прогнози учням молодшого шкільного віку є малодоступними, бо вони вимагають спостережень на протязі тривалого часу, значного зосередження уваги і пам’яті. До невіддалених у часі погодних змін діти ставляться з великою цікавістю, намагаються зрозуміти їх перебіг, значно допомагають їм у цьому народні прикмети якими прогнозуються погодні зміни.

Аналіз змісту підручників з навчального предмету “Я і Україна” для учнів І-ІІІ класів показує, що молодші школярі прилучаються до вивчення народних прикмет і прогнозування за ними погоди своєї місцевості.

Проте, у початковій школі це вивчення є недостатнім. У програмі предмету “Я і Україна” для учнів І класу вони зовсім відсутні, а в ІІ класі навіть у темах “Народний календар” народні завбачення погоди обмежені тільки трьома прикметами “Яка Покрова, така й зима”, “Тепле Різдво – на холодну весну”, “Ластівки літають низько над землею – на дощ і вітер”.

Схвальним є те, що до ряду інших тем ІІ класу подається завдання для спостережень і висновків. Так, до теми “Сонце” дається завдання “перевірити”: “Сонце сходить дуже яскраво, а хмари навколо нього почервоніли – цього дня буде дощ із вітром”; “Коли сонце заходить за низьку суцільну хмару – настане суха, ясна погода”. До теми “Осінь” та “Рослини восени”, “Як тварини готуються до зими” учні мають пересвідчитись у правильності прикмет: “Сонце заходить за хмари – на непогоду”; “Пізній листопад – буде сувора і довга зима”; “Птахи відлітають пізно – зима буде теплою”, “Птахи настовбурчили пір’я – буде негода”.

Подібні завдання на перевірку певних прикмет подаються і до тем “Зима”, “Рослини взимку”, “Як зимують птахи і звірі”, “Весна”, “Скоро літо”.

Досвід вчителів початкової школи переконує, що діти другого класу зацікавлено і усвідомлено сприймають наведені у підручнику народні завбачення погоди. Проте їх (прогнозів) у другому класі подається тільки 12. Думалося, що ця робота поглибиться у третьому класі при вивченні предмету “Я і Україна”. Це було б логічно. Бо третьокласники вивчають такі велику розділи “Природа і ми”, “Нежива і жива природа” а в них теми: “Сонячне світло і тепло”, “Повітря навколо нас”, “Властивості води – рідини”, “Грунт”, “Будова рослин”, “Рослини – живі організми” та інші, в яких розглядаються різноманітність у довкіллі тощо. Проте, діти не залучаються до спостережень, їх не знайомлять із місцевими ознаками погоди, народними прикметами, а це не сприяє усвідомленню ними взаємозв’язків між окремими природними явищами і об’єктами природи. Цим самим, ми значно втрачаємо в інтелектуальному і екологічному розвитку молодого покоління.

Має місце і інша невідповідність. Так, у другому класі подаються передбачення змін у погоді за одним показником. Наприклад, влітку ознаками дощу є “ластівки, що літають низько над землею”, або “коли сонце заходить за низьку суцільну хмару, настане суха, ясна погода”. При перевірці цих визначень такі передбачення не завжди справджуються. Це призводить учнів до розчарувань, зневіри до народного календаря.

Отже, передбачення зміни погоди за якимось одним показником є помилковим і науково не виваженим. Приведені нами два попередніх прогнозування треба було б подати за декількома ознаками. Наприклад, перевіріть: Перед сухою, теплою, ясною погодою:

Зірки мерехтять і мають зелені тони.

Вітер сильний.

З’являється вранці роса і туман.

Повітря прозоре.

Багато медуз біля берега моря.

Цвіркуни кричать.

Кінський каштан розгортає листя, як розчепірені пальці.

Рано вранці бджоли дружно вилітають за узятком.

Мошка, комарі літають, стовпом товчуться.

Багато з'являється павуків і плетуть нові сіті.

Увечері жаби квакають, влаштовуючи справжні концерти.

Горобці веселі, рухливі, задерикуваті, літають зграйками.

Акваріумні рибки спокійно лежать на дні акваріума, риються в піску.

Отже, як бачимо, визначення сухої і ясної погоди за однією ознакою, коли сонце заходить за низьку суцільну хмару є умовним. Декілька характерних ознак, які наведені нами, у своїй сукупності точніше характеризують фізико-біологічний стан елементів природи, дає можливість встановити зв'язки між ними і більш достовірніше передбачити погодні зміни на обмеженій території. За поданими ознаками можна спостерігати зміни в природі як у сільській місцевості, так і в місті.

Керуючись цією закономірністю, пропонуємо вчителям початкових класів доповнити навчальну програму з предмету “Я і Україна” системним викладом пізнавальних завдань стосовно вивчення на уроках, в позакласній та домашній самостійній роботі народних прикмет. Завдання зведеться до ознайомлення учнів з народними прикметами, спостереженнями за змінами в природі і перевірки достовірності народних завбачень погоди.

Вони є складовою частиною навчальних завдань при вивченні багатьох тем у I, II і III класах. Наприклад, у першому класі у розділі “Що належить до природи” на уроці з теми “Сонце” діти знайомляться із значенням Сонця в житті рослин, тварин, людей, дізнаються чому воно по різному гріє вранці, у полудень і ввечері. Тут доречно подати дітям і таку цікавинку: “А чи знаєш ти, що сонце може показувати і зміни в погоді: як гарну днину, так і негоду?”

Подається завдання.

З допомогою батьків виконай спостереження за небесним світилом і запиши у зошит з природознавства погодні зміни за виглядом сонця.

<i>На гарну погоду</i>	<i>На непогоду</i>
Сонце червоного кольору сідає при безхмарному небі.	Коли сонце заходить за хмари, то буде дощ або хмурно.
Сонце заходить на низьку суцільну хмару, а небо має зеленуватий фон.	Сонце сідає за темні, густі хмари з червоними краями (на дощ).
При сході сонця має яскраво червоний колір.	Сонце заходить за низькі хмари, а небо вкрите перистими або перистошаруватими хмарами (на опади, вітер).
Білі світлові кола навколо сонця.	Світлові кола біля сонця, що мають вигляд неповного кільця (зливи, сильні вітри).
Чистий захід сонця.	Якщо навколо сонця круг, влітку буде дощ, взимку – завірюха.
Захід сонця червоний.	Сонце при заході жовтогаряче, або заходить при червоному небі – на вітер.
Якщо сонце сходить в тумані, буде тихо.	Якщо сонце при сході яскраво червоне, а невдовзі сховається за хмару – скоро занегодить.

По закінченню спостережень перевір, чи справдилися народні завбачення погоди по сонцю.

Вивчаючи на одному з уроків тему “Вітер”, учні пізнають, що вітер – це рух повітря. З поміщених у підручнику малюнків вони дізнаються про використання вітру людьми в млинах, мореплавстві, в іграх із запуску “літаючого змія” тощо. Пізнають учні і те, що вітер має свій “голос” і “силу”, через що його ще називають вітерцем, вітрищем, вітрогайлом. Ось тут доречно повідомити й про те, що за станом вітру можна прогнозувати погоду.

<i>На гарну погоду</i>	<i>На зміну погоди</i>
<p>Вітер сильний, хмари рухаються швидко.</p>	<p>Різка зміна напрямку вітру.</p>
<p>Встановлення північних і північно-східних вітрів (ясна і холодна погода).</p>	<p>Вітер має південний і південно-західний напрямок (хмарність, в холодну пору року потепління).</p>
<p>Посилення вітру після тривалих опадів (на прояснення).</p>	<p>Вітер посилюється, стає поривчастим, змінює напрямок (опади, шквали).</p>
<p>При ясній погоді ніч і ранок безвітряні, вдень вітер з'являється і значно посилюється, під вечір стихає (гарна погода збережеться).</p>	<p>Кінець вітру – дощ.</p>
<p>Весною сильний вітер під час опадів – на різке потепління.</p>	<p>При ясній погоді вітер дув з одного й того ж боку, а потім різко змінив напрямок і збільшилась його швидкість (вітряна з опадами погода).</p>
<p>Північний вітер узимку – суха холодна погода, а південний приносить потепління.</p>	<p>Якщо посилюється західний вітер, то неодмінно надме дощу.</p>
<p>Східний вітер з на ясну погоду.</p>	<p>Якщо вітер довго віє з одного боку, але раптово змінив напрямок – скоро задощить.</p>

Одержані результати спостережень мають записатися до зошита і робиться висновок щодо народного передбачення погоди за напрямком і силою вітру.

Така ж робота має місце і при вивченні тем “Повітря”, “Що вода може”, “Що дають людям рослини”, “Що дають людям тварини”, “Весняні свята” тощо.

Її продовження має місце у другому класі на уроках і домашніх завданнях з тем: “Народний календар”, “Природа навколо нас”, “У природі все пов’язане”, “Сонце”, “У царстві рослин”, “Осінь”, “Зима”, “Весна” та ін.

У третьому класі ми пропонуємо вести спостереження за змінами в природі, прогнозувати погодні зміни на підставі народних прикмет при

вивченні тем “Сонячне світло і тепло”, “Повітря”, “Вода”, “Рослини – живі організми”, “Тварини в природі” тощо.

До кожної з них у I, II і III класах нами розроблені завдання для спостережень і висновків щодо достовірності народних прикмет. Це аж ніяк не є навчальним переважанням молодших школярів, бо те що ними спостерігається є самим життям, нашим довкіллям. Щоб маленька людина відчула себе частинкою природи, треба, щоб вона навчилася спостерігати за природними процесами, спілкуватися з об’єктами природи, усвідомлювати закономірності природних явищ і взаємний зв’язок між ними. Це сприяє формуванню у молодших школярів екологічного мислення, поліпшенню культури спілкування з природою. В цьому і полягає основне завдання навчального предмету “Я і Україна”.

Розроблені нами завдання щодо системного спостереження за життям природи та прогнозування погодних змін на підставі народних прикмет широко використовуються у шкільній практиці вчителями початкових класів, які навчаються за заочною формою навчання у Криворізькому педагогічному університеті. Результати цієї дослідної роботи будуть подані у низці дипломних робіт, доповідях на секціях вчителів-початківців, на студентських наукових конференціях.

Література:

1. Бібік Н. М., Коваль Н. С. *Я і Україна: Віконечко. Для 1-го кл. загальноосвіт. шк.* – К.: А. С. К., 2002. – 120 с.
2. Бібік Н. М., Коваль Н. С. *Я і Україна: Підруч. для 2 кл.* – К.: Форум, 2002. – 144 с.
3. Байбара Т. М., Бібік Н. М. *Я і Україна: Підруч. для 3 кл.* – К.: Форум, 2003. – 176 с.
4. Любар І. Г. *Народ завбачує погоду* – К.: Знання, 1990. – 32 с.
5. *Природа. Господарська діяльність людини /Упор. Пазяк М. М.* – К.: Наукова думка, 1989. – 479 с.
6. Скуратівський В. Т. *Місяцелик. Український народний календар.* – К.: Мистецтво, 1992. – 208 с.
7. *Українська народна творчість. Прислів’я та приказки.*

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОЭПИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Ярощук Е. Г.

Стаття присвячена проблемі формування орфоепічної культури молодших школярів, які вивчають російську мову як рідну, в умовах українського суспільства. Вона дає теоретичні відомості про дидактичні умови формування культури мовлення.

This article is devoted to the problem of forming orthoepical culture of primary school children, studying Russian as a native language in the conditions of the Ukrainian language society. It gives the theoretical information about the forming culture of speech.

Основная задача современной языковой политики Украины — утверждение государственного украинского языка. Но наше общество является многонациональным, поэтому государство создает все возможные условия, чтобы заботиться о защите и развитии языков и культур граждан Украины других национальностей. Право представителей национальных меньшинств изучать свой родной язык закреплено в 10-й статье Конституции Украины.

В системе школьного образования детей, обучающихся на русском языке как родном, предмет “Русский язык” занимает особое место: он неразрывно связан со всеми предметами обучения, так как является еще и средством обучения.

Успешному выполнению коммуникативной функции языка способствует всесторонняя нормированность как в устной, так и в письменной формах. Правильная устная речь способствует лучшему восприятию и осознанию сказанного, быстрому взаимопониманию. Но, к сожалению, на практике изучение русского языка осуществляется в отрыве от работы над правильным произношением, что отрицательно сказывается на культуре речи и на общей грамотности учащихся.

Эффективность процесса обучения зависит от психологической подготовленности учеников к учебно-познавательной деятельности,

которая предусматривает осознание учеников цели обучения, что стимулирует его учебно-познавательную деятельность; физиологическую и психологическую готовность к школе; желание учиться и активность в процессе обучения; соответствующий уровень развития.

Усвоение речи — это процесс связанный, складывающийся из активных действий обучающегося: физических движений органов речи (внешние действия) и усилий интеллектуально-эмоциональных (внутренние действия). Ребенок усваивает родную речь путем подражания речи окружающих его людей. Результат обучения речи зависит всегда от образца для подражания, от условий речевого общения в данной среде. Для нормального развития речи ребенка, а, следовательно, и для развития его интеллекта и эмоционально-волевой сферы необходимо, чтобы окружающая его речевая среда обладала достаточными развивающимися возможностями—достаточным развивающим потенциалом. Он определяется, во-первых, тем, вступают ли взрослые в беседу с ребенком, насколько активен он сам в процессе обучения речи; во-вторых, тем, насколько богата речь, которой пользуются окружающие.

Ученик, в процессе речевого общения выполняет множество действий, но не все они в одинаковой мере нужны для образования речевых навыков. Есть определенные действия, совершенно необходимые для их образования: не научившись выполнять эти действия, нельзя усвоить речь. Л. П. Федоренко выделяет такие обязательные действия:

- 1) Произнесение и слушание звуковых единиц (работа органов речи).
- 2) Понимание речевых единиц: соотнесение комплексов звуков с внеязыковой реальностью (работа физиологического аппарата мышления).
- 3) Оценка выразительности речи (работа физиологического аппарата эмоционально-волевой сферы).
- 4) Запоминание образца (работа памяти).

Выполнение указанных действий ребенком и их интенсивность зависят от развивающего потенциала окружающей среды.

Следовательно, закономерностями усвоения родной речи можно назвать зависимость результата усвоения речи от развивающего потенциала речевой среды.

Для овладения речью должны быть отработаны движения речевого аппарата, необходимые для произнесения каждой из фонем. Все свои речевые действия ребенок ощущает как мыслительные действия. Процесс развития произносительных навыков в том и состоит, что он постепенно заменяет свои мышечные действия действиями общепринятыми.

Формирование произносительных навыков происходит в процессе подражания и проходит несколько этапов. В раннем возрасте в результате последовательного усвоения комплекса движений таких органов речевого аппарата, как дыхательное горло, голосовые связки, язык нижняя челюсть, губы, у детей начинает формироваться и звукопроизношение. Все эти компоненты движений соединяются со слуховыми впечатлениями и представлениями. Постепенно, между отдельными слуховыми представлениями о звуках речи и соответственными артикуляционными движениями устанавливается тесная связь.

К началу учебных занятий в школе ребенок, как правило, овладевает произносительными нормами родного языка, которые, являясь сформированными в процессе неосознанного подражания, не всегда соответствуют орфоэпическим нормам. В таких случаях уже на первых этапах обучения возникает необходимость приводить произносительные навыки отдельных учащихся или, в условиях диалектной среды, учащихся всего класса, в соответствие с орфоэпическими нормами литературного языка.

В этом процессе, связанном с переучиванием, первостепенное значение имеет обеспечение устойчивой речевой среды, которая бы содействовала укреплению новых связей. Поэтому перед учителем стоит задача — создать максимальное количество речевых ситуаций и, прежде всего, специально подобранных упражнений для закрепления этих связей и преодоления явления произносительной интерференции, затрудняющих создание новых навыков и снижающих их эффективность.

В процессе переучивания особенно актуализируется мотивационная сторона учебной деятельности школьника, его сознательное стремление к выработке правильного навыка на месте неправильного.

Искусственно организованная речевая среда будет оптимальной лишь в том случае, если дидактический материал предлагается детям одновременно и звуковой и письменной форме для сопоставления. Важно помнить о закономерностях развития речи, одна из которых — опережающее овладение устной речью по сравнению с письменной, и о принципах, вытекающих из нее. Обучение, построенное на принципе опережающего развития устной речи перед письменной, предполагает такой отбор дидактического материала и приемов его усвоения, с помощью которых ребенок мог бы:

- 1) научиться в процессе письма координировать движения органов речи (мышц лица, гортани, легких) и органов слуха — с мышцами пишущей руки и читающих глаз;

- 2) осознавать сходства и несходства звуков и букв, интонации и знаков препинания;

- 3) быстро переходить от устной формы речи к письменной и наоборот.

Целью орфоэпической работы на уроках русского языка является осознанное усвоение учениками основных орфоэпических норм и практическое использование их в дальнейшей практике.

Орфоэпия (от греч. *Orthos* — “прямой”, “правильный” и *epos* — “речь”) — совокупность правил устной речи, обеспечивающих единство ее звукового оформления в соответствии с нормами национального языка, исторически выработавшимися и закрепившимися в литературном языке. Говоря об орфоэпии, мы включаем в ее состав специфические явления устной речи, обычно не отражаемые на письме — произношение и ударение.

Целью обучения орфоэпии в школе является практическое овладение русским литературным произношением. Произношение охватывает прежде всего фонетическую систему языка, то есть состав различаемых

фонем, их качество и изменения в определенных фонетических условиях. В это понятие входит звуковое оформление некоторых грамматических форм, но только в той мере, в какой оно определяется фонетической системой языка. Таким образом, само понятие “произношение” включает в себя более обширную область, чем фонетическая система. Хотя последняя занимает в произношении главное место. Но в произношение мы не включаем такое понятие как “дикция”, а также различные индивидуальные для каждого человека недостатки речи.

Произносительная культура речи младших школьников складывается из нескольких компонентов: владения фонетической системой русского языка, соблюдения орфоэпических правил и акцентологических норм, а также отчетливого произношения всех звуков речи. Очень большую роль играет учитель в решении проблемы формирования орфоэпической культуры. Самая важная задача учителя — заложить основы литературного произношения.

Вторым важным отделом орфоэпии является ударение. В русском языке оно разноместное и подвижное, что вызывает определенные трудности, так как в разных формах одного и того же слова его место может меняться. Разноместность ударения русского языка используется для различения слов, меняя место ударения в слове — меняется и его лексическое значение. Подвижность русского ударения используется как грамматическое средство, хотя и дополнительное, но весьма значимое для устной речи.

Задачи орфоэпии заключаются в том, чтобы, минуя все индивидуальные особенности речи, а также влияние родного языка, сделать язык наиболее совершенным для общения. Орфоэпия, являясь одной из сторон культуры речи, ставит задачей способствовать поднятию произносительной культуры русского языка. Р. И. Аванесов выделяет два основных источника отступления от литературного произношения — письмо и родной говор (язык). Но более частым источником отступления от нормы является родной язык или диалект.

В большинстве работ по культуре речи центральное место занимает правильность речи, всегда связываемая с нормой литературного языка. Говоря об орфоэпии, мы также обращаем внимание на слово “норма”. Речь правильна, если она не нарушает языковой нормы; речь неправильна, если она эту норму нарушает. То есть, норма — занимает центральное место в культуре речи, это ее основное понятие. А что же мы имеем в виду, употребляя слово “норма”?

Норма — это исторически принятый в данном языковом коллективе выбор одного из функциональных парадигматических и синтагматических вариантов языкового знака. Норма становится регулятором речевого поведения людей. Нормы ударения регулируют выбор вариантов размещения и движения ударного слога, среди неударных.

Нормы русского ударения в литературном языке тесно связаны с морфологическими свойствами частей речи и оказываются одним из формальных показателей. Подвижность и разноместность современного русского ударения делает его трудным для усвоения, в особенности лицами, для которых русский язык неродной, что приводит к “накладыванию” новых акцентологических норм на старые, уже усвоенные в родном языке.

Нормы произношения регулируют выбор акустических вариантов фонемы или чередующихся фонем — на каждом шаге развертывания речи и в каждом слоге отдельного слова. В современном русском литературном языке среди норм произношения хочется выделить, прежде всего, две наиболее сильные. Одна из них — количественная и качественная редукция гласных звуков в безударном положении, другая — смягчение твердых согласных звуков перед мягкими и перед гласными переднего ряда.

Начальное обучение языку предполагает пропедевтическую работу по формированию у школьников знаний о единицах различных языковых уровней. Но главное внимание должно уделяться практическим аспектам, в том числе и обогащению их словарного запаса, его активизации различными формами, развитию умения пользоваться языковыми средствами в соответствии с литературными нормами языка. Практическая

направленность начального обучения состоит в том, что контролю подлежат не столько знания о языке, сколько языковые умения. Сюда относят и нормы произношения, ударения.

Таким образом, произносительная культура речи младших школьников складывается из нескольких компонентов: владения фонетической системой русского языка, соблюдения орфоэпических правил и акцентологических норм, а также отчетливого произношения всех звуков речи. Очень большую роль в формировании орфоэпической культуры младших школьников играет учитель. И одна из самых его важных задач — заложить основы литературного произношения.

Литература:

1. Аванесов Р. И. *Русское литературное произношение. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. Изд. 5-е, перераб. и доп.*—М.: просвещение, 1972.
2. Бондаренко А. А. *Повышать орфоэпическую культуру младших школьников// Начальная школа.—1981.—№ 9.—С.58–61.*
3. Аванесов Р. И. *Русское литературное произношение. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. Изд. 5-е, перераб. и доп.* — М.: просвещение, 1972.
4. Бондаренко А. А. *Повышать орфоэпическую культуру младших школьников// Начальная школа.—1981.—№ 9.—С.58–61.*
5. Гульчин М. Б. *Культура русской речи в условиях Украины // Відродження.—1995.—№ 3.—С.28–34.*
6. Гульчин М. Б. *Культура русской речи в условиях Украины // Відродження.— 1995.—№ 4.—С.29–32.*
7. Ицкович В. А. *Языковая норма.* — М.: Просвещение, 1968
8. Розенталь Д. Э. *Культура речи.* — 3-е изд.— М.: Изд-во Моск. ун-та, 1964.

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ

Білоконна Н. І., Кисіль А. М.

Статтю присвячено аналізу можливостей природи як ефективного засобу виховання учнів. Розглядаються можливості екологічного виховання молодших школярів на уроках читання.

The article is devoted to the analysis of nature possibilities as an effective means of pupils upbringing. The article considers possibilities of ecological upbringing of junior schoolchildren at the lessons of reading.

Проблема екологічного виховання молоді, яка повинна закласти задатки екологічного благополуччя світу в ХХІ столітті, є надзвичайно важливою і актуальною. Головне завдання екологічного виховання – формування екологічної культури, показниками якої є наукові природознавчі основи, екологічний світогляд, нове екологічне мислення, соціально-екологічний потенціал, екологічна відповідальність, екологічна ініціатива [5, с. 5].

Природа як засіб виховання дітей завжди цікавила педагогів. Так, Я. А. Коменський, пропонуючи принципи природовідповідності виховання, вбачав у людині не лише соціалізовану істоту, а, насамперед, органічну частину природи. Згідно з цим принципом, “вихованець має розвиватися, жити і творити за законами природи і відповідно до її циклічних змін” [4, с. 143].

Людина, на думку Ж.-Ж. Руссо, – “найдосконаліший витвір Природи”. Опікуючись долею як суспільства, так і природи, він намагався закликати до повернення у природу врятувати людей від морального розбещення, а навколишній світ – від остаточного руйнування [8, с. 47 – 49].

Видатні педагоги минулого (Й. Г. Песталоцці, А. Бістервег та ін.) неодноразово наголошували на тому, що “виховувати дитину, забуваючи про природу, відірвавши від неї, безглуздо” [7, с.147].

Універсальний “закон єдності”, “життя відповідно своїй натурі” пропонує у своїй “осердеченій педагогіці” Д. С. Сковорода, який заповів нападкам “пізнавати самих себе через усвідомлення власного місця у природі” [6, с. 93].

Палким прибічником культурно-духовного виховання дітей засобами природи був К. Д. Ушинський, який закликав “вивчати природу дитини з одного боку і максимально наблизити її виховання до природи – з іншого; оптимально використовувати природний матеріал для розумового й морального розвитку вихованців” [11, с. 317].

Людам, на думку В. І. Вернадського, сьогодні як ніколи потрібно “навчитися жити, мислити і діяти не лише в аспекті окремої особистості, сім’ї або роду, держав або їх союзів, але й у планетарному масштабі” [1, с. 49].

Гармонійна особистість, на думку В. О. Сухомлинського, народжується лише в гармонії з довкіллям. Природа рідно краю є важливим й могутнім чинником, який “розкриває світ у його довершеності й виразності, висвітлює унікальність кожної форми життя” [9, с. 342].

Сучасні дослідження (М. М. Артеменко, С. І. Жупанін, І. Д. Зверев, Л. П. Печко, В. О. Дерев’янка, І. Ф. Смолянінов, А. Б. Щербо, Г. С. Тарасенко та ін.) продовжують пошук ефективних шляхів екологічного виховання учнівської молоді. Науковці доводять неабияку значущість естетичних аспектів ознайомлення школярів з природою; високо оцінюють роль безпосереднього контакту учнів із довкіллям; наголошують на особливому статусі творчих форм освоєння природи. Здатність осягнути естетично виразне у природі наближує дитину до розуміння розмаїття життя на планеті, до осягнення унікальності всіх форм його вияву.

Існує багато підходів до визначення суті поняття “екологія”. Так, у тлумачному словнику української мови читаємо, що це – “розділ біології, що займається вивченням взаємовідношення між організмом та оточуючим середовищем” [10, с. 58].

Інші автори твердять: “Екологія – це наука про взаємовідносини живих істот між собою та з неорганічною природою, що їх оточує, зв’язки в системах, яким підпорядковане існування організмів, структура і функціонування цих систем” [12, с. 3].

Слід зазначити, що зміст терміна “екологія” за останні роки значно розширився. Тому від суто біологічного його розуміння треба переходити до нового трактування, що передбачає взаємодію з природою, яка становить не безладне поєднання різних живих істот, а досить стійку й організовану систему. І екологія є не що інше, як охорона природи.

Охорона природи – це система науково обґрунтованих заходів, спрямованих на збереження, раціональне використання і відтворення природних багатств країни. Турбота про охорону природи – це, насамперед, піклування про людину, про її цікаве й змістовне життя, повноцінний відпочинок.

Сучасні дослідження доводять, що від успішного здійснення екологічної освіти, формування нового екологічного мислення підростаючого покоління великою мірою залежить майбутній стан природного середовища. Отже, “екологічне виховання – це психолого-педагогічний процес, спрямований на засвоєння учнями наукових основ природокористування, формування відповідних переконань і практичних навичок, вироблення певних ціннісних орієнтацій, активної життєвої позиції в галузі охорони природи” [2, с. 111].

Як бачимо, екологічне виховання покликане забезпечити підростаюче покоління науковими знаннями про взаємозв’язок природи й суспільства, допомогти зрозуміти багатогранне значення природи для суспільства в цілому і кожної людини зокрема, сформуванню потреби в спілкуванні з природою, оволодіти нормами правильної поведінки в процесі взаємодії з нею, набути вмінь брати активну участь в охороні й поліпшенні навколишнього середовища.

Практика свідчить, що екологічну освіту й виховання треба здійснювати повсякденно в сім’ї, дошкільних установах, у школі, в післяшкільній період. Великі можливості в екологічному вихованні має

початкова школа. Адаже тут формуються основні риси характеру майбутньої особистості, а спілкування з природою відіграє першорядну роль.

Відомо, що на різних етапах свого життя школярі по-різному усвідомлюють і сприймають навколишнє. Тому для досягнення позитивних результатів в екологічному вихованні важливо брати до уваги як вікові, так й індивідуальні особливості учнів, їх пізнавальні можливості.

За умови вибору оптимальних форм, методів і прийомів навчання, екологічне виховання молодших школярів можна здійснювати під час вивчення цілого ряду шкільних дисциплін: довкілля, природознавство, рідна мова, читання, позакласне читання.

Сучасні науковці (О. Я. Савченко, Г. С. Тарасенко, М. С. Вашуленко, О. В. Джежелей та ін.), методисти (Н. Й. Волошина, В. О. Науменко, В. О. Дерев'яно, В. К. Лях та ін.), вчителі-практики (Г. І. Ковальчук, Т. М. Радченко, Г. П. Ткачук) одностайно наголошують на тому, що "література як мистецтво слова і навчальний предмет несе в собі великі можливості для екологічного навчання й виховання учнів" [3, 14-15]. Спостереження, проведені нами під час педагогічного експерименту, показали, що твори В. Біанкі й М. Пришвіна, О. Іваненко й О. Копиленка, Л. Костенко й Д. Павличка, Г. Скребицького й І. Соколова-Микитова, вміщені в читанках, дозволяють формувати світогляд молодших школярів; озброюють їх науковими знаннями про навколишній світ; виховують любов до природи й усього живого.

Щоб зацікавити найменших школярів, активізувати їхню уяву, підвищити пізнавальну активність, автори використовують різні прийоми:

1) **запитально-розповідна форма викладу матеріалу**: *"Яким чином відшукують комахи дорогу в темноті? Як наосліп знаходять їжу? А дуже просто..."* (В. Танасійчук "Ентомологія в малюнках").

2) **розповідь ведеться від першої особи (автора)**: *"Я часто задумувався над поведінкою батьків –кайрів, які на перший погляд, здавалося б, так безжалісно заштовхують своє пташенятко у бурхливе*

страшне море. Така поведінка батьків пояснюється суворою необхідністю...” (І. Соколов-Микитов “Звуки землі”).

3) Опора автора на особистий досвід дитини-героя:

– дивування: “*Ти біжиш полем, відшуковуючи нову яскраву квіточку, і раптом зупиняєшся. Чому тут трава коротка, ніби хтось її витоптав, ніби хтось ходив по колу?*” (Н. Наєждіна “Повний козубець”);

– милування: “*Надзвичайні це були птахи! Високі, майже людського зросту, на тонких ногах і з гнучкими довгими шиями...*” (В. Флінт “Де живе білий журавель”);

– радість й захоплення: “*Не встигнеш у тундрі зробити кілька кроків, а назустріч мчить пухнастий звірок...*” (М. Жилін “Багатоповерхові острови”);

– констатація факту: “*Саксаул – дерево пустелі...*” (М. Сладков “Життя в песках”);

– нова інформація: “*Ця знахідка, яку потім ботаніки назвуть відкриттям віку, трапилася в середині минулого століття в пустелі Наліб – може, найгірший з пустель Землі*” (Я. Марголін “Де у рослини дім”).

Казки про тварин і рослин, живий і неживий світ (О. Іваненко “Лісові казки”, В. О. Сухомлинський “Куди поспішає мурашка”, Д. Чередниченко “Мандри жолудя” та ін.) приваблюють молодших школярів захоплюючим сюжетом, ліричною манерою розповіді, простотою образів. Авторі творів не лише повідомляють дітям певну інформацію про навколишній світ, а й спонукають їх до спостережень, показують справжні дива, що творяться навколо. Художні твори допомагають школярам зрозуміти раціональність і мудрість природи, віковичний зв’язок природи і людини.

Отже, поступово учні початкових класів дізнаються про закони розвитку природи, про те, “хто в лісі живе і що в лісі росте”; вчать співпереживати “братам нашим меншим”, відчувати свою відповідальність за все живе на Землі.

Література:

Вернадский В. И. Проблемы формирования экологического самосознания людей. – М., 1994. – 137 с.

Гончаренко С. Український педагогічний словник. -К.: Либідь, 1997. -376с.

- Джежелей О. В. Методичні рекомендації щодо роботи з книгою "Вчуся читати". -Харків: Ранок, 2002. – 132 с.
- Коменський Я. А. Велика дидактика. -К.: Рад. школа, 1987. – 402 с.
- Концепція національного виховання //Рідна школа. -2000. – № 1. – С. 47-49.
- Педагогічні ідеї Г. С. Сковороди. -К.: Вища школа, 1972. – 146 с.
- Русова С. Вибрані педагогічні твори. -К.: Освіта, 1996. – 304 с.
- Руссо Ж.-Ж. Вибрані твори /Хрестоматія з історії педагогіки. – К.: Вища школа, 1987. – 712 с.
- Сухомлинський В. О. Павлицька середня школа //Вибрані твори в 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3.
- Тлумачний словник української мови /За ред. О. М. Єфімова. – К.: Довіра, 1999. -407с.
- Ушинський К. Д. Педагогические сочинения в 6 томах. – М.: Педагогика, 1993. -Т.2. – С.317.
- Чернова М. В., Билова О. М. Екологія. -К.: Рад. школа, 1986. -146с.

РОЛЬ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Шевченко Т. В., Свистун Р. П.

Стаття присвячена проблемі впливу художньо-естетичної діяльності школяра початкової ланки освіти на його загальну академічну успішність з досвіду роботи центру дитячої творчості на базі ЗОШ № 15 ім. М. Решетняка м. Кривого Розу.

This article is devoted to the problem of the influence of the pupil's aesthetic activity of the elementary level education its general academic progress from the experience of children's creation centre innovators, which is based in the secondary school № 15 named after Nick Reshetnyak in Kryvyi Rih.

Проблема підвищення ефективності навчальної діяльності школярів початкової ланки навчання і як результат підвищення загальної академічної успішності завжди займала важливе місце в теорії та практиці початкової освіти. Існують найрізноманітніші шляхи розв'язання цієї проблеми, зокрема використання інноваційних педагогічних технологій, експериментальних авторських програм навчання і т. ін. Але незаперечним є той факт, що процес навчання і виховання є нероздільним, і, звичайно, істотний вплив на навчальну діяльність здійснює вихований процес.

Значний науковий та практичний інтерес викликає проблема впливу художньо-естетичного виховання на загальний розвиток школярів та підвищення успішності. Загальним питанням теорії естетичного виховання присвячено праці Б. М. Теплова, Г. С. Костюка, І. А. Зязюна, О. В. Кирчука, Т. І. Цвеліх, Б. Т. Лихачова, Б. П. Юсова, О. М. Семашко та ін.; питанням естетичного виховання засобами дійсності (природи праці, поведінки, спорту тощо) і різних видів мистецтва – Д. Б. Кабалевського, Б. М. Неменського, Е. В. Кв'ятковського, В. О. Сухомлинського, Л. О. Горюнової, Л. Г. Коваль, О. Н. Рудницької та ін.; питанням специфіки художньо-естетичного виховання учнів на різних вікових етапах – С. О. Анічкіна, М. А. Верби, О. О. Меліс-Пашева, Л. П. Печко та ін. За твердженням І. А. Зязюна: "З великим навантаженням у школі справляються ті діти, які мають розвинені художні інтереси..... перш ніж учень візьметься за вивчення основ різних наук, його мозок має досягти певного рівня розвитку. Це відбувається лише за умови постійних і продовжуваних сенсорних впливів. І ось тут найважливішу роль відіграє художнє виховання" [4, с. 158].

Естетичне виховання — це формування естетичного відношення людини до дійсності. З його допомогою виробляється орієнтація особистості у світі естетичних цінностей і одночасно — здатність людини до естетичного сприймання і переживання, естетичний смак та ідеал, здатність до творчості за законами краси, до створення естетичних цінностей у мистецтві, у праці і побуті, вчинках і поведінці. Естетичне виховання тісно пов'язане з моральним, оскільки існує взаємодія між естетичними і моральними цінностями. Завдяки красі і позитивному естетичному почуттю, викликаному нею, люди часто-густо схильні до добра ще до того, як його ідея буде сприйнята свідомістю [4, с. 160].

Процес виховання (в усіх його смислах) виявляє природні здібності людини, створює умови для їх розвитку і, спираючись на них, формує систему здібностей до естетичної діяльності, намагається розвинути її до рівня, що забезпечує необхідне суспільству естетичне ставлення до світу. Таким чином, сутність естетичного виховання — цілеспрямоване

формування і розвиток підходу людини до світу з потребою в досконалості, залучення її до споживання і творення цінностей естетичної культури суспільства, щоб зробити їх її світом [2, с. 47].

Щодо статусу естетичного виховання у нашій країні, то він є надзвичайно низьким. Коли соціологи запропонували оцінити значення естетичного виховання дітей в балах, то лише 8 % батьків поставили цьому виду виховання високу оцінку, 24 % — найнижчу, останні, по суті, не змогли дати йому ніякої оцінки [5, с. 131].

Запропоновані вищезгаданими авторами підходи до художньо-естетичного виховання школярів можна умовно розділити на два підходи:

1) здійснюються безпосередньо на базі середніх загально освітніх закладів, зокрема під час уроків музики та співів, малювання, праці, на факультативах, у гуртках та авторських майстернях художньо-естетичного спрямування;

2) здійснюються у позашкільних закладах освіти і виховання, а саме: у музичних, художніх школах, центрах дитячої та юнацької творчості тощо.

Цікавим у цьому контексті є досвід роботи ЗОШ № 15 ім. М. Решетняка м. Кривого Рогу, що поєднує ці два підходи: на базі школи працює потужний центр дитячої творчості, що складається з 13 гуртків, 9 з яких мають художньо-естетичне спрямування.



На базі ЗОШ № 15 ім. М. Решетняка м. Кривого Рогу проводиться експеримент по розробці та впровадженню системи виховання здорового школяра засобами художньо-естетичної діяльності. В рамках цього експерименту було проведено дослідження впливу художньо-естетичного виховання на учбову діяльність школярів початкової ланки освіти, метою якого було з'ясувати яким чином впливає діяльність учнів у ЦДТ на їх загальну академічну успішність.

Методи дослідження: бесіда, аналіз шкільної документації з метою визначення рівня академічної успішності учнів та статистичний аналіз результатів.

Бесіди проводились з учнями та вчителями молодшої школи з метою отримання даних про те скільки дітей в кожному класі систематично відвідують гуртки художньо-естетичного спрямування шкільного ЦДТ і яке ставлення у дітей до занять у гуртках.

Результати бесіди показали, що 58 % молодших школярів відвідують гуртки художньо-естетичного спрямування і мають позитивні враження від такої діяльності.

Аналіз шкільної документації показав значні відмінності в академічній успішності між учнями, що відвідують гуртки та не відвідують їх (див. табл. 1)

Таблиця 1

Навчальні предмети	2-гі класи (середній бал)		3-ті класи (середній бал)		4-ті класи (середній бал)		Середні значення по молодшій школі	
	Діти, що відвідують гуртки	Діти, що не відвідують гуртки	Діти, що відвідують гуртки	Діти, що не відвідують гуртки	Діти, що відвідують гуртки	Діти, що не відвідують гуртки	Діти, що відвідують гуртки	Діти, що не відвідують гуртки
Українська мова	8,1	6,14	8,8	7,8	8,3	6,4	8,4	6,8
Читання	8,7	7,7	9,25	9	8,9	7,9	8,95	8,2
Математика	8,64	7	8,8	7,14	7,4	7,1	8,28	7,08
Загальна успішність	8,48	6,95	8,95	7,98	8,2	7,13	8,54	7,36

Для перевірки достовірності різниці середніх арифметичних величин академічної успішності учнів молодшої ланки навчання користуємося критерієм Стюдента, що оцінює статистичну значущість різниці середніх арифметичних величин за формулою:

$$t_d = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}}$$

Результати дослідження згруповані за предметами.

Для української мови $t_d = 4,856$. Різниця статистично значуща для двох порогів ймовірності $t_1=0,95$ та $t_2=0,99$.

Для читання $t_d = 3,315$. Різниця статистично значуща для порогу ймовірності $t_1=0,95$.

Для математики $t_d = 3,482$. Різниця статистично значуща для порогу ймовірності $t_1=0,95$.

Таким чином, за результатами проведеного дослідження можна стверджувати, що художньо-естетична діяльність учня початкової ланки освіти напряду пов'язана з його академічною успішністю, причому найбільш статистично значуща різниця виявлена для занять з української мови. Отже учні молодшої школи, що відвідують гуртки художньо-естетичного спрямування у центрі дитячої творчості мають достовірно вищий рівень академічної успішності порівняно з учнями, що не відвідують ЦДТ.

В процесі розвитку особистості молодшого школяра художньо-естетичне виховання, окрім основних, переслідує ряд додаткових цілей. Естетичне почуття прекрасного, піднесеного стає основним стимулятором учбової діяльності дитини. В результаті художньо-естетичного виховного процесу дитина сприймає духовні начала і керується ними в усіх сферах життя. Впливовість художньо-естетичних начал сприяє розвитку творчих підходів до всіх явищ дійсності. Естетично розвинена дитина прагне внести художні та естетичні елементи в усі види своєї діяльності, роблячи її тим самим більш успішною. Це означає, що ефективне здійснення трудового, морального, інтелектуального виховання неможливе, якщо ігнорувати виховання художньо-естетичне.

Література:

1. Вахнянская И. Л. Психологические условия формирования эмоционально-эстетического отношения к музыке у младших школьников: Автореф. канд. дис. М., 1980.
2. Витковская Н. С., Джола Д. Н., Щербо А. Б. Формирование культуры поведения младших школьников: Пособие для учителей. – К.: Рад. шк., 1988.
3. Давыдов В. В. Психологические проблемы процесса обучения младших школьников /Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. / Под ред. И. И. Ильасова, В. Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
4. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
5. Назарова С. Сім'я і естетичне виховання // Соціол. досл.— 1986. – № 2.
6. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей // Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961.

МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ

Любар Р. О.

У статті розглядається роль українського фольклору в системі музично-естетичного виховання молодших школярів. Характеризуються набутки української музично-педагогічної школи XIX – XX ст., на традиціях якої ведеться підготовка майбутніх вчителів музики в сучасній початковій школі.

The article is dedicated to the analysis of Ukrainian folklore in music-aesthetic system of bringing up junior schoolchildren. The author marks achievements of the Ukrainian pedagogical school of XIX-XX centuries, the traditions of which are used in training future teachers for their future work in the modern elementary school.

Фольклор – надзвичайно складний культурно-історичний феномен, у глибинах якого у вигляді логічних і виразових структур живе пам'ять про усі минулі епохи. У ньому поєднано різні види мистецтва і творчості – поезію, музику, хореографію, живопис, ремесла, міфологію. Народна музика утворюється з пісень, інструментальної музики, пісенно-

танцювальних форм, пов'язаних з побутом та особами її носіїв, має значні регіональні відмінності.

До ознак, які відрізняють фольклор від інших видів творчості, належать усність, колективність, варіативність, імпровізаційність, анонімність. Часом цей перелік доповнюється ще й фактором довготривалості. Він, разом з усністю, вважається вирішальним, особливо, коли йдеться про критерії, за якими ми відносимо твір до фольклорних.

Ознайомлення з фольклорними творами – головний шлях пізнання духу, змісту і почуттів, якими жили численні покоління наших пращурів. Та народномузичні твори здатні донести не тільки чуттєво-конкретну, але й узагальнену історико-культурну інформацію [1. с.70-71].

Українські композитори-класики ХІХ- ХХ ст. вважали фольклор головним засобом музично-естетичного виховання школярів. Для видатного українського композитора М. Лисенка виховання дітей на матеріалі фольклору було кардинальним питанням у системі шкільної освіти. Він був переконаний, що велику роль у процесі розвитку творчих здібностей відіграє спеціально підібраний репертуар – високохудожні зразки фольклору, що йдуть з сивої давнини.

Праці М. Лисенка “Молодоці”, “Збірка народних пісень в хоровому розкладі, пристосованих для учнів молодшого і підстаршого віку у школах народних” становлять достовірне джерело для відродження синкретичних творів народного мистецтва. В цьому життєдайна сила унікальних праць композитора.

Щоб не втратити лінії історичного розвитку музично-поетичного мистецтва, М. Лисенко цілеспрямовано розшукував та фіксував зразки давніх пісень, поступово розширював їх жанрове коло. Композитор для вивчення пропонував твори, які розповідають про народних героїв, оспіваних в піснях ХVІ, ХVІІ, ХVІІІ ст.: “Про Морозенка”, “Байда”; пісні, сюжети яких відійшли в далеку історію з конкретними реаліями побуту, взаємовідносин між людьми: “У Києві на риночку”, “Та забілили сніги” та ін.

Вивчаючи в школі історичні пісні, композитор рекомендував знайомити дітей з конкретними подіями, що відбулися в історії України, проводити концерти, ранки для школярів, організовувати поїздки на історичні місця. Він був переконаний, що музично-образне виховання – це важливий засіб розвитку творчих здібностей людини.

Лисенко для вивчення в початковій школі пропонував не лише пісенні мелодії, але й зафіксовані зразки танцювальної музики та подавав коментар різноманітних обрядових ігор. Композитор зберіг народну сценографію, з якої в уяві виникають своєрідні мізансцени. Засвоюючи хорео-музично-поетичні твори діти навчатимуться бачити красу мистецтва і природи. Митець надавав великого значення поєднанню зорових і звукових образів з ритмікою рухів, фантастики з реальністю.

Лисенкові вдалося на зібраних ним високохудожніх зразках народної творчості показати поступ фольклорних жанрів. Вивчаючи їх, учні зможуть збагнути перехід від простих до більш складних форм, історичну послідовність й універсальний характер еволюції тематики, образності, музичної мови [2. с.5].

М. Леонтович ввійшов в історію культури як палкий шанувальник і натхненний поет рідної пісні, як незрівнянний майстер її художнього перетворення і збагачення. Тому початковий етап музичного виховання у системі школи він пов'язував з народною пісню. Композитор пропонував починати з безнотного співу на основі народних мелодій, вважав ці мелодії незамінними в оволодінні нотною грамотою.

Ідеї митця щодо музичного виховання розкриваються в його навчальному посібнику “Практичний курс навчання співу у середніх школах України”, в якому розроблені дидактичні вимоги, методика засвоєння нотної грамоти і розвитку музичних здібностей учнів. Леонтович систематично описує етапи навчання, зокрема початковий період: “З огляду на присутність у першому класі учнів, які не мають жодного досвіду у співі, треба хоч скорочено пройти з ними якийсь пісенний репертуар, потім, розвинувши хоч трохи їх слух, пам'ять та голос, навчити їх співати звуки мажорної гами, що досить легко їм дається. Потім

приступити до докладного і ґрунтового навчання ритму. Поміж вправами проводити по слуху навчання легких пісень для різноманітності в праці. Ритмічні вправи повинні студіюватись цілим класом і кожним учнем зокрема (спочатку на одному звукові, а потім на звуках частини або всієї мажорної гами).

Щодо теоретичних питань, наприклад інтервалів, гам та ін., то треба обмежитись необхідними вказівками, педантично не вимагаючи від учнів цілком докладного знання, як це робиться в спеціальних школах. Досить буде, як учні певний час попрацюють в цім напрямку, щоб у майбутньому теорія музики не була для них цілком невідомою сферою. Розвинення слуху повинно бути на першому плані і проводитись раніше вивчення потної грамоти. З огляду на це у першу чергу з учнями ведуться слухові вправи” [3. с.12].

Музичний матеріал підручника – це українські народні пісні, частина яких була запозичена Леонтовичем з відомих на той час фольклорних збірок, інша – записана ним від людей, переважно на Поділлі.

Основні засади музично-педагогічної творчості М. Леонтовича широко застосовували тоді ще молоді композитори Л. Ревуцький, М. Вериківський, П. Козицький та ін. Усе це свідчить, що на Україні тоді склалася музично-педагогічна школа, яка відіграла помітну роль у вихованні дітей. На жаль, її принципові засади, багатий творчий і теоретичний матеріал виявився забутим на довгі роки.

Останнім часом відроджується інтерес до використання народнопісенної спадщини в процесі виховання підростаючого покоління.

В Криворізькому державному педагогічному університеті на музично-педагогічному факультеті, з метою підвищення рівня музично-педагогічної культури студентів, ознайомлення їх зі світом української народнопісенної культури, оволодіння методами і прийомами вокально-хорової роботи в початковій школі, нами розроблені спецкурси: “Українська народна дитяча пісенність та її вивчення в початковій школі” й “Українська народна хорова творчість”.

У процесі вивчення спецкурсів студенти розглядають епоху та причини виникнення мистецтва, особливості первинного мистецтва й фольклору, класифікацію українських народних пісень, основи теорії пісенного фольклору, його розвиток від найдавніших часів до сучасності, аналізують і вивчають українські народні пісні в хоровій обробці українських композиторів XIX – XX ст. Спецкурси сприяють активізації навчально-виховного процесу, покращенню якості вокально-хорової та диригентсько-виконавської підготовки майбутніх вчителів музики та, найголовніше, підвищують рівень національної культури і, зокрема самосвідомості студентів. Адже в процесі вивчення і виконання української народної пісні формуються не тільки фахові уміння і навички, але й відбувається патріотичне становлення самої особистості студента, формується його світоглядна позиція.

На заняттях спецкурсів мають наполегливо застосовуватися й закріплюватися здобуті знання, уміння й навички з історії та теорії музики, хорознавства, методики музичного виховання, сольфеджіо, постановки голосу тощо. У процесі вивчення спецкурсів широко використовуються різноманітні методи навчання: словесні, наочні, практичні, методи стимулювання навчальної діяльності та ін. Словесні методи навчання спрямовані на пробудження мислення й свідомості студентів, всебічний розвиток їх творчої активності, зростання вміння аналізувати музичний твір та його виховні художні якості. Ці методи навчання дозволяють студентові емоційно-образно сприймати різні за характером хорові твори: епічні, ліричні, драматичні, жаргівливі та ін.

Наочні методи навчання збагачують образне мовлення студентів, орієнтують їх на свідоме, активне сприйняття навчального матеріалу.

Практичні методи навчання передбачають удосконалення теоретичних та виконавських навичок роботи студентів над хоровими творами. Обов'язково враховується дидактичний принцип поступового ускладнення завдань до хорових творів.

Враховуючи те, що тільки практичне вивчення хорового твору допоможе глибше сприйняти й відчутти неповторність першооснови

народної пісні й привнесена чарівність обробки фольклорного твору, оригінальний стиль композитора, характер музичного твору, зрозуміти запропонований темп, динаміку, градацію сили звучання, спецкурси складаються з лекційних і практичних занять, де практичні заняття доповнюють і поглиблюють теоретичний матеріал, що подавався на лекціях.

Вивчаючи спецкурс “Українська народна хорова творчість”, студенти засвоюють такі теми:

1. Первісне мистецтво та фольклор.
2. Українська народна пісня в історичному розвитку.
3. Класифікація народної музично-поетичної творчості.
4. Основи теорії пісенного фольклору.
5. Основні творчі принципи українських композиторів-класиків у галузі хорової обробки народних пісень.
6. М. Лисенко – основоположник жанру класичної обробки народних пісень. Основні типи обробок.
7. Хорові обробки народних пісень Ф. Колесси – важливий внесок у розвиток галицького музикування.
8. О. Кошиць – видатний пропагандист української народної пісні.
9. Хорові обробки народних пісень К. Стеценка – енциклопедія народного побуту українців.
10. Я. Степовий як автор картинно-живописних хорових мініатюр – обробок народних пісень.
11. Творчість М. Леонтовича – вершина розвитку жанру хорової обробки українських народних пісень.
12. Вплив народної пісні на становлення композитора Б. Лятошинського.
13. “Гагілка” С. Людкевича – новий етап в історії обробок українських народних пісень.
14. Л. Ревуцький – автор найяскравіших обробок пісень.
15. Хорові обробки українських народних пісень сучасних композиторів [4. с. 160-161].

Теми зі спецкурсу “Українська народна дитяча пісенність та її вивчення в початковій школі”:

1. Історія збирання та вивчення фольклору.
2. Родова і жанрово-тематична структура фольклору.
3. Обрядовий фольклор. Пісні зимового та весняного календаря для дітей.
4. Дитячі пісні літнього та осіннього календаря, їх музичні особливості.
5. Історичні та соціально-побутові пісні, їх музичні особливості.
6. Побутова лірика. Дитячий фольклор.
7. Жартівливі та танцювальні пісні для дітей.
8. Українські народні пісні в програмах перших навчальних закладів України.
9. Народнопісенний матеріал в основі сучасних програм з музики загальноосвітніх шкіл [4. с. 174-175].

Введення до навчального процесу вузу спецкурсів сприяло системному викладанню українознавчого музичного матеріалу, глибокому засвоєнню студентами народнопісенної культури, усвідомленню виховної, розвиваючої та формуючої функцій народної пісні, оволодіння ними методикою викладання музики в початкових класах.

Література:

1. Іваницький А. І. *Українська музична фольклористика (методологія і методика): Навчальний посібник.* – К.: Заповіт, 1997. – 392 с.
2. Лисенко М. В. *Молодоці. Збірка народних пісень.* – К.: Музична Україна, 1990. – 142 с.
3. Леонтович М. Д. *Практичний курс навчання співу у середніх школах України.* – К.: Музична Україна, 1989. – 133 с.
4. Осипець Р. О. (Любар Р. О.). *Формування національної самосвідомості майбутніх учителів засобами української народнопісенної культури.* – К.: “Магістр-S”, 1999. – 207 с.

ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У КОНСТРУКТОРСЬКО-ХУДОЖНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Трофанова М. П., Бикова М. В.

У статті розкриваються можливості уроків трудового навчання в формуванні практичних умінь і навичок молодших школярів у їх конструкторсько-художній діяльності.

In article opening possible the lessons of working studied in formation practical activity (skill) and customs of junior schoolchildren in them constructor and artistic activity.

Актуальність досліджуваного питання багатогранної проблеми зумовлена вимогами законодавчих документів про освіту в Україні, в яких поставлено перед сучасною школою важливе завдання: озброїти учнів уміннями здобувати нові знання, опановувати уміннями і навичками реалізовувати їх у практичній діяльності.

Дослідженнями учених-психологів, педагогів І. Беха, Г. Костюка, В. Крутецького, Ю. Бабанського, М. Данилова, І. Лернера, О. Савченко, В. Скаткіна, Т. Шамової та ін. встановлено, що сформованість умінь і навичок у школярів є найважливішою умовою успішного навчання і розвитку особистості.

Видатний вітчизняний учений-педагог В. Сухомлинський вважав, що кожен учень за роки навчання в школі повинен обов'язково оволодіти такими загально-навчальними уміннями:

- спостерігати явища навколишнього світу;
 - думати, зіставляти, порівнювати, протиставляти, знаходити незрозуміле, дивуватися;
 - висловлювати міркування про те, що учень бачить, спостерігає, думає, робить;
 - слухати вчителя і водночас занотовувати зміст його розповіді та ін.
- [5, с. 246].

За визначенням академіка С. Гончаренка, "уміння" – це здатність належно виконувати певні дії, а "навички" – це автоматизована ланка цієї

діяльності. [2, с. 221]

Уже з перших уроків у процесі опанування навчальним матеріалом учні оволодівають комплексом умінь і навичок.

До них відносяться:

1. Попереднє планування трудових дій (усвідомлення розуміння призначення виробу, його конструктивних особливостей, розчленування трудового процесу на види робіт, визначення строків їх виконання), планування колективної роботи.

2. Підготовчі роботи, що передбачають наявність необхідних інструментів, пристосувань, матеріалів, документації про перевірку готовності інструментів до використання, їх налагодження; раціональну організацію робочого місця.

3. Виконання складеного плану розмічання на матеріалі, обробки матеріалів, оволодіння правильними прийомами роботи з інструментами в процесі виготовлення деталей, підготовки складання і оздоблення виробів.

4. Оволодіння початковими елементами культури виробництва і дотримання правил особистої гігієни праці, вміння працювати акуратно, економити матеріали, зусилля, час.

5. Формування політехнічних понять, умінь застосовувати в трудовій діяльності знання, отримані під час вивчення інших предметів.

Результативність навчальної діяльності молодших школярів на уроках трудового навчання, сформованість практичних знань та умінь у значній мірі залежить від вибору учителем типу уроку, зокрема уроків формування умінь і навичок, застосування умінь і навичок, та перевірки знань умінь і навичок; використання активних методів трудового навчання: пояснювальні – ілюстративні, інструктивно – репродуктивні, особистісно орієнтовні, диференційовані тощо.

Підкреслимо, що практична робота по формуванню конструкторських умінь і навичок буде ефективною за таких педагогічних умов:

- диференціації такого педагогічного керівництва, яке ґрунтується на діагностиці готовності дітей до оволодіння конструктивно-художніми, практичними вміннями і навичками;

- створення ситуацій проблемного пошуку з урахуванням інтелектуального рівня школяра, атмосфери змагальності, доброзичливості.

Пропонуємо етапи орієнтованого конспекту уроку трудового навчання, в якому розкрито його можливості у формуванні конструкторських умінь (за програмою Тименка В. П. – 4 клас).

Тема: Виготовлення іграшкового комп'ютерного обладнання з картону (2 год).

Мета: Розкрити учням суть понять “креслення”, “ескіз”. Вчити розрізняти та наносити лінії креслення. Удосконалити вміння здійснювати побудову елементів геометричних фігур за допомогою креслярських інструментів. Розвивати креслярські вміння під час виготовлення макету комп'ютерного обладнання за ескізом. Формувати інтерес до професій типу “людина – знакові системи”.

Об'єкт праці: іграшковий комп'ютер.

Обладнання: зразок ескізу виробу, зразок іграшкового комп'ютерного обладнання; простий олівець, лінійка, аркуш паперу в клітинку, гумка.

Тип уроку: Урок формування умінь і навичок.

Етапи уроку:

Актуалізація опорних знань.

Діти, у другому класі ви отримали знання з графічної грамоти.

Розгляньте таблицю “Лінії креслення”, поміркуйте і дайте відповіді на питання:

1. Які лінії креслення ви знаєте? Визначить їх призначення (суцільна основна: лінія надрізування, прорізування, відрізування; тонка суцільна: розмірна і виносна, визначає розмір деталей чи виробу. Сьогодні ознайомимося з штрих пунктирною лінією з двома точками. Це осьова лінія. У розробці ескізу, креслення використовують лінії невидимого контуру – штрихову. Вони вказують на місця нанесення клею. З лицьової сторони зображена суцільна штрихова, на зворотньому боці – з пропусками.

Знання про лінії креслення закріпіть при виготовленні з картону іграшкового комп'ютера. У кого є комп'ютер? Яка його роль у діяльності людини?

2. Де використовуються знання про лінії креслень (у конструюванні машин, житлових споруд, пошиття одягу, взуття тощо).

3. Люди яких професій конструюють машини, житло, одяг?
(Креслярі, конструктори).

4. Які знання треба мати людям світу професій “людина – знакові системи” (Про ескіз, креслення, конструювання, лінії креслення).

Ваші відповіді в основному правильні. Однак треба знати більше: будь-який предмет, що виготовляють, можна намалювати, сфотографувати, описати словами. Цього недостатньо. Для його виготовлення треба зробити креслення.

– Що таке креслення?

Це зображення предмета, виконаного за допомогою креслярських інструментів (лінійки, кутника, циркуля, олівця в певному масштабі, з точним дотриманням розмірів). Креслення показують дані про форму, розмір, матеріали виробу.

– Що таке ескіз?

Це разовий конструкторський документ, виконаний від руки, який містить дані про форму предмета, його розміри, а також матеріали, з яких виготовлений предмет.

– Доведіть, від чого залежить якість роботи кресляра, конструктора?

Від знання і техніки креслення, умовних позначень, тобто ліній креслення. А ще від терпеливості, уміння доводити справу до кінця, високої відповідальності за дотримання державного стандарту при розробці технічної документації. (Щоб не потерпів аварії сконструйований літак, не зруйнувався будинок... Продовжить, діти, приклади).

Самостійна робота в конструкторських групах

Визначивши, що входить у комплект іграшкового комп'ютерного обладнання (монітор, клавіатура, мишка, блок живлення), розкривши зміст вказаних понять, учитель пропонує учням розділитись на 3 групи і вибрати

свого керівника конструкторської групи. Керівникам групи вручаються технологічні картки. Користуючись ними, учні роблять креслення визначених деталей іграшкового комп'ютерного обладнання:

– перша група креслить розгортку монітора на аркуші зошита в клітинку;

– друга група здійснює креслення мишки, блоку живлення;

– третя група креслить розгортку клавіатури.

Практична робота

1. Мотиваційна установка до виготовлення макета.

– Діти, слово комп'ютер вам відоме. А конструювання у перекладі з латинської мови означає створювати, будувати. Перед тим, як на заводі приступають до виготовлення певного виробу, його потрібно сконструювати. Люди яких професій виконують цю роботу? (Креслярі).

Виготовлення точних копій діючих машин, літаків, кораблів і комп'ютерів, тільки меншого розміру, називається *моделюванням*.

Моделі бувають рухомі, діючі. Вони мають властивості рухатись, літати, плавати.

Нерухомі, недіючі моделі передають тільки форму. Вони називаються *макетами*.

Як креслярі ви вже виготовили розгортки деталей комп'ютерного обладнання. Яку професію вам треба опанувати, щоб виготовити макет іграшкового комп'ютера? (Конструктора).

2. Алгоритм трудових дій виготовлення іграшкового комп'ютера.

1. На основний матеріал (тонкий картон) перенести розгортки деталей і вирізати їх.

2. Під лінійку тупим кінцем ножиць чи скальпелем зробити натиск (надріз) по лініях згину, сформувати ребро жорсткості.

3. Зробити пробне складання виробу (однієї деталі, наприклад, мишки).

4. Скласти і з'єднати деталі іграшки.

5. Сформувати макет іграшкового комп'ютера, забезпечити його дизайн.

Зауважимо: під час виготовлення іграшкового комп'ютера повторюються і закріплюються вміння користуватись інструментами, правила техніки безпеки, економно використовувати матеріали.

Дослідження, шкільна практика підтверджують, що активізація можливостей уроків трудового навчання дозволяє вчителю через зміст, методи, організаційні форми, дидактичні засоби, творче використання наукової спадщини, доробок передового досвіду досягти поставленої мети у формуванні і практичному втіленні набутих знань, умінь і навичок школярами.

Література:

1. *Державний стандарт початкової загальної освіти.* – К., 2000.
2. *Гончаренко С. І. Український педагогічний словник.* – К., 1997. – 376 с.
3. *Пономарьова Р. О. Про шляхи формування в молодших школярів узагальнених умінь виконувати трудові завдання.* /У кн.: *Психологія навчання й виховання.* – К., 1964. – 212 с.
4. *Савченко О. Я. Дидактика початкової школи.* – К., 1997. – 415 с.
5. *Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа //Вибрані твори в 5-ти томах.* – Т. 4. – К., 1977.

РОЗВИТОК УЯВИ ТА ФАНТАЗІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ПРОЦЕСІ СПІЛКУВАННЯ З ОДНОЛІТКАМИ

Васюк Л. С.

Стаття присвячена розвитку уяви та фантазії молодших школярів у сучасній загальноосвітній школі; подається ряд засобів, що допомагає скорішому розвитку уяви та фантазії.

The article is devoted to development of imagination and fantasy of junior schoolchildren at secondary general school; a number methods meant to develop of imagination and fantasy are suggested in the article.

Сучасні соціально-економічні умови спонукають систему освіти приділяти більше уваги проблемам творчості й формування якостей творчої особистості у процесі навчання та виховання.

Можливість творити щось нове, незвичайне закладається у дитинстві через розвиток вищих психічних функцій таких, як мислення і уява.

Уява становить значний інтерес як здібність, яка відіграє важливу роль в усіх сферах людської діяльності.

Молодший шкільний вік – сензитивний період для розвитку спеціальних здібностей. Сучасна психологічна наука стверджує, що дітям цього віку притаманні конкретність і водночас – неабияка образність мислення, емоційне сприйняття дійсності й активне ставлення до неї.

Уява – це створення людиною, нових композицій на основі старих образів або оригінального чуттєвого досвіду.

Уява в широкому змісті – це будь – який процес, який протікає в образах.

Відокремлення окремих компонентів образу дозволяє дитині з'єднувати деталі різних образів, вигадувати нові, фантастичні об'єкти або явища. Наприклад, дитина може собі уявити тварину, яка поєднує у собі частини багатьох тварин і тому володіє такими якостями, якими не володіє жодна тварина в світі. У психології цю можливість називають фантазією.

Фантазія – продукт уяви. Фантазія змінює дійсність, яка відображена у свідомості; для неї характерна перестановка елементів дійсності. Вона дає можливість знайти нову точку зору на вже відомі факти і тому володіє великою художньою та науковою цінністю.

Ніхто сьогодні не сперечається з тим, що фантазія відіграє велику роль у різноманітній творчій діяльності. Але визнання великої цінності фантазії до недавнього часу не супроводжувалось систематичними зусиллями, які були направлені на її розвиток. Робились лише окремі спроби використовувати деякі прийоми розвитку фантазії. Так, великий живописець Леонардо да Вінчі радив молодим художникам починати з такої простої справи, як розглядання тріщин на стелях, випадкових плям, калюж та знаходити в них схожість з предметами навколишнього світу.

В. О. Сухомлинський надавав особливої уваги розвитку творчих здібностей молодших школярів засобами літератури. Змістом цієї системи він вважав:

- постановку вчителем перспективних цілей розвитку творчих здібностей учнів;
- досягнення тісного взаємозв'язку мовленнєвої та розумової діяльності молодших школярів;
- проведення уроків мислення на природі;
- систему творчих робіт з розвитку мовлення;
- стимулювання інтелектуальних та естетичних почуттів дітей.

До недавнього часу одним із найбільш доступних методів тренування фантазії було мистецтво, музика, живопис, поезія завжди пробуджує фантазію, однак є вид мистецтва, котрий оснований на розвиненій фантазії, більше того, він сам служить для розвитку фантазії – це науково – фантастична література. Тому з метою розвитку творчої уяви молодшого школяра рекомендується читати як можна більше науково – фантастичної літератури.

Назвемо декілька психологічних якостей, які лежать в основі фантазування. Це такі, як-от:

- чітке і ясне уявлення образу предмета;
- добра зорова та слухова пам'ять, яка дозволяє довгий час затримувати у свідомості образ;
- здібність мисленнєво зіставляти два або більше предметів та порівнювати їх за кольором, формами, розміром та кількістю деталей;
- здатність комбінувати частин різних об'єктів та створювати об'єкти з новими властивостями.

Гарним стимулом для фантазії є незавершені малюнки, невизначні образи типу чорнильних плям або каракулів, опис незвичайних, нових властивостей предметів.

Фантазія, як і будь – яка інша форма психічного відображення, повинна мати позитивну направленість розвитку. Треба, щоб вона сприяла кращому пізнанню навколишнього світу, самовдосконаленню особистості, а не переростала в пасивну мрійність, не замінювала реальне життя мріями.

Все, що нас оточує, створено природою та фантазією людини. Фантазія – здібність до творчої уяви. Уява – здібність людини мисленнєво уявляти собі об'єкти та процеси, які не сприймаються людиною в дану мить або не існуючі.

Без вміння мріяти, фантазувати не можливо було б створювати, щось нове.

Робота з розвитку уяви молодших школярів засобами слова недооцінюється у традиційній методиці. Формування цієї якості, як правило, відбувається стихійно та безсистемно, використовуються одноманітні прийоми. Під час навчання словотворчості доцільно ознайомити учнів з деякими прийомами розвитку творчої уяви засобами слова, які пропонує Дж. Радарі у “Граматичі фантазії”. Під час складання учнями казок, віршів, загадок, потішок у пригоді стануть такі прийоми:

1. “Фантастичні гіпотези”

Ця форма виражена у формі запитання: “Що було б, якби...?”. Для постановки запитання беруть будь – які підмети й присудки. Їх поєднання дає гіпотезу, на основі якої можна працювати.

Щоб вийшло і щоб ви зробили, якщо б:

- з крану на кухні полився помаранчевий сік;
- з хмари замість дощу стали падати родзинки;
- люди придумали ліки від сну.

2. “Довільне додавання префіксів”.

Одним із способів словотворчості є деформування слова за рахунок підключення фантазії. Наприклад, антипарасолька, трикорова, суперсірник.

3. Створення “вінегрету” з казок”.

Суть цього методу полягає в тому, що події з різних казок переплітаються й розгалужуються за новим сюжетом.

4. Створення лімерик.

Цей цікавий прийом є англійським варіантом організованої, узагальненої нісенітничі. Оскільки лімерик споконвіку калькує одну і ту ж структуру, діти самі можуть скласти лімерик, виконуючи такі операції:

- 1) вибір героя;
- 2) вказана риса характеру, яка виражена дією;
- 3) реалізація присудка;
- 4) вибір кінцевого епітета.

У цілому в процесі навчання та виховання молодших школярів можна використовувати наступні прийоми фантазування:

1. “Оживлення.”

Дітям пропонується придумати казку про будь – який предмет, який знаходиться у портфелі (про олівець, лінійку, підручник тощо).

2. Прийом “Біном фантазія.”

Цей прийом описан у книзі Дж. Радарі “Грамматика фантазії.” Біном створюється з двох слів так, щоб ці слова відокремлювала відома відстань, тобто щоб одне слово було чужим іншому, щоб сусідство їх було незвичайним. Тільки тоді уява активізується, намагаючись встановити між вказаними словами спорідненість, створити щось єдине.

3. Прийом “Побудова моделей казок та складання їх з використанням ресурсів”

Моделювання казок допомагає дитині краще орієнтуватися в реальному житті. Мінімальна модель казки – трикутник, лише казковий, який складається із звичайного героя, казкового героя та чародійства.

У ролі казкового героя можна запропонувати об'єкт, який необхідно вивчити. Діти починають складати казки з пошуку ресурсів майбутнього героя та виявлення властивостей.

Одним із варіантів моделювання та складання казок є використання моделей казки, в якій звичайний герой – сама дитина.

4. Прийом “Складання казок із заданими персонажами та сюжетом.”

Наприклад:

- У зоопарку жили лев, папуга та собака. Одного разу...
- На узліссі жив маленький гном. Він жив у своїй маленькій хатиночці. Одного разу...

5. Прийом “Складання казок “Навиворіт”.

Учня пропонується придумати казку, наприклад, про трьох поросят та сірого вовка. Тільки в цій казці злі та лихі – поросята, а добрий та довірливий – вовк.

Можна виділити ще такі прийоми розвитку фантазії:

- прийом “інверсія”;
- прийом “збільшення – зменшення об’єкту (факту)”;
- прийом “прискорення – сповільнення подій”;
- прийом “динамічності – статичності”;
- прийом “дроблення – об’єднання.”

Усіх дітей молодшого шкільного віку приваблює фантастичне: казки, неймовірні історії. Дитина стихійно прагне того, що може їй дати нові прийоми фантазування, допоможе розвинути власну уяву. Фантазія знаходить свій розвиток у дитячій грі.

Необхідний елемент гри – уявна ситуація, яка починається зі слів: “Начебто” або “Я буду..., а ти будеш...”, “Нібито.”

Гра, з одного боку, дає змогу поєднати віддалені предмети, знаходити в них схоже, а з іншого, – формувати ігрову ситуацію, у якій можливим є засвоєння реальних, конкретних ситуацій або дій. Образ фантазії виступає як програма ігрової діяльності – уявляючи себе космонавтом, дитина будує свою поведінку відповідно своєї ролі (прощається з “рідними”, віддає рапорт, зображає ракету на старті й одночасно себе в ракеті тощо). Даючи багату поживу уяві, рольові ігри дозволяють дитині поглиблювати та закріплювати цінні якості особистості (рішучість, організованість, сміливість, винахідливість тощо); порівнювати свою та чужу поведінку в уявній ситуації з поведінкою реального персонажу, дитина вчиться надавати необхідне порівняння та оцінювання.

Уява має виключно важливе значення для виконання та організації діяльності, самостійно формується в різноманітних видах діяльності та згасає, коли дитина зупиняється в своїх діях. Протягом шкільного дитинства відбувається поступове перетворення уяви дитини з діяльності, котра потребує зовнішньої опори, у самостійну внутрішню діяльність, що дозволяє виконувати елементарно словесне (написання казок, віршів,

творів) та художню (малюнки) творчість. Фантазування дитини розвивається у зв'язку опанування мовлення в процесі спілкування з однолітками та дорослими. Мовлення дозволяє дітям уявляти предмети, котрі вони ніколи не бачили.

Фантазія – важлива умова нормального розвитку особистості дитини.

У молодшому шкільному віці фантазія виступає як одна з головних умов засвоєння суспільного досвіду.

Зміст творчої фантазії можна спостерігати в конструюванні дітей, у ліпленні і особливо в малюванні. Малювання залишає продукт дитячого фантазування – малюнок.

Для дитячого фантазування є характерним – спонтанність, некерованість. В одних дітей фантазія виникає як спалах, блискавка й одразу зникає не вплившись а ні в малюванні, а ні в творі. В інших, – навпаки; Такі діти здатні довго гратися, малювати, ліпити, будувати, втілюючи свої фантазії. Дитячу фантазію потрібно розвивати, перетворюючи її з довільної на творчу.

Література:

1. *Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1967. – 192 с.*
2. *Дубравська Д. М. Основи психології: Навч. посібник – Львів: Світ, 2001. – 280 с.*
3. *Мухина В. С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество. Учебник для студентов вузов. 7-е изд., стереотип – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 456 с.*
4. *Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: Педагогика, 1989.*
5. *Родари Дж. Грамматика фантазии: Введение в искусство придумывать истории. – М., 1978.*
6. *Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах. – К.: Магістр, 1997. – 256 с.*

КОЗАЦЬКІ ВИХОВНІ ЖАРИНКИ

Федоренко Д. Т., Федоренко О. Б.

“Козацькі виховні жаринки” – мініатюри фольклору українського козацтва – вперше воскресають гумор дітей далекого минулого. Особливо ті, що не втратили свого виховного й пізнавального значення.

“Kosac educational sparks” – miniatures of folklore of Ukrainian kosacs – first say about children’s humour of old age. Especially those which didn’t lost their educational and cognitive meaning.

Проблема використання козацьких виховних мініатюр на сучасному етапі свідчить про назрілу проблему глибокого теоретичного обґрунтування і дидактичного забезпечення педагогіки ХХІ століття, що будується на національній основі.

Звідси витікають основні завдання, а саме:

1) Відібрати найсуттєвіші виховні мініатюри (жаринки) козацької педагогіки для залучення до педагогічного процесу на сучасному етапі розвитку шкільництва, освіти і вихованні учнівської молоді в Україні.

2) Розробити основні моменти дидактики використання цікавих і результативних жаринок козацької педагогіки.

3) Виховати бажання і сформувати уміння займатися постійним пошуком новітніх педагогічних технологій.

На жаль, за станом на сьогоднішній день таких завершених робіт ще не існує, а окремі розробки з виховання лицарства і честі, як одної з частин української ментальності (столичні вчені Ю. Д. Руденко, О. Я. Савченко, О. Г. Губко та ряд інших) передбачають подальшу розробку теорії та практики існування одної з галузей козацької педагогіки – побудова навчально-виховного процесу з використанням великої кількості виховних мініатюр козацької педагогіки.

Тому мета статті, як і всього майбутнього дослідження, найвірогідніше може бути з таких складників:

1. Дослідити виховні компоненти козацьких мініатюр.

2. Виявити найбільш результативні та ефективні в сучасних педагогічних технологіях та з найбільш прогресивних і впливаючих на становлення національного українського характеру, підготувати систему (добірку) виховних елементів із здобутків козацької педагогіки.

3. Довести доцільність такого педагогічного дійства для відновлення усіх складових української педагогіки на національній основі.

Тож стаття цілковито відповідає меті і завданням наукового пошуку проблеми, що становить основу новітніх педагогічних технологій для XXI століття.

Козацькі виховні жаринки – це, власне кажучи, мудрість козацької педагогіки, її практичної сторони. Наприклад, афористичні твори чи приказки та прислів'я. Різні особливості і сторони виховання розкриваються в них. Припустимо, приказки та прислів'я українських козаків про мудрість мовленого слова, його активність, популярність і дієвість. Прочитайте разом з дітьми, обговоріть з ними значення кожного пареміографічного твору і запишіть до свого щоденника мудрості козацької:

Мало хотіти мудрим стати, треба попотіти, щоб гори наук подолати.

Мовленому слову треба паном стати.

На дерево дивись, як родить, а на людину, як робить.

На його слові можна мур мурувати.

На охочу людину діло знайдеться.

Найменше діло – словоблудити.

Придивіться: він не працює, а говорить.

На словах – як на бандурі, а як до діла – мовчок.

Продовжіть ці записи новими творами, які ви вже десь чули, чи вчитали в книгах. У чому їх виховна краса?

Як в козацькому багатті, виховні можливості фольклорних творів козаків палахкотливими жаринками злітають в небо, осявають душі молодих і вказівною зорею манять до вдосконалення.

Так козацька духовність, мораль, кодекси лицарства і честі, шанобливе ставлення до жінки і дітей, вірність присязі, обов'язку, рідному

народові, – все те сьогодні аж стукає у двері сучасної школи, що зазнала імперського утиску, доведена до кризової прірви і нині лише почала зводитись на ноги національного відродження.

Провідні вчені України М. Г. Стельмахович, Ю. Д. Руденко, О. Т. Губко, О. О. Любар, Д. Т. Федоренко та інші розробили концепцію козацької педагогіки, теоретичне її обґрунтування як складової частини національної етнопедагогіки і в загальних рисах вказали шляхи практичної її реалізації в загальноосвітніх навчально-виховних закладах.

На прикладі шкіл Кривбасу (національна педагогічна гімназія № 24, середні національні загальноосвітні школи № 108, 27, 63, 74 та інші), які мають досвід організації дитячих колективів козацького типу, доведено, що це загони юних козачат, юних джур. Такі дитячі колективи працюють за напрямками “Батьківська криниця”, “Золоті руки”, що дозволяє дітям вивчати історію роду, сім’ї, народу, рідно краю, народнопоетичну творчість, розвивати фантазію, кмітливість, спритність, товариськість та інші якості духовності юної особистості. І це варто поширювати по всій Україні.

Більш старші учні добровільно об’єднуються в загони “Благородства” імені Насті Лісової (Роксолани), “Сміливість” імені козака Шевчика, який колись врятував Хоргинську Січ, “Мужність” імені Дмитра Вишневецького, “Гідність” імені Северина Наливайка, “Кмітливість” імені Гимоша Хмельницького, “Вірність” імені полковника Морозенка, “Відвага” імені Максима Кривоноса, “Мудрість” імені Івана Мазепи, “Відданість” імені Павла Полуботка.

Нині в школах України діють гуртки козацьких забав, секції козацьких видів спорту, козацькі музично-вокальні ансамблі тощо.

Експериментальна перевірка життєвості основних положень козацької педагогіки, що проведена в Марганецькому міськвнво у співдружності з учителями СШ № 2 м. Марганця (місцевості, де була Томаківська Січ), довела таке:

- теоретичні узагальнення і конкретні вказівки створення педагогічних основ і розробки методичних особливостей включення

матеріалів історії педагогічної думки Запорозької Січі до навчально-виховного процесу в початкових класах національної школи стали доречними, своєчасними і повинні мати практичну реалізацію нетрадиційними засобами, шляхами, методами та прийомами при обов'язковому використанні (залученні до педагогічного процесу) найбільш вагомого із скарбниці козацької педагогіки);

- включення здобутків козацької педагогіки до навчально-виховного процесу в початкових, середніх і старших класах національної школи повинно здійснюватися системно і систематично, по апробованих методиках, на достовірному фактичному матеріалі і добре підготовленими висококваліфікованими учительськими кадрами;

- кожний навчальний заклад мусить бути забезпеченим публікаціями документів, оригінальних історичних і художніх творів про життя козацтва, його педагогіку, мати власний банк дидактичних розробок нестандартних уроків, побудованих на засадах національної етнопедагогіки, нетрадиційних навчально-виховних заходів, до структури яких включено найкращі здобутки козацької педагогіки;

- наповнити зміст і форми діяльності учнівських, молодіжних та інших шкільних організацій духом козацтва, його духовності та звичаїв, спрямувавши сутність їх виховної роботи на закріплення в свідомості, переконаннях, світоглядності, нормах життя основних рис українського менталітету;

- визначити форми діяльності козацького самоврядування в кожному навчальному закладі, проводити фольклорно-етнографічні експедиції з козацького краєзнавства, походи, екскурсії, мандрівки, екологічні акції, заходи милосердя, трудові, спортивно-оздоровчі літні козацькі табори і таке інше;

- створити добровільні загони імені Пилипа Орлика, "Воля" імені Михайла Грушевського та ряд подібних, що названі іменами національних героїв України – Івана Сірка, Уляна Кобилиці, Устима Кармелюка і багатьох інших.

Бажано, щоб такі загони об'єднувалися в “Дитячий курінь юних козачат”, щоб цей “Курінь” мав власну структуру і керівництво, щоб були добре розробленими і закріпленими ритуали посвяти в джури і козачата, ритуали урочистого строю тощо.

Наприклад, робота над давньою козацькою легендою “Вовкам теж потрібен спокій”, яка стверджує добро і щиросердність, застерігає і гасьбить зло, може проводитись так:

- залучення до заходів на виховному ранку чи вечорі;
- включення до одного з уроків позакласного читання;
- рекомендація легенди до самостійного опрацювання;
- Батьківське використання в сімейному вихованні та ін.

То ж легенда на уроці позакласного читання:

“Увага, зараз я познайомлю вас із незвичною козацькою легендою. Вона дуже давня, і в ній не бряжчить зброя, немає походів і битв, козацьких взаємин, навіть самих козаків. А що ж є? Слухайте уважно.

Вовкам теж потрібен спокій.

(Легенда)

Якось один гончар віз на ярмарок продавати свої вироби. Застала його ніч. З усіх боків вили вовки. Щоб відлякати їх, чоловік погукав у свого глечика різними голосами. З'явилися кілька вовків і запитали: “Чого ти нас кликав?”

А найбільш кликастий і кудлатий вовк, напевно, вожак зграї, загарчав погрозливо і сказав:

- Давно не їв людятини, то тепер поласую.

- Не треба його їсти, – заскавчали два молодих вовка, – у нього, мабуть, діточки є.

Чоловік перелякався і сказав, що він лише відлякати хотів зло. Тоді вовки повели його до свого порадника – старого сивого діда.

- Ти порушив спокій безпосередньо у наше свято, – сказав Головний Вовк. – Тепер ти мусиш з'їсти вовчої їжі – конини дохлої.

Чоловік став говорити, що люди не можуть такого їсти, і проситися, щоб відпустили його, бо вдома маленькі діти голодні плачуть. Вовки

порадилися і відпустили мужика за умови, що він розповість усім людям, аби вони ніколи не турбували вовків, тим паче, у їхнє свято на Юрія.

(Затисав Д. Т. Федоренко від потомственного запорозького козака Івана Зинівійовича Кучеренка, 74 років, м. Марганець, що на території колишньої Томаківської Січі, серпень 1953 р., публікується вперше).

Скажіть, будьте ласкаві, якими тут виступили вовки? Чому такими добрими? Чому вчить ця дивна стародавня козацька легенда? Чому зникає злість?

Далі учні на уроці позакласного читання відповідають на поставлені запитання, клас обговорює одну із сторін людської доброти, коли, виявляється, вона є і серед вовків...

Можна, щоб на такому уроці прозвучали і героїчні козацькі твори про доблесть і відвагу наших пращурів, героїзм, сміливість і подвиги козацьких дітей. Але учитель мусить нагадувати, що всіма вчинками козаків і їх дітей керувала непідробна доброта до любимих людей, до народу та України, що вона, доброта, є рушійна сила навіть ненависті до ворогів, завойовників, чужинських прибульців і їх прихвоснів, яким не сидиться вдома, а тягне на ласий шматок пирога.

Героїко-патріотичні твори козацької минувшини можна почерпнути із вельми корисної книги "Савур-Могила", в якій є дивні розділи "Із прадавніх криниць", "Ой Січ-мати", "Великий Луг – батько", "Славні лицарі", "Заклятий скарб" та інші [1, с. 262] та на диво чарівної книги "Де живе жар-птиця", що буквально "нашпигована" старими козацькими легендами і справді патріотичними козацькими переказами [2, с. 206].

У 1993 році Київське видавництво "Абрис" оприлюднило репринтним способом збірку Михайла Степановича Возняка (1881 – 1954) "Українські перекази", яку академік скомпонував з ста трьох легенд і переказів. Вся книга була заарештована (репресована), і кілька примірників зберігалися по сейфах. Справжня скарбниця, святиня національної культури, високохудожня, глибоко патріотична провісниця добра і лицарства козаків, нашого українського менталітету на п'ятдесят років заперта за сімома печатками по "спецфондах". Дві частини книги ("З

нам”яток письменства”, “З уст народу”) являють собою виховні жаринки нашого народу, об’єднані ідеєю боротьби за свободу і незалежність, за самостійність і рівноправність України.

Твори з народних уст присвячені визначним історичним подіям в Україні, легендарним та історичним постатям, “оборонцям рідної землі – від князя Святослава до героїв козаччини”.

Аж ось познайомтеся з двома невеличкими переказами з тої чарівної книги академіка М. С. Возняка.

Палій і татарський лицар.

Палій поїхав орду спиняти... Орда мала свого лицаря, і він перш ходив з ордою, а тоді годі – пішов геть від орди, щоб самому добра придбати. І то зішлись Палій і той лицар від орди... І Палій посік того лицаря, зв’язав його віжками: у дванадцять сталок були віжки. То вже зв’язаний той лицар як обглядив Палієве військо, аж воно у Палія всього щойно 50 козаків. То погледів лицар Палієве військо і каже:

- Щоб же я знав таке, то був би не давався тобі, був би боровся з тобою.

Бо бачте, як бились вони, то йому здавалось, що так, як кінця світові нема, так Палієвому військові. Такий то планетний чоловік був Палій і напустив туману на того козака, що від орди. Та тоді той лицар скрутнувся, то так віжки і перегоріли на ньому.

Запорожці.

Після Христового Різдва в печерах жили змії з трьома головами; вони літали по світу, їли людей і всяку звірюку. Давно вони жили на світі і, може б, ще жили, так звоювали їх багатирі-велетні. Страшений, кажуть, народ був. Один зуб велетня насилу можна було підняти. Після богатирів ще жили змії, тільки вже з однією головою. У нас, кажуть, жило три зміяки: один на острові Хортинському, другий на порозі Гадючому, а третій на острові Перуні, що нижче порога Будила. Печери їх і тепер є. Ці зміяки схожі були на великих гадюк, тільки уміли літати. Крила у них були, кажуть, як у кажана, і покриті лускою; хвіст довгий, а на кінці мов стрілка з зазубнями. Як понадходили сюди запорожці, як почали воювать турків, вони з ляку і порозлітались к бісовій матері. Після зміїв плодились

тут полози; це уже гад недавній, бо й наші батьки бачили [3, с. 83].

Уже зрозуміло, що ці давні, дуже цікаві народні перекази можуть використовуватися на таких ділянках педагогічного процесу в початкових класах:

- на уроках навчання мови;
- на уроках читання;
- на уроках позакласного читання;
- на ранках і вечорах, присвячених козацькій тематиці;
- у сімейному вихованні.

А тепер уважно поглянемо, які почуття, якої сили переконання можна формувати на тих переказах, виховних жаринках:

- Нечувана багатирська сила козаків, якою наділяв народ свого Палія.
- Уміння одному вести боротьбу так, щоб складалось враження, ніби “кінця світові нема, так Палієвому військові”, в якому було всього 50 козаків...
- Складові частини відважності та героїзму: готовність до подвигу, невідкупність, вірність обов'язку, незаплямлена честь, незалежність, самостійність рішень тощо.
- Народна топоніміка козацьких назв Дніпрових островів.
- Суто українські фантастичні легенди про видовиська, гадів, зміїв і таке інше.

Отже, виховні козацькі жаринки мають важливе значення у вихованні сучасних підлітків, занурюючи до історичних давно минулих подій, створюють обстановку всебічного розуміння наших прадідів, славних козаків, запозичення і творче використання найкращого з традицій, обрядів, ритуалів, з функціонування рідної мови в ті часи, з усвідомлення, хто ми, звідки ми прийшли і чиї ми діти. А у вихованні ці поняття першочергові.

Література:

1. *Де живе жар-птиця? / Записав І. І. Гурин, упор. і передмова М. К. Дмитренко. – К.: “Веселка”, 1991. – 206 с.*
2. *Савур-Мозила. Легенди та перекази Нижньої Наддніпряниці. / Упор. і автор приміток В. А. Чубенко. – К.: “Дніпро”, 1990. – 261 с.*
3. *Українські перекази. / Зібрав М. Возняк. – Українське видавництво Краків. – Львів, 1944; Репринтне видання: – К.: “Абрис”, 1993. – 119 с.*

ВИВЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

Мірошник З. М., Ступак З. І., Гадяцька І. В.

У статті представлені матеріали діагностики готовності шестилітніх дітей до навчання у школі.

This article deals with the materials of diagnostic preparedness of the 6-year-old children to the process of school.

Проблема готовності дітей до шкільного навчання здавна представляє інтерес для науковців, вчителів і не втрачає своєї актуальності, адже в залежності від того, яким буде початок навчання, школа стане для кожного першокласника або школою радості особистих досягнень і успіхів, або місцем невдач.

Вперше поняття “готовність до навчання” зустрічається в роботах Я. А. Коменського. Він особливу увагу приділяв розвитку дітей в перші шість років, визначив основні ознаки готовності: достатній розвиток уваги, здатність до суджень, засвоєння дитиною необхідної суми знань, прагнення до навчання, здоров'я дитини [1, 2].

Ж. Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, Дістервег, К. Д. Ушинський, Р. Штайнер у свій час надавали великого значення розвитку сенсорної сфери дошкільників як чуттєвої основи пізнання світу.

Метою статті є огляд наукових джерел, в яких надається увага вивченню готовності до школи майбутніх першокласників та діагностування її.

Я. А. Коменський вважав, що перші шість років дитина перебуває у материнській школі, для якої він розробив програму, зміст, рекомендації батькам щодо підготовки малят до школи.

В українській дореволюційній педагогіці відомі дослідження підготовки дітей до школи Н. Д. Лубенець. Вона надавала великого значення формуванню у дошкільників початкових уявлень про навколишній світ, високо оцінила перші психолого-педагогічні дослідження щодо методики виявлення готовності дітей до школи, адже

метою їх було показати на скільки діти, які йдуть до школи, підготовлені до систематичної навчальної праці, на скільки вони ознайомлені з природою, сім'єю, домашнім та географічним оточенням. Будучи саме організатором дошкільного виховання, вона вважала, що саме дитячі садки повинні забезпечити поповнення елементарних уявлень дітей, пробуджуючи в них духовне сприйняття, привчити до порядку, добропристойності, не обмежуючи свободи рухів, які притаманні цьому віку [3].

У сучасних дослідженнях (О. В. Запорожця, Г. С. Костюка, М. І. Лісіної, М. М. Под'якова та ін.) обґрунтовані питання створення психологічної теорії розвитку дитини в дошкільні роки, необхідність виділення етапу підготовки до шкільного навчання, визначення структури і змісту такої індивідуальної характеристика дитини, як готовність дошкільного навчання, що складається в умовах дошкільного виховання до шестирічного віку.

У педагогічному словнику готовність до шкільного навчання визначається як “сукупність морфологічних і психологічних особливостей дитини старшого дошкільного віку, яка забезпечує успішний перехід до систематичного організованого шкільного навчання” [1, с.73].

У структурі її розглядають інтелектуальну (розумову), особистісну (соціальну, мотиваційну) та фізіологічну (емоційно-вольову) готовності як компоненти [5, 5].

Поряд із цими складовими у структурі шкільної готовності виділяється ряд умінь, які є безпосередніми передумовами оволодіння дитиною цілеспрямованою навчальною діяльністю:

- організаційні – вміння добирати обладнання для роботи на занятті, розкласти його в потрібному порядку; починати працювати відразу після вказівки вихователя; розрізняти основні елементи навчальної книжки (обкладинка, корінець, сторінка), користуватися закладкою; правильно сидіти під час читання і письма;

- загально-пізнавальні – вміння спостерігати, розмірковувати, запам'ятовувати, відтворювати навчальний матеріал: виділяти в предметах

певні ознаки, розрізняти розмір, колір, форму, смак тощо; знаходити у двох об'єктів однакові, схожі й різні зовнішні ознаки; зіставляти групи предметів за однією істотною ознакою; помічати зміни у спостережуваних об'єктах за орієнтирами, вказаними вихователем; робити (з допомогою вихователя) висновок – узагальнення після виконання завдання;

– загально-мовленнєві – основні елементи культури слухання та мовлення: уміння говорити в помірному темпі, чітко, правильно, виразно, з відповідною силою голосу; зосереджено слухати вихователя (до 15 хвилин), відповідати на запитання за відомою і вільною моделями, зв'язно (трьома-чотирма реченнями) передавати почуте, побачене;

– оцінно-контрольні – засвоєння способів перевірки та самоперевірки, оцінювання зробленого: вміння знайти помилку в ході зіставлення результатів власної роботи зі зразком; оцінювати результати своєї діяльності за орієнтирами, даними вихователем (правильно, красиво, що саме; якщо помилився, то в чому; що треба змінити, чого слід уникати в подальшій роботі) [6].

Щоб забезпечити відповідні умови для адаптації кожної дитини до умов шкільного навчання необхідно здійснити діагностику її готовності до школи.

За методикою, яка розроблена О. В. Проскурою, нами здійснювалось психолого-педагогічне обстеження дітей 6-го року життя дитячих закладів № 368 та № 358 м. Дніпропетровська.

Рівень готовності до школи вивчався за 5 компонентами: мотиваційна, емоційно-вольова, розумова, соціально-психологічна готовності, здоров'я та фізичний розвиток.

Перший блок – мотиваційна готовність дошкільнят – характеризується такими показниками: бажання йти до школи, уявлення про школу, співвідношення бажання і уявлень. Цей компонент готовності дитини визначався за допомогою таких методів, як спостереження за іграми та заняттями малюків та індивідуальні бесіди з кожним. Дітям було запропоновано ряд запитань:

1. Що тобі подобається в дитячому садку?

2. Чи ти хочеш восени йти до школи? Чому?

3. Де тобі здається цікавіше – у школі чи в дитячому садку? Чому?

Відповіді показали, що діти, здебільшого, правильно уявляють собі школу, майбутнє життя, але серед них є і такі, хто не розуміє змісту шкільної діяльності або розуміє його примітивно, неточно, навіть помилково. Так, уявлення 3 дітей (16,7 %) групи “Чебурашка” та 4 дітей (20,0 %) групи “Півник” зовсім хибні: “школа подобається тому, що там можна не спати” (Ігор С.). У 7 дітей (38,9 %) дослідної та 9 дітей (45,0 %) контрольної групи на передній план виступають лише зовнішні сторони шкільного життя: “в школі є парти, різні картини” або ж приваблюють атрибути: “коли піду до школи, мені мама обов’язково купить портфель, зошити, нові олівці” (Денис Г.). У інших дітей дійсно бажання йти до школи ґрунтується на чіткому уявленні про неї (8 дітей (44,4 %) дослідної і 7 дітей (35,0 %) контрольної групи).

Опитані діти були розподілені нами за рівнями мотиваційної готовності згідно наступних показників. До високого рівня були віднесені діти, у яких бажання йти до школи ґрунтується на адекватному уявленні про неї. Бажання йти до школи у дітей середнього рівня ґрунтується на поверхневому уявленні про неї. Діти, яким присутнє побоювання, страх перед навчанням у школі, були віднесені до низького рівня мотиваційної готовності.

Результати індивідуальних бесід, спостережень занесені до таблиці 1.

Таблиця 1.

Мотиваційна готовність дітей 6-го року життя до школи

Рівні готовності	Дослідна група “Чебурашка”		Контрольна група “Півник”	
	Кількість дітей	%	Кількість дітей	%
Високий	8	44,4	7	35,0
Середній	7	38,9	9	45,0
Низький	3	16,7	4	20,0

Під час обстеження емоційно-вольової готовності дітей до школи було використано такі методи: конструювання за зразком чи схемою, виконання завдань у зошиті за зразком (фіксований час – 5 хвилин),

спостереження за дітьми під час обстеження, бесіда з батьками про домашні заняття й обов'язки дитини, її реакції на похвалу і зауваження; про заняття у гуртку чи секції. Цей блок характеризується такими показниками: здатність діяти за правилами під час виконання завдань та в поведінці; уміння доводити справу до кінця, висока працездатність; ставлення до труднощів, самостійність, темп роботи; уміння оцінювати свою роботу, ставлення до оцінки.

Дітям було запропоновано декілька завдань.

Перше завдання полягало у складанні мозаїки чи аплікації за зразком, що вимагало вміння дитини проаналізувати зразок, виділити окремі частини, деталі, визначити їх кольорове сполучення та просторові зв'язки. У 7 дітей (38,9 %) дослідної та 10 (50,0 %) – контрольної груп цілеспрямованість сприймання та недостатня уважність позначились на якості виконання завдання, що призвело до порушення співвідношень елементів за формою, величиною, кольором, розміщенням у просторі. 9 малят (50 %) групи “Чебурашка” та 7 (35,0 %) групи “Півник” охоче бралися до роботи, але лишали її незакінченою, тому що не змогли простежити лінію візерунка, виділити характерні ознаки. І тільки 2 дітей (11,1 %) та 3 (15,0 %) відповідно впоралися із завданням самостійно.

Друге завдання було спрямоване на з'ясування вміння уважно слухати і точно виконувати вказівки дорослого, дотримуватися правил, діяти самостійно на основі правил і аналізу зразка.

Дітям було запропоновано графічний диктант, розроблений Д. Б. Ельконіним. Дослід показав, що самостійно і правильно виконали завдання у належному темпі 2 малят (11,1 %) дослідної та 3 (15,0 %) – контрольної груп. 9 дітей (50,0 %) групи “Чебурашка” та 11 (55,0 %) – групи “Півник” правильно виконали завдання, але вимагали додаткового нагадування умови та підтримки. Інші не зуміли дотриматися правил, зразка, тому самостійно виконали завдання з помилками, при цьому темп виконання був швидкий або надто повільний. Це 7 дітей (38,9 %) дослідної та 6 (30,0 %) – контрольної груп.

Спостереження за дітьми дали змогу виявити емоційну готовність їх до школи. Весь процес виконання завдання у 5 дітей (27,8 %) групи “Чебурашка” та 8 дітей (40,0 %) – групи “Півник” проходив відносно спокійно, без емоційних спалахів, але далеко не байдуже. Кожна невдала спроба збуджувала інтерес, що спонукало до дальших пошуків. Для цих дітей найхарактерніше позитивне ставлення до справи, незалежно від помилок і труднощів, які траплялися в роботі. Для 6 дітей (33,3 %) дослідної та 4 (20,0 %) – контрольної груп характерним був різкий перехід від позитивних емоцій, з яких починалася робота, до негативних, коли перші спроби досягти успіху не вдалися. Внаслідок цього вони втратили впевненість в своїх силах та інтерес до завдання. Опитані діти були розподілені нами за рівнями емоційно-вольової готовності згідно таких показників. Діти, які самостійно і правильно виконали завдання у належному темпі, при цьому адекватно ставилися до труднощів і оцінки, були віднесені нами до високого рівня. До середнього рівня – дошкільники, які зуміли виокремити труднощі, при потребі зверталися за допомогою до дорослого, вимагали додаткового стимулювання (нагадування умови, підтримки), адекватно становилися до оцінки. Низькому рівню відповідали діти, які не зуміли помітити труднощі, дотриматися правил, зразка, завдання виконали з помилками, неадекватно реагували на оцінки.

Результати проведеного обстеження занесені до таблиці 2.

Таблиця 2.

Емоційно-вольова готовність дітей 6-го року життя до школи

Рівні готовності	Дослідна група “Чебурашка”		Контрольна група “Півник”	
	Кількість дітей	%	Кількість дітей	%
Високий	3	16,7	5	25,0
Середній	8	44,4	9	45,0
Низький	7	38,9	6	30,0

Обстеження розумової готовності дітей до школи включає в себе: виявлення загальної обізнаності із навколишнім та елементів світогляду; рівня розвитку пізнавальної діяльності, особливості сприймання, пам’яті,

мовлення, мислення, уяви; володіння деякими елементами учбових навичок – навички лічби, фонематичного аналізу слова, читання, письма.

З цією метою використано індивідуальні бесіди з дитиною, завдання на класифікацію, серіацію, порівняння. Дітям було запропоновано: 1) назвати одним словом: цибуля, морква, картопля, капуста, сорочка, снідниця, пальто; стіл, шафа, крісло, стілець; трамвай, потяг, літак, корабель; 2) знайти зайве: цибуля, картопля, яблуко, морква; понеділок, середа, ранок, субота; мама, тато, син, гість, бабуся; озеро, річка, калюжа, море. Виконання цих завдань показало, що 13 дітей (72,2 %) групи “Чебурашка” та 12 дітей (60,0 %) групи “Півник” правильно назвали всі узагальнення і виділили зайве з ряду множин. У 2 дітей (11,1 %) дослідної та 1 дитини (5,0 %) контрольної груп є труднощі, не до всіх рядів дано узагальнення.

Обстеження готовності до засвоєння навчальних предметів за допомогою пропозицій до дітей розповісти знайомі вірші, загадки, улюблену казку, завдання на здійснення звукового аналізу слова, читання та письма дало змогу виявити, що 7 дітей (38,9 %) групи “Чебурашка” та 9 дітей (45,0 %) групи “Півник” здатні переказати запропонований текст близько до змісту, вміють скласти схематичну розповідь за малюнком. 9 дітей (50,0 %) дослідної та 12 дітей (60,0 %) контрольної груп читають по складах, по буквах – 6 дітей (33,3 %) та 4 (20,0 %) – відповідно.

Завдання на розв’язування простих математичних задач, аналіз мовних звітів дитини про хід і способи виконання завдань, вправи на розуміння складу числа, володіння прямою, зворотною, порядковою лічбою дали змогу обстежити готовність дітей до вивчення математики. Виявлено, що 13 дітей (72,2 %) групи “Чебурашка” та 15 дітей (75,0 %) групи “Півник” вміють рахувати до 10 і у зворотному порядку від будь-якого числа на менші (складові) та знаходження сусідів кожного числа – відповідно 10 (55,6 %) та 9 дітей (45,0 %); розв’язують задачі на додавання і віднімання та самостійно складають задачу за малюнком 5 дітей (27,8 %) дослідної та 8 дітей (40,0 %) контрольної груп; спосіб розв’язування задач

виокремлюють для кожної конкретної задачі відповідно 4 (22,2 %) та 6 (30,0 %) обстежених дітей.

Із наступним завданням – розглянути малюнок і скласти до нього запитання – справилися 10 дітей (55,6 %) групи “Чебурашка” та 9 дітей (45,0 %) групи “Півник”. Останні мають слабкий словниковий запас, що відобразилося в результатах – 8 дітей (44,4 %) та відповідно 11 дітей (55,5 %) – не зуміли розкрити зміст малюнка і поставити до нього запитання.

Обстежені діти були розподілені за рівнями розумової готовності згідно таких показників. Високий рівень мають діти, у яких широке коло уявлень про навколишній світ, вони елементарно систематизовані. Такі дошкільники завдання сприймають і виконують адекватними способами, виділяють й усвідомлюють загальний спосіб розв’язування типових задач, володіють пропедевтичними навчальними навичками.

Середній рівень: у дитини широке коло уявлень, проте вони не систематизовані. Задачі розв’язує правильно, спосіб розв’язування вміє виокремити для кожної конкретної задачі. Така дитина навчальними навичками володіє не рівномірно: математичними краще, ніж мовними.

Низький рівень мають діти, у яких спостерігаються скупі, фрагментарні уявлення про навколишнє. Такі діти завдання виконують правильно, але способи не виокремлюють; звуковий аналіз слова не здійснюють, не вміють читати, або читають по буквах.

Загальні результати виявлення розумової готовності занесені до табл. 3.

Таблиця 3.

Розумова готовність дітей 6-го року життя до школи

Рівні готовності	Дослідна група “Чебурашка”		Контрольна група “Півник”	
	Кількість дітей	%	Кількість дітей	%
Високий	10	55,6	8	40,0
Середній	3	16,7	5	25,0
Низький	5	27,8	7	35,0

Показниками соціально-психологічної готовності до школи є уміння дітей будувати свої взаємини з однолітками, самопочуття дитини у сім’ї,

уміння будувати свої взаємини з дорослими, вчителем. Під час спостережень за дошкільниками на заняттях, в іграх та бесід з їх батьками, оцінки дитиною різних вчинків літературних персонажів з'ясовано, що 7 дітей (38,9 %) групи "Чебурашка" та 10 дітей (50,0 %) групи "Півнік" добре входять у взаємини з однолітками, їх охоче приймають до розмов, ігор, часто звертаються із запитаннями до вихователя, спокійно і відповідально ставляться до зауважень дорослих, розуміють зміст оцінок, що свідчать про високий рівень їх соціально-психологічної готовності до школи.

Разом з тим, 4 дітей (22,2 %) дослідної та 6 дітей (30,0 %) контрольної груп не вміють адекватно поводитись, прагнуть домінувати, не завжди правильно сприймають зауваження дорослих, неврівноважені, неспокійні. Назване свідчить про наявність у дошкільників середнього рівня соціально-психологічної готовності.

Крім цього, 7 дітей (38,9 %) і відповідно 4 дітей (20,0 %) обстежених груп підкоряються одноліткам, часто самотні, пасивні, у спілкуванні з дорослими несміливі, сором'язливі. Ці дані говорять про низький рівень соціально-психологічної готовності дошкільників 6-го року життя.

Загальні результати вивчення рівня соціально-психологічної готовності дітей занесені до таблиці 4.

Таблиця 4.

Соціально-психологічна готовність дітей 6-го року життя до школи

Рівні готовності	Дослідна група "Чебурашка"		Контрольна група "Півнік"	
	Кількість дітей	%	Кількість дітей	%
Високий	7	38,9	10	50,0
Середній	4	22,2	6	30,0
Низький	7	38,9	4	20,0

Вивчення здоров'я і фізичного розвитку дітей здійснювалось нами за такими показниками: кількість постійних зубів, ріст, вага, ступінь активності – втомлюваності, зовнішній вигляд, стан здоров'я, які дитячі хвороби перенесла кожна дитина.

З цією метою було використано бесіди з лікарем, ознайомлення з медичною карткою дитини, спостереження, бесіда з батьками. З'ясовано, що 9 дітей (50,0 %) групи "Чебурашка" та 7 дітей (35,0 %) групи "Півник" мають різні відхилення постави. Перевіряючи зір у дітей, ми констатуємо, що 4 дітей (22,2 %) дослідної групи хворіють далекозорістю та короткозорістю. Ознайомлення з медичними картками показало, що 11 дітей (61,1 %) групи "Чебурашка" та 9 дітей (45,0 %) групи "Півник" дають спеціальну групу, бо знаходяться на диспансерному обліку у різних спеціалістів. Основну групу мають відповідно 7 (38,9 %) та 11 (55,5 %) обстежених.

Показники розподілу дітей за групами фізичного розвитку представлені у таблиці 5.

Таблиця 5.

Здоров'я та фізичний розвиток дітей 6-го року життя

Рівні готовності	Дослідна група "Чебурашка"		Контрольна група "Півник"	
	Кількість дітей	%	Кількість дітей	%
Високий	8	44,4	11	55,0
Середній	5	27,8	4	20,0
Низький	5	27,8	5	25,0

Узагальнені дані по рівні підготовленості дітей 6-го року життя дослідної та контрольної груп до систематичного навчання подані в таблиці 6.

Таблиця 6.

Рівні готовності дітей 6-го року життя до школи

Рівні готовності	Дослідна група "Чебурашка"		Контрольна група "Півник"	
	Кількість дітей	%	Кількість дітей	%
Високий	7	38,9	8	40,0
Середній	5	27,8	7	35,0
Низький	6	33,3	5	25,0

В таблицю занесені середні дані обстеження готовності дітей старших груп до школи.

Як бачимо, у дослідній групі 7 дітей (38,9 %) мають високий рівень підготовленості, а в контрольній – 8 (40,0 %). Разом з тим, середній і низький рівні властиві 11 дітям (61,1 %) дослідної та 12 (60 %) – контрольної груп. Це говорить про те, що вчитель, вихователь та батьки повинні відшукати необхідні шляхи для поліпшення якості підготовленості до школи шестирічок.

Резюме. Діагностування готовності дітей до шкільного навчання є передумовою забезпечення відповідних умов для звикання кожної дитини до школи, адаптації її до нових суспільних відносин, своєчасного уникнення проблем і труднощів перебування в школі.

Література:

1. Гончаренко С. У. *Український педагогічний словник*. –К., 1997.
2. Коменский Я. А. *Великая дидактика //Хрестоматия по истории зарубежной педагогике*. –М., 1971. –С.91-182.
3. Лубенец Н. *Дошкольное воспитание и народная школа //Русская школа*. - 1973. -№ 11, 12.
4. *Готовність дитини до школи /Упорядники: Л. Богуславська, С. Гончаренко, Л. Кондратенко*. –К., 2004. -112с.
5. *Дитина. Програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років*. –К., 2003.
6. Проскура О. В. *Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками*. –К., 1998.

ШТУРМ АНТИЧНОЇ ФОРТЕЦІ ТРЕТЬОКЛАСНИКАМИ

Сакун І. В.

У статті студента історичного факультету висвітлені питання підготовки учнів 3-х класів до сприйняття у майбутньому серйозних проблем давньої (старої, античної) історії засобами ігор військово-героїчної тематики.

In article of the student of the history faculty are lifted questions of preparation pupils 3-h forms to perception in the future serious problems ancient histories facility games military-heroic themes.

Ще до народження дитини, їй природою генетично закладено кілька тисяч важливих повідомлень про світ і людину. Дитя народжується із значним “букетом” генетично-хромосомної готовності пізнати світ і оптасливити його.

Ось чому до 3-го класу, до десятирічного віку треба, як свідчать талановиті українські та зарубіжні вчені (Е. А. Косенко, С. В. Чернишенко, Омелян Вишневецький, відомий автор книги нового напрямку в педагогіці “Теоретичні основи сучасної української педагогіки” та ін.) рекомендують засоби гри, спілкування з батьками і однолітками “включення” анналів готовності сприйняття історичної інформації про дуже давні часи, епохи, античних людей (воїнів, хліборобів, мисливців, рибалок, бджолярів та ін.).

У зв'язку з тим, що серед учнів початкових класів часто відбуваються стихійні і заплановані тематичні ігри з романтичним зануренням у давнину, а обов'язок педагогів і взагалі дорослих всіляко допомагати дітям набутти не лише правила гри, а й одержувати естетичну насолоду від них, стати добрими, сміливими і відданими державі громадянами України.

Ось чому темою даної статті обрано використання інформації попередніх поколінь і новітніх знань про античний світ в кожній юній особистості та розробка методичних порад для педагогів і батьків, готових проводити ігри на історичну тематику і готувати початківців до сприйняття досить складних основ античності, легко і результативно засвоювати історію взагалі і історію України.

У зв'язку з тим, що ми маємо справу з наймолодшими учнями, для них і засоби історичного виховання повинні бути неоднорідними.

Серед найбільш результативних засобів слід вважати такі:

1. Читання та обговорення книжок на військову тематику.
2. Тематичні ранки казкової тематики (“Летючий корабель”, “Котигорошко проти Змія”, інсценізація билин київського циклу про Іллю Муромця, Солов'я Розбійника та ін.).
3. Тематичні зустрічі дітей з учасниками бойових дій (як складова давніх вояків з сучасними захисниками Вітчизни).
4. Тематичні суботні дні бойових ігор, відтворюваних за дитячими наборами-іграми про античні війська.
5. Тематичні ранки козацьких бойових розваг, що виникли на підставі античних військ, строїв, баталій.

6. Колективний перегляд і обговорення кінофільмів військової тематики на античні теми.

7. Тематичні класні години по розучуванню старих пісень героїчного та військово-патріотичного плану.

8. Тематичні класні години з ознайомленням античної поезії та фронтових віршів і листів.

9. Участь в екскурсіях та естафетах “По слідах героїв”, і у написанні літопису “Їх вшановує увесь світ”.

Серед засобів залучення дітей до історичних подій давньої історії найважливіше місце належить різним видам ігор, а саме: спокійні ігри за столом (за наборами солдатиків, вершників, оздоблених античною зброяю і атрибутикою – мечами, списами, щитами тощо – мореплавців, вершників та ін.), крім того тихі (спокійні) ігри можуть носити характер воєвничого доміно, історичного лото, ігор на краще знання історичних пісень, віршів тощо.

До інших ігор належать рухомі та напіврухомі. Це, перш за все, змагання двох загонів “воїнів” якоїсь епохи, команди (на зразок шкільного КВН (ККВ) команди знавців стародавніх епох).

Такі зустрічі викликають жваве схвалення інших учнів та формують у них бажання “негаймо зайнятися історією”.

Третьюкласник ще не готовий до сприйняття давнього часу і подій, тим паче античності. Для наближення дітей до сприйняття цього необхідно підкреслити дітям, що люди на землі жили практично завжди. Можна підготувати тематичний цикл бесід, в якому повинні бути розкриті такі теми:

– Як жили люди у давнину.

– Як навчалися в сім’ях та перших школах.

– Залучення у давнину дітей до рибальства, полювання, доглядання за тваринами.

– Доглядання за кіньми та змагання юних на конях, навчання спортивним іграм з шаблями та списами.

– Спартанці, гладіатори і охоронці племен.

– Знайомство третьокласників із записами народного епосу, билин на історичні теми.

Після таких бесід слід провести класні змагання пар гравців з використанням наборів ляльок, вершників, стрільців тощо. Перед тим учні знайомляться з правилами змагань, в основі яких лежать: доброта, порядність, витримка, спостережливість, аналіз ситуацій та інші якості, що були притаманними в сиву давнину і які зараз мусять бути присутніми в кожній людині, що протистоїть боям гладіаторів, які сіяли смерть бідних, рабів та полонених, усладнуючи дух багатіїв.

Звичайно, було б ідеально, якби в кожному методкабінеті в школі був добраний банк даних по спокійних і рухомих іграх, взагалі, ігротеки для учнів початкових класів, в якій чільне місце посідали б різні типи і види ігор на теми історії та античних часів.

До того ж було б вельми корисно до кожної гри чи групи ігор додати методичні рекомендації для учителів і окремо для батьків.

Наприклад, гра “Знай наших розвідників”. Клас ділиться на рівноцінні чотири підгрупи. Двом дається завдання обрати пункт спостереження (затаєної засади); дві інші підгрупи повинні знайти ту “засаду” і “знищити” її. “Знищеним” вважається той, кого викриком назвав голосно “шукач”. “Засідка” може пересуватися, залишаючи по собі записки-вказівки, на зразок: “Шукай вітра в полі!”, “Ходить гарбуз по городу”, “Зроби 140 кроків від дятлового дупла”, “Дерево, вода, пір’я. Ми сховались за підгір’ям”. Забороняється вживати будь-яку іграшкову зброю, прийоми боротьби тощо. Гра проводиться по принципу “Будь уважним! Знайди супротивника”.

Нажаль на Криворіжжі в школах ще такого немає.

Не маловажним ознайомчим методом з воєнними подіями, баталіями, пережитків є докладні оповідно-розповідні свідчення очевидців тодішнього часу, опубліковані в нашу епоху, для третьокласників слід збудити і закріпити те, що в кожному році є визначні історичні дати, які є згадками про можливо героїчне чи трагічне страшне минуле, яке лишилося лише в світлі пам’яті очевидців (битва під Жовтими Водами, Корсунь –

Шевченківська операція в роки Великої Вітчизняної війни, чи героїчні легендарні подвиги Семена Палія, Лук'яна Кобилиці, Устима Кармалюка, Івана Сірка, Северина Наливайка, Івана Богуна, Богдана Хмельницького та ін.).

Проводячи тематичні зустрічі третьокласників з героями-ветеранами, розглядаючи такі трагічні сумнозвісні, маловідомі сторінки військового життя на полі битви та за її межами, адже колись в майбутньому, щойно минулі бої теж носитимуть характер античності.

Проводячи декілька годин цьому ознайомленню, мимоволі стаєш учасником страшного дійства, відчуваючи морально на собі ці рани від куль, понівечення гідності та особистості, каліцтва душі та тіла, як наслідки військового буревію серед людства.

Слід пам'ятати, що у величавій і величній справі дрібничок не буває. Наприклад, серед запрошених ветеранів повинні бути люди різних військових професій, які воювали на різних фронтах, або брали участь у різних боях, самі вчилися на героїчній античності, та повідомити дітям різний об'єм інформації, що формувала б різні якості людини, її характеру чи психологічного стану, а саме і людяності, і доброти, честі і чесності, героїзму і відваги тощо, щоб нове покоління сприйняло античність як об'єктивну минулість нашого народу.

Кожен учитель, вихователь, батько чи хто інший, що бере участь у вихованні третьокласників, повинен зосередити свою увагу та увагу третьокласників на тому, щоб ознайомити їх з відомими поетами та поетесами, які брали участь у воєнних діях чи описують події очевидців, відчувши на собі біль та страждання пережитків війни. Казкоманія більш розвиває уяву дитини, підводячи до реалій, які трапилися насправді, зіставлення казкового та минулого, в той час реального.

Власне кажучи, майже всі моменти життя у дитини проходять ігрову апробацію. Створюючи життєво-ігрові ситуації, діти часто припускаються помилок, але при цьому ніякої шкоди не несуть ні собі, ні товаришу, ні суспільству, ні оточуючому середовищу і покарання за свої невмотивовані вчинки та проступи не несуть.

Гра для дитини, це як навчальний полігон, де припускаються помилок, не маючи ніякої загрози, де похибки наслідків не існує.

Тестуючи себе в цьому, вдосконалюєш себе та свої дії, які з часом принесуть більшу користь, а не витрати та затрати.

Теоретичну інформацію отримувеш від когось, а макетні іграшки слугують як засоби здійснення мети. Але з іншого боку, певна погрішність існує. Методи та засоби для гри не є реальністю, частково важко уявити, що відчуває лялька, яке її ставлення до тебе, її мовчання не дає оцінити силу та реакцію відносно тебе, тобто іграшка-солдатик не свариться, не кричить і не наносить контрудар у відповідь.

Аналізуючи все це, уявляючи себе дитиною, яка виконувала роль батька, солдата, лікаря, водія і розуміючи що теоретично досягнути успіху неможливо, необхідна дійсно “жива” практика в житті, але реальна, в реальних обставинах, ситуаціях, розумієш, що помилок не минути, які безпосередньо матимуть на тебе вплив.

Справді всі люди в житті для себе, можливо для когось або для всіх є вчителями, не тільки у навчанні але й в бою за людське існування.

Важливо для кожного, хто яку зброю використовує, але не менш важливо треба знати та розуміти для яких цілей її застосовувати.

Тому вчитель повинен бути різнобічною людиною в різних справах незалежно від викладання свого предмету в шкільному курсі

Уважне дослідження проблеми дозволяє сформувати основні вимоги до учителя, батьків чи інших осіб, які беруть участь у формуванні любові і зацікавленості історичним минулим рідного народу, країни і навіть античності.

– Сформувати в собі виключну любов до дітей 10-річного віку, “замішану” на щирій українській доброті.

– Поглибити власні знання з історії та дитячих ігор на теми героїчних епох нашого суспільства.

– Вилучити з арсеналу педагогічного впливу на юну особистість і дитячий колектив покарання (в існуючому досі розумінні) і ні за яких умов

не позбавляти дітей участі у історико-виховних заходах з третьокласниками.

– Мати досить значний арсенал захоочення і спонукання дітей до ігор на історичну тематику.

– Постійно збагачувати банк ігор із статуетками та різними фішками на історичну тематику (в класі, групі продовженого дня або в методкабінеті для учителів початкових класів).

– Уміти в потрібні моменти стати суддею змагань третьокласників у їх історичних баталіях.

– Організувати дітей 10-річного віку для написання літопису вулиці, на якій стоїть школа, мікрорайону школи тощо.

– Виробити в собі плавність рухів, м'які тони в голосі, доброзичливість в наполяганні вимог.

– Навчитися педагогічно виправдано залучати до змагань усіх дітей класу, у тому числі і учнів слабеньких, з якимись недоліками.

Є й інші вимоги до учителів, батьків та осіб, причетних до виховання про які, як кажуть, написано на роду професії.

Звичайно, кожному учителю, вихователю, батькам та особам, які причетні до формування юної особистості слід уважно стежити за фільмопрокатом в клубах і палацах культури, по телебаченню і рекомендувати дітям перегляд того чи іншого кінофільму, чітко визначаючи, про яку історичну епоху фільм, чим відрізнялося життя людей і їх нащадків у ті часи, якими були воїни, якими видами зброї оснащалися армії і ті визначні бої, що припадали на той час.

І щоб цей “постріл” не виявився холостим, безрезультативним, *обов'язково* проведіть обговорення тої кінострічки, задаючи купу дидактичних запитань:

– Яким історичним подіям присвячено фільм?

– В ім'я чого боролися і перемагали тодішні воїни?

– Цікаво, а як би ви поступили, якби випадково опинилися в ті часи на їх місці?

Добре було б, щоб діти намалювали на стандартних аркушах паперу (нехай учитель заздалегідь визначить формат паперу: чи то стандартний лист альбому, чи розмір поштової листівки, чи ще якого формату) події, пропущені через дитяче сприйняття і обов'язково обговорити їх. Це будуть твори різних жанрів і техніки виконання (пером, кульовою ручкою, пензлем тощо) тушшю, аквареллю, масляними фарбами, чорнилом та ін. Дуже бажано, щоб дитячі роботи носили характер жанрового розмаїття: замальовка, офорт, фрагменти баталій тощо.

Спокійні дитячі ігри історичної тематики (за столом) можуть формувати бажання змагатися командами гравців, але за будь-яких умов формують такі людські якості і прагнення будь-що досягти перемоги, наполегливість, витримка, вміння мислити, аналізувати, знаходити вихід з тупікових ситуацій тощо.

Рухливі ігри крім названих якостей формують силу, відвагу, сміливість, витримку, вміння володіти зброєю (звичайно, макетами); навичками доглядати за кіньми, напувати, купати їх тощо.

Але усі ігри військово-історичної тематики розвивають вміння мислити історичними категоріями за допомогою власної фантазії переноситися подумки з однієї історичної епохи до іншої, усвідомлювати просту істину буття: в житті людини основним рушієм є праця, до якої слід ставитись як до обов'язку, жити повнокровно, в служінні людям бачити насолоду існування, на озброєння свого побуту і омріяних планів буття обрати найкращі закони, вироблені людством за епохи його існування, а саме: доброта, висока моральність; служіння матері, татові, близьким і народу; ніколи не порушувати заповіді Божі, інакше кажучи, бути вірним християнській моралі, наслідувати її основним законам і боротися за утвердження їх серед усіх людей.

В цьому, власне кажучи, увесь сенс героїчно-історичних ігор на фоні навчально-виховного процесу в 3-му класі загальноосвітньої національної школи України.

У великій пригоді можуть стати художні твори української та світової літератури, які розповідають про попередню історію доступною для дітей мовою, розкриваючи найкращі риси героїв свого народу.

Довготривалим помічником може стати книга поезій генія української літератури, поета-академіка Максима *Рильського* “Орлина сім'я” (К.: Молодь, 1955 – 180 с.), в якій на перші два розділи можна звертати увагу, а з тематичних добірок “Воїнам-переможцям”, “Вербова гілка”, “Голоси друзів” та ін. Немало творів розповідають про подвиги дітей, славлять прекрасне у боротьбі з ворогами.

Прекрасні, навчальні розповіді талановитого, але забутого російського письменника Сергія Петровича *Алексєєва* вміщено в збірнику історичних оповідань “Небувале буває” (К.: Державне видавництво дитячої літератури, 1963р. – 84ст.).

“Страх – він гірший за смерть!”, “Митько – брехун”, “Сіно, солома!” та ряд інших допоможуть наставнику 10-річних подолати у грі різні людські недоліки, як боягузтво, невігластво, страх, нехлюйство та інші прояви натури, які несумісні з поняттями героїзм, відвага, вірність, служіння народові тощо.

Важливою у висвітленні історії нашого народу є документальна повість Миколи Кузьмовича *Смоленчука* “Степівники” (- К.: Дитяче видавництво УРСР, 1963р. – 108 ст.), в якій ідеться про важливий етап боротьби східнослов'янських антських племен за свою незалежність, VI ст. н. е. – рішучий поворот племен східних слов'ян від первісно-общинного ладу до класового устрою. З двадцяти розділів немало можуть послугувати в походах і екскурсіях, в подорожах по Україні до історичних пам'яток тощо.

Завдання № 1

Для підвищення професійної майстерності учителів та педагогічної світоглядності батьків:

1. Прочитайте брошуру Мельника О. О. і Стецюка В. В. Сармати. Родовід з глибин тисячоліть (- Кривий Ріг: ПП Видавничий дім, 1999р. – 64ст.) і дайте відповідь на такі запитання:

- 1.1. Які пам'ятки сарматської культури на Криворіжжі ви знаєте?
- 1.2. Що говорили про Україну Геродот, Стратон, Птоломея та ін.
- 1.3. Перенесіть до свого педагогічного записника основні хронологічні події історії України.

2. Доберіть серед великої множини казки героїчні, кумулятивні, народні оповідання, легенди та перекази, міфи про бої і перемогу солдатів честі над ворогами, нечистими силами. Прочитайте і обговоріть з дітьми кращі з них. Порадьте дітям і прослідкуйте за веденням “Щоденник юного читача”.

3. Прослідкуйте, щоб до “штабу загону” крім командира (з учнів, можна навіть з 5-х чи 7-х класів) увійшли усі сотники, отамани, кошові, командири загонів тощо.

4. Спробуйте випускати стінгазету “Джура” (“Юний помічник козака”) або назвіть її так, як забажають учні, нехай навіть бешкетливо. Визначіть періодичність її раз на місяць або раз на чверть.

5. Запам'ятайте, будь ласка, що найкращим стимулом спонукання дітей до тематичної історико-героїчної гри є похвала їх і їх батьків, що все частіше забувають про своїх дітей.

Завдання № 2

Для якісного засвоєння теми.

Прочитайте статтю Д. Т. Федоренко і О. Б. Федоренко “Велесова книга – літопис античної України” // Рідна школа, 2004р. – № 1. – С. 67-69.

Продумайте, чим античні часи єднаються із сьогоденням. Навіщо нам знання про античність?

Заведіть щоденник (записничок) для анотації сучасних ігор на античну тематику.

Література:

1. Алексєнко С. А. Кети: історико-етнографічні нариси. -М., 1967 (рос. мовою).
2. Баран В. Д. Ранні слов'яни між Дністром і Прип'яттю. -К. 1972.
3. Березкін Ю. Є. Інки. Історичний досвід імперії. –Л., 1991 (рос. мовою).
4. Грушевський М. С. Анти. – Львів 1898, – кн. I.
5. Прокотій із Кесарії. Війна з готами. – М., 1950 (рос. мовою).
6. Сергійчик В. Іменем Війська Запорозького. – К., 1991
7. Яворницький Д. Історія запорозьких козаків. – Львів, 1990.-Т. I.

РОЗДІЛ 3.

ШЛЯХИ ПОСИЛЕННЯ

ПСИХОЛОГІЧНОЇ І

ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

РЕАЛІЗАЦІЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МОРФОЛОГІЇ

Цоуфал Л. С.

Стаття присвячена проблемі реалізації системного підходу під час вивчення морфології.

The article investigates the problem of realizing systematic approach while studying morphology.

Системний підхід до організації навчання української мови дає змогу виявити найоптимальніші принципи, які зумовлюють доцільний вибір методів і прийомів навчання, забезпечують належний рівень засвоєння змісту шкільного курсу мови.

У лінгводидактиці визначено специфічні принципи опанування морфології:

- вивчення частин мови у зв'язку з фонетикою, лексикою та іншими розділами;
- вивчення частин мови на синтаксичній основі;
- вивчення системи відмішювання частин мови і словотвору у зв'язку з орфографією;
- вивчення частин мови в поєднанні з розвитком зв'язного мовлення учнів.

Обґрунтування системних зв'язків між розділами шкільного курсу набуває особливого значення в сучасній методиці навчання мови. Одним із виявів міжрівневих зв'язків у мовній системі є органічний взаємозв'язок двох розділів граматики – морфології і синтаксису. Урахування цього зв'язку покладено в основу дидактичного принципу вивчення морфології на синтаксичній основі.

Розгляд морфологічних одиниць у складі мовних засобів більш високого структурного рівня – словосполучень і речень – є неодмінною умовою ґрунтового і всебічного їх опрацювання, оскільки тільки це дає

змогу усвідомити, чим зумовлена наявність у словах тих чи інших морфологічних форм. Морфологічні властивості слова пов'язані з його синтаксичними властивостями, тому в курсі морфології необхідна характеристика властивостей слів у межах кожної частини мови із застосуванням синтаксичних понять і термінів, що відображають їх зв'язки з іншими словами.

Опрацювання морфології на синтаксичній основі здійснюється:

1) з метою диференціації певних морфологічних одиниць спільнокореневих слів, що належать до різних частин мови (*п'ять, п'ятірка; читати, читання*) або різних граматичних форм (*червоніючи яблука – червоніючи від сорому*), омоформ одного слова (*матері – в родовому, давальному відмінках однини і називному множини*) чи різних слів (*збудую буду, буду піклуватися*), однозвучних слів та сполучень слів (*догори – до гори*);

2) для встановлення граматичних ознак незмінюваних слів (*випити какао – випити води*);

3) для запобігання ряду помилок (*працювати по-новому – по новому шосе*);

4) для формування уявлення про певний розряд слова, наприклад, про відносні займенники, що служать для зв'язку частин складного речення, чи прийменники, які є засобом структурного оформлення словосполучень;

5) для пропедевтичного ознайомлення з синтаксичними конструкціями, обов'язковими компонентами яких є морфологічні форми в своїй типовій функції (безособові дієслова та форми на *-но, -то* у ролі головного члена безособового речення, клична форма іменника у ролі звертання);

6) для ознайомлення з таким поняттям, як дієприкметниковий та дієприслівниковий звороти, їх пунктуаційним оформленням.

Усього цього можна досягти лише тоді, коли кожне морфологічне явище буде розглядатися хоча б у мінімальному контексті – у складі словосполучення і речення.

На думку М. І. Пентилюк, опрацювання морфології на синтаксичній основі забезпечує виконання ще таких важливих завдань, як: а) ознайомлення учнів із стилістичним використанням морфологічних одиниць; б) формування навичок зв'язного мовлення [6, с. 68].

Ураховуючи закономірні зв'язки між морфологією і синтаксисом у мові та особливості засвоєння учнями граматики, вичленовують такі принципи відбору синтаксичного матеріалу для уроків морфології:

- 1) принцип важливості певних відомостей у синтаксичній системі мови;
- 2) принцип морфологічної вираженості;
- 3) принцип значення матеріалу для формування граматичних та правописних навичок та розвитку мовлення;
- 4) принцип рівня труднощів в оволодінні синтаксичним матеріалом [5, с. 144].

М. Я. Плющ зауважує, що в основу роботи над вивченням морфології має бути покладений принцип послідовного з'ясування теоретичних відомостей морфології з протекцією на теорію синтаксису. Керуючись цим принципом, учитель забезпечить перспективне вивчення систематичного курсу граматики української мови [7, с. 59].

Морфологія і синтаксис найповніше виявляють ознаки мови як цілісної системи. Під час вивчення морфологічних категорій обов'язково враховуються синтаксичні ознаки, які в свою чергу обумовлюються певними морфологічними властивостями. Засоби кожного мовного рівня набувають повноти свого значення тільки в найменшій комунікативній одиниці (реченні), що є об'єктом вивчення синтаксису.

Розуміння взаємодії морфології і синтаксису, функціонування морфологічних категорій на синтаксичному рівні – процес складний, і необхідно чітко усвідомлювати місце та значення морфології й синтаксису в граматичній системі української мови. Це стане можливим, на думку Л. О. Загнітка, тільки тоді, коли буде з'ясовано функціональну спрямованість кожної морфологічної категорії, її роль у синтаксичних одиницях мови [4, с. 3].

Науковцями активно досліджуються проблеми вивчення морфології на текстовій основі. Саме текст дає можливість презентувати різноманітні ознаки мови як системи.

Опора на текст під час вивчення лінгвістичної теорії є “засобом конкретизації граматичних абстракцій, забезпечує розгляд мовних явищ у їх органічних взаємозв'язках, створює передумови для комплексної постановки граматичних і мовленнєвих завдань” [2, с. 86]. Як зазначає Л. О. Варзацька, добираючи тексти для вправ, слід ураховувати:

– щоб у дібраних текстах функціонування виучуваних форм було типовим і ці форми несли основне смислове навантаження, виконували певну живописну функцію, створюючи наочне уявлення про певну граматичну абстракцію;

– щоб постановка мовленнєвих завдань впливала із граматичного значення категорій і форм, що розглядаються, забезпечуючи цим виділення й узагальнення суттєвих ознак в контексті мовленнєвої діяльності [2, с. 87].

У процесі вивчення граматичної будови мови Н. З. Бакєєва відводить важливу роль роботі з текстом: “Вся робота з вивчення морфологічних категорій ґрунтується на складанні словосполучень і речень, особливо якщо вони відпрацьовуються як компоненти зв'язного висловлювання” [1, с. 63].

Т. К. Донченко зазначає, що вивчення мовних одиниць на основі тексту вносить в уроки мови необхідний емоційний компонент, дає змогу показати мовні одиниці в системі з іншими в живому мовленні, поєднати вивчення мовних одиниць з розв'язанням комунікативних завдань, має здатність посилити мотиваційне забезпечення навчального процесу, розвиває в школярів чуття слова.

Вивчення морфології на текстовій основі дає можливість усвідомлювати будь-які відтінки лексичних і граматичних значень слів, словоформ, конструкцій, стилістичні особливості використання.

Вивчення морфологічних понять на основі аналізу тексту сприяє свідомому засвоєнню теоретичних положень, розвиває мислення учнів,

мовне чуття.

Вивчення частин мови на синтаксичній основі забезпечує ефективне засвоєння мовних явищ, наочню показуючи особливості їх функціонування в мовному потоці, розкриває системні зв'язки між розділами шкільного курсу української мови.

Література:

1. Бакеева Н. З. *Научные основы методики обучения грамматическому строю русского языка в национальной школе.* – М.: Педагогика, 1983. – 169 с.
2. Варзацька Л. О. *Зв'язний текст як основа евристичної бесіди // Методика викладання української мови і літератури: Республ. наук.-метод. збірник.* – Вип. 10. – К., 1985. – С. 86-93.
3. Донченко Т. К. *Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови: Посібник для вчителів і студентів.* – К.: Фундація ім. О. Ольжича, 1995. – 264 с.
4. Загнітко А. О. *Морфологічні категорії іменника в синтагматиці і парадигматиці: Навч. посібник.* – К.: УМК ВО, 1989. – 63 с.
5. Мельничайко В. Я., Пентилюк М. І., Рожило Л. П. *Удосконалення змісту і методів навчання української мови.* – К.: Рад. школа, 1982. – 216 с.
6. Пентилюк М. І. *Вивчення української мови в школах з російською мовою навчання.* – К.: Рута, 2000. – 128 с.

МЕТОДИКА ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ РІДНОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Кравцова І. А., Федорченко В. В.

Стаття присвячена питанням методики проблемного навчання рідної мови у початковій школі. У підручниках і методичних посібниках з української мови проблемних завдань наведено мало. До того ж вони здебільшого добираються (випадково), без належного врахування характеру вивчуваного матеріалу, способів його викладу та рівня мовної підготовки дітей.

The article deals with some questions concerning methods of problem training of native language in primary school. Problem tasks are limited in text books and recommendations on methodology. Besides they are primarily given occasionally and out of any connection with the material learnt and the ways of its teaching and the level of children's language grounding.

Створення проблемної ситуації на уроці є одним з найважливіших та одночасно одним з найскладніших компонентів проблемного вивчення теми чи окремого її питання. “Створюючи проблемну ситуацію, учитель збуджує найважливішу рушійну силу розумової активності – перехід від досягнутого рівня знань і розумового розвитку до нової сходинки, на яку треба піднятися в процесі оволодіння новими знаннями” [3, с. 252].

Від умілого й природного створення проблемної ситуації в значній мірі залежить результативність вивчення теми в цілому.

На уроках мови ми орієнтуємося в основному на те, що проблемну ситуацію створює, як правило, учитель, виходячи з аналізу згаданих вище суперечностей. При тому, зрозуміло, ми не можемо передбачити проблемних ситуацій (різних за своїми обсягом і характером), які виникають стихійно [2, с. 32].

Кожна з форм організації має свої функції у набутті дітьми досвіду творчої діяльності. Через систему пізнавальних завдань за прийомами розумової діяльності вдосконалюються вміння учнів аналізувати, диференціювати ознаки, виділяти головне, узагальнювати, класифікувати, доводити. Це – той виконавчий інструмент, без якого не здійснити жодної творчої роботи.

Евристичну бесіду інколи називають *сократівською*. Це пов'язано з іменем грецького філософа Сократа, який так вів бесіди із своїми учнями, що вони самостійно приходили до відкриття істини. Цей метод сприяє організації частково-пошукової діяльності учнів, коли вони самостійно виконують тільки окремі кроки пошуку, а цілісне розв'язання проблеми досягається разом з учителем. Тому евристична бесіда доступна й для учнів слабо підготовлених, які вчать логічно міркувати на зразках.

Реалізація розвивальних функцій бесіди починається з постановки проблеми, коли створюється ситуація необхідності пошуку нового знання. Тут варто навмисне загострити увагу дітей на об'єкті пошуку. Коли проблему сформульовано, учні під керівництвом учителя відокремлюють відоме від невідомого, актуалізують засвоєнні знання [4, с. 142].

Суть аналогії полягає в тому, що властивості одного об'єкта в'язуються на основі його подібності до іншого. У логіці встановлено, що вірогідність здобутих знань на основі аналогії залежить від певних умов, а саме: 1) кількість спільних для обох предметів ознак має бути якомога більшою; 2) спільні ознаки мають бути істотними й охоплювати різні сторони порівнюваних об'єктів; 3) ознака чи спосіб дії, що передбачається в іншого об'єкта, має бути такого самого типу, як інші ознаки, спільні для обох предметів. У психології і педагогіці аналогія розглядається як найважливіший засіб розвитку мислення і творчих здібностей дітей (Д. М. Богоявленський, М. Н. Шардаков, М. С. Рождественський, П. М. Ерднієв, С. П. Бондар та ін.).

Міркування за аналогією ґрунтується на операції порівняння у формі співвіднесення й зіставлення істотних ознак об'єктів, а сам процес здійснюється на основі аналізу, абстрагування, синтезу. За рівнем творчості розрізняють три види аналогії: асоціативна, алгоритмічна, евристична.

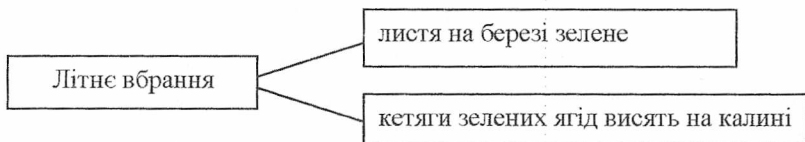
Асоціативна аналогія відбувається на рівні репродуктивної діяльності, висновки на її основі мають ситуативний характер. Але для молодших школярів – це доступний і цікавий спосіб формулювання нових висновків, пошуку нових ознак, якостей, функцій. Розвиткові асоціативної аналогії сприяють ігрові завдання типу: “Що на що схоже?”, “Хто так співає, хто так кричить?”, “Словесне шлетиво” тощо. Останнє завдання продуктивне і для розвитку мовлення. Наприклад, учитель починає нескінченний ланцюжок: “літера до літери – склад”, а учні продовжують: склад до складу – слово, слово до слова – речення... книжка до книжки – бібліотека; травинка до травинки – лужок; зернинка до зернинки – колосок...

Інші функції у розвитку пізнавальних здібностей молодших учнів виконує алгоритмічна аналогія, за допомогою якої діти, спираючись на відомий спосіб дії, самостійно доходять висновку про можливість його застосування в дещо змінених умовах, тобто вносять у відомий спосіб певні зміни.

Наведемо приклади формування завдань із застосуванням цього виду аналогії.

Прочитайте речення.

Змініть одне слово в кожному реченні так, щоб вийшов опис осіннього вбрання дерев.



Доповніть речення:

Озеро поблискує на сонці, ніби величезне дзеркало. Достиглі хліба на полі, наче... Налилася соком яблука, немов...

Прийшов щедрий...

Спробуйте у такій самій послідовності скласти речення про зиму пору.

У межах алгоритмічної аналогії спосіб виконання завдання – скласти твір за аналогією до прочитаного. Таку роботу доцільно розпочати з II півріччя другого класу. Твори для роботи з аналогією повинні мати чіткий сюжет і виразні характеристики дійових осіб.

Високого рівня самостійності мислення вимагає від учнів застосування евристичної аналогії. Суть її в тому, що на основі подібності явищ або об'єктів, які, здавалося б, не можна порівнювати, виникають здогадки, припущення про спосіб розв'язування проблеми. Цей вид аналогії потребує високого ступеня абстрактного мислення учнів, їхньої аналітико-синтетичної діяльності.

Розвивальні функції цієї форми пошукової діяльності виявляються в тому, що вона передбачає самоорганізацію та виконання учнями у взаємозв'язку багатьох навчальних дій, спрямованих на один результат. Самостійно ознайомлюючись з новим матеріалом за підручником чи іншим джерелом, школяр фактично виконує кілька супідрядних завдань: визначає мету, вичленовує невідоме, зосереджує увагу на головному, встановлює послідовність дій, контролює їх.

Що має бути орієнтиром для вчителя у визначенні матеріалу для самостійної пошукової роботи? Це: 1) міцне, свідоме володіння учнями знаннями, на яких ґрунтується новий матеріал; 2) можливість актуалізації опорних знань через підготовчі вправи; 3) доступність, чіткість викладу матеріалу в підручнику; 4) рівень сформованості вмінь працювати з підручниками, картками, достатній темп письма і читання.

Визначаючи матеріал для пошукової самостійної роботи, вчитель повинен виходити з того, що діти добре засвоїли попередній матеріал, на якому тією чи іншою мірою ґрунтується вивчення нового. Так само треба дуже уважно визначити спосіб постановки завдання. Інструкція має бути лаконічною, але точною і повною, відбивати послідовний хід міркувань, практичних дій, які треба виконати.

Не завжди варто (особливо в другому класі) пропонувати для самостійного опрацювання весь текст. Якщо самостійна робота розрахована на 5-7 хв., можна обмежитися й логічно завершеною частиною. Нерідко статті у підручнику побудовані так, що спочатку подаються фактичні відомості, а узагальнення їх завершують. Залежно від рівня підготовки дітей до самостійного читання з певною настановою вчитель може запропонувати лише ту частину статті, яку діти зможуть зрозуміти без допомоги, а решту залишити для читання та усвідомлення під своїм керівництвом. Перед самостійною роботою, звичайно, слід пояснити незрозумілі слова.

Важливо, щоб у процесі виконання самостійної роботи вчитель пропонував дітям пізнавальні завдання: сортування навчального матеріалу за певними критеріями; порівняння у формі зіставлення і протиставлення як засіб відкриття нових властивостей, ознак предметів, що вивчаються; підготовка висновків за аналогією; класифікація; виділення головного; встановлення причинно-наслідкових зв'язків; доведення істинності суджень.

Виняткові можливості для формування досвіду творчої діяльності учнів має дослідницький метод (О. Я. Герд, І. Я. Лернер, Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкін). Деякі вчителі вважають його недоступним для молодших

школярів. Так, він справді складний за способом керівництва пізнавальною діяльністю учнів, вимагає від дітей розвинених пошукових умінь.

Дослідження показали, що виконання учнями 3-х класів елементарних дослідницьких завдань – не тільки можливе, а й ефективне для їхнього розвитку (Т. М. Байбара). Встановлено, що протягом навчання в початковій школі учні за умов відповідної процесуальної і мотиваційної підготовки спроможні брати участь у різноманітних видах навчально-дослідницьких завдань [1, с. 30].

Наприклад, формування нових понять на основі тривалих спостережень з наступним установленням причинно-наслідкових зв'язків, засвоєння властивостей об'єктів через експериментальне "відкриття" під час дослідів. Керуючись прийнятою метою, діти на деяких етапах самостійно планують хід роботи, добирають матеріал для спостережень, дослідів, висловлюють припущення, фіксують результати дослідів, роблять замальовки, висновки, доводять. Отже, в дослідницькому методі працює весь діапазон пошукових умінь дитини.

Щоб захопити школярів дослідженнями, треба прищепити їм спочатку смак до вдумливого нагромадження та осмислення спостережень, проведення короткочасних експериментів з відомими об'єктами, які відкривають нові властивості.

Таким чином, формування досвіду пошукової діяльності учнів в атмосфері загального захоплення цікавою справою не лише має розвивальне значення, а й об'єднує процеси навчання і виховання, стимулює пізнавальні потреби.

Систематична постановка проблемно-пізнавальних завдань формує в учнів розумові навички, звільняє пам'ять від перевантажень, озброює головним – самостійним осмисленням великої кількості інформації. Проблемні завдання роблять уроки цікавими, а знання учнів – глибокими і міцними.

Література:

1. Байбара Т. М. Формування дослідницьких умінь на уроках природознавства // Початкова школа. – 1987. – № 2. – С. 30-34.
2. Варзацька Л. О. Навчання мови та мовлення на основі тексту: Посібник для вчителів. – К.: Рад. школа, 1986. – С.38-40.
3. У світі рідної мови // БВПШ. – 2001. – № 3-4. – С.18-26.
4. Шкільник М. М. Проблемний підхід до вивчення частин мови. – К.: Рад. школа, 1986. – С.136-142.

МОВЛЕННЕВЕ МИСТЕЦТВО ВЧИТЕЛЯ ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Сидоренко Т. Д.

В статті розглядається мовленнєве мистецтво педагога як складова його педагогічної культури, даються рекомендації щодо розвитку окремих його аспектів у системі підготовки вчителя музики.

This article deals with the drills and habits of speaking as a very important component of pedagogical culture, besides this some recommendations are given here to improve some of its aspects concerning the system of music teachers training.

В умовах поглибленої дії нових тенденцій соціокультурного розвитку країни формування педагогічної культури вчителя, особистість якого визначає моральний і духовний прогрес суспільства, складає сьогодні одну з актуальних наукових проблем.

Поняття “педагогічна культура вчителя” ввів у науковий обіг В. О. Сухомлинський. Це – складне і багатогранне утворення. Виразником її є комплекс умінь учителя, одне з яких – майстерне володіння словом.

Метою статті є теоретичне обґрунтування необхідності формування мовленнєвого мистецтва вчителя як складової його педагогічної культури.

Аналіз наукової літератури дає підстави припустити, що формування мистецтва мовлення майбутнього вчителя музики в навчальному процесі буде успішним за таких умов:

- врахування специфіки діяльності вчителя музики;
- створення на індивідуальних заняттях умов для формування мовленнєвого мистецтва студентів;
- виконання студентами в ході самостійної роботи спеціальних вправ для формування окремих компонентів майстерного володіння словом.

Проблема мистецтва мовлення актуальна для представників багатьох публічних професій. Тому судження про неї зустрічаємо в роботах вітчизняних і зарубіжних філософів, психологів, педагогів, мистецтвознавців, театральних педагогів (М. Ф. Квінтіліна, Плутарха,

К. Д. Ушинського, П. П. Блонського, А. С. Макаренка, Л. С. Виготського, О. О. Леонтьєва, В. О. Сухомлинського, К. С. Станіславського та ін.).

З давніх часів проблеми ефективного усного переконуючого мовлення в ситуації публічної комунікації розробляла класична гуманітарна наука риторика – наука про ораторське мистецтво.

Однак, розвитку майстерності володіння словом як обов'язкового компоненту педагогічної діяльності “досі відводиться другорядне місце у комплексі професійно-педагогічних умінь” [6, с. 159].

В умовах девальвації духовних цінностей, слова у наш час закономірним є активізація уваги педагогів і психологів до питань мовленнєвого мистецтва вчителя, що виражається у формуванні в останні роки нової галузі педагогічної науки – теорії і технології виконавсько-мовленнєвої діяльності.

Достойним вкладом у її розвиток є роботи Ш. О. Амонашвілі, О. С. Булатової, І. А. Зязюна, А. Й. Капської, А. П. Овчиннікової, В. Ф. Шаталова та ін.

В цій науці утверджується об'єктивний погляд на проблему формування у спеціалістів загальноосвітньої школи мовленнєвого мистецтва не залежно від того, про викладання якого навчального предмета йдеться.

З давніх часів ознакою високого мовленнєвого мистецтва є небагатослів'я. В біографії легендарного спартанського законодавця Лікурга Плутарх відзначав, що той говорив мало і влучно, але при “зовнішньому небагатослів'ї відмінно виражав саму суть справи”; в його словах гострота змішувалась із вишуканістю, а небагатослів'я викликало поширені роздуми [12, с. 15].

Особливе значення у мистецтві мовлення вчителя відіграє знання рідної мови. У свій час К. Д. Ушинський із захопленням писав про швейцарських учителів: “Головне, що вражає у цих учительках – це надзвичайний дар слова; рідне слово вироблене, усвідомлене і засвоєне чудово” [15].

П. П. Блонський рекомендував учителю “уникати пишних фраз”, бути “простим і щирим” [2, с. 138-139].

У пізнавальному процесі, організатором якого виступає вчитель, приймає участь не тільки раціональна, а й емоційна сфера учня. Ця закономірність знайшла свій вираз у принципі емоційності навчання. Л. С. Виготський писав: “Емоція не менш важливий агент, ніж думка... Емоції в навчальному процесі інтенсифікують мислення, здатні знімати інтелектуальні і психологічні навантаження” [4, с. 105]. Саме емоційність мовлення вчителя забезпечує виникнення відповідних емоцій у школярів, робить їх добровільними учасниками подій на уроці, сприяє засвоєнню знань без примусу.

Інтонацію не даремно називають дзеркалом нашого емоційного життя. Тому культура інноваційного оформлення висловлювання зв’язана із культурою почуттів і емоційних взаємовідношень.

Розробляючи питання педагогічної майстерності, А. С. Макаренко великого значення надавав саме інтонаційному забарвленню мови вчителя. Він писав: “настрій у вас може бути яким завгодно, а голос у вас повинен бути справжнім, хорошим, твердим голосом”. Або; “Я став справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити “Іди сюди” з 15-20 відтінками...” [10, с. 147].

Відомий грузинський вчений, педагог Ш. О. Амонашвілі з цього приводу зазначав, що “людина (і не тільки дитина) діє, мислить, сприймає світ у відповідності з емоційною суттю враження” [1, с. 113-114].

Ця ідея є однією з основних в його дидактиці навчання і виховання шестиліток і була глибоко та всесторонньо обґрунтована з широко відомих роботах, таких як “Здоров’яйте, діти!”, “В школу с шести лет”, “Педагогическая симфония”, “Психологические основы педагогики сотрудничества” та ін.

Якби Шалва Олександрович Амонашвілі не викладав свої ідеї так емоційно і гостро, ніхто не знав би його за стінами однієї школи чи інституту. “Він – блискучий пропагандист своїх ідей” – писав про нього М. І. Кондаков.

Відомий дослідник проблеми педагогічного спілкування В. А. Кан-Калик одним із правил оптимізації його вважає володіння вчителем яскравою, образною, педагогічно доцільною висококультурною мовою [7, с. 136-137].

Говорячи про необхідність оволодіння кожним учителем мистецтва слова, В. Ф. Шаталов запитує: “Що значить володіти класом? Перш за все це щира зацікавленість, захопленість вчителя тим сюжетом, який він розвиває... Учням подавай страть, темп і справжню насагу... Шлях до їх розуму лежить через почуття” [16, с. 111]. Сказане цей вчитель відносив не тільки до вчителів-гуманітаріїв і уточнював, що в’яло, невиразно прочитана умова задачі породжує в учнів зворотну в’ялість мислення, апатію почуттів. І навпаки, правильно поставлені змістові наголоси, багатозначні паузи не залишають школярів байдужими.

Однією з ознак мовленнєвого мистецтва є хороша дикція. Саме вона забезпечує відтворення людської думки у мові, яка звучить без перекручень. Відомо. Що римський учитель красномовства Квінтіліан зазначав: “Говори так, щоб тебе не можна було не зрозуміти” [8, с. 45].

Чітка артикуляція звуків мови залежить від тренуваності активних мовних органів. З цією метою великий римський оратор Ціцерон виголошував промови на березі моря, набравши в рот гальку.

На значенні хорошої дикції в реалізації акторських задач наголошував К. С. Станіславський: “Слово з підміненими буквами уявляється мені... людиною з вухом замість рота, з оком замість вуха, з пальцем замість носа. Слово із зібганим початком подібне до людини із розплющеною головою. Слово з недоговореним кінцем нагадує мені людину з ампутованими ногами... Коли слова зливаються в одну безформну масу, я згадую мух, які попали в мед” [13, с. 234].

Великого значення формуванню мистецького володіння словом надавав В. О. Сухомлинський. У своїх фундаментальних роботах, таких як “Серце віддаю дітям”, “Народження громадянина”, “Як виховати справжню людину”, статтях “Слово про слово”, “Слово вчителя у моральному вихованні” та інших, він переконував читача у тому, що “без

живого, трепетного, хвилюючого слова немає школи, педагогіки” [14, с. 160]. Як і К. Д. Ушинський, Павліський вчитель розглядав педагогіку як науку і мистецтво, а слово – як “місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність”.

Критично ставлячись до думок деяких вчених про другорядність слова вчителя у педагогічній діяльності, про низьку результативність словесного виховання, він утверджував його значимість, вважав найскладнішим і найважчим, що є в педагогіці, а слово – “інструментом впливу на душу вихованця”, найтоншим різцем, здатним “доторкатися до найніжнішої рисочки людського характеру” [14, с. 167].

Великий педагог вважав, що кожне слово вихователя повинно нести в собі добро, справедливість, красу. Тільки тоді назустріч йому відкривається серце дитини, розум вихователя доторкнеться до розуму вихованця, зворушить його, збудить почуття власної гідності.

Культура мови вчителя він розглядав як “бік педагогічної культури”, важливу умову раціонального використання часу та ефективності розумової праці учнів на уроці.

Сьогодні, коли школа вимагає підготовки нової генерації вчителів, яким би був пригаманний творчий підхід до педагогічної діяльності, особливо актуально звучать слова Павліського педагога про те, що “шкільна творчість починається із слова”, а убогість слова свідчить про убогість думки, що веде до моральної, інтелектуальної, емоційної, естетичної “говстошкірості”.

Розуміючи велику відмінність у тому, говорити самому чи викликати на розумову інших, що ще А. Дістервег вважав “мистецтвом справжнього вчителя”, В. О. Сухомлинський багато уваги приділяв дитячій творчості словом. Він був глибоко переконаний, що поетичне звучання рідного слова буде музикою для учнів тоді, коли він сам “бере в руки інструмент” і бачить, як його “музика впливає на інших людей”, бо виражає найкрасивіше і найпотаємніше.

Розвиток словотворчості учнів він забезпечував, проводячи уроки в “школі під голубим небом”. Ця школа була для них школою радості,

пізнання себе, своїх друзів, природи, розвитку чутливості до “найтонших засобів впливу – до слова і до краси”.

Великий педагог залишив багатющу епістолярну спадщину, якою підтвердив своє глибоке переконання у “могутній, безмежній силі слова вихователя”. Кожен рядок його творів є свідченням майстерного володіння словом, яке спрямоване до роздумую, серця, душі читача, переконує його, примушує хвилюватися за долю Батьківщини, школи, сім’ї, учня, учнівського колективу, радить і вчить, закликає до дії.

Педагогічна професія вимагає від вчителя розуміння необхідності розвитку і вдосконалення власного мовлення. Це завдання особливої актуальності, коли мова йде про вчителя музики, який, знайомлячи дітей з різними творами музичного мистецтва, повинен передавати всю палітру почуттів, які виразив композитор з допомогою музичних звуків, і цим самим, забезпечити естетичний і моральний вплив на духовний світ учнів, сприяти виробленню музичного смаку і любові до “найвищого у світі мистецтва” (так називав музику Лев Толстой). Вчитель музики вчить не тільки чути, емоційно сприймати музику, а й розмірковувати про неї, розвиває художнє мислення школярів, формує музично-виконавські навички.

Тому у його мовленні особливу значущість набувають артистичність, експресивність, асоціативність, образність, володіння художніми прийомами, які дозволяють викликати у слухачів емоційно-чуттєвий відгук, широке використання порівнянь, інтонаційна різноманітність, логічні наголоси.

Це дозволяє вчителю розкрити перед учнем образно-емоційний характер теми музичного твору, її інтонаційно-ритмічні та гармонічні відтінки, інтенсивно зосередити їх слухову увагу і гнучко розподілити її на найбільш складних епізодах.

Робота вчителя музики з учнями над музичним твором полягає не тільки в розкритті перед ними його музичного змісту, а й в ознайомленні з біографією композитора, ситуацією створення музичного твору.

У прагненні артистичності мови, важливо використовувати “риторичний інструментарій”, який виступає в ряді комунікаційних ефектів, таких як ефект візуального іміджу, перших фраз, аргументації, квантового викиду інформації, паузи, релаксації, дисперсії, уяви, дискусії, еліпсу. Ці прийоми сприяють активізації мислетворення і проникнення в душу слухача [3, с. 92-93].

Крім того, велике значення мають невербальні засоби передачі інформації – пози, жести, міміка, погляди, які супроводжують слово.

А. С. Макаренко наголошував на тому, що хороший вихователь той, хто володіє мімікою, може надати своєму обличчю потрібного виразу, постані – позу.

На думку деяких дослідників, жест несе біля 40,0 % інформації. Жестикуляція може і повинна супроводжувати хід думки. Вчителю слід шукати свої індивідуальні, яскраві пластичні вирази, які допоможуть виразити відношення і стани, включити учнів в активну взаємодію, підсилити звучання слова.

Тому на індивідуальних заняттях із спеціального фортепіано особливу увагу звертаємо на:

- формування в студентів установок на художньо-педагогічну творчість, мотивів діяльності, бажання відповідати знанню не предметника, а Вчителя з великої букви;
- знання студентами біографічних даних композиторів, історії створення музичних творів;
- усвідомлення природи взаємодії з учнями;
- формування бажання бути виразним у своїх проявах, озвучувати зміст заняття різними “мовами”;
- розвиток уяви, асоціативного мислення, які викликають емоцію через інтелект за допомогою використання суміжних мистецтв (літератури, живопису, архітектури, скульптури, творів народного мистецтва та ін.);
- розкриття музичного змісту інструментального твору;

– яскраве контрастування звукових і виконавських засобів, оволодіння студентами художньо-звуковими прийомами виконання, такими як педальовання, різні способи дотику до клавіатури;

– довільність і природність поведінки.

Викладач, який працює із студентами індивідуально, має можливість різносторонньо вивчити його особистість і рекомендувати спеціальні вправи для удосконалення мовлення. Їх знаходимо в роботах О. С. Булатової, С. В. Гіппіус, В. А. Кан-Каліка, Г. В. Крісті, Н. Є. Щуркової та ін. [3, 5, 7, 9, 17].

Цими авторами розроблені такі вправи для розвитку загальних мовленнєвих умінь, діапазону голосу та інтонації, відчуття темпераменту мовлення, емоційності, образності, метафоричності, артистичності поведінки в типових ситуаціях.

Систематичне виконання їх дозволяє: покращити дикцію (вправи “Пробка”, “Косар”, “Телеграма”, “Колискова”, скоромовки та ін.); розвинути інтонаційну виразність голосу (“Телеведучий”, “Темп”, “Базіки” та ін.); краще інтонувати розділові знаки (“Двокрапка”, “Головне слово”, “Музичні фрази” та ін.). Особливу увагу надаємо вправам, які сприяють оволодінню темпераментом мови (“Диктування” та ін.), розвитку емоційності, образності, метафоричності її (“Метафори”, “Афоризм”, “Конкурс ораторів”, “Розповідь”, “малювання словами” та ін.).

Для вчителя музики особливо актуальним є оволодіння артистичністю поведінки в типових ситуаціях. Тому виконання таких вправ рекомендується не тільки для самостійного тренінгу, а створюються умови для впровадження їх на інших заняттях. Зокрема, вправа “Самопрограмування особистості” пропонується як установка студенту до різних форм навчальної та концертної діяльності (індивідуальних занять, академічних концертів, технічних заліків, екзаменів, виступів на фестивалях та ін.).

Резюме. Мовленнєве мистецтво педагога – важлива складова його педагогічної культури, адже в змісті освіти рівнозначно представлені знання, емоції і віра. Тому важливим завданням вищої педагогічної школи

е формування в студентів здатності передачі учням культури адекватними способами, що забезпечується системним підходом до моделювання професійної підготовки вчителя.

Література:

1. Амонашвили Ш. А. Педагогическая симфония: В 3-х ч. – Екатеринбург, 1993.
2. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. –М., 1961.
3. Булатова О. С. Педагогический артистизм. –М., 2001.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. –М., 1996.
5. Гиппиус С. В. Гімнастика чувств. –М., Л., 1967.
6. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії. –К., 1997.
7. Кан-Калик В. А. Учителя о педагогическом общении. –М., 1987.
8. Квинтилиан М. Ф. О воспитании оратора /Хрестоматия по истории зарубежной педагогики /Сост. А. И. Пискунов. –М., 1971. –С.40-48.
9. Кристи Г. В. Воспитание актера школы Станиславского. –М., 1968.
10. Макаренко А. С. Про мій досвід /Макаренко А. С. Про кумуністичне виховання. –К., 1978. –С.135-152.
11. Овчиннікова А. П. п'ять кроків до гарної мови. –Одеса, 1997.
12. Плутарх. Сравнительные жизнеописания /Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. /Сост. А. И. Пискунов. –М., 1971. –С.12-20.
13. Станиславский К. С. Работа актера над собой. –М., 1955. –Ч.2.
14. Сухомлинський В. О. Слово про слово //Вибр. пед. твори: У 5-ти т. –К., 1977. –Т.5. –С.160-167; Як виховати справжню людину. –Там само. –Т.2. –С.149-419.
15. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні //Вибр. пед. тв.: У 2-х т. –К., 1983. –Т.1. –С.43-104.
16. Шаталов В. Ф. Точка опоры. –М., 1987.
17. Щуркова Н. Е. Практикум по педагогической технологии. –М., 1998.

ДИДАКТИЧНА РОЛЬ ГРИ У АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Клепак А. М.

В статті досліджується дидактична роль ігрових технологій в активізації пізнавальної діяльності молодших школярів.

The article investigates the didactic role of the playing technologies in the development of cognitive activities of younger pupils.

На сьогодні ігрова технологія стає однією з організаційних форм педагогічного процесу, нібито новою оболонкою, яка дозволяє в певній мірі підсилити виховну діяльність школи, органічно включаючи у сферу її діяння практично усіх учнів. Виховний та розвивальний ефект гри визначається тими сприятливими обставинами, в яких перебувають її учасники. Перш за все чудова можливість для активної міжособистісної взаємодії та самовизначення.

Ігрова технологія здебільшого для педагогіки справа нова. В процесі її застосування виникають різні проблеми та труднощі. Задача знайти оптимальні варіанти та моделі ігрової взаємодії стосовно до умов сучасної школи надзвичайно актуальна.

Аналіз можливостей застосування ігрової технології для виховання школярів залежить від її сутності. Декотрі її філософські аспекти були оглянуті в працях Г. П. Щедровицького, І. В. Бестужева – Лади, І. С. Кона та інших філософів й соціологів. Так, Щедровицький вважав, що “гра – це особа форма дитячого життя, вироблена або створена суспільством для управління розвитком дітей: саме в цьому плані вона є особливим педагогічним творенням” [1, с. 47]. І. С. Кон пропонував вважати гру “механізмом самоорганізації та самонавчання” психіки дитини. Це узагальнена модель формування самостійності дитини”, спосіб збирання дитиною “свого Я”, важлива універсальна форма, в котрій йдуть “потужні процеси самовираження, самовизначення, самоствердження, самоперевірки та самореабілітації” [2, с. 42].

Найбільш глибоко до сучасного часу розглянуті психологічні аспекти гри в працях С. Т. Шацького, П. П. Блонського, Д. Б. Ельконіна та зарубіжних вчених Дж. Бруно, Ж. Піаже та ін.

Велику увагу гри у розвитку пізнавальної діяльності молодших школярів приділяли українські педагоги А. С. Макаренко і В. О. Сухомлинський. Хороша, правильна на думку Макаренка, та гра, яка надає дитині радість. “Це буде або радість перемоги, або радість естетична – радість творчості”. Таку радість приносить і справжня робота. “Гра без зусилля, гра без активної діяльності – завжди погана гра” [3, с. 356].

В. О. Сухомлинський вважав, що в ігровій діяльності, в тих думках і почуттях, якими вона супроводжується і спонукається, найвиразніше проявляються особливості молодшого шкільного віку. “Коли б ми дорослі, пише педагог, могли глянути на світ і на себе очима семирічної дитини, ми в найпростішій грі побачили б серйозні речі, явища, події. У грі немає людей, серйозніших, ніж малі діти” [4, с. 273].

Аналіз програм, підручників, методичних посібників з різних предметів початкової школи для вчителів показав, що ідея формування загальнопізнавальних умінь у молодших школярів знайшла в них певне відображення. Слід зазначити, що в програмах окремих предметів певною мірою враховуються вимоги щодо формування загально пізнавальних умінь. Методичний апарат підручників з читання, української мови та інших предметів орієнтує вчителя на формування і розвиток даної групи умінь учнів, але реалізує ці вимоги не завжди послідовно і не досить повно.

Існуюча практика викладання в початкових класах свідчить, що у більшості випадках учителі орієнтуються на опосередкований спосіб формування загально пізнавальних різних предметів, але ізольовано, без урахування їх між предметного характеру. Така робота проводиться епізодично, безсистемно.

Вчителі недостатньо обізнані зі змістом розділу програми “Формування у молодших школярів загально навчальних умінь і навичок” і фактично не володіють методикою їх формування.

Аналіз наукової літератури щодо організації пізнавальної діяльності учнів початкових класів показує невисокий рівень їх умінь та навичок, необхідних у процесі пізнання.

За дослідженнями вчених Л. В. Занкова, Г. О. Люблінської, Н. О. Менчинської, М. Н. Скаткіна, О. Я. Савченко та інших, позитивний “приріст” в оперуванні ними з класу до класу становить у більшості випадків лише 5-6 відсотків. Це негативно впливає на продуктивність засвоєння навчального матеріалу, формування навчальної діяльності, і як правило, не дає змоги переважній більшості школярів сповна реалізувати потенційні ресурси, одержати базу для переходу на більш високі рівні розвитку своїх пізнавальних можливостей.

Аналіз структури ігрової діяльності, її роль в навчальному процесі дає змогу ігрової технології широко і системно використовувати у навчанні молодших школярів.

Нами була розроблена програма цілеспрямованого і послідовного збагачення навчального процесу розмаїттям ігрових дій і прийомів, що складають систему ігрової діяльності (на прикладі української мови в 3 класі). Складові ігрової діяльності ми добирали від конкретної мети і завдань уроку навчального предмету, дидактичних умов, доцільності їх застосування, готовності учнів до того чи іншого виду гри. Для вивчення можливостей використання ігрових технологій були відібрані теми: “Будова слова”, “Звуки і букви”, “Речення”, “Слово”. Цьому передував аналіз навчальної програми з української мови для учнів 3 класів, вивчення навчально-методичної літератури, бесіди з вчителями СШ № 110 м. Кривого Рога про труднощі дітей при вивченні цих тем.

Наша дослідно-експериментальна робота передбачала:

- використання ігор на уроці української мови, з метою кращого засвоєння та закріплення вивченої теми;
- ознайомлення дітей з правилами гри;
- врахування індивідуальних та розумових здібностей школярів при організації та проведенні ігор;

– співставлення результатів ефективності застосування ігрових технологій та звичайного уроку.

Компонентами системи використання ігрових технологій виступає розмаїття ігор: гра “Слово – родичі”, “Відгадай слово”, “Шаради”, “Дружня сім’я”, “Хто у нас Зірке Око?”, складання і розгадка ребусів, кросвордів та ін. Усі ці компоненти перебувають у комплексному взаємозв’язку і доповнюють один одного при розв’язанні освітніх завдань.

Оцінка ефективності впровадження до навчального процесу різноманітних дидактичних ігор відбувалася шляхом порівняльного аналізу результатів діагностики сформованості пізнавальної діяльності молодших школярів в експериментальному і контрольному класах. В контрольному класі до проведення дослідно-експериментальної роботи ці показники становили: 43 % учнів з високим рівнем сформованості пізнавальної діяльності, 36 % учнів з середнім і 21 % учнів з низьким. В експериментальному класі ці показники були низькими: 40 % – високий рівень, 36 % середній і 25 % низький.

Внаслідок системної роботи, повна частина дітей мала байдуже відношення до навчання, низький рівень сформованості вмій і навичок пізнавальної діяльності, труднощі в опануванні та застосуванні знань, відсутністю пізнавальної активності, самостійності, наявністю страху перед навчанням.

Систематичне залучення до ігор дітей дало певних результатів, а саме: активне включення в навчальну діяльність, наявність вольових компонентів при виконанні різних навчальних завдань, зацікавлене відношення до предмету вивчаємої теми, самостійності, наявності творчих елементів.

Внаслідок проведення дослідно-експериментальної роботи відбулися певні зрушення: кількість учнів з високим рівнем сформованості пізнавальної діяльності зросла на 3 %, з середнім – на 2 %. Ці показники значно вищі ніж у контрольному класі. Це підтверджує правильність нашої гіпотези, що дидактичні ігри сприяють виникненню глибокого інтересу до вивченої теми і активізації їх пізнавальної активності при вивченні предметів.

Дидактичні ігри вдалі для застосування на уроках, так як вони припускають розв'язання поставлених раніше завдань, мають чітко поставлені цілі, план і обмежені правила. Ігри допомагають не тільки закріпити та проконтролювати знання, але й сприяють прагненню до активної участі в житті, дають можливість кожному учню розкрити свій творчий потенціал.

Аналіз перевірки, проведеної з метою виявлення фактів, що дозволяють зрозуміти, що заважає дітям добре виконувати завдання, відчувати себе щасливим в школі, розвивати пізнавальну діяльність, привів до такого висновку: для дитини, що оволодіває премудростями шкільної науки, і яка прагне, що є сили виконати шкільні вимоги якнайкраще, дуже важко зупинитися на якомусь певному варіанті дій. А форма гри (її мета, методика) обирається вчителем з таким підходом, аби дитина, здобуваючи нові знання, з таким самим бажанням включалася в навчальний процес, з яким вона поринає у цікаву і знайому для неї ігрову діяльність. Тобто створення на уроці такої навчально-пізнавальної ігрової ситуації, коли дітям стає цікаво вчитися, коли зникає страх перед новим, незвіданим навчальним матеріалом, коли радісно сприймається дійсність, і, головне, дитині хочеться вчитися.

Отже, ігрові технології необхідні для ефективності навчально-виховного процесу, оскільки відкривають широкі можливості для засвоєння предмету.

Література:

1. *Методические замечания к педагогическому исследованию игры.* – М., 1966. – С. 45, 47.
2. *Как построить свое "Я".* – М., 1991. – С. 42, 47.
3. *Макаренко А. С. Игра // Сочинения.* – М., 1958. – Т. 4. – С. 356.
4. *Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра.* – Т. 1. – К., 1976. – С. 273.
5. *Прутченков А. С. Возможности игровой технологии: понятия и термины // Педагогика.* – 1999. – № 3. – С. 121.
6. *Данилова Л. Розвивати пізнавальну активність учнів // Рад. школа.* – 2002. – № 6.
7. *Дон О. Дидактичні ігри // Шкільний світ.* – 2001. – № 35. – С. 13.
8. *Кудиуїна Н. Ретроспективний погляд на формування сучасної моделі ігрової діяльності // Шлях освіти.* – 2003. – № 1. – С. 46.

САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ФОРМА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Шимко І. М.

Статтю присвячено проблемі активізації самостійної роботи студентів як форми навчальної діяльності у вищій школі. Розглядаються поняття "навчальна діяльність", "самостійна робота" та умови ефективного організації самостійної роботи над лекціями, семінарськими заняттями, які покращують навчальну діяльність студентів.

The article is dedicated to the problem of students' original work as the form of education activity. Concepts of "education activity", "original work" and condition of effective organization of original work on lectures, seminar classes, which improve students' education activity are shown in the article.

Поняття "навчальна діяльність" має декілька значень. Воно може розглядатися як синонім поняття "научіння", "учіння", "навчання", інколи трактується як провідний тип діяльності залежно від віку. За останні десятиліття у працях Д. Б. Ельконіна, В. В. Давидова, А. К. Маркової поняття "навчальна діяльність" наповнюється власне діяльним змістом. У той же час воно може бути співвіднесене з особливим типом відношення – "відповідальним ставленням" суб'єкта навчання до процесу учіння. Як зазначає С. Л. Рубінштейн, "учіння є основним видом діяльності, в якому формується людина" [5].

Навчальна діяльність за таких умов – це діяльність суб'єкта (студента), спрямована на оволодіння узагальненими способами навчальних дій, спеціально поставлених викладачем, навчальних завдань на основі зовнішнього контролю й оцінки, що переходять в самоконтроль і самооцінку самого студента.

Навчальна діяльність студента, відповідно, може розглядатися як специфічний вид діяльності. Вона спрямована на самого студента як суб'єкта в плані удосконалення, розвитку, формування його особистості у процесі усвідомленого, цілеспрямованого засвоєння ним суспільного досвіду, у процесі здійснення різних видів і форм суспільно-корисної, теоретичної, практичної, комунікативної, пізнавальної діяльності.

Діяльність студента спрямована на засвоєння глибоких системних знань, які виступають у ролі засобів цієї діяльності, відпрацювання узагальнених способів дій за адекватним і творчим використанням цих засобів у різноманітних ситуаціях.

Засвоєння може бути визначено як процес прийому, значеннєвого переосмислення, збереження одержаних знань і застосування їх в нових ситуаціях, які вимагають вирішення практичних і теоретичних завдань, а саме використання знань у формі вміння на їх ґрунті вирішувати нові завдання.

“Процес ґрунтового засвоєння знань – центральна частина процесу навчання. Це психологічно складний процес. Він ні в якому разі не зводиться лише до пам’яті чи ґрунтовності запам’ятовування. До нього входить сприймання матеріалу, його осмислення; запам’ятовування і таке оволодіння ним, яке дає можливість вільно послуговуватися в різноманітних ситуаціях, по-різному ним оперуючи тощо” [5].

Узагальнені і засвоєні самими студентами прийоми розумової діяльності є передумовою предметної саморегуляції людини в процесі подальшого навчання і застосування засвоєних знань на практиці. Необхідно наголосити на тому, що основною метою навчальної діяльності студента є ґрунтовне засвоєння ним знань, формування сталих навичок, використання цих знань у різноманітних ситуаціях під час розвитку самої його особистості, удосконалення загальної системи його життєвої діяльності.

Звичайно, засвоєння навчального матеріалу буде залежити від організації всього навчального процесу, навчальної діяльності, від того який викладач навчає, як ставляться студенти до навчального предмета, та від багатьох інших факторів. Тому, чим повніше враховуються викладачем ці фактори, тим більше підстав для успішної організації засвоєння як центральної ланки навчальної діяльності студента.

Розглядаючи навчальну діяльність, дослідники мають на увазі, перш за все, роботу студента в аудиторії. Але організація навчальної діяльності студента передбачає поряд з аудиторною, його домашню, позааудиторну і самостійну роботу з навчального предмета. Найцікавішою і досить

важливо в плані психологічного аналізу навчальної діяльності є самостійна робота студента. Саме в ній більшою мірою може проявлятися мотивація, цілеспрямованість, а також самоорганізованість, самостійність, самоконтроль і інші особистісні якості. Саме самостійна робота студента може бути основою перебудови його позиції в навчальному процесі.

Поняття самостійної роботи студента в сучасній дидактиці обов'язково співвідноситься з організуючою роллю викладача. Під самостійною роботою в дидактиці розуміють різні види індивідуальної і колективної діяльності студентів, яка здійснюється ними на аудиторному і позааудиторному заняттях чи вдома за завданням без участі викладача безпосередньо.

Самостійна робота студента є наслідком правильно організованої навчальної діяльності на занятті, що мотивує самостійне її розширення, поглиблення і продовження у вільний час. Відповідно, навчальна робота студента скерована і організована викладачем, повинна виступати у ролі певної засвоєної ним програми його самостійної діяльності, спрямованої на оволодіння знаннями. Це означає для викладача чітке усвідомлення не тільки свого плану навчальних дій, але й усвідомлення необхідності формування такого плану у студентів як деякої схеми засвоєння в ході вирішення ними нових навчальних завдань.

Роль самостійних занять полягає не лише в тому, що в межах аудиторних годин не можна подати і засвоїти обсяг знань, що постійно зростає. Є й інші причини. По-перше, будь-яка аудиторна робота включає елемент самостійної роботи, оскільки людина завжди засвоює матеріал сама. По-друге, самостійна робота з цілком зрозумілих причин передбачає найбільшу різноманітність форм діяльності тих, кого навчають, значить, забезпечує найвищий рівень засвоєння. По-третє, тільки самостійне опрацювання матеріалу забезпечує злиття знання і переконання, хоча фундамент тут може бути закладений іншими заняттями. По-четверте, самостійна робота є основою майбутньої самоосвіти спеціаліста, формує відповідну мотивацію та навички самоосвіти. Якщо студент не навчиться самостійно працювати з урахуванням як мотиваційного, так і технологічного компонентів упродовж терміну навчання у вищому

навчальному закладі, то до фази самоосвіти він часто так і не приходить або ж вона дається йому великими зусиллями.

Реформування вищої і середньої спеціальної школи, додаткові права, надані вищим навчальним закладам для удосконалення навчально-виховного процесу, виявили можливість зміни змісту освіти, скорочення обов'язкових лекційних занять. Час на самостійну й індивідуальну роботу студентів збільшився. Тому потрібно було б знайти й визначити деякі підходи щодо ефективної її організації.

Під час організації самостійної роботи студентів проводилося упорядкування змісту і форми педагогічної освіти. Із лекцій, семінарських і лабораторних занять вилучався застарілий, малозначущий і в деяких випадках другорядний матеріал. У деяких темах інформаційне насичення збільшилось на 10-15 %, використовувалися більші блоки подачі інформації, прискорювався темп викладу, студенти оволоділи прийомами скоропису, техніки швидкого читання та ін.

Під час лекції викладачі спиралися передовсім на аналітичний, проблемний виклад інформації. На кафедрі розроблено класифікацію проблемних завдань з педагогічних дисциплін, складено проблемні запитання і завдання майже до кожного заняття чи лекції. Кожне із них вимагає від студентів знаходження причинно-наслідкових зв'язків у педагогічних явищах і процесах, застосування часткових і загальних методів, прийомів навчання і виховання; визначення шляху подальшого розвитку педагогічного явища, співвіднесення одиничних фактів із загальною закономірністю в динаміці педагогічних явищ. Використовуються завдання, спрямовані на одержання нових знань на ґрунті глибокого осмислення й аналізу відомих і тривіальних життєвих ситуацій, організацію рольових, ситуативних і ділових ігор.

Також до лекційних курсів залучаються у декількох варіантах проблемні запитання та завдання. Викладач може подавати їх у лекції для побудови проблемного викладу. У цьому випадку він вирішує їх сам, шляхом логічних умовиводів, що ґрунтуються на основних законах і правилах педагогічної науки. Ці ж завдання і запитання можуть використовуватися для створення проблемних ситуацій під час лекції і

вирішуватися евристичним методом за допомогою студентів. Залучення завдань на початку лекції допомагає досягти сталого пізнавального інтересу студентів до теми, посилити мотиви учіння; вирішення їх під кінець забезпечує оперативний контроль за засвоєнням знань.

Частина тем лекційного курсу переноситься до галузі самостійної позааудиторної роботи студентів, а теми, що вимагають участі викладача під час їх вивчення, – на семінарські, практичні заняття, дискусії. Темі лекційних, семінарських, практичних занять, дискусій з циклу педагогічних наук здебільшого не повторюють одне одного. У результаті було окреслено обсяг і зміст самостійної навчальної роботи в навчальному процесі.

Самостійна робота студентів розглядається і як форма організації навчання, і як засіб і компонент творчої пізнавальної діяльності студента. Роль лекції за такої методики викладання не зменшується, швидше, навпаки, вони спонукають студентів до самостійної роботи, активізують мислительну діяльність, допомагають оволодіти засобами і методами одержання інформації.

Оскільки основною одиницею планування і реалізації змісту освіти є тема, то дидактичний аналіз теми і змісту матеріалу, що виноситься на лекцію чи заняття іншого виду, і подальша дослідна перевірка дозволяють досить чітко виявити шляхи росту самостійної роботи студентів, уведеної до навчально-виховного процесу, створити відповідне методичне забезпечення.

На кафедрі з викладання психолого-педагогічних дисциплін було визначено зміст і види позааудиторної самостійної роботи студента як у межах тем, за якими читається лекція або проводиться заняття іншого виду, так і за самостійно вивченими студентами темами. На підставі впровадження передового досвіду викладання і результатів власних науково-методичних пошуків ми відібрали і використовуємо такі позааудиторні форми і види самостійної роботи студентів: вивчення і конспектування першоджерел, монографічної літератури, розділи підручника; написання рефератів; підготовка доповідей; індивідуальна робота студентів.

Цілісний підхід до організації самостійної роботи (як аудиторної, так і позааудиторної) вимагає застосування проміжних і кінцевих форм контролю результативності діяльності студентів, індивідуалізації навчання. Викладач вищого навчального закладу має змогу за семестр не більше трьох разів перевірити успіхи кожного студента. У зв'язку з цим за окремими розділами і темами можуть використовуватися такі форми контролю знань: реферати, курсові роботи, що замінюють залік чи екзамен, контрольні роботи, семінари-консультації з групою студентів, дискусії, вибіркова перевірка або перегляд конспектів, індивідуальні або групові співбесіди, консультації та ін.

Як бачимо, значення лекції у формуванні особистості майбутнього спеціаліста і підготовці його до суспільної і професійної діяльності важко переоцінити. Проте для того, щоб досягти оптимального використання лекцій, студентам необхідно передовсім самостійно оволодіти вміннями і навичками творчої самостійної роботи над лекцією.

З чого складається самостійна робота студентів над лекцією?

Практика студентської самоосвіти показує, що складовими такої роботи є:

- а) цілеспрямована і систематична підготовка студентів до майбутньої лекції;
- б) оволодіння методикою слухання і сприймання матеріалу лекції;
- в) удосконалення умінь записувати головне, найбільш суттєве в змісті знань, що повідомляє викладач;
- г) подальша робота над змістом лекції для уточнення, закріплення і більш глибокого засвоєння знань.

Відзначимо, що самостійна творча робота студента над лекцією – основа глибокого і міцного засвоєння системи знань і практичних умінь, необхідних для підготовки майбутнього спеціаліста до професійної діяльності.

Уміння та навички такої роботи не приходять самі собою, цього треба навчитися. Звичайно, дуже добре, коли в навчальному закладі приділяється таким питанням належна увага, а озброєння студентів системою умінь і навичок самостійної роботи, здійснення контролю за нею

і постійна допомога в оволодінні такими вміннями і навичками поставлена на чолі навчально-практичної діяльності всіх кафедр і викладачів.

Разом з тим, студент – творча особистість, яка весь час у пошуці. Він зацікавлений у тому, щоб будь-яка лекція принесла йому максимум знань і професійних умінь.

Окрім того, слід добре пам'ятати про те, що ніякі, навіть найдосконаліші, лекції викладача не в змозі охопити і донести до студента всю ту суму знань і практичних умінь, що потребує майбутня професія. Система навчального процесу вищого навчального закладу (лекції, семінари, лабораторні і практичні заняття та ін.) дає студенту біля 50 % знань, передбачених програмою. Але ж наука і практика не стоять на місці, вони розвиваються і удосконалюються, а студент має встигнути за цим шийним прогресом, постійно поповнювати, розширювати і вдосконалювати свої знання. Це можливо лише тоді, коли творча самостійна робота студента стане усвідомленою необхідністю, основою пізнавально-практичної діяльності.

Уміння працювати самостійно необхідне студентам не лише для успішного оволодіння відповідними курсами, але і для творчої діяльності у майбутнього спеціаліста. Отже, воно є як засобом, так і метою навчання. Це означає, що одне із основних завдань вищого навчального закладу полягає в тому, щоб не лише повідомити студентам певний комплекс знань, але і навчити їх самостійно навчатися, що значно важче.

Література:

1. *Архангельский С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1976. – 200 с.*
2. *Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 367 с.*
3. *Буряк В. К. Формирование умений и навыков самостоятельной работы // Вечерняя средняя школа. – 1980. – № 4. – С. 42-44.*
4. *Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментально-психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240с.*
5. *Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.*
6. *Эльконин Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вопросы Психологии обучения и воспитания. – К., 1961. – 217с.*

ФІЗІОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ВАЛЕОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ПРОМИСЛОВОГО ЦЕНТРУ

Конельська І. М., Афонін Л. П., Берднікова С. О.,
Лисий А. Ю., Меліков О. Я.

Вивчені умови навчання, рівень фізичного розвитку і стан здоров'я молодших школярів в різних типах навчально-виховних закладів великого промислового міста. Розроблені підходи до створення методик експрес-оцінки фізичного розвитку та рівня соматичного здоров'я. Подаються засади диференційованого валеологічного виховання та корекції здоров'я молодших школярів.

The training terms, physical development and wealth condition of junior school- children in different types of educational establishments of big industrial city have been learnt. It has been developed the approaches to making of express estimation of physical development and somatic health level. The basis of differential valeological education and correction of junior schoolchildren's health has been presented.

Реформування шкільної освіти в Україні і перехід на навчання з 6-річного віку поставили ряд важливих проблем перед педагогами, психологами, медиками, батьками. Найважливіша з них – збереження здоров'я дітей в освітньому просторі. Адже стан здоров'я всіх вікових груп школярів за останнє десятиліття значно погіршився [5, 11, 13].

Стан здоров'я дітей формується під впливом цілого комплексу соціальних, біологічних та психологічних факторів. Доведено, що існує тісний зв'язок між умовами й організацією навчання і виховання школярів та станом їх здоров'я [11].

Але треба враховувати, що крім шкільних факторів ризику на формування здоров'я дітей України, в тому числі на фізичний розвиток, негативно впливають наслідки Чорнобильської аварії, несприятливі екологічні та соціально-економічні умови [13, С.7].

Тому постає актуальне питання пошуку шляхів створення не тільки здоров'єзберігаючого, але й здоров'єсформуючого освітнього середовища [3,4,8].

В роботі поставлена мета – вивчити рівень фізичного розвитку та стану здоров'я дітей – першокласників різних типів навчально-виховних закладів (загальноосвітніх шкіл та шкіл-дитячих садочків) в умовах великого промислового міста та розробити підходи щодо створення оптимальних умов організації навчально-виховного процесу, палеологічного виховання та корекції здоров'я молодших школярів.

В роботі використовувалися антропометричні, антропоскопічні, фізіометричні методи, анкетування батьків та вчителів.

Фізичний розвиток дітей і підлітків відображає ріст і розвиток дигіни, морфологічне і фізіологічне вдосконалення її органів та систем, є провідним критерієм здоров'я [13, С. 9].

Важливе значення для навчання дітей, формування здоров'я та збереження гармонійного фізичного і нервово-психічного розвитку учнів відіграють медико-гігієнічні показники функціональної готовності: досягнутий рівень фізичного та біологічного розвитку, рівень резистентності організму, стан здоров'я на початок навчання [10].

Адже зараз збільшилося число дітей, які мають хронічні захворювання або функціональні відхилення. Вже наприкінці дошкільного віку в 17-21 % дітей виникають хронічні захворювання, у 54 % відзначаються порушення функціонального стану різних систем організму: відхилення в стані опорно-рухового апарату мають 30-32 % дітей, носоглотки – 21-25 %, нервової системи – 27-30 %, органів травлення 27-30 %, алергічні прояви реєструються у 25 % дітей [11].

Це узгоджується з результатами і наших досліджень. Але необхідно враховувати і певні регіональні особливості, пов'язані з несприятливою екологічною ситуацією в великих промислових містах.

Дослідження вітчизняних і зарубіжних авторів свідчать про зміну показників фізичного розвитку дітей в зв'язку з впливом на організм комплексу біологічних, екологічних, соціальних факторів [13].

Забруднення навколишнього середовища, особливо в регіонах з високою концентрацією промисловості, до яких відноситься індустріальний Криворізький басейн досягло критично небезпечних для життя і здоров'я населення величин [7].

На кожну тисячу дітей реєструється 1600-1700 захворювань. До 70 % захворювань дітей складає бронхо-легенева патологія. Істотно почастишали хронічні захворювання верхніх дихальних шляхів, а також порушення обміну речовин і вторинні імуннодефіцитні захворювання.

Результати досліджень дозволяють говорити про наявність тісного кореляційного зв'язку між факторами навколишнього середовища і рівнем загальної захворюваності, поширеності гострих та хронічних патологій у дітей, тяжкості їх протікання, що виявляється у збільшенні терміну лікування і повторюваності гострих захворювань, кратності і тривалості загострення хронічних хвороб, зменшення термінів їх ремісії.

Несприятливий вплив навколишнього середовища обумовлює також погіршення фізичного розвитку дітей: збільшується кількість дітей з дисгармонійним фізичним розвитком, низькими показниками зросту, маси тіла, життєвої ємності легенів, м'язової сили кистей рук тощо [7].

Систематичні спостереження за змінами стану здоров'я дітей шкільного віку виявляють збільшення числа захворювань не лише на кінець періоду шкільного навчання, але вже протягом його перших років [11].

Серед шкільних факторів ризику, що значною мірою впливають на здоров'я учнів можна виділити:

1. Інформаційні перевантаження, які обумовлені високим навчальним навантаженням. Особливо це відбивається на здоров'ї учнів при застосуванні новітніх технологій навчання без належного валеологічного супроводження.

2. Недосконалість організації навчальної діяльності, недоврахування фізіологічних закономірностей і вікових особливостей динаміки розумової працездатності в режимі навчальної діяльності учнів є серйозним фактором ризику здоров'я дітей.

3. Недостатня рухова активність, що призводить до зниження адаптивних резервів і до функціональної дезінтеграції організму.

4. Не завжди обґрунтований перехід на 5-денний навчальний тиждень. Збільшення щоденного навчального навантаження протягом 5-ти днів виявляється адекватним не для кожного учня, тим більше у молодшому віці. До того ж, школяри у вихідні дні стають споживачами інформації (телевізор) при тому ж низькому рівні рухової активності.

5. Авторитарно – репродуктивна система навчання, що обумовлює низьку мотивацію дітей до навчання і веде до розвитку в них різноманітних зрушень у стані здоров'я.

6. Низький рівень валеологічної компетентності вчителів, що обумовлено низьким рівнем валеологічної освіти, якого недостатньо для вирішення оздоровчих завдань. Низька валеологічна компетентність вчителя не дозволяє йому враховувати і регулювати ступінь впливу його різноманітної діяльності на здоров'я дитини.

7. Відсутність в системі освіти концепції і ідеології здоров'я учнів і вчителів. При тривожних тенденціях в динаміці рівня здоров'я учнів в змісті шкільної освіти відсутня обґрунтована концепція валеологічної освіти.

8. Низький рівень культури здоров'я школярів і вчителів [3].

Враховуючи вплив на здоров'я дітей, з одного боку, екологічних факторів, а з іншого боку, шкільних факторів ризику, весь навчально-виховний процес повинен ґрунтуватися на диференційованому підході з урахуванням індивідуальних показників рівня фізичного розвитку та стану здоров'я учнів.

Вирішити цю задачу можливо при наявності доступних програмно-технічних засобів та методів експрес-оцінки функціонального стану систем організму [1, с. 2].

Отримання параметрів, характеризуючих рівень функціонального стану в динаміці навчання дозволить на кожному етапі розвитку знайти кращу альтернативу не тільки розумового, але й фізичного розвитку дітей [14].

До того ж, при виборі того або іншого типу навчального закладу слід враховувати не лише рівень педагогічного забезпечення конкретного навчального закладу та бажання батьків, але й психофізіологічні можливості учнів [12].

Саме новий тип навчально-виховного закладу школа – дитячий садок і може стати центром формування здоров'я, застосовуючи сучасний підхід до індивідуального валеологічного виховання та корекції здоров'я дітей.

Адже навчальний заклад школа-дитячий садок на відміну від загальноосвітніх шкіл має великий набір ізольованих приміщень: роздягально, навчальну кімнату, кімнату відпочинку, ігрові кімнати тощо. Це значно знижує ризик психологічного стресу від переходу до шкільного навчання.

Адже початковий етап навчання в школі супроводжується значним напруженням адаптаційних механізмів [6]. Діти отримують триразове гаряче харчування і відпочивають вдень, що дуже важливо для дітей з послабленим здоров'ям.

У загальноосвітніх школах немає відповідних умов навчання учнів 6 – річного віку. Більшість шкіл побудовані за типовими проектами, які не передбачають кімнати відпочинку, ігрові кімнати тощо.

Основними принципами діяльності сучасного освітнього закладу по формуванню та корекції здоров'я учнів повинні стати:

1. Принцип цілісності, тобто створення єдиної програми формування здоров'я дітей як цілісного медико-психолого-педагогічного явища.

2. Принцип диференційованості, який повинен застосовуватись з урахуванням віку і ступеню сформованості здоров'я.

3. Принцип аксеологічності потребує формування у дітей стійких світоглядних уявлень про здоровий спосіб життя.

4. Принцип багатоаспектності реалізується у поєднанні різних напрямків цільової педагогічної діяльності освітнього закладу по формуванню здоров'я.

5. Принцип послідовності або етапності передбачає, що цілі і завдання побудови здоров'єформуючої освіти повинні бути розділені на загальні стратегічні і часткові [8].

На основі сучасних методик експрес-оцінки рівня фізичного розвитку і соматичного здоров'я вчителів – валеологів або вихователів – валеолог зможе швидко отримати вихідні дані про особливості дитячого організму з оформленням картки індивідуального розвитку, розробити програму індивідуального валеологічного виховання та корекції здоров'я учнів.

Школа-дитячий садок має більше можливостей для застосування вітамінізації, фітопрофілактики і фітотерапії, розвиваючої і лікувальної фізкультури; спеціалізованих програм по офтальмології, стоматології тощо.

Таким чином:

1. Учні 6-річного віку в умовах великого промислового центру мають низький рівень фізичного розвитку та здоров'я.

2. Для здійснення диференційованого підходу до навчання та валеологічного виховання необхідно базуватися на даних експрес-оцінки рівня фізичного розвитку та соматичного здоров'я учнів.

3. Найбільш оптимальні умови для навчання, виховання та корекції здоров'я ослаблених дітей великого промислового центру можна створити в сучасних освітніх закладах школа-дитячий садок.

Література:

1. Апанасенко Г. Л. *Оценка физического развития детей и подростков с позиций биоэнергетики* // Валеология, 2003, № 1, с. 14-18.
2. Бондин В. И., Хренкова В. В., Соболева И. В., Абакумова Л. В., Золотухин В. В. *Разработка методов и технических средств психофизиологической коррекции физического развития учащихся* // Валеология, 2003, № 4, с. 42-46.
3. Вайнер Э. Н. *Образовательная среда и здоровье учащихся* // Валеология, 2003, № 2, с. 35-39
4. Вайнер Э. Н. *Формирование здоровьесберегающей среды в системе общего образования.* // Валеология, 2004, № 1, с. 21-26.

5. Інформаційні матеріали щодо стану здоров'я дітей в Україні та основних чинників, які впливають на його збереження // Інформаційний збірник Міністерство освіти і науки України, 2002, № 15-16, с. 23-26.
6. Казин Э. М., Никифорова О. А., Гуль В. И. Анализ факторов, определяющих качество педагогической и психофизиологической адаптации младших школьников. // Валеология, 2003, № 4, с. 21-27.
7. Лысый А. Е., Артюх В. М., Рыженко С. А. Экология Кривбасса: социально-гигиенические проблемы и перспективы оздоровления: Монография – Кривой Рог, 2002.
8. Науменко Ю. Концепція образования, формирующего здоровье // Директор школы, 2004, № 5, с. 85-91.
9. Основы педиатрии и гигиены детей дошкольного возраста (серия "Учебники и учебные пособия") М. П. Дорошкевич, М. П. Кравцов, М. А. Нашкевич и др.; Под ред. М. П. Дорошкевича и М. П. Кравцова.- Ростов н/Д: Феникс, 2003.
10. Сисоєнко Н. Медико-гігієнічні проблеми збереження здоров'я дітей 6-річного віку в умовах реформування освіти в Україні // Початкова освіта, 2004, № 3, с. 6.
11. Сисоєнко Н., Свиридова О. Здоров'я дитини та організація шкільного життя // Початкова освіта, 2004, № 19, с. 8-11.
12. Стасюк Л. А. Психофізіологічні засади організації навчально-виховного процесу у початкових класах при ліцеї // Довкілля та здоров'я, 2002, № 2, с. 31-34.
13. Фізичний розвиток дітей різних регіонів України (випуск I, міські школярі) Під заг. редакцією д. м. н., проф. І. Р. Баріяка і к. н. м., с. н. с. Н. С. Польки. – Тернопіль: Укрмедкнига, 2000.
14. Шаханова А. В. Чермит К. Д., Хасанова Н. Н. Физиологические аспекты адаптации детей и подростков к различным образовательным и физкультурно-оздоровительным технологиям // Валеология, 2003, № 4, с. 9-11.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Мантуленко О. О.

В статті досліджуються педагогічні умови та принципи розвитку творчих здібностей молодших школярів, розкривається специфіка діяльності вчителя в умовах сучасного розвитку початкової освіти.

The pedagogical conditions and principals of the development of young schoolchildren's facilities are investigated in the article. The specific features of a teacher's activity in the conditions of the modern development of educational system are viewed.

На сучасному етапі розвитку науки, коли постійно зростає обсяг науково-технічної інформації, суспільству потрібні всебічно розвинені та підготовлені до життя і праці люди. Потреби суспільства ставлять підвищені вимоги до вдосконалення шкільної освіти, адже формування особистості з активним, самостійним, творчим мисленням починається з навчання у початковій школі.

У “Законі України “Про освіту” зазначено, що основою інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства є освіта, мета якої – “всебічний розвиток людини як особистості, виховання високих моральних якостей, збагачення інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу” [1, с. 1].

Більшість людей мають потенціал до розвитку творчих здібностей, але найбільша можливість їх розвитку може бути реалізована в дитячому віці. Багато вчених зауважують, що найбільш впливовими є соціальні фактори, що здатні підвищувати розвиток здібностей і прагнення учнів до творчої діяльності. Творчі особистості відносяться до своєї праці як до улюбленого заняття, оскільки спостерігається зацікавленість учнів діяльністю і прагнення досягти мети. Зацікавленість і цілеспрямованість стають основними мотивами пізнавальної діяльності. Для того, щоб мотивувати учнів до творчості, необхідно створювати певні педагогічні

умови. Постійне оцінювання результатів діяльності, обмеження вибору змісту діяльності згубно впливають на мотивацію.

Учень, що проявляє творчі нахили, діє за своїми правилами, які доцільно не обмежувати. Яким би не було завдання (підготовка маленької доповіді, самостійне складання задачі) воно стає тоді творчим, коли в нього вноситься щось своє. У такого учня можуть бути середні результати навчання серед однолітків, але досить часто спостерігаються його вміння пропонувати яскраві ідеї і здатність до синтезу: поєднання попереднього досвіду з можливістю реалізації нових ідей. Він віддає перевагу вигадуванню свого оповідання, пропонує його оригінальний зміст чи появу нових героїв.

Творчості сприяють деякі особистісні якості, що притаманні учням. Це: терпимість до невизначеності ситуації, самомотивація, здатність ризикувати і терпіти невдачі. Необхідними умовами для розвитку творчих здібностей в людині є відсутність у неї відчуття страху та жорстких стереотипів спілкування у дитинстві. Залучення молодших школярів до участі в різних проєктах: написання казок, їх ілюстрація, створення робіт в різних жанрах художніх ремесел (вироби із соломки, виготовлення іграшок з глини тощо) сприяє розвитку творчих здібностей учнів.

Необхідно заохочувати учнів за нетрадиційні, неочікувані питання. Доцільно разом з учнями обмірковувати можливі варіанти відповіді на питання, що не мають єдиної правильної відповіді, спонукати їх до самостійного пошуку відповідей у книжках, обговорювати з однолітками. Знайомство молодших школярів з різними галузями людської діяльності, присутність їх на різноманітних культурних заходах (походи в художні музеї, на виставки, відвідування творчих майстерень та ін.) також необхідна умова розвитку творчості учнів.

У ході навчання необхідно усунути внутрішні перешкоди учнів до пізнавальної діяльності. Будь-які міркування учня заслуговують на те, щоб їх висловити і обговорити. Важливо завжди різні ідеї зустрічати доброзичливо. Потрібно утримуватися від негативних оцінок. У такому випадку в школярів буде виникати набагато більше ідей, більше часу і

уваги він буде приділяти вільному розмірковуванню. А головне: учень не буде боятися висловлювати свої ідеї перед однолітками і дорослими. Необхідно показувати молодшим школярам можливості використання метафор і аналогій, оскільки вони спонукають до образного мислення, поєднують в собі випадковість при створенні образу та кмітливість при включенні образу в розв'язання творчої задачі.

Учитель завжди має підтримувати живу уяву (фантазії учня можуть стати фундаментом творчого мислення). Учню необхідно пам'ятати про "дисциплінованість уяви" (потрібна воля для появи ідей, їх критичного перегляду і відкидання частини ідей). Учитель повинен розвивати в учнів сприйняття, чуттєвість до оточуючого його середовища, спостережливість. Необхідно допомагати учням бачити загальну спрямованість творчої діяльності, тобто, він має навчитися оцінювати свої досягнення, творчі можливості. Інакше творча діяльність буде сприйматися учнями як розвага. Для цього педагог має розвивати критичне мислення учнів.

Необхідною умовою розвитку творчих здібностей учнів є використання вчителем індивідуального способу організації навчально-виховної роботи. Це надає можливість диференціювати технічні та технологічні завдання, враховуючи існуючі інтереси учнів, їх нахили та рівень підготовленості до творчої діяльності. Якщо завдання відповідають особистісним особливостям учнів, вони докладають багато фізичних і інтелектуальних зусиль, спрямованих на розв'язання творчого завдання.

Цілеспрямована творча праця самого педагога позитивно впливає на розвиток пізнавального інтересу учнів, виявлення їх творчих здібностей.

Вивчаючи систему педагогічної діяльності з формування творчої учнівської особистості, В. Герашенко відмічає: "У зв'язку з обмеженими можливостями учителя щодо організації творчої праці з урахуванням інтересів кожного школяра під час уроку, в роботі над виготовленням виробів треба залишати місце для самостійного вибору ними як виробу, так і технології його виготовлення" [2, с. 17].

Самостійний вільний вибір учнів активізує їх діяльність і підвищує її результативність.

Г. Терещук, розробляючи дидактичні основи індивідуального підходу до учнів, виділяє певні принципи індивідуалізованого навчання, що впливають на активізацію пізнавальної діяльності учнів та сприяють розвитку творчих здібностей. До цих принципів він відносить:

1. Принцип “відкритого навчання”, який визнано основним стратегічним шляхом до формування індивідуальності учня. Дослідник відмічає: “В методиці навчання відкритість полягає, перш за все, в зменшенні регламентованої діяльності вчителя і наданні учням можливості самостійно обирати навчальні завдання” [3, с. 37]. При створенні умов для навчання учнів в індивідуальному стилі зростає роль саморегуляції їх самостійної діяльності. Автор пропонує такі варіанти індивідуальної навчальної діяльності учнів:

– незалежне навчання, при якому учень самостійно обирає як навчальний матеріал, так і спосіб його вивчення; вчитель має виконувати роль консультанта;

– самокероване вивчення: конкретні цілі та навчальний матеріал визначає вчитель, спосіб його засвоєння обирає учень;

– використання спрямованої на учня програми (учень може обрати навчальний матеріал і час його вивчення, а спосіб засвоєння – визначається вчителем);

– учень сам визначає всі наступні умови або їх частину: навчальний матеріал, послідовність його вивчення, темп, самооцінку, вибір мети.

Ці прийоми використовують, як доповнення до звичайної обов’язкової навчальної роботи лише для частини учнів.

2. Принцип “збагачення” – це поповнення стандартної, однакової для всіх учнів програми. Цей принцип передбачає включення до змісту предмета нових тем з метою розширення знань і вмінь учнів або поглиблення знань учнів за рахунок виконання складніших завдань без введення нових тем.

Г. Терещук підкреслює: “Збагачення вважається найуніверсальнішим засобом індивідуалізації, оскільки його можна використовувати в усіх без винятку школах і класах” [3, с. 37]. Завдання на збагачення дають

переважно для добровільного вибору учнями, що швидко засвоїли програмний матеріал і в них залишився вільний час.

3. Принцип випереджаючого вивчення навчального матеріалу, який реалізується при наявності в класі учнів, у яких темп досягнення високих результатів у навчанні значно вищий за середній. Використання цього принципу надає можливість учням швидше закінчити вивчення теми чи розділу, щоб звільнити час для вивчення інших тем і задоволення своїх пізнавальних інтересів. Поєднання випереджаючого навчання з так званим “незалежним навчанням” надає учням свободу самостійної роботи за індивідуальною програмою відповідно до їх інтересів, обдарувань і власних нахилів до певних видів діяльності.

4. Принцип “заміни” протилежний принципу “збагачення”. Він передбачає виключення з змісту навчання окремих другорядних тем через низький рівень просування учня у навчанні і за рахунок цього звільненого часу спрямувати його роботу на вивчення ключових тем, які він не встигає засвоїти.

5. Принцип “алгоритмізації” дозволяє використовувати алгоритми для досягнення прискореного засвоєння учнями послідовності виконання нормативно визначених дій за рахунок створення в їхній уяві узагальненого образу цілісного технологічного процесу. Використання інструктивної інформації, що складена з чіткої алгоритмічної послідовності, дає змогу значною мірою скоротити час на її читання і тим самим звільнити його для самоконтролю за точністю виконання певної роботи. Визначення правильності виконання завдання задовольняє учня, робить його працю цікавою і неодноманітною. Робота, яка сприяє задоволенню, відчуттю успіху, активізує пізнавальну діяльність учнів, розвиває в них творчі здібності.

6. Принцип інтенсифікації початкової стадії формування сенсомоторних навичок відіграє важливу роль у прискоренні опанування складними вміннями, що базуються на вже існуючих практичних навичках.

Вказівки різного типу, мета яких – дати учням установку на більш глибоке осмислення дій і рухів перед початком тренувальних вправ,

значно підвищують інтенсивність формування трудових дій. Необхідною умовою усвідомлення того, як треба виконувати вправу, є поелементний аналіз рухових дій. Відомо, що усвідомлена дія автоматизується значно швидше, ніж не усвідомлена.

За допомогою конкретних дидактичних засобів, що відповідають тому чи іншому принципу, здійснюється зовнішній педагогічний вплив на учня як суб'єкта діяльності. Використання цих принципів на уроках допомагає вчителю розвивати творчі здібності молодших школярів.

Педагогічна робота з розвитку в учнів творчих здібностей є важливою умовою їх всебічного розвитку. Активізація навчальної діяльності школярів також є основною умовою формування необхідних мотивів для її здійснення. Навчальна діяльність під керівництвом учителя, має переходити на самоуправління, що є важливою умовою розвитку творчої пізнавальної діяльності учнів.

Самостійна навчальна діяльність учнів відбувається на основі усвідомлення ними своїх задач і технології виконання.

Необхідною умовою розвитку творчих здібностей учнів є підвищення їх уваги до кожного навчального предмету. Зміст основ наук, використання міжпредметних зв'язків є тим фактором, що здатний збуджувати, підтримувати та закріплювати пізнавальний інтерес учнів до навчання, робити його стійкою властивістю особистості, розвивати творчість школярів.

Ю. В. Шаров та Е. М. Кузьміна, досліджуючи принцип важливості змісту знань у формуванні пізнавальних інтересів, підкреслюють: "Учитель повинен ясно уявляти, який навчальний матеріал особливо важливий для школярів і як можна стимулювати розвиток їх пізнавальних потреб" [4, с. 43].

Навчальний матеріал повинен відповідати на питання моралі, цілей життя, які цікавлять учнів молодшого віку. Інтерес для учнів представляють як теоретичні знання, так і знання, що використовуються в практичній діяльності. Важливий для молодших школярів той матеріал, який є для них новим, впливає їх уяву, змушує дивуватися, дає можливість

в знайомому бачити нове, розвиває розумові здібності, вольові риси особистості, а головне – творчі здібності учнів.

Чим ширше обсяг знань учня, тим частіше в нього виникає інтерес до творчого пізнання. Тому важливою умовою розвитку творчих здібностей в учнів є використання на уроках такого матеріалу, що здатен задовольнити ті чи інші потреби особистості, зробити навчання цікавою, привабливою діяльністю. Усвідомленню важливості навчального предмету сприяє високий теоретичний рівень його викладання вчителем та уміння показати його значення для життя школяра.

Таким чином, для розвитку в молодших школярів творчих здібностей вчитель повинен заохочувати самостійні позитивні думки та дії учнів. Не заважати бажанням учнів робити щось по-своєму. Необхідно поважати точку зору школярів, якою б вона не була (не пригнічувати її своїм “правильним” відношенням до світу).

Учитель повинен пропонувати учням більше робити вільних малюнків, словесних, звукових, тактильних і смакових образів, цікавих рухів та інших несподіваних творчих проявлень в ході занять. Діяльність учителя має бути без оцінювання досягнень певних результатів дитячої творчості. Тобто не можна використовувати явної системи оцінювання продуктів діяльності учня, обговорювати окремі змістовні моменти цих робіт, не порівнювати з іншими учнями, а тільки з ним же самим, з його минулим досвідом і новими досягненнями. Вчитель повинен іноді грати разом з учнями в якості рядового учасника процесу, разом творити і разом радіти. Не нав'язувати учням свою програму образів та дій, манеру мислення, свою віру, а навпаки, намагатися зрозуміти логіку уяви молодших учнів. Необхідно велику увагу приділяти організації творчого процесу коли створення нового, оригінального потребує підтримки з боку вчителя.

У ході спілкування необхідно створювати позитивну емоційну атмосферу, тобто зберігати бадьорість, спокійну зосередженість і радість при успішній спільній роботі, вірити в свої сили і в можливість кожного учня. Використання всіх умов у розвитку творчих здібностей учнів

сприятиме успішному формуванню високоморальних, інтелектуальних, культурних якостей особистостей.

Література:

1. Закон України. Про внесення змін і доповнень до Закону України "Про освіту". – К.: 1996. – 36 с.
2. Геращенко Г. Система педагогічної діяльності з формування творчої учнівської особистості // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1998. – № 1. – С. 16-18.
3. Терещук Г. З досвіду організації розв'язування технічних задач на уроках трудового навчання в середній школі // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2000. – № 1. – С. 5-8.
4. Шаров Ю. В., Кузьміна Э. М. Осознание учащимися значимости знаний – условие формирования их познавательных интересов // Советская педагогика. – 1974. – № 6. – С. 41-49.

ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІЇ МЕХАНІЗМІВ СПРИЙНЯТТЯ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ МАЙБУТНІМИ ПЕДАГОГАМИ

Пруняк В. В., Пруняк Л. М.

У статті розглядаються деякі шляхи активізації механізмів сприйняття навчальної інформації майбутніх учителів на лекційних заняттях.

The article deals with some means of activation technic of educational information perception for a future on lectures.

Останнім часом досить часто доводиться чути, що студенти втратили інтерес до навчання, недопитливі, не цікавляться новинками науки і техніки, не читають художньої літератури тощо. Статистичні дані свідчать, що практично кожен четвертий студент не має сформованого ідеалу майбутнього спеціаліста. І не останню роль у цій ситуації відіграє стиль викладу навчального матеріалу, переважання лекцій інформативного типу з нульовою емоційністю і наочністю, відсутність чітких завдань сприйняття матеріалу, настанов студентам щодо формулювання висновків та узагальнень і т. п. Наші спостереження дають підстави стверджувати,

що у всіх студентів є бажання вчитися, але з часом інтерес до навчання зникає. На думку відомого вченого П. І. Зінченка, втрата інтересу зумовлена тим, що викладачі перестають задовольняти допитливість майбутніх фахівців, а іноді навіть гальмують її [4, с. 168]. Пригадаймо, чи часто нам доводиться відповідати після прочитаної лекції на запитання студентів? А саме такі запитання, як стверджують психологи, розгальмовують механізми сприйняття інформації і мислення [2, с. 30]. Крім того, інформативний метод викладу матеріалу призводить до того, що навіть при великому бажанні міра активності студента досить низька. До того ж лекція, прочитана з опорою на писемний текст (фактично озвучення писемного тексту), малоефективна, оскільки призводить до того, що засвоєнню підлягає лише 13-15 % інформації. Практично інформативний метод навчання у своїй основі зорієнтований на виконавську діяльність, що суперечить основним і найважливішим положенням педагогічної психології—формуванню в учнів та студентів здатності самостійно удосконалювати і набувати нові знання в нових умовах.

Домогтися належної підготовки майбутніх фахівців можливо за умови використання активних методів навчання. Майстерність лектора ВНЗ полягає у тому, щоб задовольнити допитливий розум студента, викликати у нього потребу набувати необхідні для майбутньої професії знання, уміння і навички, але не під тиском, а завдяки природному інтересу, збудженню допитливості, пробудженню у серці і розумі інтелектуального почуття радості пізнання. При цьому слід пам'ятати слова Плутарха: “Голова студента не посудина, яку необхідно наповнити, а факел, який потрібно запалити”. Лекцію необхідно будувати таким чином, щоб студент побачив усю складність проблеми, її труднощі, а потім спричинити його дії таким чином, щоб у нього не залишалось вибору, як здолати ці труднощі і отримати задоволення від глибокого осмислення проблеми, пізнання нового.

Як відомо, пізнавальна діяльність людини досягається в результаті дії двох механізмів—сприйняття і мислення. Розглянемо деякі шляхи

активізації механізму сприйняття інформації у процесі навчання майбутніх педагогів:

1. Активізація процесу навчання у ВНЗ досягається перш за все шляхом організації самостійної роботи студентів під час сприймання інформації. Саме самостійна робота активізує мислення, сприяє створенню власних поглядів і міркувань. Людина воістину володіє, як стверджує психолог С. Л. Рубінштейн, лише тим, чого вона досягла власною працею [8, 39]. А відомий публіцист і критик Д. І. Писарев говорив, що “готових переконань неможливо випросити ні у знайомих, ні купити в книгарні. Їх потрібно виробити процесом власного мислення (підкреслення наше.- В. П.), яке неодмінно повинно вдосконалюватись у вашій власній голові” (цит. за [4, с. 10]). Наші спостереження свідчать, що у педагогічній практиці вищої школи й досі поширена думка про те, що студент навчиться думати під час виконання вправ, завдань, розв’язання задач, що виконуються під час самостійної роботи. Лекції ж відводиться тільки роль передавача інформації, у той час коли вона покликана розвивати логічне мислення студентів, оскільки найбільшою мірою формує навички самостійного мислення. Активна лекція не тільки сприяє активному набуттю знань, а й виховує любов до праці і спеціальності. На жаль, не завжди лекції читаються з необхідною активізацією діяльності студентів. Іноді активізацію намагаються підмінити інтенсифікацією, ставлячи між цими поняттями знак рівності. Однак, як уже доведено психологами, під час збільшення швидкості подачі інформації ефективність сприйняття і запам’ятовування виучуваного матеріалу фактично дорівнює нулю [2, с. 41]. Крім того, інтенсифікація не має на меті формування у студентів логічного осмислення інформації, умінь оперувати нею, при необхідності творчо використовувати у навчально-виховному процесі. Основним цільовим спрямуванням активізації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців має бути формування у них логіки дії з інформацією.

2. Метод створення проблемних ситуацій. Він дає змогу підвищити інтелектуальний рівень студентів, на думку дослідників, приблизно у три рази порівняно з рівнем, що досягається при традиційному (інертному)

навчанні, сприяє формуванню у них умінь знаходити і вибудовувати чітко послідовні доведення думок, міркувань, переконань. Доведено, що проблемне навчання формує інтерес до предмета (80 % проти 33 % при звичайній методиці навчання) [6,89]. Переконаливими є результати наших досліджень ефективності проблемного навчання студентів української та російської мов (табл. 1):

Тип навчання	Оцінки, %		
	“відмінно” і “добре”	“задовільно”	“незадовільно”
Проблемне	55	39	6
Традиційне	35	52	13

Як бачимо, якісний показник при проблемному навчанні на 20 % вищий від аналогічного показника при традиційному вивченні матеріалу, а кількість незадовільних оцінок при звичайній методиці вдвічі вища, ніж у групах з проблемним навчанням. Наші спостереження показали, що ефективність засвоєння студентами знань, умінь і навичок зумовлена використанням мимовільного запам'ятовування у процесі навчання. Якщо виходити з того, що продуктивність довільного і мимовільного запам'ятовування практично однакова [2, с. 42-43], то виходить, що одночасне використання обох видів пам'яті під час навчання може вдвічі збільшити можливості студентів у запам'ятовуванні інформації. Крім цього, досвід використання проблемних ситуацій у вузівському курсі лекцій свідчить про зростання інтересу студентів до занять, зменшення стомлюваності та збільшення їх емоційного піднесення, що позначається і на якості сприймання матеріалу лекції.

3. Емоційність навчального процесу. Навчальна і наукова робота студентів, як і вся пізнавальна діяльність, вимагає оптимальної взаємодії таких механізмів центральної нервової системи, як гальмування і збудження. У навчальному процесі для забезпечення досить напруженої розумової діяльності необхідні прийоми збудження, які сприяли б активізації діяльності центральної нервової системи. “У першу чергу це стосується механізму сприйняття, оскільки при відсутності стимулів, інтересу до процесу пізнання, при монотонній і одноманітній роботі можна

спостерігати виникнення таких осередків гальмування, які все більше і більше поширюються на всі ділянки кори головного мозку, у тому числі й на ті, що повинні бути збудженими. У результаті настає стан апатії, зникає інтерес і бажання сприймати і розуміти отриману інформацію” [7, с. 185]. Таким чином, у процесі взаємодії студентів з навчальною інформацією потрібен безперервний емоційний вплив, оскільки “саме він створює умови для інтенсивної пізнавальної діяльності” [2, с. 46].

На думку Л. С. Виготського, навчальний процес повинен постійно супроводжуватися позитивним емоційним фоном, за рахунок чого працездатність студентів зростає на 30-40 % [3, с. 67]. Це один із досить дієвих шляхів активізації сприйняття навчальної інформації: за нашими підрахунками, він складає третину стимулів, які формують і визначають ставлення студентів до навчального процесу. Основними прийомами формування позитивних емоцій можна назвати: створення творчої обстановки на занятті; використання епітетів, порівнянь, крилатих виразів; зміна інтонації, сили голосу; використання міміки і жестів; схвалення дій студентів; піднесений настрій, посмішка, добрий гумор, імпровізація тощо. Зрозуміло, що використання цих прийомів має бути природним, вмотивованим і доцільним.

4. Наочність. Цей засіб активізації пізнавальної діяльності не потребує детальної аргументації. Історія використання наочності в навчальному процесі своїми коренями сягає глибини віків. Про її роль чи не найкраще сказав К. Д. Ушинський: “Чим більше органів наших почуттів бере участь у сприйнятті якогось враження чи групи вражень, тим міцніше лягають ці враження у вашу механічну нервову пам'ять, вірніше зберігаються нею і легше потім пригадуються” [9, с. 251]. На думку психологів, наочність формує емоційний настрій студентів і сприяє розгальмуванню механізму сприйняття [2, с. 68].

Як свідчить наш досвід роботи, врахування названих вище шляхів активізації механізмів сприйняття навчальної інформації сприяє підвищенню пізнавальної активності студентів, ефективному засвоєнню вивчуваного матеріалу і творчому його застосуванню його на практиці.

Література:

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. -М.: Высшая школа, 1980.
2. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. -К.: Вища школа, 1985.
3. Выготский Л. С. Избранные психологические произведения. -М., 1958.
4. Грудинский П. Г. и др. Советы студентам вузов. -М.: Высшая школа, 1972.
5. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. -М., 1961.
6. Максимова В. Н. Познавательный интерес и проблемное обучение //Вопросы психологии. - 1973. -№ 4.
7. Проблемы принятия решения //Под ред. П. К. Анохина. -М.: Наука, 1976.
8. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. -М.: Педагогика, 1973.
9. Ушинский К. Д. Собр. соч.: В11-и т. -М., 1948. -Т.8.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ ВЗАЄМОДІЄЮ ПЕДАГОГІВ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Рева Ю. В.

В статті розкрито психолого – педагогічне управління структурними елементами системи взаємодії педагогів з молодшими школярами.

The article concerns the problems of psychological and pedagogical leadership of system of intercommunication with junior pupils.

Психолого-педагогічні особливості учнів молодших класів є суттєвим фактором, що визначає особливості взаємодії педагогів і дітей.

Метою цієї взаємодії є залучення школярів до знань, формування у них певних умінь і навичок, розвиток особистості і формування дитячого колективу [1].

Саме цьому було присвячене наукове дослідження в СШ№ 48, СШ№ 42, СШ№ 50, СШ№ 105 м. Кривого Рогу.

Учитель початкових класів та його вихованці, будучи партнерами по взаємодії, знаходяться не в рівному положенні: провідна роль в цьому процесі належить педагогу. Проте гіперболізація її приводить до

порушення контактів з дітьми, утруднює організацію виховання як процесу взаємодії дорослих і дітей, знижує його ефективність уже на першому етапі шкільного виховання. Розуміння недостатності одностороннього впливу дорослих на дітей молодшого шкільного віку і необхідності педагогічної доцільності організації взаємного впливу, сукупної діяльності тих і других в процесі колективного виховання є однією із важливих умов ефективності взаємодії педагогів навіть з молодшими школярами.

Нами зафіксована така тенденція: в класах, де педагог дійсно взаємодіє з дітьми, молодші школярі уже до другого класу здатні розрізняти ділові (хороший учень, активний член колективу) і моральні (хороша людина, вірний друг) якості своїх товаришів. В інших умовах така здібність в молодшому шкільному віці не розвивається.

При взаємодії учителя з вихованцями успішніше йде і формування навичок колективної діяльності: уміння обговорювати цілі сукупної діяльності, планувати і розділяти спільну працю, взаємно контролювати один одного, стримувати себе тощо. Знання та інтереси учнів в таких колективах більш міцні, глибокі, усвідомлені і різноманітні.

Стають іншими і мотиви навчання молодших школярів: їх приваблює сам процес пізнання, люблять навчання як самостійний і досить складний вид діяльності, в цих класах мало слабо встигаючих школярів.

Організація взаємодії педагогів зі слабо встигаючими молодшими школярами вимагає особливої інструментовки, основаної на обліку перш за все їх типових особливостей. Такими особливостями є в порівнянні з основною масою дітей занижений інтерес до навчання, відставання в розвитку уваги, сприйняття, логічного мислення, мови, емоційно – вольової регуляції; підвищений інтерес до гри; почуття розгубленості, невпевненості у своїх силах, що сковує їх думки і діяльність та збільшує труднощі в навчальній роботі; притупленість самолюбства.

Ще однією особливістю слабо встигаючих дітей є їх ранимість, хвороблива реакція на зауваження. Вони однаково переживають не тільки несправедливе відношення до себе, але і справедливі зауваження.

Більшість із них добрі, жорстокість у них проявляється рідко, вони прагнуть до участі в громадській роботі, проявляють хороші здібності в інструментальній, спортивній, художній діяльності. Але, не дивлячись на це, їх відношення з оточуючими, як правило, не достатньо сприятливі: багато слабо встигаючих дітей в колективі однолітків симпатіями не користуються, попадають часто в ізольоване положення, у них створюється дефіцит спілкування. Все це негативно відбивається на їх духовному і моральному розвитку, розвивається переконання в тому, що вони “нездібні”, “гірші інших”, “неповноцінні” [2].

Школярі, які загубили віру в свої сили, в можливість добитися помітних успіхів в тій чи іншій діяльності, стають пасивними, відрізняються слабкою волею та заниженою самооцінкою. В цьому – одна із причин того, що деяка частина школярів вчиться слабо [5, с.105].

Тому важливим професійним завданням педагогів, які працюють в молодших класах, є встановлення тісних особистих взаємин з учнями на гуманістичній основі, створення атмосфери доброзичливості, гумору, чуйності і оптимізму в колективі по відношенню до дітей, які відчувають особливі труднощі в навчанні [3].

Ефективність взаємодії учителя зі слабо встигаючими учнями підвищується, якщо вдається сформувати у дитячому колективі почуття відповідальності за навчальну діяльність кожного і готовність допомогти тим, кому важко. А це вдається при організації навчання як колективної пізнавальної діяльності. Вона дає можливість об'єднати сильних і слабких школярів, включити їх в спільну роботу. Така єдність активніше стимулює вимоги школяра до самого себе, сприяє розвитку у нього волі, процесів самоорганізації, що є дуже важливою передумовою перемагання труднощів у навчанні. В процесі взаємної діяльності слабого і сильного учня відбувається взаємозбагачення, головним в якому є те, що сильний навчається ставити запитання, знаходити важливі аспекти навчального матеріалу, а слабкий вчиться запитувати те, що йому незрозуміло, знаходити і усвідомлювати прогалини у своїх знаннях, усвідомлювати те, що він не розуміє.

У початкових класах вчителі і учні мають найбільш сприятливі умови для взаємного вивчення один одного та успішної взаємодії. Учитель має можливість вивчити індивідуальні особливості дітей та враховувати їх в процесі взаємодії. Діти теж добре знають індивідуальні особливості учителя. Вони звикають і пристосовуються до його вимог.

Багаторічні спостереження переконують, що навчання ніколи не стане ефективним, якщо вчитель не буде враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, як вроджені (тип нервової системи), так і виховані (характер, здібності).

Одна дитина має сильну нервову систему від природи і може довго зберігати працездатність. У другій слабка нервова система, і вона швидко втомлюється, відволікається. Одна дитина сповільнена і може відповісти лише після довгих роздумів, інша поривчаста, поспішна і квапиться відповісти, ще не подумавши; одна швидко схоплює сутність питання, інша повільно підходить до неї; одна легко переключається з однієї справи на другу, а інша цього відразу зробити не зможе; одна образлива, друга самовпевнена і т. д.

Часто вчитель хвалить дітей працездатних, з швидкою реакцією та хорошим переключенням і постійно осуджує сповільнених, тих, що втомлюються. Ці якості учнів – не їх заслуга і не їх провина. Це психічні особливості дітей, які не залежать від них, і вчитель зобов'язаний враховувати ці психічні особливості, не хвалити за них і не гудити, а прагнути так організувати навчальну діяльність кожної дитини, щоб одержати максимальний ефект розвитку. Кожна нормальна дитина, тобто дитина з здоровим мозком, здатна досягти високого рівня розвитку, якщо правильно організувати її навчальну діяльність.

Педагогічний вплив не існує ізольовано, він неминуче взаємопов'язаний та взаємообумовлений десятками і сотнями інших впливів. Педагогічний результат даного впливу залежить від того, наскільки враховані, продумані та реалізовані його взаємозв'язки з іншими педагогічними впливами. Гармонія педагогічних впливів охоплює всі

сторони діяльності дитини у всіх сферах її життя і в школі, і поза школою [4, с.30-220].

Будь – яка система має структуру, створену основними її елементами. Такими структурними елементами нашої педагогічної системи при проведенні дослідно – експериментальної роботи були: майстерність вихователя; гуманні стосунки; емоційний та естетичний фактори; пробудження душі; природа (неодмінна і постійна взаємодія з нею); співпереживання (не тільки людині, але і всьому живому); творча думка (не всяка думка, а саме постійна, творча); творча праця (творча в самостійних зусиллях пізнання).

Як основні структурні елементи системи вони обов'язково пронизували всю діяльність дитини, ось чому їх можна назвати структурними променями. “Сонцем” цих “променів” є спрямованість будь – якої діяльності на загальне, а не на особисте благо. Якби “структурні промені” гармонії педагогічних впливів втратили цей свій енергетичний центр, своє “сонце”, вони б потухли, а з ними зникла б і сама гармонія педагогічних впливів. “Промені” не тільки пронизували всі елементи системи педагогічних впливів, але в кожному із них обов'язково були присутніми і всі останні.

Виховання через природу – основа педагогічної системи В. О. Сухомлинського. Це не є виховання на лоні природи, а саме через природу, це є пробудження душі. Тому воно можливе всюди, так як будь – яке навіть саме промислове місто все – таки включене в біосферу: над ним є небо з хмарами, сонцем, райдугою, зірками, воно зазнає ті ж впливи часу і погоди, в ньому є якісь водні басейни, бульварі і парки, є шкільні земельні ділянки, птиця, комахи, домашні тварини, квіти на вікнах, є ліси і поля в околицях.

Любов до природи – це і необхідна умова, і наслідок головного: виховання світовідчуття єдності з усім живим, що дозволяє черпати і думку, і почуття безпосередньо із живих джерел природи, гармонізувати свою діяльність з людьми і біосферою.

Уміння бачити природу – перша умова виховання світовідчуття єдності з нею, перша умова виховання через природу. Воно досягається лише при постійному спілкуванні з природою. Щоб відчуті себе частиною цілого, людина повинна не епізодично, а постійно знаходитись у взаємовідносинах з цим цілим. Ось чому гармонія педагогічних впливів вимагає постійного спілкування з природою.

Важливо, щоб луг, поле, сонце – все те, що для дитини втілює уявлення про свободу, про повноту життя, не протиставлялось справжній творчості, а усвідомлювалось як жива участь, в живому, дихаючому, діяльному світі.

Коли учитель веде дітей на природу, то саме це – початок пізнання слова, ритмів музики і вірша. Джерелом живого слова є росинки на травах, яскраві ягоди шишшини, захоплення красою заходу сонця, золотом осені. Все це сприяє виховній взаємодії педагога з учнями.

Потрібно учитись бути учнем. Попросити дитину допомогти вам. Це відкриє у неї запаси творчості, дасть імпульси до пізнання, яких не дасть ні один наставник.

Чим більше розумної любові та уваги дамо ми дитині, тим яскравіше, красивіше стане життя. Не скупують на любов і увагу до дітей Беленко Д. І. (учителька СШ № 48 м. Кривий Ріг). Підіймаючи особистість дитини в очах оточуючих, учителька поступово впливає на зміну відносин, що склалися. Результати помітні. Учень стає краще навчатися, знаходить друзів, авторитет теж зростає. Педагог уміє вникнути в долю дитини, побачити недоліки і намітити шляхи їх виправлення. Це велика зацікавленість в результатах своєї праці і освіченість – загальна і психологічна. Беленко Д. І. постійно пам'ятає слова Сухомлинського В. О.: “Навчати відчувати – це саме важке, що є у вихованні”. Над розв'язанням даної задачі вчителька працювала творчо і продуктивно.

Бути добрими і чуйними, сміливими, щиро любити свій народ виховує своїх учнів Лемеш В. В. (учителька СШ № 48, м. Кривий Ріг). А допомагає їй в цьому Білочка – умілочка, Червона Шапочка, Буратіно своєю “Азбукою”. А буває діти зустрічаються з королевою Граматиною

або переносяться, немов чарами в Країну казок. Малюки, затамувавши подих, слухають оповідання, які спеціально для них створює учителька, переживають за героїв, радіють їх перемогам.

У арсеналі засобів заволодінням думкою і почуттями учнів є таке, що називається в риторичі наведенням емоцій. З огляду на це обов'язково повинно залишатися розумне і проникливе слово учителя. Воно ніби веде за собою і думку, і почуття, і уяву учнів, формує їх інтелектуальні емоції, усвідомлення і переживання, які ніби злиті воедино.

Тільки зігріте щирим почуттям слово, яке несе в собі думку педагога має моральну, естетичну силу. Це самий надійний засіб для встановлення контакту, взаєморозуміння і взаємоповаги учителя і учня. На цій основі найкращим чином йде сприйняття і засвоєння наукових знань і моральних установок. Важливо уміти сприймати та оцінювати інтелектуальну, емоціональну реакцію класу в цілому і кожного учня зокрема як показник рівня та глибини сприйняття інформації.

Коли бувася на уроках учительки Коноваленко Л. М. (СШ № 48 м. Кривого Рогу), мимоволі ловиш себе на думці: “Хто це перед тобою? Артист, диригент, а можливо, чарівник? Ось вона підняла руку – тиша. Ось вона просить визначити кількість слів в складі – і всі діти підіймають картку з потрібною цифрою. Ось вона посміхнулася і школярі раді.” “Школа радості і добра”, – назвали колеги її уроки. У ній поєднується зовнішня чарівність і ерудиція, простота і доброта, велика любов до дітей.

Під час дослідно-експериментальної роботи учителі прагнули дійти до кожного учня, побачити, чим він цікавиться, на що здатний, а форми розвитку здібностей традиційно були в основному масовими або груповими. І тоді вони приходили до нового розв'язку проблеми залучення дітей до творчої діяльності. Педагоги проводили своєрідні комплексні уроки творчості у вигляді позакласних занять (і на уроках). Вони ніби “пропускали” дітей через ці уроки, а в підлітковому віці проводилась юпіттка робота за інтересами.

Наприклад, третьокласнику давалось завдання придумати загадку про кульбабу. Дитина спершу описувала квітку, описувала детально, з

елементами фантазії. А потім для загадки сама відбирала тільки те, що потрібно, щоб всі її відгадали. Таке прагнення мати “споживачів” творчого продукту інтенсивно росте в цьому віці. “Підігрівником” цього є творча взаємодія педагогів з школярами.

... Учителька одного із експериментальних класів (Назаренко О. Д., СШ № 48, м. Кривий Ріг) проводила з дітьми гру: “На що це схоже?” Перший етап гри – на прогулянці. По небу пливають хмари. Вони такі різні і навіть змінюються від вітру. На що схожа кожна із них? На старого, на Вінні – Пуха, на собачку... Багато будь – яких порівнянь. Це підготовка. Другий етап – на уроці. Всі учні одержують папір з “плямою” (випадковою). Дається завдання – уважно розглянути плями (можна перевертати папір і розглядати їх зі всіх сторін), а потім записати з другої сторони, на що це схоже.

Дані даного дослідження дозволили зробити висновок: у молодших школярів високі потенційні творчі можливості, які розвиваються завдяки сприятливій взаємодії учителя з учнями.

На уроках природознавства учителька Маслак М. М. (МШ № 48 м. Кривого Рогу) в доступній формі розкриває взаємозв'язок явищ в природі. Провідне місце у викладанні цього предмета займають спостереження, досліди, практичні роботи. Навіть слабких дітей Маслак М. М. спонукає до активної розумової діяльності. Слова: “чому?”, “доведи”, “розмірковуй”, “подумай” – постійно звучать на уроках.

Багаторічні спостереження нас привели до думки, що розвитку гуманних взаємин між дітьми сприяє:

– сукупна форма навчальної і позаурочної діяльності (фронтальна, робота удвох). При цьому діяльність повинна бути такого ступеня складності, який вимагає сукупних зусиль, взаємної допомоги і підтримки один одного, чуйності, уваги до своїх товаришів;

– різноманітні та живі зміст і форми роботи. Важливо, щоб мета роботи була захоплюючою;

– створення позитивних емоційних переживань в спілкуванні між школярами та попередження розмежування між дітьми;

– вводити дітей в світ прогресивних звичаїв і традицій, показувати їх гуманну сутність, впливати на почуття учнів.

У справжнього педагога – майстра особливий склад душі, такі прекрасні людські якості, як совісність, гуманізм, доброта, почуття справедливості, безкорисність в усьому, здатність до дружнього обміну результатами своєї праці. Це і постійна душевна біль, тривога за школу, за її сьогоднішній стан.

Саме такими якостями педагога – майстра володіє Троїцька Н. Р. (СШ № 48 м. Кривого Рогу), яка продумує і застосовує найбільш ефективні форми і методи навчання, використовуючи проблемні ситуації, зворотний зв'язок, ігрові моменти, елементи сюжетно – рольової гри, наочність, активізує розумову та пізнавальну діяльність учнів на уроках, тобто перетворює урок в захоплюючу країну відкриття. Вона використовує колективну, групову та індивідуальну форми роботи, кожній дитині знаходить цікаве і посильне завдання.

Дослідження показали, що учні молодших класів в своїх вчинках, переживаннях, судженнях, як правило, орієнтуються на красу. Підтвердилась ця думка і в процесі системного аналізу даної проблеми. Саме емоції пробуджують в особистості потребу в активній пізнавальній діяльності, так як нові цікаві знання служать ніби поживою для збагачення емоційного світу особистості. Емоції – “джерело сили” для кори великих півкуль головного мозку. Вони необхідний стимул для повсякденної активної творчої діяльності людей. У людини, захопленої пристрастю, всі її життєві сили, помисли і сподівання спрямовані на досягнення поставленої мети, що збагачує не тільки її енергію, але і функціональні можливості організму.

Радість не тільки живить емоційний світ кожного із нас, вона дуже швидко передається тим, кого ми навчаємо і виховуємо. Наші учні перш за все ефективніше всього виховуються на наших вчинках, справах, в тому числі на прикладах наших радісних і емоційно добрих взаєминах.

У процесі дослідно – експериментальної роботи ми виявили, що виховний вплив на учнів педагог справлятиме тоді, коли володітиме певними якостями. Основні з яких такі:

– правильно сформована спрямованість впливу однієї особи на іншу, за якої перша була б орієнтована на позитивне в другій;

– наявність в інтелектуальній, емоційній та вольовій сферах учителя ряду специфічних характеристик, які всі разом забезпечують успішне спілкування (насамперед увага, сприйняття, пам'ять, мислення, уява; уміння розподіляти увагу, її стійкість, спостережливість, уміння аналізувати вчинки інших людей і бачити за ними мотиви, психологічна інтуїція тощо);

– відповідна сформованість емоційної сфери людини, уміння співпереживати іншим;

– уміння обирати по відношенню до іншої людини оптимальний спосіб поведінки, засоби впливу тощо.

Ми також виявили уміння вчителя при взаємодії з учнями. До основних умінь вихователя відносяться: уміння правильно сприймати ті процеси, які відбуваються в середовищі дітей і з кожною окремою дитиною в різних ситуаціях; грати з дітьми; у випадковому факті побачити суттєве; із різноманітності педагогічних фактів виділити суттєве; в одній і тій же ситуації користуватися різними прийомами впливу; точно передавати свій настрій, почуття і думки словом, мімікою, рухами; встановлювати контакт з дітьми в будь – якій діяльності; здійснювати індивідуальний підхід; розвивати ініціативу дітей; допомагати дітям у важкі хвилини; щадити самолюбство школярів, оберігати слабких, сором'язливих від насмішок їх товаришів; не зловживати довірою учня; в кожного учня шукати та знаходити позитивні якості і саме на них будувати свої стосунки.

Знання, уміння, здібності учителя лише тоді вражають нас своїми результатами, коли вони осяяні громадянською спрямованістю особистості учителя, його гуманістичною позицією, яка так смно виражена в принципах педагогічної діяльності:

– любити дітей;

– олюднювати середовище, в якому живе дитина, щоб забезпечити їй душевний комфорт і рівновагу;

– прожити в дитині своє дитинство, щоб пізнати життя дитини.

Дослідно-експериментальна робота показала, що психолого – педагогічне управління взаємодією педагогів з молодшими школярами сприяє створенню атмосфери доброзичливості, краси, пробудженню душі, співпереживанню, гуманним стосункам, чуйності та оптимізму, саморегуляції, що являється дуже важливою передумовою перемагання труднощів у навчанні. Створюються умови для постійної творчої думки в самостійних зусиллях пізнання.

Література:

1. *Дежнікова Н. С. Воспитательные проблемы коллективной познавательной деятельности школьников: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1977.–21с.*
2. *Дрозденко Е. С. Психологические условия формирования положительного отношения к учению у младших школьников со слабой успеваемостью: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1985.–24с.*
3. *Ситченко М. Я. Стимулирование положительного отношения младших школьников к учебному труду: Автореф. дисс. ... канд. педаг. наук. – М., 1984.–16с.*
4. *Сухомлинський В. О. Вибрані твори у п'яти томах. – К.: Радянська школа, 1977. – 670 с. – Т. 3.*
5. *Шуман В., Шуман С. В педагогической лаборатории учителя // Народное образование. – 1988. – № 7.*

ЕМОЦІЙНИЙ ФАКТОР: РОЛЬ І ФОРМИ ІНТЕГРАЦІЇ В ЦІЛІСНОМУ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ

Казаріна В. Н., Шестопалова О. П.

У статті освітлені результати апробації системи цілісного педагогічного процесу у вивченні іноземної мови. Приводяться конкретні прийоми роботи, що впливають на емоційну сферу школяра, різні форми сприйняття: з'єднання мови, музики, рухів; з'єднання мови, музики, позитивних емоцій, а також слухових, зорових, рухових представлень в уявлених подорожах, з'єднання мови й елементів природних комунікативних ситуацій.

In article results of approbation of system of complete pedagogical process in studying foreign language are covered. The concrete working methods influencing emotional sphere of the schoolboy, different forms of perception are resulted: connection of speech, music, movements; connection of speech, music, positive emotions, and also acoustical, visual, impellent representations on imagined travel, connection of speech and elements of natural communicative situations.

Задача гуманізації освіти, тобто прилучення учнів до культурної спадщини і духовних цінностей свого й іншого народів, може успішно вирішуватися в процесі вивчення іноземної мови. Комплексне рішення практичних, освітніх, виховних і розвиваючих задач навчання можливо лише за умови впливу не тільки на свідомість учнів, але і проникнення в їхню емоційну сферу. Використання цілісного підходу підкреслює значущість емоційного фактора в процесі засвоєння іноземної мови і дозволяє по-новому розглянути можливості його практичної інтеграції у викладанні.

Ідеї цілісного навчання вперше були сформульовані И. Виттманом [4] і потім реалізовані гуманістичною педагогікою післявоєнного періоду, що в середині 50-х років привело до повороту дидактичної думки убік цілісного навчання, а в 80 – х роках до його впровадження у викладанні іноземної мови.

Роль і місце емоційного фактора як необхідного компонента процесу навчання відбиті у визначенні поняття “цілісне навчання” уже на ранньому етапі його становлення: гуманістична педагогіка середини ХХ століття трактує цілісність як включення когнітивних і емоційних сил навчального і

що навчається. В основі концепцій цілісного навчання покладені дані нейрофізіологічних і нейропсихічних досліджень функціональної асиметрії мозку. У процесі комунікації важливі такі характеристики як рівень мовного слуху; аналіз інтонаційно – значеннєвих і емоційних та експресивних компонентів висловлення; інтонування власної мови; регуляція голосу, мовні навички; інформаційне сприйняття висловлень і їхнє породження.

Актуальність досліджуваної проблеми ми вбачаємо в тому, що системно – лінгвістична орієнтація навчання іноземній мові визначає певну когнітивну спрямованість уроку і, відповідно, що превалює розвиток у рамках школи функцій лівої півкулі. З “лівою” спрямованістю всього навчального процесу зв’язана велика частина виникаючих у практиці викладання іноземної мови проблем. Підтримання традиційним навчанням домінування функцій лівої півкулі здійснюється за рахунок втрати потенційно можливого розвитку здібностей, контрольованих правою півкулею. Для практики навчання іноземній мові це означає формальні (раціональні) знання про систему мови і нездатність або неповноцінність спілкування на ньому як можливий наслідок неадекватного виконання правою півкулею своїх функцій у процесі комунікації іноземною мовою.

Вихід зі сформованої ситуації *теоретики цілісного підходу* бачать підвищенні ролі правої півкулі і, зокрема, емоційного фактора в процесі викладання [1]. Отже, кінцевим результатом стає інтеграція роботи півкуль протягом усього процесу опанування учнями іншомовної лексики та граматики.

Х.-И. Бетц указує на необхідність рівною мірою враховувати і задіяти на уроці інтелектуальне, емоційне, тілесне [1]. Е. Д. Хомський у своїх нейропсихологічних дослідженнях акцентує увагу на тому, що “у функціональній мовній системі беруть участь всі аналізатори: слуховий, зоровий, кінестетичний, руховий”. [6] Виходячи з положень нейрофізіології і нейропсихології про внесок правої півкулі в процесі комунікації, з результатів системно-лінгвістично орієнтованого навчання, а також із трактування емоційного фактора в рамках цілісного підходу,

слідом за Р. Леффлер можна назвати *цілісним таке навчання*, що задіє й активізує учня таким чином, що:

– у навчальному процесі використовується його когнітивний досвід, його когнітивні моделі сприйняття інформації;

– починають активно діяти функції правої півкулі, тобто в навчальний процес інтегруються: сприйняття органами чуттів (слух, зір, смак, нюх, дотик); рух (міміка, жестикуляція, моторика); сприйняття положення і переміщення тіла в просторі (ходити, сидіти, крокувати).

Отже, *метою нашої статті* є аналіз досвіду апробації концепції цілісного навчання молодших школярів, зокрема інтригування в педагогічний процес таких складових як

– з'єднання мови, музики, рухів;

– з'єднання мови, музики і картинок;

– з'єднання мови, музики, позитивних емоцій, а також слухових, зорових, кінестетичних (рухових) уявлень у передбачуваних подорожах (фантазуванні);

– з'єднання мови й елементів природних комунікативних ситуацій.

Об'єктом дослідження є педагогічний процес та когнітивні процеси учнів під час вивчення англійської мови

Предметом дослідження є можливості оптимізації педагогічного процесу в межах цілісної концепції вивчення іноземної мови

Таким чином, сфера емоційного не може займати периферичне положення і бути ізольована від інших. Емоційна сфера разом з когнітивною і психомоторною забезпечує успішність процесу засвоєння іноземної мови, тобто рівноправність емоційного фактора у викладанні іноземної мови обумовлено цілісністю процесу засвоєння іноземної мови, що повною мірою відбито в сучасних концепціях цілісного навчання іноземна мова. Згідно з цими концепціями цілісність навчання обумовлена цілісним характером мови як явища, цілісністю істоти що навчається і навчає і, як наслідок, цілісністю процесу засвоєння. Отже, вивчення іноземної мови в нашому розумінні розглядається як феномен цілісний, котрий як “об'єкт” вивчення не повинен пгучно підрозділятися на

“когнітивні”, “афективні”, “психомоторні” мети змісту навчання з пріоритетом когнітивного.

Виходячи з вищевикладеного, *гіпотезою дослідження є припущення, що більша ефективність педагогічного процесу у вивченні англійської мови досягатиметься за рахунок таких принципів:*

– *вчитель організує певне навчальне середовище, де досягається сумісне переживання тілесного досвіду, чуттєвих сприйнять, почуттів, дій всіх учасників педагогічного процесу;*

– *ефективність навчання забезпечується участю й інтеграцією всіх когнітивних і психофізичних функцій дитини у процесі засвоєння.*

Таке трактування феномена іноземної мови і процесу його засвоєння спричинило за собою визначений перегляд ролі і місця емоційного факторів у принципах, змісті і формах цілісного навчання іноземній мові, що сприяють створенню умов для стимулювання емоційної сфери учня. Більшість принципів, а також зміст і форми цілісного навчання орієнтовані безпосередньо або побічно забезпечують “емоційність” уроку іноземної мови.

Серед принципів цілісного навчання Х.-И. Бетц відзначає такі, як принцип єдності “когнітивного”, “емоційного”, “психомоторного” у навчанні; принцип відсутності страху і напруги в атмосфері уроку, а також принцип супроводу власне навчального матеріалу позитивною фоною інформацією [1, с. 83-85]. Слідом за Р. Леффлер можна розширити список, додавши до зазначених принцип розвитку обох сфер (когнітивне інтелектуальної й афективно – емоційної), принцип свідомого включення почуттів у процес навчання і принцип гарних взаємин між дітьми на уроці [2, с.9-10]. Перераховані принципи укупі з іншими визначають емоційність форм роботи з навчальним матеріалом і організації уроку в цілому.

Емоційність організації уроку іноземної мови була покладена в основу багатьох здебільшого альтернативних методик, у тому числі суггестопедії. Total Physical Response, Projektarbeit, ігрових методик і ін.

Цілісне навчання споконвічне є відкритим. Специфічною є навмисна відсутність конкретних детальних покрокових розробок, що могли б бути

застосовані кожним викладачем до кожної навчальної групи, і це залишає викладачеві простір для творчості. Докладне комбінування і варіювання розвиває і стимулює цілісне сприйняття викладачем навчального матеріалу, особистості що навчається й уроку в цілому, що забезпечує практичну реалізацію принципів цілісного навчання. Навчальний матеріал розглядається і подається як цілісний, тільки в цьому випадку засвоєння відбувається одночасно на уроці всіх трьох сфер: емоційної, когнітивної, психомоторної. При цьому власне навчальний матеріал (“мова” у термінології Бетца) супроводжується позитивною фоною інформацією з метою формування асоціативних зв'язків із внутрішніми емоційними (позитивними) переживаннями. Особлива роль приділяється музиці, роль якої за допомогою музично – акустичних стимулів викликати визначені емоційні стани (як наслідок анатомічного факту з'єднання слухових каналів через таламус з емоційним центром мозку). На практиці “емоційне” вплив музики використовується з метою мотивування, зняття емоційної напруги і скутості, стимулювання когнітивних і асоціативних процесів і в остаточному підсумку мовної діяльності засвоєння іноземної мови, що навчається в процесі.

Сучасна тенденція цілісного навчання припускає виділення, опис і практично орієнтовану систематизацію окремих прийомів і форм роботи (Bausteine згідно Р. Леффлер). Така класифікація запропонована, зокрема, Х. Й. Бетцем, що положили в її основу форми інтеграції функцій лівої і правої півкуль у процесі навчання іноземній мові. У класифікації Х. Й. Бетца представлені наступні форми такої інтеграції:

- з'єднання мови і картинок;
- з'єднання мови і музично-ритмічних елементів;
- з'єднання мови і рухів;
- з'єднання мови, музики, рухів;
- з'єднання мови, музики і картинок;
- з'єднання мови, музики, позитивних емоцій, а також слухових, зорових, кінестетичних (рухових) уявлень у передбачуваних подорожах (фантазуванні);

– з'єднання мови й елементів природних комунікативних ситуацій (контакт ока, дій, емоційної участі, міміки, жестів, інтонаційних характеристик мови) у запиті й обміні інформацією, обговореннях і дискусіях.

Необхідно помітити, що багато хто з перерахованих прийомів можуть бути використані і часто практикуються у викладанні англійської мови автономно. Однак їхня інтеграція в процес викладання іноземної мови поза цілісним підходом, без усвідомлення механізму їхнього функціонування під час засвоєння й обліку їхньої емоційної спрямованості не забезпечує досягнення максимально можливої ефективності навчального процесу.

Розглянемо деякі з описуваних форм роботи на уроці іноземної мови.

Колаж (з'єднання мови і картинок). Учні одержують велику кількість фотографій який – або сучасної знаменитості країни досліджуваної мови. Відібравши необхідні з їхнього погляду фотографії (періодів дитинства, юності, початку кар'єри і т. д.), вони складають “фото біографію” і придумують (підписують) коментарі до кожного фото з погляду самої “зірки”. Гумор і іронія заохочуються. Подібна форма роботи викликає в кожного учня живий емоційний відгук і бажання взяти безпосередню участь. Дану форму роботи можна сполучити з роботою учнів у мікро групах: організувавши змагання, яка група швидше, творче виконає дане завдання.

Jaz/ Chants (з'єднання мови і музично ритмічних елементів).

Jazz Chants являє собою ритмізовані наспіви або речитативи, використовувані для завчання лексики і граматичних структур. Подібність з музикою в стилі ріп дуже імponує учням, вони з радістю відтворюють тексти (у тому числі діалогічні) і охоче рухаються під музику (рухи довільні і факультативні).

Пантоміма (з'єднання мови і рухів).

а) Пантомімічне виконання що пропонуються (учителем) уголос дій. Приклад: “It is winter” або “The weather is rainy” або “You help your parents about the house”.

б) Учні відгадують ті дії, що демонструє один з них. Наприклад, свій робітник (вихідний) день, погоду або час року і т. д.

в) Робота в парах, де один з учнів демонструє дію, а інший них коментує; після чого міняються ролями.

Action songs (з'єднання мови, музики і рухів).

Учні співають (під касету) відому їм пісню або демонструють руху, називані або передбачувані по змісту тексту.

Уявлювані подорожі (з'єднання мови, музики, позитивних емоцій, а також слухових, зорових і кінестетичних представлень). Музика, що звучить після оголошення мети подорожі знімає напругу і формує в асоціативні зв'язки між темою і приємною відсутністю напруги. Після сеансу розслаблення, що нагадують ауто генні тренування, учням пропонується почати подорож. У відтвореному вчителем тексті описуються враження слухового, зорового і навіть смакового характеру, що задіють відповідні аналізатори, що в остаточному підсумку сприяє активному засвоєнню вербальної інформації.

Ілюстрацією може слугувати фрагмент розробленої К. Маккензи-Копп екскурсії по Лондону. Екскурсія закінчується в Green Park: "You cross the road to Green Park. How lovely and green the grass is. On the corner they're selling the evening papers already, even though it's just past midday/ but you don't want a paper now. The sun is shining on your skin. You can hear birds singing even louder than the traffic. You take off your shoes and feel the cool grass between your toes. That's better. Look, there are yellow daffodils, and a big tree. In the distance you can hear a band playing... Слід звернути увагу на те, що вчитель із щирим і неприхованим задоволенням бере живу участь у подібних формах роботи нарівні з учнями.

Таким чином, емоційність уроку забезпечується змістовною стороною павчального матеріалу, формами роботи над навчальним матеріалом, а також асоціативними зв'язками навчального матеріалу з пережитими на уроці позитивними емоційними станами, утворенню яких служить відповідна фонові інформація. Емоційно насичене засвоєння іноземної мови в цілісному навчанні носить діяльнісний характер, що

забезпечується взаємодією мовних і немовних дій, а також рухів, зорових, слухових і рухових уявлень.

З огляду на роль емоційного фактора в процесі комунікації, ефективність використання музики і відкритий характер цілісного навчання, доцільно орієнтувати практику викладання іноземної мови в початковій школі на ідеї і принципи цілісного навчання, і насамперед на його емоційність.

Одним з найбільш ефективних способів впливу на почуття й емоції молодших школярів є музика, що представляє собою “найсильніший психологічний побудник, що проникає в глибини свідомості. Музика і спів можуть надати неоціненну допомогу у вивченні іноземної мови молодшими школярами.

Пісенний жанр як один з важливих жанрів музичної творчості завдяки наявності вербального тексту здатний точно й образно відбити різні сторони досліджуваної мови; впливати на інтелект, емоції дитини і його образно – художню пам'ять; сприяти естетичному вихованню дітей. Використання пісенного матеріалу стимулює мотивацію і тому сприяє кращому засвоєнню мовного матеріалу завдяки дії механізмів мимовільного запам'ятовування, що дозволяють збільшити обсяг і міцність матеріалу, що запам'ятовується.

Пісня, з одного боку, є зразком звучної іншомовної мови, а з іншої, носієм культурологічної інформації. Передові мислителі і педагоги минулого постійно піклувалися про те, щоб спів займав визначене місце в навчанні підрастаючого покоління. К. Д. Ушинський вважав, що спільний спів на уроці – це могутній педагогічний засіб, що організує, поєднує школярів, виховує їхнього почуття.

При доборі змісту національно – культурного компонента з усього різноманіття мовного матеріалу виділяється те, що має педагогічну цінність, що “є здатним сприяти не тільки навчанню спілкуванню іноземною мовою, але і прилученню до культури країни досліджуваної мови”.

До принципів добору пісенного матеріалу можна віднести:

– принцип автентичності, що забезпечує розширення кругозору учнів; відповідно до цього принципу вихідним пунктом добору пісенного матеріалу служать народні пісні, короткі римування і приспівки;

– принцип впливу на емоційну і мотиваційну сферу особистості молодшого школяра з урахуванням вікових особливостей і інтересів хлопців та дівчат; даний принцип дозволяє відібрати з великої кількості автентичного пісенного матеріалу пісні з яскравою мелодією, що запам'ятовується;

– принцип методичної цінності для формування й удосконалювання базових мовних навичок і умінь дітей, що забезпечується відповідності пісенного матеріалу тематиці усного мовлення і читання на даному етапі навчання з обліком діючих навчальних програм, а також методичних умов даного уроку.

Використання пісень досліджуваною мовою актуально на початковому етапі навчання іноземним мовам. По – перше, учні із самого початку прилучаються до культури країни досліджуваної мови, тому що діти, на думку психологів, особливо чуйні і сприйнятливі до чужої культури. По-друге, при роботі з цим своєрідним матеріалом створюється гарна передумова для всебічного розвитку особистості учня, тому що спеціально відібрані пісні стимулюють образне мислення і формують гарний смак.

Що стосується етапів уроку, на яких пісенний матеріал може бути застосований, то вони різні. У залежності від методичної задачі окремого етапу пісенний матеріал використовується:

- 1) для фонетичної зарядки на початковому етапі уроку;
- 2) на етапі введення первинного закріплення, а також тренування дітей у вживанні лексичного і граматичного матеріалу;
- 3) на будь-якому етапі уроку як стимул для розвитку мовних навичок і умінь;
- 4) як свого роду релаксація в середині або кінці уроку, коли учнем необхідна розрядка, що знімає напругу і відновлює їхню працездатність.

Міцному запам'ятовуванню пісенних текстів сприяє комплекс таких фактів, як рима, лад, тональність, мелодія. Численні повтори, характерні для пісенного жанру, сприяють легкому і мимовільному запам'ятовуванню лексико-граматичних конструкцій, тим самим підвищуючи ефективність тренування.

Використання на уроці музики сприяє естетичному вихованню школярів. Завдяки музиці учні знайомляться з культурою країни, її музичним життям, творчістю знаменитих музикантів. Так, при вивченні теми “Музика в нашому житті” знайомлю учнів із творчістю Чайковського, Лисенко, Дебюссі, слухасмо уривки з їхніх творів. А при вивченні теми “Часи року. Погода” учні по прослуханому уривку визначають час року, описують погоду і свої почуття, емоції, що виникли в процесі слухання.

Класична і сучасна музика створює сприятливий психологічний клімат на уроці. завдяки музиці знижується психологічне навантаження учнів, активізується їхня мовна діяльність, підвищується емоційний тонус, підтримується інтерес до вивчення іноземної мови.

Важливим ми вважаємо проведення фонетичної зарядки на початковому етапі уроку. Загальновідомо, що проголошення звуків і їхніх сполучень впливає на організм людини. Вступаючи в резонансний контакт із тканинами організму, ці звуки поліпшують їхню роботу, підсилюють захисні реакції. Визначені звуки, вимовні протяжно, передають голосову вібрацію в зовсім визначені ділянки тіла або головного мозку. Так, звук “а” стимулює роботу легень, трахеї, гортані; звук “і” стимулює роботу щитовидної залози, корисний при ангіні; звук “про” стимулює роботу вегетативних центрів, довгастого мозку (корисний при захворюваннях, зв'язаних із запамороченням, порушенням ходи центрального походження, і при захворюваннях вегетативно – судинної дистонії), звук “м” стимулює тім'яну область мозку, корисний при психічній стомованості, погіршенні пам'яті та ін. Фонетична зарядка в повному обсязі, проведена на початку уроку, виявляє собою не що інше, як своєрідний масаж усіх внутрішніх органів, що сприяє пришливові бадьорості, концентрації уваги і готовності організму до сприйняття різного роду інформації.

На своїх уроках, крім вищеописаних форм роботи (колаж, пантоміма, уявлювані подорожі, Jazz Chants, action songs) я практикую застосування різноманітних творчих завдань, таких як:

- віршований переклад при роботі з віршами;
- написання невеликих віршиків досліджуваною мовою;
- піднесення інформації не тільки від 1- го або 3 -го особи живих істот, але і від неживих предметів (при роботі з прозаїчними текстами), наприклад, Ви – листок того дерева, що росте у Вас під вікном. Розповісти про улюблений час року і погоді, а також висловіть своє відношення до сьогоденішньої погоди і т. д.;
- складання кросвордів і ребусів;
- підбор загадок по темі;
- підготовка цікавого завдання по темі;
- проба себе як учителя на період проведення даного завдання.

Перспективою подальших досліджень з даної теми є припущення, що постійне застосування на уроках вищеописаних завдань дає можливість учнем вільно виражати свої думки і почуття в процесі спілкування; сприяє самовираженню особистості і заохоченню нехай суперечливих, парадоксальних, навіть “неправильних” суджень учнів. Це в свою чергу підвищує самостійність учня в навчальному процесі, фіксує його активну позицію; припускає використання мовного матеріалу, підлеглого задачі індивідуального мовного задуму; виявляє відповідність мовного матеріалу розумовим можливостям того, хто говорить; підтримує інтерес до вивчення іноземної мови. Викладені методичні прийоми навчання в цілому ґрунтуються на гуманістичному підході до навчання, що центрований на учні. “Від того, якими будуть діти, цілком залежить мир прийдешній”- зазначав Роберт Рождественський.

Література:

1. *Betz H.-J. Spelerisch agieren, imaginieren und Kommunizieren – ein Weg zu mehr Ganzheit: chkeit im Englischunterricht // Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht / hrsg. Von Johannes – Peter Timm. Mit Beitz von Gerhard Bach – Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1995.-S.78-104.*
2. *Loffler R. Brainlinks: Bausteine für einen ganzheitlichen Englisch - Unterricht/Renate Loffler; Klaus Scheitzer.-Weinheim; BaselA Beltz, 1988 – 164s.*

3. Mackenzie – Kopp K. *Relaxation and fantasies for students of English – Skill Institute Bammantal*, 1979 – p.2.
4. Wittmann J. *Theorie und Praxis eines ganzheitlichen Unterrichts (4. Aufl.)- Dortmund* A Guwell, 1967 (1. Aufl. 1929).
5. Балонов Л. Я., Деглин В. Л. *Слух и речь доминантного и недоминантного полушарий.* – Л.: Наука. 1976-217с.
6. Хомская Е. Д. *Нейропсихология.* – М.: МГУ, 1987 – 288с.
7. Хомская Е. Д., Батова Н. Я. *Мозг и эмоции (нейропсихологическое исследование).* – М.: Российское педагогическое агенство, 1988 – 268с.
8. Леви В. *Вопросы психологии музыки. Советская музыка.* – 1996.-№ 8.
9. Никитенко З. Н., Осиянова О. М. *О содержании национально - культурного компонента в обучении английскому языку младших школьников // Иностранные языки в школе.* – 1994 – № 5.

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗА ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІННОВАТИКИ

Друзь Б. Г., Друзь З. В.

Дослідження у галузі педагогіки та методики початкового навчання в останні роки спрямовувалися на максимальну активізацію пізнавальної діяльності дітей у процесі навчання, на розвиток у них самостійності й творчості. Вивчалися засоби формування в учнів пізнавальних потреб, прийоми активізації процесу засвоєння нових знань, розвитку творчої уяви, особливого значення надавалося впровадженню в навчальний процес системи пізнавальних завдань, побудованої з урахуванням прийомів розумової діяльності, цілеспрямованому формуванню пошукових умінь (Н. П. Бетіна, М. В. Богданович, М. М. Бібик, М. С. Вапуленко, Г. Д. Гриневич, Б. Г. Друзь, О. С. Дубинчук, Г. С. Костюк, О. І. Киричук, В. К. Майборода, Н. Ф. Скрипченко, О. Я. Савченко, В. К. Усенко та ін.).

Розробники окремих напрямів діяльнісної теорії ставили акценти на різні компоненти цілісної структури діяльності (теорія змістового узагальнення Ельконіна-Давидова, теорія соціального научіння Бандури-Маккобі, когнітивна теорія учіння Брунера-Пайперта).

Однак залишаються недостатньо дослідженими умови і специфічні засоби формування повноцінної особистісно орієнтованої мотивації учіння, зокрема способи керування процесом розв'язування учнями нестандартних завдань.

Мета нашого дослідження – провести теоретичний аналіз і експериментальну апробацію нестандартних завдань як засобу формування позитивної мотивації учіння молодших школярів на заняттях з предметів природничо-математичного циклу. За основу взято положення концепції “задачного підходу до діяльності”, суть якої полягає в цілісності формування уявлень про навколишній світ як про “світ задач”, а про людську діяльність як про сукупність процесів розв'язання нестандартних ситуацій (перш за все мисленевих). Результативність використання нестандартних завдань значно підвищується за умов їх організації в певну систему.

Було розроблено й апробовано дві групи нестандартних завдань. Перша група завдань побудована за основними, наскрізними змістовими лініями початкової освіти. Друга група нестандартних завдань побудована за прийомами розумової діяльності (ці типи завдань входили до завдань першої групи): вправи на добір ознак предмета, його визначення, конструювання, логічне комбінування, доповнення, прогнозування, творчі вправи на різнобічний аналіз об'єкта, з яким учні попередньо обізнані, завдання на доведення судження, висловленого вчителем, і власної думки, на визначення та пояснення причиново-наслідкових зв'язків, на аналогію, порівняння, узагальнення, класифікацію, на розвиток в учнів вільного продуціювання думок.

Наведемо кілька прикладів.

Приклад 1. Чому навіть під час сильних морозів такі чутливі органи, як очі, не відчувають холоду? (В оболонках ока відсутні терморцептори, проте очі взимку підігриваються завдяки періодичним рухам повік, у яких міститься багато кровоносних судин).

Для нормального ока кожний предмет перетворюється в точку, якщо він віддалений на 3400 своїх поперечників. Чи можна побачити точку, в

якій “сходяться” залізничні рейки? (Ширина залізничної колії дорівнює 1м 52 см).

Розв’язання. На рівній місцевості горизонт лежить на віддалі 4км 800м. А проміжок між залізничними рейками зливається в точку на віддалі 1м 52см • 3400 = 5км 168м. Отже, точки, в якій нібито сходяться залізничні рейки, побачити не можна.

Приклад 2. Накреслити прямокутники з сторонами 2см і 8см, 5см і 5см, 1см і 9см, 4см і 6см. Що можна сказати про ці прямокутники та їх периметри? Обчисли площі всіх накреслених прямокутників. Який з них має найбільшу площу? Уважно розглянь його. Що це за фігура? Що можна сказати про площі прямокутника і квадрата, периметри яких однакові?

Відповідь. Серед прямокутників з однаковими периметрами найбільшу площу має квадрат.

У практичній доцільності цього висновку учні переконуються під час розв’язування такої задачі: “Юннати вирощують розсаду капусти в ящиках прямокутної форми. Периметр ящика дорівнює 200см. Якої ширини і довжини треба виготовити ящик, щоб у ньому можна було виростити якнайбільше розсади?”

У ході аналізу задачі учні з’ясовують, що найбільше розсади можна виростити на найбільшій площі, тому задача зводиться до відшукування розмірів прямокутника з найбільшою площею, якщо сума довжин його суміжних сторін дорівнює 100см.

Після розв’язування задачі школярі формують відповідь: найбільшу кількість розсади можна виростити в ящику квадратної форми, сторона якого 50см, а площа 2500 см².

Пропонуємо учням дома скласти аналогічну задачу практичного змісту.

Мотивація – спонукання (стимули), що включають активність індивіда і визначають його спрямованість; у ролі мотивів можуть виступати потреби, інтереси, емоції, установки. Найбільш значущою для ефективності навчання є мотивація, зумовлена інтелектуальною активністю та пізнавальними інтересами учнів.

Інтерес пізнавальний – вид мотивів, форма прояву пізнавальних потреб, що виявляється в прагненні до пізнання об'єкта чи явища, оволодіння певним видом діяльності; має вибірковий характер; є найважливішим стимулом до навчання.

Активізація мисленнєвої та почуттєво-емоційної діяльності класу, яка спрямована на реалізацію особистісно орієнтованого навчання, передбачає таку послідовність дій учителя: зацікавити дітей, викликати їх на роздуми, вивести клас на рівень обговорення та прийняття рішення.

Варто змінити позицію “учитель – учень” плюс “предмет – знання” на позицію “співпраця – співтворчість” плюс “індивідуальна освіта на основі зацікавленості”.

Педагогічна технологія функціонує і як наука, що досліджує найраціональніші шляхи навчання, і як система способів, принципів і регулятивів, що застосовуються у навчанні, і як реальний процес навчання.

В сучасній дидактиці єдиної класифікації педагогічних технологій не існує. Найпростішою ланкою, з якої складається особистісно орієнтована технологія, є особистісно орієнтована педагогічна ситуація. Це така навчальна ситуація, потрапивши в яку, дитина має шукати сенс, пристосувати її до своїх інтересів, вибрати творчий момент, дати критичну оцінку.

Доведено, що педагогічне стимулювання пізнавальних інтересів молодших школярів за допомогою нестандартних завдань є більш результативним:

- завдяки організації нестандартних завдань у певну систему за наскрізними змістовими лініями відповідних навчальних предметів;
- коли вчителі приділяли належну увагу формуванню загальнонавчальних умінь і навичок, створенню у кожної дитини індивідуального досвіду виконання творчих вправ;
- коли методика виховання інтересів учнів у процесі навчання розроблялася з позицій системно-структурного підходу.

Учіння молодших школярів полімотивоване. Мотиви учіння в кожній дитині – глибоко особистісні, індивідуальні. Тому у формуванні

мотиваційної сфери треба орієнтуватися на конкретні типи ставлення дітей до навчання, які визначилися саме в цьому класі (добрі виконавці; діти з інтелектуальною ініціативою; невелика група дітей, які майже ніколи не можуть самостійно виконати навчальне завдання та ін.).

Необхідно враховувати, що у дитини виникає інтерес до навчальної діяльності лише у тому випадку, коли у цій діяльності є успіх. Якщо успіху немає і вчитель його не програмує, то інтересу до цієї діяльності не буде.

Шляхи стимулювання мотивації навчання такі:

Зацікавляти учнів в засвоєнні нових дій і понять через зв'язок їх з уже закладеними в нього трудовою мотивацією і мотивацією навчання.

Забезпечити “проблемну включеність” учня через стимулювання потреби в орієнтуванні, новизні.

Підтримувати новизну не лише внаслідок засвоєння тієї чи іншої виконавчої діяльності, а також контролю, корекції й оцінки.

Важливо, щоб навчання було справді розвивальним для всіх учнів, хоча вихідний рівень їхнього інтелекту, природно, різний. Труднощі, які відчували слабші школярі, поступово долалися в індивідуальній та груповій роботі. Видами диференційованої допомоги учням при виконанні нестандартних завдань можуть бути: додаткова конкретизація творчої вправи; наведення аналогічного завдання, виконаного раніше; вказівка на зразок способу дії; пояснення ходу виконання подібного завдання; виконання вчителем певної частини нестандартного завдання; доповнення до завдання у вигляді малюнка, схеми; попереднє розв'язування найпростіших допоміжних творчих вправ; елементи допомоги з теоретичними довідками; пам'ятка; допомога із застосуванням вибору рішення; попередження учнів про типові помилки, неправильні підходи і т. ін.

Про сформованість прийомів виконання нестандартних завдань учнями експериментальних класів свідчить те, що учні знають даний прийом і вміють ним користуватися в новій ситуації. Перенесення прийому вважається основним критерієм його сформованості (К. М. Кабанова-Меллер).

Для більшості учнів експериментальних класів на перший план виступає не відповідь сама по собі, а правильні способи її одержання. В учнів зросло уміння застосовувати відомі методи в нестандартних ситуаціях. Очікування позитивного емоційного переживання процесу опрацювання нестандартних завдань постає своєрідною (незалежно від зовнішньої підтримки) спонукою до самостійної пошукової діяльності.

Розв'язування нестандартних завдань має бути нормою педагогічної практики, бо цей вид навчальної праці найкраще розвиває розумові сили школярів, їхні пізнавальні інтереси.

Література

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995.
2. Друзь З. В. Концептуальні аспекти формування пізнавальних інтересів у процесі навчання: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. "Допрофесійна педагогічна підготовка учнівської молоді в контексті реалізації цільової комплексної програми "Вчитель". – Дніпропетровськ, 1998. – Ч.1. – С.166-170.
3. Друзь З. В. Пізнавальні завдання з ознайомлення з навколишнім світом у 1-2 класах чотирирічної початкової школи. – К.: Рад. школа, 1990. – 128с.
4. Друзь Б. Г. Творчі вправи з математики для початкових класів. – К., 1988. – 144с.
5. Занюк С. С. Психологія мотивації. – К.: Либідь, 2002. – 304с.
6. Ігнатенко М. Сучасні освітні технології //Математика в школі. -2003. – № № 4-5.
7. Кларин М. В. Інновації в мировій педагогіці. – Рига, 1995.
8. Маліхіна О. В. Мотивація учіння молодших школярів. – К., 2002. – 304с.
9. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К., 2004. – 192с.
10. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. – К.: Абрис, 1997. – С.148-156.
11. Сисоева С. О. Педагогічна творчість. – Х. – К., 1988. – 150с.

ЗМІСТ

Розділ 1. Загальнотеоретичні проблеми.....3

Минуле, сучасне і майбутнє Криворізького державного педагогічного університету (до 75-річчя університету)

Буряк В. К. 5

Фундатор концепції української національної освіти і виховання (до 150-річчя від дня народження С. Ф. Русової)

Любар О. О. 18

Управління розвитком активності учнів початкових класів у навчально-виховній роботі

Пікельна В. С. 29

Залежність успішного становлення особистості від емоційного стану в процесі провідної діяльності

Мірошник З. М., Мясенко О. І. 41

Теоретичні основи використання проблемних завдань на уроках рідної мови як засобу розвитку пізнавальної активності молодших школярів

Кравцова І. А., Шпачук Л. Р. 47

Розвиток пізнавального інтересу учнів у структурі особистісно-орієнтованого уроку

Ковшар О. В. 54

Діалогічні технології у системі особистісно-орієнтованого навчання

Коніца О. І. 60

Розділ 2. Шляхи забезпечення якості навчання і виховання молодших школярів69

Самостійна робота учнів на уроках української мови як засіб реалізації особистісно зорієнтованого навчання

Білоконна Н. І., Діденко О. А. 71

Робота над словом, словосполученням під час вивчення теми "Будова слова"

Савицька В. П. 76

√ Система роботи з розвитку писемного мовлення учнів 4 класів на уроках української мови Павлик О. А.....	81
√ Використання української народної метеорології у початковій школі Любар І. Г.....	87
√ Дидактические условия формирования орфоэтической культуры младших школьников на уроках русского языка Ярошук Е. Г.....	95
√ Екологічне виховання молодших школярів на уроках читання Білоконна Н. І., Кисіль А. М.	102
√ Роль художньо-естетичного виховання в навчальній діяльності молодшого школяра Шевченко Т. В., Свистун Р. П.....	107
√ Музично-естетичне виховання молодших школярів засобами українського фольклору Любар Р. О.	112
√ Формування практичних умінь і навичок у конструкторсько-художній діяльності молодших школярів Трофанова М. П., Бикова М. В.....	119
√ Розвиток уяви та фантазії у молодших школярів в процесі спілкування з однолітками Васюк Л. С.	124
√ Козацькі виховні жаринки Федоренко Д. Т., Федоренко О. Б.....	131
√ Вивчення готовності майбутніх першокласників до навчання в школі Мірошник З. М., Ступак З. І., Гадяцька І. В.....	139
√ Штурм античної фортеці третьокласниками Сакун І. В.	149
Розділ 3. Шляхи посилення психологічної і педагогічної підготовки майбутніх вчителів початкової школи . 159	
Реалізація системного підходу під час вивчення морфології Цоуфал Л. С.....	161

✓ Методика проблемного навчання рідної мови у початковій школі Кравцова І. А., Федорченко В. В.	165
✓ Мовленнєве мистецтво вчителя як складова його педагогічної культури Сидоренко Т. Д.	171
✓ Дидактична роль гри у активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів Клепак А. М.	180
✓ Самостійна робота як форма навчальної діяльності у вищій школі Шимко І. М.	185
✓ Фізіологічні засади диференційованого підходу до валеологічного виховання молодших школярів в умовах промислового центру Конельська І. М., Афонін Л. П., Берднікова С. О., Лисий А. Ю., Меліков О. Я.	192
✓ Педагогічні умови та принципи розвитку творчих здібностей учнів початкової школи Мантуленко О. О.	199
✓ Шляхи активізації механізмів сприйняття навчальної інформації майбутніми педагогами Пруняк В. В., Пруняк Л. М.	206
✓ Психолого-педагогічне управління взаємодією педагогів з молодшими школярами Рева Ю. В.	211
✓ Емоційний фактор: роль і форми інтеграції в цілісному навчанні іноземній мові Казаріна В. Н., Шестопалова О. П.	222
✓ Формування мотивації учіння молодших школярів за особистісно орієнтованої педагогічної інноватики Друзь Б. Г., Друзь З. В.	233

ББК 74.2 Ук

УДК 373.31

П78 Проблеми оновлення змісту початкової освіти на сучасному етапі реформування школи: Збірник наукових і науково-методичних праць кафедри педагогіки і психології Криворізького державного педагогічного університету (за редакцією професора В. К. Буряка). – Випуск 3. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2005. – 242 с.

Збірник наукових та науково-методичних праць є результатом наукових пошуків дослідників теоретичних та методичних аспектів проблем теорії і практики початкової освіти.

ISBN 966-7997-29-4

Наукове видання

**Проблеми оновлення змісту початкової освіти
на сучасному етапі реформування школи**

За ред. проф. В. К. Буряка

Підписано до друку 24.09.05.

Формат 60x84/16. Папір офсетний. Друк офсетний.

Ум.-др. арк. – 14,12. Обл.-вид. арк. – 11,02.

Тираж 150 прим.

ПП “Видавничий дім”

50063 м. Кривий Ріг, вул. Тухачевського, 26

Свідоцтво ДК № 515 від 3.07.2001

т. (0564) 66-23-18

Віддруковано в міндрукарні СПД Щербенок С. Г.

Свідоцтво ДП 126-р від 12.10.2004

50027, м. Кривий Ріг, вул. Рокосовського, 5/3

т. (0564) 92-20-77